

**La promesa del multiculturalismo, construcciones identitarias y experiencias
educativas de miembros de comunidades indígenas en la educación superior.
El caso de la Universidad Nacional de Colombia**

Trabajo de grado para optar por el título de
Magister en Estudios Sociales.
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario

Dirigido por:
Óscar Alejandro Quintero R.
Ph.D. en Sociología
Profesor Departamento de Sociología
Universidad Nacional de Colombia

Presentado por:
José Armando Muñoz

Universidad del Rosario
Escuela de Ciencias Humanas
Bogotá D.C. 2016

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7	
 CAPÍTULO I. LOS ESCENARIOS DE INTERACCIÓN Y LAS CONSTRUCCIONES		
IDENTIRARIAS DEL AGENTE.....	12	
 A. La identidad como proceso no como esencia. Construcciones identitarias y cimentación		
constante de la subjetividad en diversos <i>escenarios de interacción</i>.....	16	
1. Los <i>escenarios de interacción</i> en la construcción de la identidad.	19	
2. La maleabilidad de la identidad en relación con la historicidad del contexto en que se construye y con la multidimensionalidad de la vida en sociedad.	22	
2.1. La identidad no puede ser un atributo esencial	23	
2.2. La identidad no es homogénea, no es única ni responde a sentidos teleológicos de la vida pasada del agente.	24	
2.3. La identidad no puede ser un atributo unívoco si se tiene como producto de múltiples interacciones sociales.	26	
2.4. La identidad construida por la posición del agente también puede ser usada por éste como estrategia de posicionamiento.	29	
3. Tipos de identidades en relación con el alcance diferenciado de los <i>escenarios de interacción</i> de los agentes.	31	
 B. La construcción de la identidad en el marco de la adscripción cultural-étnica		35
 C. Minorías étnicas y consolidación institucional del multiculturalismo como estrategia de		
interacción social entre portadores de distintas culturas.....	39	
Minorías étnicas, grupos Sociales históricamente excluidos y minorías nacionales.	42	

D. El Multiculturalismo como una forma de gobernanza sobre las construcciones identitarias étnicas distintas.....	43
1. El sentido liberal del multiculturalismo. Las políticas de la diversidad cultural.	51
2. El sentido comunitarista de las políticas de diversidad cultural. Las políticas de reconocimiento.....	56
3. El multiculturalismo entre el relativismo y el universalismo	59
4. Críticas a las políticas multiculturales.....	60
E. Las construcciones identitarias sobre lo étnico parten de esquemas y escenarios cotidianos de acción, que retan a los Estados a administrar la diferencia.	64

CAPÍTULO II. EL MULTICULTURALISMO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN

SUPERIOR.....	67
A. El principio de igualdad.	69
B. Las acciones afirmativas como estrategia de materialización práctica del principio de igualdad.	73
1. Sobre el fenómeno de la aparición de las acciones afirmativas. Contextos políticos e históricos que han servido para su surgimiento	77
2. Principales cuestionamientos, críticas y oposiciones a las acciones afirmativas	83
2.1. Críticas en torno a la finalidad de las acciones afirmativas.....	83
2.2. Críticas en torno a los efectos perniciosos de las acciones afirmativas sobre el principio de igualdad.	85
3. Las acciones afirmativas en el sistema educativo	85
Minorías étnicas y educación.....	87
C. Políticas de inclusión educativa en Colombia con enfoque diferencial étnico.	93

1.	Acciones afirmativas en el sistema de educación superior a favor de miembros de comunidades étnicas. El caso de la Universidad Nacional de Colombia.	95
1.1.	Programa de Admisión Especial –PAES-.....	96
1.2.	Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica -PEAMA-	101
1.3.	Percepciones y posiciones sobre el origen de los programas de admisión especial de la Universidad Nacional que admiten la participación indígena.	102
1.4.	El PAES y el PEAMA como contexto de las percepciones y valores de y sobre los estudiantes indígenas. El punto contextual en el que se desarrollan el yo y el otro indígena en la Universidad Nacional	108
1.5.	El PAES y el PEAMA mostrados brevemente a partir de cifras.	120
D.	Insuficiencia de las acciones afirmativas orientadas exclusivamente al acceso a la educación superior.	122

CAPÍTULO III. EL CONTRASENTIDO DE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS QUE PROMUEVEN INGRESO A LA EDUCACIÓN, SUS EFECTOS SUBJETIVOS Y COMUNITARIOS. RELATOS DE LA DESIGUALDAD REPRODUCIDA.125

A.	Cuestiones preliminares. Apuntes metodológicos	127
B.	El ingreso a la Universidad Nacional a través de los Programas de Admisión Especial. Los desafíos y reestructuraciones identitarias.	137
1.	Relatos sobre la elección del futuro profesional. La vida en los lugares de origen, la iniciación en la universidad, la ciudad y el programa profesional elegido	139
1.1.	La multiculturalidad en la práctica. Experiencias anteriores de contacto con la sociedad mayoritaria.....	140
1.2.	La elección del programa de admisión de ingreso a la Universidad Nacional.	141

1.3. Estrategias para llegar a la ciudad de Bogotá y permanecer en el programa en el que están inscritos.....	145
1.4. La lejanía con el lugar de origen. Falta de proximidad familiar y esfuerzos económicos desmedidos.....	153
C. Retos en el seno de la educación universitaria para los estudiantes indígenas. La academia y la vida social.	159
El rendimiento académico, la identidad y el fracaso del sistema educativo regional.	166
D. Las construcciones identitarias de los estudiantes indígenas que acceden a la Universidad Nacional a través de una acción afirmativa.....	173
1. Estrategias de afianzamiento del ser indígena frente al otro.....	189
2. Estrategias de negación del ser indígena frente al otro	194
CONCLUSIONES.....	202
REFERENCIAS.....	209
ANEXOS	228
1. GUÍA DE ENTREVISTA A PROFESIONALES UN.	228
2. GUÍA DE ENTREVISTA A PROFESIONALES UN.	230
3. INFORMATIVO DE LOS EGRESADOS PAES INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL. EN LA ACTUALIDAD YA NO CIRCULA.	231

4. INFORMES PRESENTADOS POR LOS PROFESIONALES DE LA	
UNIVERSIDAD NACIONAL.	232

INTRODUCCIÓN

Esta tesis recoge los resultados de la investigación “La promesa del multiculturalismo, construcciones identitarias y experiencias educativas de miembros de comunidades indígenas en la educación superior. El caso de la Universidad Nacional de Colombia”, desarrollada en la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario, durante los periodos académicos 2013-I a 2016-II.

La investigación giró alrededor de las implicaciones subjetivas que tienen las acciones afirmativas de acceso preferencial a la Universidad Nacional de Colombia, en favor de los miembros de comunidades indígenas que aspiran a profesionalizarse. Este análisis conjuga los conceptos de multiculturalismo, acciones afirmativas y construcciones identitarias, con el ánimo de mostrar cómo se da en el plano concreto la interacción entre portadores de culturas diferentes. El objetivo final es establecer si las acciones afirmativas orientadas por el pluralismo cultural, impulsan o no la igualdad de oportunidades de quienes se encuentran dentro de un grupo históricamente discriminado, a partir de las construcciones sobre lo que son ellos mismos, respecto del otro que se mueve bajo esquemas mayoritarios.

El punto de vista que se adopta tiene que ver menos con la dinámica estructural que informa el fenómeno multicultural, pues los análisis sobre la convergencia de entramados axiológico-culturales distintos, usualmente responden a un plano abstracto. Tiene que ver más con la construcción de sí mismo, atada al plano subjetivo que sin duda refracta lo estructural.

Así, las transformaciones identitarias propiciadas por la dinámica universitaria en que se ven envueltos miembros de comunidades indígenas que ingresan a ella es un fenómeno

social que ha sido poco estudiado. La preocupación persiste cuando el ingreso de agentes de grupos indígenas, a la educación superior, es cada vez más recurrente y por ello es necesaria la reflexión de la academia sobre el éxito o fracaso del multiculturalismo y de las acciones afirmativas que lo refuerzan, a través del análisis sobre la subjetividad del agente que vive el choque intercultural en su cotidianidad.

Es relevante comprender cuáles son los cambios y las estrategias que toman los miembros de las comunidades al ingresar a la universidad, porque esto revela necesariamente la manera en que ellos se perciben así mismos, la forma en que los otros los perciben y, en últimas, el modo en que se relacionan los conglomerados culturales diferentes entre sí, lo cual es útil para “conocer de forma más acabada la manera en que la experiencia educativa ocurre en contextos culturales diversos” (Maillard, Ochoa, & Valdivia, 2008, p. 177). Es imperioso visualizar las tensiones y las prácticas a las que se ven expuestos los miembros de las comunidades indígenas en relación con su comunidad, con su formación universitaria y con la sociedad mayoritaria, porque son el reflejo de la política multicultural colombiana y develan cuán eficaz e inclusiva puede realmente una política de reconocimiento.

Conviene resaltar que el paso por la educación superior implica experiencias particulares de vida, que conteniendo el peso de la historia, de las políticas y de las concepciones institucionales revelan las dinámicas sociales, sus problemas y potencialidades. Mostrarlas es de vital importancia, cuando en Colombia se ha reconocido a las minorías históricamente discriminadas, generando desarrollos jurisprudenciales e institucionales. La inclusión de grupos minoritarios se hace cada vez más importante y regulada, pues la jurisprudencia del Alto Tribunal Constitucional colombiano la ha

promovido y afianzado¹ con el paso del tiempo, en desarrollo del principio de igualdad y de la autonomía de los pueblos indígenas.

En esta contexto algunas instituciones de educación superior han desplegado, de cara a los mandatos constitucionales, acciones afirmativas persiguiendo la “igualdad de oportunidades” (Corte Constitucional, 1992) para los miembros de los grupos que han sido víctimas de discriminaciones sociales, políticas, culturales y/o económicas, de raigambre histórica. Varias universidades han desarrollado programas de inclusión a favor de miembros de grupos étnicos².

Pese a no ser un tema desprovisto de análisis, en no pocos casos la discusión sobre este tipo de medidas ha girado en torno a la equidad y a las ventajas o retrocesos que implica el acceso de personas indígenas a la educación superior, considerando el asunto desde una perspectiva lejana al sujeto imbuido en la dinámica que se analiza.

Abordar la multiculturalidad desde el plano subjetivo implica considerar cuando menos tres elementos que tejen la relación entre grupos étnicos distintos en un mismo *espacio de interacción*, a través de los relatos de quienes están involucrados en ellos en la práctica. Se trata de (i) la multiculturalidad en sí misma considerada, de (ii) las acciones afirmativas como un mecanismo para materializar la multiculturalidad y de (iii) la construcción de la

¹ Los desarrollos jurisprudenciales más importantes, en relación a objetivo que nos convoca, son las sentencias T-002 de 1994, T-180 de 1996, T-411 de 1997 y C-210 de 1997, estas han promovido programas de inclusión en diferentes instituciones en el país. El objetivo de estas políticas es poder “eliminar o reducir las condiciones de inequidad y marginación de las personas o los grupos sociales y lograr unas condiciones de vida acordes con la dignidad del ser humano y un orden político, económico y social justo” (Corte Constitucional, 2004).

² La Universidad Externado de Colombia desde 1998 con “el programa de Interacciones Multiculturales en Educación Superior [que] es uno de cuatro programas transversales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas” (Vivas, 2009, p. 15); la Universidad de los Andes desde 1996 con el Programa de Oportunidades para el Talento Nacional; la Universidad del Rosario, que desde el 2008 hasta el 2013 tuvo 38 becarios de minorías étnicas, entre afrocolombianos e indígenas; y la Universidad Nacional de Colombia con el Programa de Admisión Especial (PAES) para Integrantes de Comunidades Indígenas desde 1986.

identidad como una dimensión práctica de la relación entre distintas culturas, que puede brindar indicios sobre su efectividad y puede dar insumos para evaluar los esquemas de interacción y de valoración institucional y social de la diferencia.

Esta tesis está dividida en tres capítulos. El primero, plantea una noción de identidad como el producto de un constructo complejo, multidimensional e inacabable, del que participan también los miembros de comunidades étnicas. Planteará la forma en la que se adopta la identidad y cómo ésta responde a los múltiples *escenarios de interacción* en los que el agente teje su vida cotidiana y puede posicionarse relacionamente frente a otros.

Establecido ello se tratará el multiculturalismo como una forma de gobernar la diferencia y las identidades culturales que surgen en el marco de la pluralidad. En este punto se destacarán las principales visiones de interacción cultural que se han forjado a través del concepto del multiculturalismo.

El segundo capítulo concretizará el multiculturalismo en el sistema educativo. Aproximará al lector a los desafíos que comporta la igualdad cuando se concibe atada a la diferencia y a cómo esta concepción promueve la creación de mecanismos de igualdad diferenciada, como lo son las acciones afirmativas. En ese mismo capítulo, de cara a esa relación entre igualdad y diferencia, se esbozará el concepto de acciones afirmativas.

Una vez hecho lo anterior se determinarán las particularidades de las acciones afirmativas en el sistema educativo, para reseñar las políticas de inclusión educativa en Colombia con un enfoque diferencial étnico. En este marco, la disertación se irá concentrando en el aparato de educación superior y, en concreto en las acciones afirmativas con enfoque diferencial étnico al interior de la Universidad Nacional de Colombia.

Finalmente, en el tercero y último de los capítulos, el análisis se concentrará en los relatos de los estudiantes indígenas que se profesionalizan o se profesionalizaron en esta universidad. A través de las experiencias y percepciones sobre su ingreso, sus dificultades, y su desempeño en la academia se destacarán sobre el plano de la construcción de su identidad, las fortalezas y las precariedades de las acciones afirmativas que tienen por objetivo afianzar la multiculturalidad en la educación superior.

Antes de llegar a este punto y como aspecto preliminar, se presentará al lector la metodología empleada y se caracterizará a los entrevistados, enfatizando en que este trabajo busca destacar sobre todo la experiencia a partir del relato, y este es el insumo principal para identificar las construcciones y variabilidades de la identidad, provocadas por la interacción intercultural.

Conviene advertir que este trabajo pretende proponer una idea contextual de la identidad que apela a su carácter relacional, no solo en el marco de los campos en los que se desenvuelve el agente, sino también en el de los *espacios de interacción* que cotidianamente sitúan al agente en una posición frente a los demás. Se trata de espacios que pueden ir de los más amplios a los más particulares y personales. La identidad así concebida resulta de una dinámica histórica y de una trayectoria personal que revelan, juntas, las relaciones sociales y la efectividad de las políticas gubernamentales para entender las diferencias.

CAPÍTULO I. LOS ESCENARIOS DE INTERACCIÓN Y LAS CONSTRUCCIONES IDENTIRARIAS DEL AGENTE

Cuando me preguntan qué soy ‘en lo más hondo de mí mismo’, están suponiendo que ‘en el fondo’ de cada persona hay sólo una pertenencia que importa, su ‘verdad profunda’ de alguna manera, su ‘esencia’, que está determinada para siempre desde el nacimiento y que no se va a modificar nunca (Maalouf, 2014, p. 10)

Analizar la transformación subjetiva que sufren los integrantes de las comunidades indígenas, al alejarse de ellas y adentrarse en el mundo académico occidental (representado en este caso por la Universidad Nacional) con el objetivo de recibir formación profesional, supone indagar por los retos o potencias subjetivas que engendra el diálogo cultural, entre una conformación tradicional-minoritaria y una mayoritaria. Concentrarse en el plano de lo subjetivo, de alguna manera requiere también aproximarse a la identidad personal, la identidad colectiva y el multiculturalismo, como estrategia oficial de relación entre distintas visiones de sí y del otro.

Varios son los desafíos que suscita para el agente y su comunidad de origen la internación de él o de uno de sus miembros en el seno de culturas que les son, a ambas, ajenas. Recurrentemente esos desafíos se han estudiado y visibilizado desde ópticas estructurales, focalizadas en la relación entre esquemas y dinámicas sociales a veces diametralmente opuestas, desde el punto de vista de la moral o de la justicia. En este marco de análisis surgieron en Colombia las concepciones sobre la pluralidad que cimentan dispositivos como la justicia especial indígena (Fajardo, 1991).

Cabe señalar que las aspiraciones pluralistas, implican un alto nivel de reconocimiento de las formas de vida de los miembros de las comunidades indígenas –diferentes-. Entrañan sin embargo, el sacrificio de las posibilidades autóctonas de ser que no se compadecen con los valores mayoritarios. Entonces, si bien es indiscutible el enriquecimiento del diálogo democrático que tiene lugar en los espacios en los cuales confluyen distintas visiones del mundo y el objetivo de su interacción es muchas veces el reconocimiento de la diferencia, “cuando interactúan personas pertenecientes a culturas diferentes, es de esperar que sus diferencias se reduzcan, ya que la interacción requiere y genera una congruencia de códigos y valores; en otras palabras, una similitud o comunidad de cultura” (Barth, 1976, p. 18).

En realidad, la administración de la diferencia se orienta regularmente a la inclusión de las comunidades indígenas en el grupo de destinatarios de los “procedimientos administrativos no diferenciales, [y] ha conseguido que las comunidades indígenas se inscriban en prácticas políticas que cumplen con las exigencias de la ley y los legitiman como sujetos de esas políticas diferenciales” (Chaves, 2011, p. 14), sin preocuparse por moldear la administración pública según las condiciones particulares de las comunidades étnicas a las que se dirige.

La diferencia entre conglomerados interactuantes con posiciones de poder, entre sí, en extremo distintas, supone imposiciones desmesuradas para aquel que se encuentra en un lugar cultural menos compatible con los esquemas predominantes. Sin desconocer la importancia que el pluralismo conlleva para los grupos culturales minoritarios, la concesiones que deben hacer como grupo social, tienen consecuencias en el plano subjetivo, bajo el supuesto de que “el yo no es una entidad pasiva determinada por influjos externos; (...) los individuos intervienen en las influencias sociales, cuyas consecuencias e

implicaciones son de carácter universal, y las fomentan de manera directa”. (Giddens, 1995, p. 10)

La coincidencia histórico-espacial de dos cosmovisiones distintas en un mismo contexto social tiene dimensiones más concretas y singulares, pero no por ello menos relevantes para los estudios sociales. Quien debe alejarse o reafirmar los fundamentos de su propio ser, al apartarse del conglomerado social en el que ha interactuado, para adentrarse en un conjunto cultural distinto en el que, junto con su comunidad, es valorado como minoritario, debe asumir costos personales que son normalmente desapercibidos, desde el punto de vista del entramado, abstracto y universalizante, que entraña las políticas estatales.

El propósito de este capítulo es mostrar los efectos subjetivos de los programas de armonización de esquemas culturales dominantes y minoritarios, en términos de lo que ocurre con la formación de su propia subjetividad a través de la construcción de su identidad. En esa dimensión del fenómeno, las estrategias de administración de la diferencia, adquieren significados distintos que revelan mayores detalles sobre su efectividad.

Cabe destacar que aquellas estrategias sociales construidas con el fin de abordar las diferentes visiones de mundo y de identidad forjadas a través de ellas, son dispositivos institucionales que imponen una visión del otro y, a partir de ella, impactan la relación con él. Entre ellas se enlista el multiculturalismo, como una conquista de los movimientos sociales que propendieron por el reconocimiento de las diferencias culturales y lograron su estipulación positiva en la Constitución de 1991³, con lo que el ordenamiento jurídico

³ “Con la elección de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 se inauguró una etapa sin precedentes en las modalidades de lucha de las organizaciones indígenas creadas en Colombia a lo largo de

colombiano rompió “la concepción clásica que asimilaba los pueblos indígenas a las poblaciones menores, incapaces jurídicamente y sometidas por ese hecho a la tutela del Estado” (Gros, 2012, pp. 88-89).

No obstante lo anterior, el multiculturalismo como esquema estatal de relación entre comunidades culturales distintas, es mucho más que el resultado de su convergencia histórica, o de una estrategia de integración de minorías. En una dimensión práctica y material del fenómeno, el multiculturalismo tiene relación con las dinámicas subjetivas de construcción de los agentes, que modifican sus expectativas sociales cuando su vida, predominantemente endémica, se ve cada vez más a estar influida por el contacto cultural con otros pueblos, a causa de los procesos ligados a la globalización, que en últimas engendran nuevas formas de ver, asumir y gobernar la diferencia. Situar el análisis desde el punto de vista del agente, como miembro de una comunidad que debe asentarse en otra distinta, precisa indagar por su construcción como agente, sin perder de vista su carácter contextual.

En consecuencia, preguntar por la construcción de la identidad en *escenarios de interacción* que involucran simultáneamente varias culturas, no como acervo individual, sino como fuente de dinámicas sociales distintas y como sujetos colectivos, lleva imperiosamente a conceptualizar varios elementos. Por un lado es necesario precisar el concepto y el alcance de la identidad, como un constructo de sí, y del otro a través del diálogo incesante con él, anclado en un contexto. Por el otro, debe establecerse el fundamento y las particularidades del multiculturalismo, bajo la idea de que “la identidad es

las décadas de 1970 y 1980. (...) su movilización político-electoral en los últimos años revela la sustitución de una actitud de oposición a un sistema político del que las organizaciones se sentían excluidas a una actitud de participación” (Laurent, 2011, p. 103)

posible en tanto establece actos de distinción entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad- exclusión” (Restrepo, 2012, p. 133).

Este primer capítulo aproximará al lector a dichos conceptos. Tomará como foco el problema de investigación que pretende resolverse y dará cuenta del significado de la identidad y de las construcciones identitarias. Destacará las aproximaciones y diferencias que hay entre aquellas, con el objetivo de abandonar una la visión esencialista de la primera, para proponerla finalmente como un proceso inagotable de posicionamiento del agente en la sociedad.

En segundo lugar, especificado el concepto de identidad del que parte este análisis, es necesario entrar a tratar las políticas de reconocimiento de la identidad, entre las que se encuentra el multiculturalismo, como apuesta estatal de relación entre diferentes visiones y perspectivas de mundo atadas a la etnicidad.

A. La identidad como proceso no como esencia. Construcciones identitarias y cimentación constante de la subjetividad en diversos *escenarios de interacción*.

Las relaciones sociales implican fuerzas y resistencias a partir de las cuales los agentes se posicionan permanentemente frente a los demás, en el marco de los vínculos que tejen y, a través de ellos en la sociedad misma. Los agentes se perciben a sí mismos y a los otros a través de estructuraciones sobre su propio ser y sobre la otredad.

La presentación de la teoría de la identidad que pretende defenderse iniciará en este punto y, por oposición a ella, serán abordadas algunas de las nociones más férreas sobre la identidad, construidas en relación con “un problema moderno que tiene, quizá, sus orígenes

en el individualismo occidental (...) la idea de que toda persona tiene un carácter único y posibilidad especiales, susceptibles o no de cumplirse” (Giddens, 1995, p. 98).

Para empezar, es necesario acotar que las estructuraciones sobre el propio ser del agente, devienen de la relación entre sus posesiones familiares, académicas, económicas, culturales, políticas y sociales⁴. Éstas son valoradas en los distintos *escenarios de interacción* en los que se desempeñan los agentes en el curso de su vida. Los denominados *escenarios de interacción* (conceptualizados en extenso más adelante), visibilizan toda relación que el agente teja por cualquier medio y en cualquier entorno, desde el más cotidiano hasta los más estructurados, siempre que permitan el posicionamiento de aquel.

Los procesos de construcción de la identidad son principalmente relacionales en la medida en que se sustentan en la distinción entre el agente y el otro. Engendran principalmente “una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’. Para decirlo en otras palabras, identidad y alteridad, mismidad y otredad son dos caras de la misma moneda” (Restrepo, 2012, p. 132)⁵, por lo que tales procesos de formación derivan en la percepción socializada de lo que se es y no se es, pues “la noción de identidad termina por ser consumida de todas las formas y sirve para comprender todo y su contrario.” (Dubet & Zapata, 1989, p. 520)

La identidad es una construcción constante e imparable del sentido de sí, a partir de elementos culturales, étnicos, sociales e individuales, que no se limitan a los que hay en los registros oficiales. Es aquello “que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona” (Maalouf, 2014, p. 10), comúnmente relacionado con “la cultura propia de un grupo social

⁴ Es lo que bajo el sistema teórico de Pierre Bourdieu se concibe como los “capitales”.

⁵ En relación a lo que Claudia Briones entiende por identidad (Briones, 1998).

interiorizada de una manera particular por cada persona (...) según sus propias circunstancias: de tiempo y espacio. Es aquello que hace que un individuo se reconozca, distinga y proyecte” (Gavilán & Teresa, 2010, p. 205).

Los valores de origen y los que por oposición o alineación con éstos teje el agente en relación directa con el contexto en el que desarrolla su ser, a partir de su trayectoria social, lo hacen portador de esquemas culturales, de género, sociales, de clase o de cualquier otro tipo de reivindicación diferenciada de lo que se es.

En términos de etnicidad quienes exhiban los atributos comportamentales, físicos y mentales típicamente atribuidos a una comunidad, serán en términos de Fedrik Barth, portadores de su cultura (1976, p. 13) y si además son parte de una cultura infravalorada en el seno de la sociedad mayoritaria, serán también portadores de un estigma, en términos de Romer (2010, p. 209). Sus haberes confluyen y posicionan al agente en la sociedad, a través de empatías, alianzas y distinciones antagónicas.

De tal manera la identidad, como la percepción de sí mismo en un entorno (histórico, geográfico, social y simbólico), es producto de las construcciones personales subjetivas que se consolidan a partir de las múltiples relaciones sociales que cada agente entabla en el curso de su vida y de su posicionamiento en ellas. Es la sumatoria de aquellas posiciones, no meramente aditiva sino dinamizadora y dialógica, que dictamina el espectro de posibilidades e imposibilidades que el agente tiene para sí, y para los demás. Cimienta las posibilidades presentes y futuras de ser en la sociedad. Conlleva a la adopción o al rechazo de ciertas estrategias personales que inciden en la estructura y, en forma cíclica, en la valoración y el escalonamiento de posiciones en las relaciones sociales que se entablan y constituyen espiraladamente la fuente de la construcción de la identidad. Entonces, “no

basta con identificar cuáles son las posiciones de sujeto existentes en un momento determinado (...), sino que también es necesario examinar cómo subjetividades concretas se articulan (...) a estas interpelaciones desde ciertas posiciones de sujeto” (Restrepo, 2012, pp. 141-142).

Cada *escenario de interacción*, con las interconexiones que en él surgen, implica la adjudicación de un lugar y un rol a las personas en la sociedad, mediante un esquema valorativo que las posiciona en relación con otras. Tal adjudicación se consolida mediante procesos que implican distintas esferas del reconocimiento del ser. Surge de la conjunción de lo que el agente cree que él mismo es, de lo que el otro es y de lo que sus semejantes piensan de él, a través de una trayectoria social en la que claramente “los grupos sociales reflejan las formas en que la gente se identifica a sí misma y a los demás, lo cual hace que se relacione con alguna gente más que con otra y que trate a otros individuos como diferentes” (Young, 2000, p. 22).

La construcción de la identidad tiene lugar mediante, una estimación, al mismo tiempo externa e interna de la persona, que se configura con relación a varios *escenarios de interacción* en los que el agente teje y ha tejido los ámbitos de su vida.

1. Los escenarios de interacción en la construcción de la identidad.

La reivindicación de la identidad como el resultado simbólico y material de la posición que ostenta el agente en sus relaciones sociales, desde aquellas más estructuradas hasta las más cotidianas, en las que ha cumplido un rol que supone la definición de lo que él es, le da un lugar central a la noción de *escenarios de interacción*.

Los *escenarios de interacción social*, para efectos de esta investigación denotan los espacios de relación en los que está involucrado el agente, consciente o inconscientemente, directa o indirectamente, sin importar cuan grandes, numerosos o estructurados sean, en términos de la solidez de sus reglas internas y de la independencia que tengan externamente. Refieren cualquier esfera de relación con fundamento en la cual surjan esquemas de percepción y posicionamiento del agente. Se trata de cada punto de conexión social con otro, con la suficiente capacidad para crear, modificar o abandonar concepciones autorreferentes y juicios sobre el otro.

Conviene recordar en este punto que “las identidades (...) se alimentan del flujo de comunicación y de una interacción con un otro (...), es por tanto bien probable que se expresen por medio de nuevas construcciones discursivas y sobre la base de perpetuas negociaciones” (Gros, 2012, p. 9).

Bajo esta óptica de la identidad, los *escenarios de interacción* sirven como medio potencializador o transfigurador de la noción que tiene el agente de sí mismo, por oposición a la de los demás agentes que lo rodean, son espacios de formación de la subjetividad propia en contraposición a la idea del otro.

La idea de sí mismo se cimienta alrededor de los roles sociales que ha desempeñado el agente en cada *escenario de interacción* del que ha participado. Cada papel es asumido y transformado en una idea de sí mismo, del otro extraño y de las personas que se asumen similares o distantes entre sí. Esa idea se va forjando en forma constante y de manera dialógica con base en las experiencias personales y colectivas, es decir mediante “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen

de los demás actores en una situación determinada, (...) en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2000, p. 28).

Además de ser producto de una construcción constante, la identidad es fruto de las posibilidades materiales que circundan en el contexto en que el agente se desenvuelve. Aunque parte de las experiencias sociales en las que el agente se ha visto inmiscuido, éstas no pueden ser más que el reflejo de las condiciones históricas y geográficas que lo rodean, en tanto “las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos” (Restrepo, 2012, p. 133).

Los imaginarios colectivos surgen a partir de la dinámica social localizada en un espacio-tiempo concreto, que los dota de sentido y ofrece al agente herramientas interpretativas que sirven para analizar, descifrar y actuar en contexto. Es lo que en la teoría de Goffmann se denominan marcos interpretativos, entendidos como los principios que gobiernan los acontecimientos, apartándose de “la estructura de la vida social, (...) [para concentrarse en] la estructura de la experiencia que los individuos tienen en cualquier momento de sus vidas sociales” (Goffman, 2006, p. 14)

Los *escenarios de interacción* distan de la noción de *marcos interpretativos* estructurada por Goffmann en la medida en que, si bien ambas se concentran en el ámbito práctico de la experiencia y de la relación concreta entre los agentes en la sociedad, los segundos se refieren a la estructuración de esquemas de acción que permiten identificar situaciones y actuar frente a ellas. Entretanto los primeros, los *escenarios de interacción*, denotan un lugar simbólico que se estructura por la interacción entre dos o más agentes, que logra posicionarlos frente al o a las demás personas relacionadas.

La vocación última de los *espacios de interacción* es la adjudicación interna (autorreferente) y externa (mediante la valoración extrínseca del agente) de un lugar en la relación emergente, y a través de ella en la sociedad. Tal ejercicio complejo de adjudicación de un rol y de una posición en la sociedad, ocurre gracias a la operación simultánea y acumulativa de varios espacios de interacción, que fluctúan en un mismo momento para establecer lo que el agente es, a través de lo que ha sido. Ello ocurre no en forma determinante sino dinámica y dialógica.

La posición en las relaciones sociales que entabla el agente será, indefectiblemente, un destello de las particularidades estructurales que componen y dinamizan las relaciones sociales del conjunto humano en el que despliega su ser. Así, “[l]os estudios deben mostrar, más bien, las formas específicas, las trayectorias, las tensiones y antagonismos que habitan históricamente y en un momento dado las identidades concretas.” (Restrepo, 2012, p. 147)

En suma, la de *espacio de interacción* es una categoría que, a pesar de las similitudes que pueden encontrarse con el concepto de campo de la teoría de Pierre Bourdieu, no se define por el punto de solidificación de las relaciones en su interior, como aquel, sino que se enfoca más bien en la posibilidad subjetiva-estructurada de obtener un lugar al interactuar, en una interpelación en la que el agente que es visto y se ve, a través de las posiciones que ha logrado en el pasado.

2. La maleabilidad de la identidad en relación con la historicidad del contexto en que se construye y con la multidimensionalidad de la vida en sociedad.

Las relaciones sociales y su complejidad, como el marco en que se posicionan los agentes con una percepción de sí y del mundo, a través de la cual interactúan en él, son

cambiantes. La construcción de la identidad, por consiguiente, además de concebirse permanente e inagotable, debe asumirse compleja, en el sentido en que se encuentra relacionada con aspectos multidimensionales que convergen en cada agente de forma particular.

En ese orden de ideas, resulta necesario evitar dos imprecisiones conceptuales, que trastoca el análisis de las construcciones identitarias. La primera, la idea de la identidad como un atributo esencial e inmutable. La segunda, la composición unidimensional de la misma, como un constructo determinado por un elemento de la vida social o el conjunto de características de un grupo que el agente adopta, al punto de hacer la distinto del otro pero al mismo tiempo semejante, al punto de la homogeneidad, con un sector o conjunto social al que voluntaria o involuntariamente se adscribe.

2.1. La identidad no puede ser un atributo esencial

Es preciso superar la concepción de la identidad como una entidad homogénea, cristalizada y sustancialista, que ata al agente hasta el punto de condicionar su actuar y de llevarle a hacer elecciones cotidianas típicas a su posición y a la de su grupo, sea este cual fuere. La razón en términos prácticos apunta a una visión de la identidad como un conglomerado de circunstancias interiorizadas que “reflejan también las circunstancias externas a las cuales se debieron adaptar los actores mismos” (Barth, 1976, pp. 13-14).

La identidad, individual o grupal, “no se establece de una vez y para siempre, sino que está sometida a transformaciones” (Elías, 1990, p. 14) constantes en el devenir individual o colectivo. Tomarla como un atributo fijo e inmodificable imposibilita un análisis íntegro de ella, al descuidar el contexto cultural, político, económico y social en el que inexorablemente emerge.

Es importante enfatizar en que la identidad tiene lugar dentro de las relaciones y los conflictos sociales, tejidos tanto en el presente como del pasado. En ellos las fronteras y distinciones se hacen a través de “marcadores simbólicos” que “subrayan las diferencias” (Koonings & Silva 1999, p. 8) entre los distintos grupos o agentes interactuantes. Todas las identidades, entre las que se cuentan aquellas “imaginadas como estáticas y ancestrales, continúan siendo objeto de disímiles transformaciones. (...) las identidades nunca están cerradas o finiquitadas sino que siempre se encuentran en proceso, diferencialmente abiertas a novedosas transformaciones y articulaciones” (Restrepo, 2012, p. 133)⁶.

2.2. La identidad no es homogénea, no es única ni responde a sentidos teleológicos de la vida pasada del agente.

Para algunos autores como Arias, la construcción identitaria provee a los agentes de una sensación de adscripción irrefutable e invariable a una determinada moralidad. Frente a ella, la identidad aparece como explicación del propio ser (Arias V. et al., 2006), en términos de un pasado al que se le da impresión de permanencia, hasta el punto en el cual determina las acciones del agente. Bajo esta óptica la identidad ancla el presente a un pasado y le da una vocación futura, por lo que su función primaria es impartir coherencia a la existencia misma de la persona.

Esta perspectiva unifica la trayectoria del agente y la somete a una sola posibilidad de ser, según la cual “aunque no soy siempre el mismo, (...) siendo distinto, puedo componer una individualidad unificada” (Pinilla, 2004, p. 151).

⁶ En el mismo sentido la identidad parece “remitirnos menos a una esencia, a un sentir, a una weltanschauung, que a una situación. Esta se movilizaría y se instrumentalizaría en función de circunstancias y objetivos particulares en los que se desarrollaría en función de circunstancias y objetivos particulares en los que se desarrollaría dentro de otras identidades latentes, otras identidades posibles” (Gros, 2012, p. 59).

La aparente coherencia en la construcción de la identidad, bajo este esquema de concepción, es una ilusión biográfica “una narración coherente de una secuencia significativa y orientada [a unos] (...) acontecimientos” (Bourdieu, 1997, p. 76) que en últimas responde a un fin determinado de antemano, por el intérprete de lo que en realidad es “una historia llena de ruido y de furia, pero vacía de significado” (Bourdieu, 1997, p. 76). Esta visión de la identidad le atribuye un sentido inexistente a la trayectoria del agente, a través de una lógica retrospectiva sobre su vida, que le imprime una coherencia que en realidad le es ajena.

Sin embargo, la identidad es más que la unificación constante de la historia de la vida, que se ve transformada por las vivencias de los agentes, aunque en definitiva “el yo realiza una trayectoria de desarrollo del pasado a un futuro previsto. (...) La trayectoria del yo posee una coherencia que deriva de la conciencia cognitiva de las diversas fases del tiempo de la vida” (Giddens, 1995, pp. 99-100).

Esto más aún si se tiene en cuenta que a pesar de que la identidad es una construcción que fluctúa entre lo estructural y lo personal, está mediada por las distintas posibilidades de ser y significados que circundan en el seno de la sociedad, pues "las acumulaciones específicas de "realidad" y "conocimiento" pertenecen a contextos sociales específicos” (Berger & Luckmann, 2001, p. 15).

La identidad es una construcción constante de la historia particular de agente, que tiene lugar en el contexto en el que teje su cotidianidad, donde sus experiencias y su significado particular y social, forjan una manera de ser, que lo convierte en un ser estructurado que estructura su entorno social (Bourdieu & Wacquant, 2005). En esa medida, resulta más ilustrativo hablar de construcciones de la identidad, que de esta en sí misma.

La historia de vida del agente no debe terminar en un estudio en el cual se observe en sí misma, por el contrario es necesario analizar los procesos en que aquella se encuentra inmersa y no concentrarse en los estados del agente. (Abrams, 1982, p. 267)

La construcción de la identidad no puede estar atada a un destino social que, desde el comienzo de la historia personal marque y siga a cada agente (Arias V. et al., 2006, p. 13). Una apreciación semejante sobre los procesos que dan lugar a la identidad, desconocería que, en efecto, cuando “la tradición pierde su imperio y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones” (Giddens, 1995, p. 14). Por el contrario, la identidad ha de ser relacionada con las trayectorias sociales y los cambios de posiciones que ellas revelan, pues atarla a una ilusión de entidad única constituye una afrenta a la inclusión social y desconoce las diferencias culturales (Sen, 2008, p. 40).

Es así que la identidad es una construcción posible a través de la interiorización e interacción de tradiciones culturales y de posiciones, que se logran, en torno a la valoración sobre sí y sobre los otros, por lo que, histórica y contextual, no se da de una vez y para siempre, sino que se encuentra en constante estado de creación, transformación y reconstrucción (Maalouf, 2014, p. 10).

2.3. La identidad no puede ser un atributo unívoco si se tiene como producto de múltiples interacciones sociales.

La empatía identitaria puede generar varias posibilidades de adhesión, entre las cuales se encuentran las religiosas, las voluntarias, las adscritas (características no optativas, como el género), las profesionales y las culturales. Los agentes que se incorporan recíprocamente

en relación a un marcador social, económico, cultural o religioso suelen conformar un grupo socialmente reconocible (Gutmann, 2008, p. 24).

La construcción identitaria surge de múltiples *escenarios de interacción* que permiten al agente complejizar su ser, en forma simultánea o sucesiva. La identidad que el agente forja para sí muta y varía dependiendo de las “condiciones cambiantes, a la distribución de los recursos culturales, a las influencias interculturales, y, en definitiva, a la dinámica de la modernización” (Buxó, 1990, p.133), pero también de las estrategias conscientes e inconscientes de los agentes y de los capitales que incorporan en su trayectoria de vida. Por ello, para el análisis de los cambios en las trayectorias de vida y lo que ello genera en los agentes, es necesario “situar la cuestión de la formación social de la identidad, y el mantenimiento o transformación de las identidades en el marco del análisis micro social” (Buxó, 1990, p. 133).

La identidad de los agentes dentro de los campos sociales está relacionada con los capitales que posee y la posición relacional que tiene. Esta posición hace posible que construya “ideas sobre sí mismo (auto concepto o identidad personal), de cómo quiere que le vean (...) (imagen), de cómo le ven (...) (identidad pública), y según el reconocimiento (...), su identidad social, que influye en cómo actúa (...) y se identifica social y étnicamente” (Buxó, 1990, p. 133).

El agente, no puede estar encerrado en una sola adscripción identitaria. Por el contrario, hay una configuración de la misma que puede predicarse compleja e involucra a todas las dimensiones del ser que se han consolidado a través de relaciones sociales, que ha tejido en su historia. Se puede hablar de una identidad sincrética (Gavilán & Teresa, 2010, p. 205), a partir del conglomerado de las experiencias vividas durante la existencia de cada persona, y

de su relación con diferentes grupos sociales y otros agentes, como se ha indicado ya. Entre esas experiencias se pueden destacar las religiosas, nacionales, étnicas, profesionales, institucionales, entre muchas otros. En suma, “en un individuo o colectividad específica siempre operan diferentes identidades al tiempo. En ocasiones de manera más o menos articulada, en otras en franca tensión y hasta abierto antagonismo” (Restrepo, 2012, p. 134), por lo que no es posible concluir, bajo ningún supuesto que en un agente y mucho menos en una comunidad exista solo una identidad. En el plano subjetivo, la “identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos” (Restrepo, 2012, p. 134).

Hablar de la identidad como esencia implica desconocer que existen identidades convergentes y que en su proceso de construcción articulada y sincrética,

las identidades siempre se superponen, contrastan y oponen entre ellas. Antes que unificadas y singulares, son múltiplemente construidas a lo largo de diferentes, a menudo yuxtapuestos y antagónicos, discursos, prácticas y posiciones. En consecuencia, las identidades no son totalidades puras o encerradas sino que se encuentran definidas por esas contradictorias intercesiones. (...) De esta manera, los individuos pueden portar al mismo tiempo múltiples y contradictorias identidades (Restrepo, 2012, p. 135).

La construcción de una identidad y las experiencias vividas por los agentes, demarcan fronteras y al mismo tiempo crean lazos con otros, que implican la asimilación de los propios valores con una comunidad cultural o étnica, para el caso de los miembros de comunidades indígenas, e implica diferencias con otros grupos. La identidad del agente está atravesada por factores como lo social, lo profesional, el género (Palenzuela, 1999, p. 58) y al mismo tiempo es “producto de cierto tipo de tradición cultural” (Ruiz Schneider, 2000, p.

98). Estas circunstancias en muchas ocasiones se dejan de lado, sin entenderse como parte de las investigaciones y asumiendo que tan solo una de estas estructuras juegan un papel importante en la construcción de la identidad.

Pretender que un factor juega un papel central puede llevar al error de no “presentar la identidad como un proceso en constante construcción, no estable, ni esencialista; al contrario, dinámico y sujeto a cambios y contradicciones” (Gil, Roldán, 2005, pp. 22-23). Debe tenerse en cuenta que los agentes pertenecientes a las culturas minoritarias, en un Estado o un territorio determinado, deben enfrentar las relaciones con las culturas dominantes, lo cual genera “dilemas de identidad que se manifiestan en las tensiones entre los valores culturales impartidos por la familia y la comunidad; y los valores y conocimientos occidentales que acumulan en sus experiencias en el ámbito urbano, universitario y laboral” (Gil, Roldán, 2005, p. 24), para el caso de estudiantes de educación superior, que interesa en este documento.

La identidad se percibe como una esencia que distingue tajantemente a una persona de otra. La construcción identitaria rompe los compartimientos aislados que impone la versión esencialista de la identidad, bajo la convicción de que no puede pensarse en términos de división interna, pues solo se tiene una identidad, como “producto de todos los elementos que la han configurado mediante una ‘dosificación’ singular que nunca es la misma en dos personas” (Maalouf, 2014, p. 10).

2.4. La identidad construida por la posición del agente también puede ser usada por éste como estrategia de posicionamiento.

La identidad también es una reconstrucción intelectual de los agentes, que se relaciona con la capacidad de “imponer una estructura propia resultado de la selectividad sobre la

atención que se presta y la categorización que se realiza del entorno cultural de acuerdo con la memoria, las expectativas y las interferencias” (Buxó, 1990, 139-140). Es necesario hacer claridad en que

[l]as prácticas de diferenciación y marcación no sólo establecen una distinción entre las identidades-internales y sus respectivas alteridades-externalidades, sino que a menudo se ligan con la conservación o confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas concretas (...) no sólo establecen taxonomías sociales, sino que son inmanentes a los ensamblajes históricos de desigual distribución y acceso a los recursos y riquezas (...) Así las identidades no sólo están ligadas a principios clasificatorios, sino también a prácticas de explotación y dominio (Restrepo, 2012, p. 137).

En ese sentido las construcciones identitarias, si bien están mediadas por la posición que detenta un agente en un *escenario de interacción* particular, y aditivamente en todos ellos, son también dispositivos de acción que llevan al agente a percatarse de los beneficios que trae la valoración social de su grupo social y a emplearlos para mantener o escalar posiciones sociales, a través de ellas.

Si bien es cierto que siendo la identidad consecuencia de la posición social de los agentes en un entorno llamado a la distinción y a la exclusión, “también constituyen sitios de lucha y empoderamiento de sectores subalternizados o marginalizados” (Restrepo, 2012, p. 138). Por ejemplo, para el caso que nos interesa, el espacio de la identidad indígena constituye una posibilidad de ser.

En el siglo pasado, a partir de la década de los setenta, las organizaciones indígenas apoyadas por diversos estamentos de la sociedad y por el mismo estado, propiciaron un proceso de reafirmación cultural y conciencia de su identidad que culminó con el

reconocimiento del país como pluriétnico y multilingüe en la nueva carta Constitucional de 1991, la cual tiene cerca de 30 artículos referidos a los grupos étnicos (DANE, 2007, p. 19).

La identidad y la construcción identitaria, como conceptos estrechamente vinculados, que forjan la dinámica subjetiva de los agentes ante los retos del pluralismo, convocan a la primera más que como instrumento o una esencia, como una construcción social que puede llegar a ser utilizada por los grupos o por los mismos agentes, como una estrategia para competir por recursos sociales económicos, educativos o culturales (Koonings & Silva, 1999, p. 8), de difícil acceso para algunos sectores.

3. Tipos de identidades en relación con el alcance diferenciado de los *escenarios de interacción de los agentes.*

Los tipos de identidad que pueden percibirse actualmente son tantos como posibles *escenarios de interacción* se puedan tejer por parte de los agentes. Actualmente los fenómenos de la globalización, la interdependencia entre lugares distantes y las relaciones personales sin una espacialidad que las sustente, han forjado nuevos escenarios en los que a través de la pertenencia a un grupo, a un país, a una etnia o a tantas formas posibles de ser, adjudican una posición en el agente respecto, no solo de su sociedad local sino del mundo.

En ese marco, el agente está sujeto cada vez más a una pertenencia global y con ello a una identidad global, que proyecta un ideal de cultura homogénea y homogeneizante, pues vincula a los distantes “sujetos sociales que la producen, la emplean o la consumen” (Giménez 2000, p. 38).

El reconocimiento cultural aparece en este escenario amplio de interacción social como una estrategia de reivindicación de las construcciones locales autóctonas en la medida en

que, el mundo globalizado implica para las identidades locales la necesidad de gestar una “estrategia realista de integración en un contexto nacional ampliamente renovado (...) dicha identidad deviene en un valioso recurso que les permite luchar contra la estigmatización, construir una identidad positiva y acceder a bienes estratégicos nuevos y, (...) a una nueva ciudadanía” (Gros, 2012, pp. 88-89).

Bajo esta óptica, no solo en relación con las posturas que reivindican valores globales de la cultura sino en la relación entre lo local y lo mundial, es indudable que la globalización incide en la identidad de los agentes o de los grupos localizados. Afecta a la identidad básicamente por tres factores: (i) la ampliación de las relaciones entre diferentes grupos; (ii) la construcción de una visión unitaria del mundo; y, por último, (iii) favorece procesos de desarraigo identitario⁷ en los miembros de algunas comunidades culturales (Maillard, Ochoa, & Valdivia, 2008, p. 176), respecto de las dinámicas globales, con lo que se reproducen las dinámicas excluyentes, de la identidad que implican su construcción a expensas de otros diferentes.

La construcción de la identidad es un fenómeno narrativo, público y social que tiene lugar en los *escenarios de interacción* en los que se ven envueltos los agentes. Está relacionado con la historia, es una construcción dialógica y una apropiación del discurso (Esteban, Nadal, & Vila, 2008, p. 131). “Toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los cuales se atribuye la reconozcan aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada” (Restrepo, 2012, p. 140).

⁷ El desarraigo, por su parte, puede darse por la pérdida del idioma, como ha ocurrido en algunos lugares del planeta, en las que muchas comunidades han ido perdiendo sus dialectos. El idioma es un factor importante en la identidad, en la medida en que “hablar una lengua es participar en una forma de vida con un determinado modo de pensar y vivir” (Esteban, Nadal, & Vila, 2008, p. 131).

Sin embargo, al descender a los fenómenos culturales, enraizados en elementos étnicos que inspiran formas de vida y concepciones disímiles, no solo surge el problema de la identidad personal a partir de valores culturales determinados, sino el de la identidad colectiva, fundada en los elementos tradicionales arraigados, que muchas veces se contraponen a la primera. El proceso identitario que emerge de la adscripción étnica se basa en la tensión constante entre la identidad del grupo y de uno o algunos de sus miembros.

Las identidades colectivas e individuales se han visto afectadas, además de la globalización, por otro hecho creciente en la actualidad, cada vez más progresivo: la individualización. Ésta se puede relacionar con la solicitud que se le hace a los agentes de un mayor “grado de determinación, de elección por sí mismo, y sobre sí mismo” (Saraví, 2006, p. 88). A pesar del reconocimiento que se predica sobre los grupos distintos de personas, “aunque las personas pertenezcan a grupos oprimidos, las identificaciones grupales son a menudo importantes para ellas, y con frecuencia sienten una afinidad especial con otras personas de su grupo”. (Young, 2000, p. 84)

La individualización ha llevado a la constante revisión de las experiencias y de las acciones, con la finalidad de establecer si lo vivido engendra consecuencias favorables. La individualización es un proceso histórico y social, no en las sociedades tradicionales tan marcado, como lo en las actuales, pues en aquel tipo de sociedades los agentes tenían una posición dentro de la estructura social que dictaba lo que debían y no podían ser, mientras ahora, en la segunda modernidad, como lo afirma Anthony Giddens, los agentes “se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones” (1995, p. 14). Ello ha tenido gran incidencia en la construcción de la identidad del agente, pues “la planificación de la vida, organizada de forma refleja y que presupone normalmente una ponderación de

los riesgos filtrados por el contacto con el conocimiento de los expertos, se convierte en un rasgo central de la (...) identidad”. (Giddens, 1995, p. 14)

Esto es más problemático cuando en contextos como el colombiano las construcciones identitarias colectivas e individuales se tejen dentro de un contexto culturalmente amplio, en el cual se relacionan culturas diferentes y se encuentran atadas a un proyecto de sociedad moderna.

Las sociedades multiculturales, entendidas como sociedades con características y “problemas de gobernabilidad que confrontan toda sociedad en la que coexisten comunidades culturales diferentes intentando desarrollar una vida en común y a la vez conservando algo de su identidad ‘original’” (Hall, 2010, p. 11), permiten incluso hablar de una identidad transcultural. Ello por cuanto las personas pueden interiorizar elementos de distintas tradiciones culturales, étnicas, religiosas y crear una identidad compuesta, superando la visión de una identidad unidimensional o monolítica, que impediría la comprensión de los fenómenos de identidades mixtas o sincréticas, frecuentes en todas las sociedades (Gavilán & Teresa, 2010, p. 205). Es importante no perder de vista además que:

el multiculturalismo alude tanto a las políticas como a las formas en las cuales las sociedades enfrentan esas diferencias culturales. Cómo la gente asume posiciones con respecto a las diferencias culturales, y también a cómo lo hace un Estado, cómo aparece en las leyes, todo eso tiene que ver con el multiculturalismo. (...) En una palabra, el multiculturalismo es constituido por toda esa serie de ideas, actitudes y medidas con respecto a lo que, en un momento y contexto dado, se concibe como diferencia cultural. (Restrepo, 2012, pp. 201-202)

En ese marco, la indagación por las construcciones identitarias de los agentes que pasan por la Universidad Nacional de Colombia con el fin de profesionalizarse, implica develar,

en un contexto multicultural, la relación constructora entre sociedad y agente, y en este caso sus apreciaciones sobre el impacto de la convergencia cultural en sí mismos constituirán el eje de comprensión de la identidad. Precisa además entrever que “las variaciones ecológicas” (Barth, 1976, p. 15) para un sujeto que se aparta de su centro de acción cultural, acentúan y explicitan las diferencias, siendo éstas utilizadas como emblemas o como estigmas por ocultar.

B. La construcción de la identidad en el marco de la adscripción cultural-étnica

Ellos llegan sin ninguna intención distinta a seguir siendo, como venían siendo (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014).

La etnicidad y la identidad son atributos propios de grupos humanos con los que se identifican y se distinguen los agentes, bien sean económicos, sociales y culturales⁸. Los grupos étnicos e identitarios emergen porque esos agentes “acepta[n] un origen común, vive[n] en un territorio definido y habla[n] la misma lengua. Ello constituye un nosotros, diferente a otros. Es una percepción, una valoración, tal pensamiento racional; una conciencia histórica-política y un estado emocional compartido” (Cámara, 1990, p. 70).

Como nota preliminar, es importante llamar la atención sobre la aceptación, más o menos unánime, de la construcción social de la raza, que deja a las diferencias que se fincan

⁸ Para recordar la línea argumentativa precedente, frente a la doble función de la identidad como forjadora de proximidades y diferenciaciones, “[l]a ‘identidad’ del yo, a diferencia del yo en cuanto fenómeno genérico, supone conciencia refleja. Es aquello ‘de’ lo que es consciente el individuo en la expresión ‘conciencia del yo’. En otras palabras, la identidad del yo no es algo meramente dado como resultado de las continuidades del sistema de acción individual, sino algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades reflejas del individuo” (Giddens, 1995, p. 72).

en ella como “meras construcciones humanas y no categorías naturales, esenciales y eternas” (Quintero, 2013a, p. 239).

La etnia no se ha estructurado siempre como un atributo fijo de la personalidad. Es una representación de características y prácticas de una colectividad, nunca estáticas, sino dinámicas. La etnia, desde esta perspectiva, es la identificación que hace un agente, entre su propia persona y un grupo con un territorio y una historia singulares, que se transforma y que tiene fronteras con otras comunidades culturales. Estas fronteras hacen posible una redefinición constante de lo que se cree o se ha construido de la historia o los atributos de la identificación de una comunidad, pues los “procesos de construcción étnica siempre se vinculan a ciertos cambios sociales a través de los cuales se reformula la posición de diferentes categorías o grupos entre sí y con respecto a ciertos recursos económicos o políticos fundamentales” (Koonings & Silva 1999, p. 8) que hacen posible que la construcción e identificación étnica se encuentren en una constante creación y revitalización de las identidades colectivas e individuales (Koonings & Silva 1999), en conjunto.

La etnia como un factor de construcción de la identidad, también implica la adopción de esquemas de vida y percepción cambiantes y multidimensionales. Además, a partir de ella, “la identidad se compone (...) del conjunto de las prácticas sociales y de las representaciones clásicamente puestas en marcha por quienes, desde adentro o desde afuera, reivindican la especificidad de las culturas indígenas” (Gros, 2012, p. 59) y los intereses grupales.

La consolidación de una identidad étnica proviene de la experiencia conjunta de objetivos y experiencias históricas comunes, que se afianzan mediante los ritos y

costumbres endémicas, con relación a las cuales es posible afirmar que “el concepto de identidad étnica se refiere al grado en que las personas se encuentran cultural, social y psicológicamente relacionadas al grupo de pertenencia y a la forma en que sus acciones colectivas son movilizadas” (Mera & Sassone, 2010, p. 117)

No puede perderse de vista que la identidad étnica es objeto de valoraciones sociales distintas conforme el *escenario de interacción* en el que opere. Conforme las reglas de cada uno de ellos es posible afirmar que mientras en algunos escenarios se reivindica y enaltece lo indígena, en otros “la identidad étnica es estigmatizada, lo que implica comportamientos y actitudes específicos tanto de los indígenas, portadores del estigma, como de los otros hacia ellos” (Romer, 2010, p. 209). En esa medida, no es posible suponer que existe una “simple relación de paridad entre las unidades étnicas y las similitudes y diferencias culturales. Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias ‘objetivas’, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas” (Barth, 1976, p. 15).

En ese entramado de valoraciones sobre lo étnico que se encuentra en un contexto multicultural, Kloosterman Jeanette, sostiene que “la etnicidad es una herramienta utilizada estratégicamente por los grupos de individuos para construir y legitimar su identidad, especialmente con el fin de distinguirse de otros grupos y obtener acceso a escasos recursos” (1999, 26), como la tierra, que en algunas sociedades es primordial para el mantenimiento socioeconómico de los agentes adscritos a una comunidad étnica.

Es por ello que se puede hablar de “estrategias étnicas”, en la medida en que la exclusión social de un grupo se configura a partir de un marcador étnico. La supremacía de un grupo no tiene como fin su superioridad étnica, sino la reproducción de las

desigualdades materiales y con ello de la acumulación de la riqueza en unos sectores sociales (Palenzuela, 1999) y en ese contexto una “estrategia étnica” puede ser utilizada para dominar y controlar a los otros (Palenzuela, 1999). Las construcciones identitarias son una imbricación entre múltiples factores constituyentes, hasta el punto en que la identidad “se encuentra inevitablemente generalizada y todo individuo es portador de una identidad social resultante, en última instancia, [de factores] (...) como la edad, la ideología política, la adscripción religiosa, etc.” (Palenzuela, 1999, p. 58)

La identidad y la etnia son instrumentos que se activan, se utilizan para poder alcanzar fines específicos. Las preguntas centrales que deben hacerse al observar estas construcciones identitarias, tanto de los agentes como de los grupos, es cuándo y por qué se activan las identidades, y cuáles son los fines o recursos que persiguen.

Teniendo presente que la etnicidad es el conjunto de características, prácticas y percepciones de las colectividades, que son flexibles, dinámicas, y se relacionan directamente con la identidad de los agentes, el reconocerse como miembro de una comunidad específica implica un sentimiento de pertenencia que trasciende el territorio y se sitúa en el plano axiológico y simbólico, la “pertenencia étnica sobrepasa las fronteras de la territorialidad, [ya que] (...) la conciencia de identificación cultural se mantiene e interactúa con los nuevos valores, experiencias y situaciones con las que se enfrenta al llegar a un nuevo entorno” (Gil, Roldán, 2005, p. 8).

La identidad, como se ha indicado, es “un proceso en constante construcción, no estable, ni esencialista; al contrario, dinámico y sujeto a cambios y contradicciones” (Gil, Roldán, 2005, p. 22). La forma en que las culturas minoritarias deben enfrentar las relaciones con las culturas dominantes, entrañan dilemas sobre los que se es mediante la

emergencia de tensiones sistemas de valoración no solo distintos, sino incluso opuestos (Gil, Roldán, 2005, pp. 30-31), que afectan al agente de manera convergente y simultánea, en la formación de su propio ser.

C. Minorías étnicas y consolidación institucional del multiculturalismo como estrategia de interacción social entre portadores de distintas culturas.

‘La fuerza social’ de un individuo o un grupo es un fenómeno complejo. En relación con el individuo aislado, esta fuerza no es nunca idéntica a su fuerza individual o corporal y, en relación con todo un grupo, no es idéntica a la suma de las fuerzas de los individuos. (Elías, 2009, p. 372)

En el marco de la construcción de la identidad étnica como un conglomerado de adscripciones diferenciadoras que posicionan en principio a grupos con cosmovisiones distintas entre sí, se ha tejido la noción de minoría étnica, con arreglo al cual se refiere una situación de infravaloración social de los esquemas de percepción de mundo, que le son propios.

El término “minoría étnica” es un concepto que ha sido problemático dentro de los estudios de ciudadanía, ya que en algunos casos las minorías étnicas son asimiladas con los inmigrantes (Kymlicka, 2004) o con otros grupos marginados por la dinámica social. Su consolidación está relacionada con las luchas de los grupos indígenas; se han construido alrededor de pueblos aborígenes y sistemas de resistencia a la asimilación cultural de aquellas. En algunos casos estos sistemas conllevan la construcción de una ciudadanía étnica, haciendo “demandas [que redefinen] (...) las reglas de la participación social y

política, es decir, la configuración de los espacios públicos” (De la Peña, 1995, p. 118) en los cuales se encuentran los indígenas o los migrantes.

La etnia juega un papel importante como factor que organiza a estos sectores minoritarios dentro de la sociedad y de los Estados. Su reivindicación tiende a “erradicar las injustas relaciones de poder en aras de una sociedad más democrática, participativa y equitativa” (Garzón López, 2012, p. 186).

El concepto de minorías étnicas es demasiado amplio. Puede incluir a diferentes actores sociales como los afro-descendientes, que sin ser pueblos originarios tienen demandas colectivas que se asientan en la etnia y en la cultura (Garzón López, 2012, p. 186). Es posible, también bajo el espectro de la etnia, hacer la distinción entre pueblos, por ejemplo entre afro-descendientes e indígenas, que constituyen minorías étnicas, gracias a la historia y los valores sociales predominantes, que los han excluido.

Estos grupos experimentan condiciones similares de marginación y dominación dentro de los Estados modernos latinoamericanos. Sin embargo, sus posibilidades son distintas en la medida en que cuentan con dispositivos institucionales diferenciales en el seno de la sociedad mayoritaria. Las posibilidades de organización indígena le han otorgado ventajas considerables a los aborígenes, en relación con las posibilidades de las comunidades afro. Ella permitió su inclusión en la Constitución de 1991 como un conglomerado al que se le reconoce autonomía, bajo la idea de que “pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica, esto también implica el derecho de juzgar y ser juzgado de acuerdo con normas pertinentes para tal identidad” (Barth, 1976, p. 16).

Así, en Colombia la sociedad mayoritaria cedió las facultades que por su peso histórico tenía para impartir justicia y creó la jurisdicción especial indígena, admitiendo que las comunidades diriman sus asuntos internamente y con arreglo a sus convicciones autóctonas, en el marco de un movimiento general conforme el cual “por la vía de la administración del poder público (...) se ha generado la estatalización de los gobiernos indígenas, antes que el fortalecimiento del autogobierno y la autonomía política” (Chaves, 2011, p. 14). La comunidad afro, desprovista de una autoridad y una organización comunitaria visible, no cuenta con las mismas potencialidades institucionales que los indígenas.

No obstante el logro que hay en este reconocimiento constitucional, muchos llaman la atención sobre el hecho de que, más que la inclusión de las comunidades y el diálogo entre esquemas culturales diversos, el multiculturalismo, a través de la *burocratización* de las relaciones comunitarias, asegura “al estado su reproducción como una entidad al interior de las mismas comunidades, [mientras] contribuye a acrecentar en los territorios indígenas la ilusión de una autonomía política, territorial y administrativas” (Chaves, 2011, p. 14).

En términos de la valoración de los esquemas sociales que comparten los miembros de una minoría étnica, ellos se identifican y construyen la noción de sí con relación a sus esquemas internos y también a través de la forma en que son percibidos desde el exterior por la sociedad mayoritaria en un lugar de desventaja. Este lugar se transmite particularmente del conjunto social a cada agente, en el proceso de construcción de la identidad de este último. Si bien la minoría étnica denota subvaloración social es necesario que su noción no se confunda con otras que tienen la misma vocación: visibilizar las relaciones de dominación entre grupos.

Minorías étnicas, grupos Sociales históricamente excluidos y minorías nacionales.

Cuando hablamos de luchas por la ciudadanía y del posicionamiento de los grupos entre sí en el marco de la sociedad, es posible referir, además de minorías étnicas a grupos sociales excluidos y minorías nacionales. Cada uno de estos grupos tiene demandas diferentes a los Estados en lo que se encuentran ubicados, entre ellos se puede destacar los derechos políticos, de inclusión y de reconocimiento.

Sin embargo es común a todos ellos el ser grupos sociales excluidos históricamente, han sido relegados en sociedad, a partir de sus imposibilidades materiales para acceder a ciertos bienes y servicios. Estos grupos sociales están dentro de la misma comunidad, hay “un sentido de pertenencia a ella, basado en la lealtad a una civilización que se percibe como patrimonio común” (Marshall & Bottomore, 1998, p. 47). Luchan, muchas veces tan solo simbólicamente, por ganar y disfrutar derechos que otros grupos tienen.

Las luchas se concentran en los derechos sociales, en la justicia distributiva y en una ciudadanía social. Busca esencialmente contrarrestar la mala o la falta de distribución de servicios o bienes sociales, no trascienden los derechos individuales, y persiguen en algunos casos políticas sociales. (Garzón López, 2012, p. 186)

Las minorías nacionales, por su parte, son esos grupos que no tienen diferencias culturales superiores a las de la mayoría, sino que buscan una autonomía política. Son grupos dentro de los Estados con reivindicaciones políticas más no culturales, orientados por el reconocimiento de su autonomía regional o, en última instancia, de su “sucesión” (Garzón López, 2012, p. 186). Surgen elementalmente en contextos conformados por la diferencia como los latinoamericanos, porque “no todas las naciones que constituyen

América Latina han tenido la misma oportunidad de incidir en la construcción de los estados” (Padilla Rubiano, 2016, p. 197).

Con el término de minorías étnicas se va más allá de los derechos sociales, ya que se imponen otros tipos de derechos, como la representación política, la promoción cultural y la autonomía o autogobierno (Garzón López, 2012, p. 186), y si bien es posible que un grupo étnico comparta la condición de triple dominación social al ser al mismo tiempo minoría étnica, minoría nacional y grupo históricamente excluido, la conceptualización es útil en la medida que en términos de la distinción cultural, la valoración y el posicionamiento social del agente mediante los parámetros culturales y de la corporalidad que adquirió la cultura en él.

D. El Multiculturalismo como una forma de gobernanza sobre las construcciones identitarias étnicas distintas.

En una democracia, los sujetos últimos de la moral son los individuos, no los grupos; pero esto va acorde con tener en cuenta la cultura cuando se consideran las demandas morales de los individuos y de los grupos que se expresan en nombre de ellos (Gutmann, 2008, p. 89).

Se parte de la idea de que el multiculturalismo es una estrategia de interacción entre grupos sociales que se caracterizan por haber construido elementos culturales distintos entre sí. Preliminarmente se anotó que el punto de vista desde el cual se ha abordado el multiculturalismo ha sido más estructural que subjetivo. El reto es consolidar un estudio sobre la subjetividad de los miembros de comunidades indígenas que se internan en la sociedad mayoritaria para profesionalizarse. Sin embargo, es necesario aproximarse a la forma en que se ha forjado el multiculturalismo, para dar el paso hacia sus implicaciones en

la construcción de la identidad, como una dimensión subjetiva y trascendente del fenómeno.

El multiculturalismo, para el presente trabajo, es una forma de gobernar y administrar la diferencia. Puede ser visto como una serie de políticas que tiene como objetivo “garantizar (...) cierto grado de reconocimiento público, apoyo o acomodación a grupos etnoculturales no dominantes” (Kymlicka, 2009, p. 29). Interesa sobre todo la intervención estatal a favor de la igualdad, del respeto y permisión de surgimiento de las identidades culturales, con todo lo que ello implica⁹.

El multiculturalismo se puede entender a través de ópticas, fundamentalmente tres formas; la primera de ellas es la descripción que se puede hacer de la mayoría de los Estados o territorios, que están compuestos por una pluralidad de grupos culturales; la segunda forma es la que se basa en un movimiento filosófico “que entiende el multiculturalismo como una forma de comprensión y ordenamiento de la sociedad, en función de ciertos valores o principios políticos” (Bello, 2004, p. 90).

La tercera posición, y la que más interesa al presente trabajo, es el multiculturalismo como forma de administrar y gobernar las diferencias culturales, en el marco de los Estados. Esta se ve materializada a través de la promulgación de políticas de inclusión y reconocimiento de las minorías. Estas no desconocen el desarrollo de las dos formas anteriores, sino que se alimentan de ellas y “su propósito sería la superación de las

⁹ Es importante recordar en este punto que “Desde finales del siglo XX, a raíz de la institucionalización del discurso multicultural, cuyo origen se remonta al movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos, los Estados han promovido discursos y políticas de corte multiculturalista, los que necesariamente acabaron con viejos esquemas de exclusión, o bien, propiciaron nuevas formas de segregación” (Durin, 2010, p. 16).

desigualdades que se generan en la sociedad como resultado de las diferencias culturales” (Bello, 2004, p. 90).

Visible así el contexto de la multiculturalidad, a través del cual se orienta el reconocimiento de las comunidades, es fácil deducir su mediatización por el aparato estatal y por la relación que se teje entre éste, el ciudadano y su grupo cultural, con la(s) noción(es) de libertad que ello implica y genera¹⁰. Esta relación trasciende toda la esfera de interrelación, ahora configurada y reconfigurada desde la heterogeneidad de los grupos, anteriormente considerados, en su conjunto, como una sola nación. Esto ha generado diversas acciones normalizadoras, acompasadas con los parámetros sociales dominantes, que implican inter-juegos, por medio de los cuales se producen fenómenos que “homogeniza[n] ciertas prácticas y fomenta[n] la diversificación de otras” (Briones, 1998, p. 110).

A pesar de que, tempranamente, los liberales han insistido en los preceptos teóricos propios de los derechos individuales, la incursión del multiculturalismo ha derivado en que un desafío frente a ellos. Conllevó a que se visualice un agente que pertenece a una comunidad, desde la cual debe establecer sus derechos, libertades y deberes (Kymlicka, 1996).

El multiculturalismo, rompe con la tradición clásica del liberalismo, en la que el individuo es asumido como un universal. Esta visión esconde esquemas etnocentristas a

¹⁰ “En efecto, y en contra de lo que se suele suponer, ‘la cultura’, más que la expresión directa y sin mediaciones de la ‘idiosincrasia’ o la ‘forma de ser’ de un grupo determinado, es una forma de taxonomizar y ordenar las relaciones entre los grupos sociales dentro de un orden político definido. No se trata de una taxonomía formalmente ‘vacía’ e inocente. Es un ejercicio de diferenciación y organización jerárquica que presenta como descripciones de algo ya existente, lo que, de hecho, son valoraciones o proyectos de un orden social que ésta siendo disputado precisamente mediante esa clasificación” (Arias V. et al., 2006, pp. 5-6)

favor de la mirada y forma de vida occidental. Tras varias críticas y de cara a las exigencias sociales de los nuevos tiempos, se han formulado otras formas de relación, entre culturas y portadoras de culturas distintas entre ellas se cuenta el multiculturalismo (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009; Kymlicka, 1996), como el reconocimiento de las minorías y la mediación entre la ciudadanía y los grupos identitarios dominados, que extiende a las culturas minoritarias la dignidad ligada a sus tradiciones, lo cual enriquece las posiciones políticas y culturales del territorio estatal, como la dinámica democrática en su seno.

Sin embargo, la inclusión o reconocimiento de otras culturas distintas a la sociedad mayoritaria no pretende cambiar el sistema capitalista de mercado, sino que mediante su reconocimiento diversifica la sociedad y con ello “aumenta(...) y asegura(...) la participación de todos los sectores sociales” (Cortez Ochoa, 2015, p. 71) en el mercado y en el sistema político hegemónico, fortaleciéndolo. En Colombia “desde el cambio constitucional de 1991, el estado-nación (...) ha dado un giro a favor de derechos y políticas multiculturales que ha generado nuevos escenarios de gobierno para los grupos marcados por la diferencia étnica y racial.” (Quintero, 2011, p. 92)

El reconocimiento auspiciado por el multiculturalismo facilita la identificación positiva de la cultura del agente, en la medida en que la concepción que él tenga de su cultura o de su etnia potencia sus posibilidades sociales, económicas, culturales, dentro de la sociedad.

Asumida en esos términos la multiculturalidad, como una acción estatal en pro de la armonización de varios modelos de vida distintos pero convergentes al interior de un Estado, es preciso anotar que la dominación histórica de culturas occidentales sobre otras concepciones de mundo, ha implicado un manejo diferencial positivo, por parte de las autoridades, que persigue, principalmente la eliminación de la desigualdad entre

perspectivas de mundo diferentes. “El multiculturalismo se crea en el seno de las democracias liberales y se regula a través de la carta constitucional y de una multiplicidad de instituciones estatales que confluyen para determinar su alcance, operatividad y gobernabilidad” (Bocarejo, 2011b, p. 151)

Los debates y desafíos que impone la multiculturalidad en cada uno de sus tres desarrollos han posibilitado, en una sociedad como la colombiana, el reconocimiento del *otro*, especialmente por parte del aparato estatal, por medio de políticas, pero también de los actores académicos y en general del conjunto poblacional.

Las teorías, los movimientos y las políticas que gobiernan la relación entre culturas dominantes y dominadas en el seno del Estado y de la sociedad, controvierten ampliamente la naturaleza misma del Estado-Nación como una entidad monolítica y contenedora de relaciones sociales entre individuos universales alineados por una sola identidad o cultura. Ello en la medida en que el discurso del multiculturalismo reconoce una pluralidad de construcciones identitarias y culturales en el marco territorial e institucional estatal.

Este reconocimiento, en contravía del enfoque emergente luego de la Segunda Guerra Mundial, en el que el centro eran los Derechos Humanos Universales, reconoce derechos diferenciados según el grupo. No obstante ello no siempre fue así: por ejemplo, en América en el siglo XIX, los grupos dominantes (criollo y mestizos) intentaron exterminar o incorporar, a los parámetros culturales de occidente, a la población indígena y afrodescendiente.

En el siglo XX tuvo lugar una estrategia de asimilación amistosa, el indigenismo, que se dio en la mayoría de países latinoamericanos y que tenía como objeto integrar a los grupos indígenas a la nación republicana, asimilándolos a la mayoría (Bello, 2004). Se

desarrolló, igualmente, la estrategia política de “debilitar(...) la capacidad de las minorías para” (Kymlicka, 2009, p. 44) que no consiguieran retar al Estado.

Uno de los fenómenos sociales que posibilitaron los procesos multiculturales se dio con la llegada a América de grupos de inmigrantes provenientes de Europa en el siglo XX, sin desconocer el proceso mundial, ya que con la creación de Estados, después de la Segunda Guerra Mundial, en África y Asia, el paradigma de Derechos Humanos Universales ya no era convincente y era muy difícil de sostener como discurso integrador. Las estrategias debieron cambiar: no era suficiente proteger los derechos civiles y políticos de los individuos en independencia de sus grupos culturales (Kymlicka, 2009).

Donde mayor fuerza tuvo el multiculturalismo fue en el contexto de países como Canadá, Estados Unidos y en la Unión Europea. Durante las dos últimas décadas del siglo XX, a partir de la discusión que engendró la presencia de inmigrantes allí. Ellos demandaron el reconocimiento público de sus particularidades culturales (Bello, 2004, p. 189).

Una de las diferencias de estos contextos frente a los países latinoamericanos es que en ellos hay población indígena y afrodescendiente, que ha liderado un proceso distinto, ante la amenaza de la asimilación o desaparición, frente a la que con esfuerzo, sus culturas han sobrevivido durante un largo periodo.

Antes de los años 80, de la mano de los procesos colonialistas que se orientaron por la protección normativa de los indígenas (e.g. Leyes de Indias), era recurrente encontrar un enfoque paternalista, denominado indigenismo y caracterizado por ser la tendencia de los Estados, preocupados por adoptar “medidas necesarias para prestar al indio adecuada

protección y asistencia, resguardándolo de la opresión y la explotación, y poniéndolo a salvo de la miseria” (Bello, 2004, p. 189).

A partir de la Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la concepción sobre lo indígena se transformó. Se propone, como plan para algunos Estados, superar la visión asimilacionista, preponderante hasta entonces, bajo la premisa de que “los pueblos y las personas indígenas tienen derecho a no sufrir la asimilación forzada o la destrucción de su cultura” (Organización Internacional del Trabajo, 2007).

Las políticas multiculturales buscan “administrar las diferencias culturales en el marco de los Estados nacionales o dentro de las regiones o microrregiones específicas” (Bello, 2004, p. 189) en las que existe pluralidad de cosmovisiones. Aun así, lo más interesante de las políticas multiculturales no es el hecho de que se advierta la variedad de culturas, sino que se identifique la necesidad y el deber de reconocimiento de *otro*, como parte de un grupo culturalmente diferente, frente al que se impone el respeto y la no discriminación (Taylor, 1994).

El multiculturalismo, como política de reconocimiento del otro, ha sido estudiado desde diferentes ámbitos, como se mencionó anteriormente, (e.g. desde el filosófico, desde el político) pero hay uno de vital importancia y sin embargo, tiene poco desarrollo. Se trata del tópico social, enfocado en el estudio de las transformaciones identitarias de miembros de minorías étnicas que han accedido a la educación superior (Ortiz & Guzmán, 2008, p. 87) y su posición en la sociedad como consecuencia de ellas.

Conviene traer a colación la forma en que, desde el aparato estatal se concibe y se trata la diferencia que existe entre esquemas culturales diferentes, porque esas formas de abordaje institucional implican, indefectiblemente consecuencias en el plano de la

valoración social del otro y es el eje de la interacción posicionadora de la que parte la identidad como constructo inacabado. Hay varios esquemas de valoración institucional de la diferencia.

En el primer esquema se ancla en la concepción liberal caracterizada por la consolidación de la necesidad de diseñar protecciones internas y externas de los individuos frente a los grupos y de estos hacia los grupos dominantes. Bajo este supuesto se encuentran las denominadas *Políticas de la Diversidad Cultural*.

Las *Políticas de la Diversidad Cultural* tienen como centro las transformaciones de los grupos y los derechos individuales, entendidos solo bajo los contextos culturales. En este grupo podemos ubicar autores como Will Kymlicka, Camilo Borrero, Esther Sánchez, Rodríguez Garavito y Baquero Díaz. Estos autores ven en el multiculturalismo una posibilidad de administrar la diferencia, siempre bajo la perspectiva de los derechos individuales.

Por otro lado están autores que, apartados de la posición liberal, reconocen en el multiculturalismo la oportunidad para que las comunidades preserven su cultura. Conforme su visión es preciso que el sujeto se pliegue a su comunidad y a él, como parte de una unidad, le sea exigible cierta responsabilidad para con ella. Éstas son las *Políticas de Reconocimiento*, entre cuyos representantes más importantes están Charles Taylor y Amy Gutmann.

Hay una tercera postura, *el multiculturalismo entre el relativismo y el universalismo*. En esta posición intermedia se concibe el multiculturalismo, no como la manera de regular la diferencia, ni como estrategia en la que las comunidades logren protegerse de los peligros del liberalismo, el individualismo y la razón instrumental, sino como el escenario

de reconocimiento de las diferencias y de la posibilidad de cambiar o modificar los lineamientos jurídicos del reconocimiento de los otros. Un problema característico de esta perspectiva es si el Estado puede realmente desarrollar las políticas multiculturales sin caer en el relativismo cultural ni en el universalismo liberal (Velasco Gómez, 2004).

En una cuarta y última posición se encuentran las *Críticas a las políticas multiculturales*. Éstas reivindican el reconocimiento real de las diferencias. Esta visión es impulsada por autores como Novo Carmen Martínez, Hale Charles, Chaparro Amaya Adolfo, Diana Bocarejo, Wade Peter, Restrepo Eduardo y Bolívar Ingrid Johanna. Para ellos el multiculturalismo y el neoliberalismo tienen una relación cercana que es cuestionable, dado que convierte el reconocimiento a la diferencia en una ficción. El multiculturalismo por el cual propenden los liberales impone una cultura (la occidental) y una forma de entender a los individuos, bajo los parámetros liberales (Hall, 2010, p. 584), por ello se ha construido, desde los sectores liberales, un multiculturalismo de corte neoliberal, que poco a poco ayuda a implantar el neoliberalismo.

1. El sentido liberal del multiculturalismo. Las políticas de la diversidad cultural.

Will Kymlicka reconoce el desafío del multiculturalismo y focaliza la problemática en el hecho de que los Estados modernos se erigieron en detrimento de la heterogeneidad de las nacionalidades que les precedieron. La pluralidad fue soslayada mediante la figura singular de la nacionalidad como una forma de ser y de haber sido, tendiente a la unidad, cuando actualmente resulta evidente que existe la diversidad cultural y se reivindican una serie de sectores culturalmente heterogéneos. El multiculturalismo pone en vilo las

nociones más icónicas de la figura del Estado-nación (Kymlicka 2009; Banting & Kymlicka, 2007)

Para Will Kymlicka, ante la existencia de minorías étnicas, es preciso forjar protecciones internas y externas, con el fin de amparar tanto a las comunidades, como a los agentes que éstas engloban. Clasifica las minorías en tres grupos diferentes a la sociedad mayoritaria, que por lo general no son íntegramente incluidos en el Estado Nación, más propenso a su asimilación. Los tres grupos son los migrantes, la minorías nacionales y los pueblos indígenas (Banting & Kymlicka, 2007).

Según este autor las protecciones externas permiten constituir derechos entre colectividades, como lo son el autogobierno, la poli-etnia y los derechos de representación, con base en la igualdad entre las comunidades, reconociendo su historicidad y la diversidad cultural, como la necesidad de que ésta sea potenciada y protegida por el Estado. Entre tanto, las protecciones internas reivindican a los individuos, en el entendido de que están inspiradas en el respeto por los derechos individuales de los integrantes del grupo indígena.

Su postura media entre el individuo y la comunidad, y plantea la necesidad de que los aparatos estatales protejan simultáneamente la diversidad cultural y a los integrantes de las comunidades, bajo la premisa de que los derechos humanos sólo pueden realizarse dentro de la comunidad a la cual pertenece el individuo.

La postura de Will Kymlicka es enfática en afirmar que el Estado no puede ser neutral en el terreno de la cultura, pues por medio de sus instituciones promueve un tipo de cultura, una cultura societal, típicamente la cultura dominante. Por esta razón el Estado debe tomar medidas para proteger a los integrantes de las minorías culturales que habitan en su

territorio, pues al promover una cultura societal, sin proteger a las minorías, pone en peligro la diversidad cultural de su territorio.

Por otro lado, considera que, los derechos humanos son insuficientes para proteger la diversidad cultural (Kymlicka, 1996, p. 17). Estos derechos diferenciados, como los llama Will Kymlicka, reducen la posibilidad de que las culturas societales impongan formas de ser a aquellos individuos-ciudadanos pertenecientes a otras culturas, formas de ser que pueden estar determinadas por una lengua, una historia y con ello una forma de ver el mundo y de estar en él.

El problema de los derechos diferenciados, para Will Kymlicka, no se ha abordado, pese a su trascendencia para los regímenes democráticos. La mayoría de los liberales, (y se incluye entre ellos), “han trabajado implícita o explícitamente con el convencimiento de que la Modernidad destruye la identidad nacional (...) [suponen] que las identidades nacionales carecían de importancia, ya que serían” (Kymlicka, 2004, p. 48) anuladas por una identidad mayor, las supranacionales, postnacionales o constitucionales. En su criterio, es imperioso el reconocimiento de derechos diferenciados en favor de aquellos individuos pertenecientes a culturas minoritarias (Kymlicka et al. 2003).

Según Kymlicka, los liberales dan excesiva importancia a la libertad individual y suelen olvidar que “la libertad individual está profundamente vinculada con la pertenencia al propio grupo nacional, y que los derechos específicos en función del grupo pueden fomentar la igualdad entre la minoría y la mayoría” (Kymlicka, 1996, p. 101). Pierde de vista que políticas que desconozcan la cultura y las diferencias culturales, no tienen vocación para fomentar materialmente la libertad de los individuos.

Will Kymlicka defiende el nacionalismo. Asume que con él se puede atender el reto que engendra el pluralismo, en el sentido en que “la libertad individual tiene sentido en un contexto cultural, los derechos humanos deben ampliarse para proteger ese contexto, mediante derechos de grupo” (Pérez, 2007, p. 61).

Las democracias modernas son cada vez más pluralistas, bien sea por la migración, por el reconocimiento o por las luchas de las minorías étnicas¹¹ para lograr el reconocimiento de su cultura. (Kymlicka et al., 2003, p. 39)

Otro autor que trabaja el multiculturalismo y se concentra en el caso colombiano, desde un enfoque cercano a la teoría de Will Kymlicka es Camilo Borrero. Este autor ha investigado el multiculturalismo los, derechos de grupos indígenas y la justicia comunitaria en el contexto colombiano. Afirma que las comunidades “buscan (...) mantener y transformar su propia cultura” (Borrero, 2003, p. 13) haciendo resistencia a la cultura dominante, liberal-occidental. Para él es necesario un derecho positivo distinto, en el que la administración estatal se despliegue de acuerdo con el multiculturalismo que alberga.

Lo principal de estas posturas es la reivindicación de la armonía entre los grupos minoritarios y la sociedad mayoritaria, motivo por el cual “la libertad dentro del grupo minoritario e igualdad entre grupos minoritarios y mayoritarios” (Borrero, 2003, p. 29) comporta absoluta relevancia (Borrero, 2003, p. 35), teniendo presente las trayectorias

¹¹ Las cuestiones culturales comenzaron a producirse a partir de cuatro fenómenos sociales específicos. El primero de ellos tiene que ver con los movimientos sociales identitarios que se van generando después de la Guerra Fría; el segundo de ellos es la lucha contra los estereotipo (movimiento de las mujeres, gays, lesbianas etc.); el tercer punto es los contactos interculturales más frecuentes, la globalización; y por último los ataques a la universalización de los Derechos Humanos (relativismo cultural), que ve la noción de justicia unida a las tradiciones culturales. (Uprimny & Luz María Sánchez 2011. p 28)

individuales de los agentes de las minorías étnicas y los cambios de las comunidades y de sus integrantes.

Por otra parte, estudios como los de Esther Sánchez analizan el ideal sobre la necesidad de una política en los Estados democráticos “orientada a ayudar a los grupos que se encuentran en desventaja, con el fin de permitirles conservar su cultura contra las intrusiones de las culturas mayoritarias o de masas” (Sánchez, 2010, p. 33)

Esther Sánchez afirma que los Estados necesitan y deben generar sistemas de autonomía para las culturas y los grupos que se encuentren dentro de su territorio. Ella no se equipara a el otorgamiento de independencia de los territorios, ni de las comunidades, sino revelaría un reconocimiento real a la diferencia.

Esther Sánchez se ha centrado en el estudio del derecho y de su relación con las comunidades. Para ella el multiculturalismo implica entender que no hay pueblos iguales y que ellos crean sistemas jurídicos diferentes. Estos sistemas no están separados de los demás, sino que son construidos en la relación que se establece con los otros sistemas y su coexistencia genera pluralismo en la sociedad colombiana. (Sánchez, 2005).

El sistema constitucional colombiano, después de 1991, ha tenido como finalidad dar a las comunidades indígenas respeto y autonomía, dentro del marco de sus esquemas culturales materializando “la diferencia en valores, en visiones del mundo, en formas propias para definir y alcanzar horizontes de bienestar, regularse y autogobernarse con igualdad de reconocimiento y estatus que otras sociedades (...) la derogación del principio de igualdad formal” (Sánchez, 2010, p. 33), básicamente porque los reclamos de reconocimiento étnico “han sido tramitados, transformados, aplazados o resueltos

provisionalmente al convertirse en acciones jurídicas” (Rodríguez Garavito & Baquero Díaz, 2015, p. 19) desde el plano de la forma normativa y no de la realidad material.

Para Garavito y Baquero hay tres tipos de constitucionalismo multicultural; el liberal-integracionista; el hegemónico y el contra-hegemónico. Cada tipo de multiculturalismo se encuentra plasmado en las acciones de los grupos y en las acciones de los Estado, pero los reclamos hacen que las instituciones reorganicen sus discursos conservadores y hegemónicos. Lo que evidencian las luchas por el reconocimiento y la distribución de los recursos en América y en especial en Colombia, es que se ha generado “una profunda juridización del discurso y las estrategias de los movimientos étnico-raciales” (Rodríguez Garavito & Baquero Díaz, 2015, p. 34)

2. El sentido comunitarista de las políticas de diversidad cultural. Las políticas de reconocimiento.

Por otro lado, de los autores que han concentrado sus trabajos en el fenómeno del multiculturalismo y que al mismo tiempo tocan el tema de la identidad de las comunidades, Charles Taylor se ha preocupado por la ausencia de políticas de reconocimiento de las minorías nacionales por parte de los Estados. Para este autor el reconocimiento, patrocinado por una política estatal, es la única vía para evitar el exterminio de ciertos grupos y agentes, que no pertenecen a la cultura dominante y que por ello no comparten el mismo concepto de buena vida (Taylor, 1992).

Para Charles Taylor en las sociedades occidentales se están dando discusiones relacionadas con el multiculturalismo, generando debates incesantes en relación con las políticas estatales. Para este autor no se ha logrado un consenso sobre sí las instituciones

públicas deben reconocer o no las diferencias culturales e identitarias de las minorías culturales o en desventaja, y aún menos cómo deben orientar este reconocimiento (Taylor, 1992).

En el marco de la convivencia en la heterogeneidad, asegura dicho autor, son necesarios mecanismos estatales de protección del otro y de la sana convivencia entre los grupos y de los agentes pertenecientes a ellos. Para él el reconocimiento es la vía idónea para la convivencia entre grupos diversos en un mismo territorio, que logra potenciar las diferentes formas de ser y percibir el mundo sin sacrificar la cohesión social. Las democracias modernas no pueden “funcionar propiamente si sus ciudadanos persiguen exclusivamente sus fines particulares (...) como mínimo ‘la existencia del Estado y de sus leyes debe ser algo que se defienda en común’” (Cristi & Tranjan, 2010, p. 603).

Entonces, entre los desafíos que deben enfrentar las democracias liberales está el multiculturalismo. Es preciso superar el ideal de que hay un individuo universal, pues todo agente es particular en una sociedad específica, por lo tanto “la identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este” (Taylor, 1992). En este contexto los agentes que pertenecen a una comunidad tienen una obligación hacia el mantenimiento de la misma; el interés de la comunidad es un bien superior que configura el reconocimiento del grupo (Taylor, 1994).

Los ciudadanos deben tener virtud cívica y con ello poder superar el imperio del individualismo y de la razón instrumental, dos grandes problemas de la sociedad moderna y que se relacionan directamente con las políticas sociales (Taylor, 1994). La virtud cívica hace que los agentes sean por excelencia seres políticos, para quienes lo público está por

encima de lo privado y la libertad termina siendo una construcción histórica y social, nunca individual.

De esta forma “Taylor ha contribuido a mostrar que el individualismo, tanto en su vertiente metodológica como en su vertiente política, es imposible como fundamento de las ciencias sociales y de la filosofía política” (Ruiz Schneider, 2000, p. 98) y más de la creación de políticas estatales.

Bajo esta teoría la comunidad es central. Destaca la importancia del contexto social, “la sociedad es ‘condición esencial’ para el desarrollo de la racionalidad, la autonomía y la responsabilidad” (Cristi & Tranjan, 2010, p. 603) de los miembros de la comunidad. Los sujetos deben hacer ciertos sacrificios en beneficio del grupo pues hay bienes en común que requieren el trabajo conjunto de sus integrantes (Taylor, 1994) y la participación del sujeto, que debe ir de la mano de los fundamentos políticos que Charles Taylor ha buscado en “la política rousseauiana de reconocimiento, (...) [que] desconfía de toda diferenciación social y a la vez es sensible a las tendencias homogenizantes” (Taylor, 1992, p. 18).

Para Amy Gutmann, cercana a la posición de Charles Taylor, es preciso partir de la idea de que “la democracia (...) informa la contribución de las personas a la política, y les da amplia libertad para conducir sus vidas como les parezca conveniente (...) la libertad de identificarse con muchos grupos” (Gutmann, 2008, p. 57).

En diversos casos los grupos culturales dominantes hacen imposible que los grupos minoritarios y los agentes pertenecientes a estos grupos, puedan desarrollarse *normalmente*, pues imponen formas de ser en el territorio que dominan y con ello, “a los miembros de las culturas minoritarias se les niega la igual libertad y la igualdad civil” (Gutmann, 2008, p. 57).

Cobra vital importancia una política del reconocimiento (políticas multiculturales) de la diferencia que rompa con los paradigmas del liberalismo decimonónico, del monismo jurídico y que permita el pluralismo jurídico, sin que implique que los grupos puedan llegar a imponer formas de vida a los agentes, sino derivando en que por medio de los grupos sea posible llegar a consolidar la libertad individual, pues la democracia, dentro de un territorio multicultural, tiene un desafío: no cegarse a la cultura y ser justo en independencia de la cultura, pues “el hecho de ser justo no pretende ser un estándar neutral con respecto a la cultura, pero tampoco el ser justo es específico de una única cultura” (Gutmann, 2008, p. 57). No se puede fundamentar el estatuto moral de una sola cultura, sino que debe hacerse posible la supervivencia cultural de los grupos, su continuidad en el tiempo y en el espacio (Gutmann, 2008, p. 57).

3. El multiculturalismo entre el relativismo y el universalismo

Para autores como Ambrosio Velasco Gómez el multiculturalismo tiene demandas muy diversas, y tal diversidad se ve reflejada en las políticas que genera. El multiculturalismo trae consigo luchas por el reconocimiento de las diferencias identitarias, a las que resultan ligadas cuestiones religiosas, políticas, ecológicas o territoriales, en consonancia con las demandas de “derechos especiales para ciudadanos de ciertos grupos culturales minoritarios, a fin de que tales grupos puedan ejercer su libertad de acuerdo a los marcos y lineamientos culturales propios de su grupo o comunidad específica” (Velasco Gómez, 2004, p. 87).

Las bases fundamentales del multiculturalismo, que para este autor son: en primer lugar que en la mayor parte de los Estados-Nación hay pluralidad, sin poder lograr un criterio

universal para juzgar; y, en segundo lugar, que hay derechos que no pueden ser relativos, deben concretar algunos universales o derechos inviolables, la discusión es cuáles son esos derechos intocables en los sistemas políticos pluralistas.

El multiculturalismo genera un riesgo relacionado con el “dilema nada cómodo entre un relativismo extremo que impide comparar y valorar distintas culturas y un universalismo que de antemano marca límites infranqueables al multiculturalismo, amenazándolo con el paternalismo, o, peor aún, con el etnocentrismo” (Velasco Gómez, 2004, p. 87). La pregunta central de este autor es si los Estados pueden llegar a construir “un marco institucional adecuado para el multiculturalismo pluralista” (Velasco Gómez, 2004, p. 87)

4. Críticas a las políticas multiculturales.

¿Cómo escapar a la elección inquietante entre una ilusoria globalización mundial que ignora la diversidad de las culturas y la realidad preocupante de las comunidades encerradas en sí mismas? (Touraine, 1997, p. 20).

Para otros autores el multiculturalismo y el neoliberalismo tienen más relación de la que han hecho explícita. El multiculturalismo puede asumirse como una reacción de algunos movimientos o grupos indígenas a las políticas neoliberales (Martínez-Novio, 2009). Esto puede llevar a pensar que hay contradicción entre estos dos tipos de políticas, pero en realidad la política multicultural ayuda, desde este punto de vista crítico del discurso multicultural, a superar algunos inconvenientes de la implantación de la política neoliberal y con ello a avanzar en su agenda (Hale, 2002, p. 487).

El multiculturalismo, en el fondo, es una forma de tolerancia represiva, a cargo de quien está en una posición privilegiada (los grupos que pueden tener algún control sobre el Estado) mientras en la base lo que está ocurriendo es la homogenización de las

comunidades “diferentes” (Martínez-Novo, 2009, p. 127) o la individualización de los agentes pertenecientes a las comunidades indígenas (Hale, 2002, p. 487).

Las políticas multiculturales son una forma solapada de adoptar medidas neoliberales de reconocimiento de unos agentes y no de otros. Estas políticas reconocen unos derechos mínimos a unos grupos y rechazan a otros (Arias V. et al., 2006), recurrentemente a quienes resultan menos tolerables por la concepción neoliberal.

No es posible oponer las políticas multiculturales y las neoliberales, pues las primeras sientan el marco para las segundas, concibiendo a sus destinatarios como grupos sociales problemáticos para el sistema económico (Hale, 2002).

El multiculturalismo neoliberal hace visibles las diferencias culturales, manteniendo la coherencia liberal y el individualismo, orientándose por la defensa del universalismo liberal. El Estado es el mediador de las diferencias, y en relación con los derechos individuales tiende a convertir al indígena en un ciudadano de un Estado mayor que el de su comunidad, como un estratagema para adentrar un proceso expansivo de la individualización inspirado en el liberalismo (Hale, 2002: Chaparro, 2012)

En esta misma línea Diana Bocarejo hace énfasis en que el multiculturalismo es una práctica de los Estados (de sus gobernantes) encaminada a silenciar, perpetuar y ocultar el poder político a través de los cuales se ha estructurado la sociedad en los últimos años (Bocarejo, 2011a, p. 98). Para ella, el multiculturalismo es el reconocimiento que se hace de las diferencias que hay en las sociedades multiculturales y una estrategia política “adoptada para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad” de las sociedades (Bocarejo, 2011a, p. 98) ocultando “complejos contextos de poder político en los cuales se desarrolla” (Bocarejo, 2011a, p. 98).

Una de las grandes críticas de esta autora frente a las políticas multiculturales es que generan un ideal del “otro”, en este caso del indígena. Alrededor de este se constituyen y afianzan estas políticas van imponiendo; se concibe por ejemplo que debe vivir en espacios rurales, lugar tradicional de los indígenas (Bocarejo, 2011a, p. 98). En general para Diana Bocarejo el multiculturalismo más que el mero reconocimiento de la diversidad, es “el reconocimiento político de algunas de estas formas de diferencia en (...) marcos legales y normativos (...) [;] se refiere ‘a las estrategias y políticas adoptadas para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad” (Bocarejo, 2011a, p. 98).

El multiculturalismo es un hecho histórico y no se puede hablar de una sola tipología de él. Se puede distinguir multiculturalismos conservadores, neoliberales, radicales, comunitaristas, entre otros (Bocarejo & Restrepo, 2011, p. 7), que imponen objetivos específicos a las políticas multiculturales:

El multiculturalismo liberal busca integrar a los diferentes grupos culturales lo más rápidamente posible dentro de lo establecido por una ciudadanía individual universal, que sólo en privado tolera ciertas prácticas culturales peculiares. El multiculturalismo pluralista respalda formalmente las diferencias entre grupos a lo largo de líneas culturales y otorga distintos derechos grupales a distintas comunidades dentro de un orden político más comunitario o comunitarista. El multiculturalismo comercial presupone que, si el mercado reconoce la diversidad de individuos provenientes de comunidades diferentes, entonces los problemas de la diferencia cultural serán (di)(re)sueltos a través del consumo privado, sin necesidad alguna de una redistribución del poder y los recursos. El multiculturalismo corporativo (pública o privada) busca ‘administrar’ las diferencias culturales de las minorías en interés o beneficio del centro. El multiculturalismo crítico o

“revolucionario” destaca el poder, el privilegio, la jerarquía de las opresiones y los movimientos de resistencia. Busca ser ‘insurgente, polifónico, heteroglósico y antifundacional’ (Hall, 2010, p. 584).

El multiculturalismo, en suma, es un intento por manejar las diferencias culturales entre los grupos que están en un territorio administrado por un Estado, ante la demanda de políticas diferenciadas y la reivindicación de unos derechos ancestrales.

Estas políticas potencian cambios sociales, económicos y políticos, pero en algunos casos se encuentran restringidos por la economía política dominante (Wade, 2011, p. 16) y por ello el multiculturalismo se ha reconocido, especialmente en Colombia, “como un campo de lucha para definir qué es y qué se puede lograr con él” (Wade, 2011, p. 16).

El multiculturalismo abarca políticas sociales, económicas, culturales y educativas en una sociedad culturalmente heterogénea. Estas pueden implicar medidas jurídicas que reconozcan la diversidad cultural y la potencien de una manera determinada (Restrepo, 2011). De esta forma visualiza y exhibe las concepciones disímiles y al mismo tiempo hace visibles diferencias ocultas y engendra nuevas distinciones, que no existían o que eran idealizadas en la sociedad (Restrepo, 2011).

Otro estudio de vital importancia en Colombia es el de *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia*. En este texto la pregunta central es cómo el aparato estatal interviene en la configuración de las identidades y las diferencias culturales (Arias V. et al., 2006, p. 4), indagando sobre la interacción que hay entre la política estatal y la cultura. La política, en ese marco, es un instrumento que construye significados en un proceso cultural, al punto en que “la diversidad no son condiciones primigenias o anteriores a la interacción social, sino precisamente uno de sus resultados” (Arias V. et al., 2006, p. 4).

Desde este punto de vista las diferencias culturales son una forma de ordenar las relaciones de poder en una sociedad políticamente organizada. La cultura, junto con la identidad, es reclamada, no en el contexto de la racionalidad sino muchas veces contra la racionalidad misma. La identidad ayuda o sirve “a un actor social determinado para justificar tanto lo que existe como aquello que quisiera cambiar” (Arias V. et al., 2006, p. 13), es por ello, que para estos autores, la cultura y la identidad deben ser estudiadas con relación a las políticas estatales.

Las políticas estatales producen discurso y formas de identidad que juegan un papel importante en las clasificaciones sociales. Es necesario captar el efecto del Estado en las relaciones culturales e identitarias que tienen los agentes en determinadas regiones, ya que “la dominación política estatal se juega en el establecimiento de una forma específica de clasificación poblacional” (Arias V. et al., 2006, p. 57)

E. Las construcciones identitarias sobre lo étnico parten de esquemas y escenarios cotidianos de acción, que retan a los Estados a administrar la diferencia.

La construcción de la identidad es un proceso complejo y constante por medio del cual, a partir de múltiples *escenarios de interacción* en los que el agente se encuentra inmerso de forma simultánea, éste a través de su posición en cada uno de ellos, conforma su propio ser y se percibe así mismo y al otro. La posición que asume en sus relaciones tiene vínculos estrechos con la valoración social de su acervo cultural y de la forma en que su grupo se ha relacionado con los demás. Las posiciones dominadas de los grupos minoritarios por la cultura se transmiten a sus miembros, que al interactuar con otras personas distintas llevan sobre sí el peso de la apreciación apriorística de su patrimonio cultural.

En ese orden la historia de la relación entre grupos sociales, de los que unos y otros resultan minoritarios y mayoritarios, ha implicado formas de relación excluyentes que han tratado de aminorarse, en sus efectos, a través de la consolidación de mecanismos institucionales que reivindican la diferencia. Uno de estos mecanismos es el multiculturalismo que se ha erigido como una política de interacción entre comunidades étnicas diferentes y que posicionan a sus miembros como sujetos de especial protección, con el ánimo de que puedan tener acceso a las mismas posibilidades de acción que tienen quienes son más afines a los valores culturales mayoritarios.

En el marco del multiculturalismo se han previsto formas de relación y de percepción del otro que inciden en la construcción subjetiva de lo que el agente cree que es, y de él surgen las estrategias étnicas que tejen los miembros de comunidades cuando se enfrentan al contacto permanente y regularmente estigmatizador de la sociedad mayoritaria. Sin embargo muchas veces se olvida que más que la labor de reconocimiento de la existencia del otro el multiculturalismo debe propender por el empoderamiento de los grupos reconocidos, bajo el supuesto de que “lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo, sino el *status* de los miembros individuales de un grupo como plenos participantes en la interacción social.” (Fraser, 2000, p. 61).

El multiculturalismo, bajo esta perspectiva, precisa más que del reconocimiento simbólico de la forma de ser del otro. Requiere mecanismos para que los grupos minoritarios logren también adquirir estatus económico y poder político (Fraser, 2000, p. 61). Solo así podrán considerarse realmente iguales en derechos y oportunidades frente a la sociedad mayoritaria.

Ahora bien, bajo los postulados del multiculturalismo se han previsto formas de interacción que privilegian, en cuanto al acceso a bienes y servicios, a las comunidades indígenas y a sus miembros, al concebirlas como agentes que merecen especial protección, con el ánimo de realizar el principio de igualdad. En ese marco se analizarán en el siguiente capítulo las acciones afirmativas que surgen frente a los indígenas en el marco del Estado colombiano, para ir descendiendo hasta las que prevé la Universidad Nacional de Colombia, mediante los Programas de Admisión Especial.

CAPÍTULO II. EL MULTICULTURALISMO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Nos hallamos así ante la tarea de indagar la ‘naturaleza’, el ‘carácter’ de estas transformaciones sociales y sus explicaciones sin recurrir a teorías biológicas o recurriendo a ellas sólo en la medida en que estas teorías puedan explicar cómo es posible que las sociedades humanas y por tanto también la conducta y las vinculaciones de cada hombre en la sociedad cambien sin que lo haga la naturaleza del hombre, su constitución biológica. (Elías, 1995, p. 129)

El problema del multiculturalismo y de la posición que institucionalmente se crea sobre él, indiscutiblemente repercute en el análisis sobre las acciones afirmativas que, al menos en Colombia, se perfilan como uno de los dispositivos más recurrentes de igualación entre personas distintas. En ese sentido se ha institucionalizado un concepto bastante divulgado en el orden institucional, con fundamento en el cual se reconoce debilidad física, mental o social en algunos individuos a quienes se les asume como sujetos de especial protección constitucional, es decir “individuos (...) en condiciones de debilidad manifiesta o de inferioridad (...) que los convierte[n] en titulares del derecho a obtener una mayor protección por parte del Estado y la sociedad (...) [para] garantizar la igualdad material”. (Silva & Cleves, 2014, p. 609)

Para el caso de la multiculturalidad, como se anotó ampliamente en el primer capítulo, la diferenciación radica en el orden de la cultura y de la cosmovisión, que engendra factores de discriminación. En esa medida los pueblos indígenas han sido considerados sujetos de especial protección constitucional, dada “su situación de vulnerabilidad, originada en los

siguientes aspectos históricos, sociales y jurídicos: la existencia de patrones históricos de discriminación aún no superados” (Corte Constitucional, 2011).

Las acciones afirmativas son una de las formas de responder a la diferencia y de forzar su apaciguamiento en pro de la formación de vías institucionales de acceso igualitario bienes y servicios, que reduzcan las asimetrías sociales de los grupos de personas que se consideran históricamente más débiles, a causa de las dinámicas sociales y la historia. Entre estos se cuentan las comunidades indígenas.

La educación ha sido reconocida como uno de los bienes más apreciados por este tipo de sociedades en las que el campo científico se ha ampliado tanto, que exige al individuo la consecución de títulos cada vez más numerosos, cualificados y especializados para posicionarse exitosamente en el mercado laboral. Su detentación hace la diferencia entre el acceso y la privación de otros derechos.

Sin embargo, la escuela y en general el sistema educativo es un reflejo de las relaciones de poder, previamente definidas en la sociedad. Y en esa medida consolida distinciones que se producen originalmente fuera de ella y se reproducen en su seno.

En este capítulo se abordará entonces el principio de igualdad como uno de los principales fundamentos de las acciones afirmativas. Luego éstas serán someramente consideradas para analizar cómo se han tejido en Colombia y cómo se han dispuesto en el seno del sector educativo, para finalmente abordar las acciones afirmativas en el sistema escolar con perspectiva diferencial étnica.

A. El principio de igualdad.

Actualmente es un hecho que los cimientos universalistas decimonónicos se complementaron con una perspectiva material de la vida. Ahora la igualdad no implica necesariamente la homogeneidad; “‘igualdad’ y ‘diferencia’ son igualmente constitutivas del concepto de igualdad (...) todo juicio sobre la igualdad (...) implica necesariamente un juicio sobre la diferencia (...), los juicios sobre la igualdad y sobre la diferencia están mutuamente implicados en el plano lógico”. (Criado de Diego, 2011, p. 14)”

De alguna manera entonces, por oposición a la noción formal de la igualdad, sin duda trascendental en la historia de la humanidad en la forma en que fue reivindicada en las revoluciones burguesas más icónicas¹². En el plano real o material se ha reconocido que la igualdad alude a la diferencia, desde el punto de vista de las oportunidades sociales de los agentes.

El principio de la igualdad fue incluido en el cúmulo de valores de la Constitución de 1991. Es uno de los elementos a los que aspira la sociedad colombiana. Impone al Estado la obligación de concurrir para materializarlo, a través de todas sus instituciones y a garantizar que la ciudadanía lo asuma como un imperativo, en la medida en que el derecho que subyace a él, es indispensable para el ejercicio integral de los demás derechos fundamentales y para el funcionamiento del Estado Social de Derecho, como un entramado democrático.

¹² En las primeras apreciaciones sobre la igualdad, en su vertiente más formalista, “los individuos han de tener la misma oportunidad y (...) las desigualdades (...) que se producen se deben a los distintos méritos (...) Existen, (...) desigualdades que sólo expresan las diferencias meritocráticas y que son legítimas” (Astelarra, 2003, p. 179).

El desarrollo de la jurisprudencia de la Corte Constitucional ha mostrado que la igualdad cumple un triple propósito en la sociedad. Es un valor, un principio y un derecho fundamental, que el Estado debe materializar (Corte Constitucional, 2012). Como valor y principio orienta el quehacer de las organizaciones gubernamentales y como derecho fundamental se convierte en una garantía para los ciudadanos, que deben ser tratados con los mismos parámetros que sus semejantes.

La inobservancia del principio, por tanto si bien corroe el orden jurídico colombiano, genera una afectación subjetiva para las personas, a la que se ha denominado “discriminación”. Por sus efectos, la discriminación es susceptible de denuncia a través de los mecanismos legales o de las acciones constitucionales correspondientes, orientadas a restablecer el orden en la medida en que aseguran un tratamiento igual a situaciones semejantes, bajo la máxima: “hay que tratar igual a lo igual, y desigual a lo desigual” (Corte Constitucional, 1996).

La contracara de la igualdad, es la discriminación, definida internacionalmente como cualquier tipo de conducta que engendre “distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades” (Naciones Unidas, 2016).

En contraste con ello la igualdad pretende que, en independencia de las diferencias que puedan representar por ejemplo, la cultura o el género, entre muchos otros, las personas tengan realmente el mismo acceso efectivo a los servicios del Estado. Además propende por garantizar que el Estado cumpla “el deber de tratar a los individuos, de tal modo que las

cargas y las ventajas sociales se distribuyan equitativamente entre ellos” (Bernal Pulido, 2010, p. 452).

En esa medida, la igualdad implica más que la imposición de un tratamiento idéntico entre los agentes. Supone un trato equitativo con relación a la situación particular de los agentes, logrando las mismas posibilidades de acceso a oportunidades y posibilidades que tienen las personas frente a la ley y las instituciones, sin que las limitaciones físicas, psíquicas o sociales-históricas puedan constituir una barrera.

Desde el punto de vista de la equidad, el mandato constitucional de la igualdad no puede desplegarse a través de la normalización y del paralelismo entre unos y otros agentes. No es un parámetro para promover la homogeneidad. Resulta más bien del reconocimiento de la diferencia que existe entre los miembros de la sociedad, pues lleva implícita la idea de que existen varias opciones de vida que son, todas ellas, una posibilidad válida de elección para el agente.

Subyacen a esta noción de igualdad problemas contundentes desde el punto de vista de la justicia, en la medida en que hablar de la igualdad en la diferencia, implica cuando menos establecer tres aspectos prácticos “(1) Cuándo un trato diferenciado se convierte en discriminatorio, (2) cuándo un trato semejante es constitucional (...) y (3) cuándo un trato diferenciado es un trato promocional o de protección”. (Bernal Pulido, 2010, p. 455)

Frente a la necesidad de que todos los agentes puedan acceder a los bienes y servicios de gran valor para la sociedad, como sin duda lo es la educación, y que además para esos efectos tengan que soportar *cargas sociales equivalentes*, en Colombia se ha estructurado la noción de *sujeto de especial protección constitucional*.

La Corte Constitucional colombiana, al valorar casos de los que conoce a través de las acciones de tutela, ha implementado esta categoría en la que, en términos prácticos, se incluye toda persona que, por su condición particular, se encuentra en situación de desventaja frente a los demás. Para acceder a servicios que usualmente no ameritan un esfuerzo para quien lo busca, debe estas personas esmerarse de más por virtud de su situación particular. Ello desde el punto de vista práctico constituye una carga para una persona vulnerable, intolerable desde el punto de vista constitucional, pues la Carta Política de 1991 impone al Estado y a la sociedad el deber de actuar conforme al principio de igualdad (Silva & Cleves, 2014, p. 610).

La protección reforzada que impone la Constitución Política de Colombia, especial pero no únicamente en su artículo 13, se dirige claramente a la institucionalidad y al aparato Estatal, pero también a las personas particulares o a las asociaciones incluso privadas.

Dicha protección especial que ameritan algunas personas se fundamenta indudablemente en el “reconocimiento que el Constituyente de 1991 hizo de la desigualdad formal y real a la que diferentes grupos se han visto sometidos históricamente” (Silva & Cleves, 2014, p. 610).

Como quedó esbozado, la preocupación por la igualdad en la diferencia ha llevado a la consolidación de políticas estatales que facilitan que las personas que usualmente no disponen de las mismas condiciones y oportunidades para acceder a bienes públicos, tengan un acceso preferente a ellos, que alivie las cargas adicionales que su condición limitante les impone en la práctica. En términos de etnicidad implica una prerrogativa que apunta a la preferencia por los miembros de comunidades étnicas frente a aquellos que hacen parte de la sociedad mayoritaria.

En esa medida la igualdad se ha realizado a través de las acciones afirmativas, y estas encuentran en aquel principio y derecho su sustento y meta, si se considera que “la especificidad de las acciones afirmativas consiste en la búsqueda de medidas que permitan generar equidad en una sociedad.” (Martínez, 2013, p. 222)

B. Las acciones afirmativas como estrategia de materialización práctica del principio de igualdad.

Es menester enfatizar en que, como se enunció en el apartado anterior, la igualdad que reivindica la acción afirmativa no es la misma que inspiró al liberalismo en sus primeros momentos. Entonces, claramente no se trata de “un límite al poder, evitando así que el Estado distinguiese a las personas otorgando privilegios basados en la clase social (Santiago Juárez, 2007, p. 14). Más bien consolida la aspiración por una “igualdad que vaya más allá de la perspectiva de la no discriminación, una igualdad real, en los hechos y no simplemente en los textos jurídicos” (Carbonell, 2007, p. XIII).

Básicamente, y en consecuencia con perspectiva de la igualdad desde el punto de vista de la equidad en las cargas sociales, las acciones afirmativas se enfocan en la particularidad individual de los sujetos, individuales o colectivos, que han padecido relaciones de dominación y “han recibido un trato desigual[,] para favorecerlas en los mecanismos de distribución de bienes escasos (...) en este sentido, están cimentadas en el terreno de la igualdad y la justicia, no en el libre mercado ni la competencia”. (Bucio Mújica, 2011, p. 10)

A pesar de que los objetivos de las acciones afirmativas se establecen en torno a la igualdad, como premisa general, en la motivación para alcanzarla se puede encontrar una

categorización analítica. Pueden estar inspiradas, bien por la compensación frente a la discriminación que ha pesado sobre miembros históricamente discriminados en el pasado, o bien por la integración a la sociedad de esos grupos, en búsqueda de la demolición de las barreras actuales para el acceso a los bienes y servicios.

La acción afirmativa es básicamente un mecanismo para la eliminación de obstáculos que impiden a los agentes tener oportunidades en condiciones semejantes a quienes no han sentido el peso de la discriminación. (Anderson, 2002, pp. 1205-1208)

El enfoque histórico de las acciones afirmativas, las asume como un conjunto de reparaciones históricas por las discriminaciones que los sectores sociales más vulnerables han tenido que soportar. En ese marco estas medidas igualitarias comportan en últimas, acciones que, desde la óptica de la justicia reparativa, y en un plano fáctico “un esfuerzo modesto por reconocer las formas en que un grupo social no ha sido representado (...); [o bien en un plano] (...) normativo, (...) [a través de] la promoción de (...) leyes concretas que busquen generar una discriminación positiva” (Martínez, 2013, p. 213).

En términos generales, además de las clasificaciones expuestas hasta este punto, las acciones afirmativas pueden distinguirse de las acciones positivas. Convergen en su fin (el logro de mayores niveles de igualdad de oportunidades), pero no en su naturaleza. (Santiago Juárez, 2011, p. 197)

Las medidas afirmativas pueden identificarse con políticas dirigidas especialmente a contrarrestar los efectos de las diferencias que surgen en el marco de la sociedad, entre grupos a los que los aparatos gubernamentales dirigen, en forma temporal y circunstancial, las medidas de gobernanza. Las acciones afirmativas implican una discriminación de los grupos no relegados históricamente, frente a los que sí lo han sido y han padecido los

efectos de la desigualdad¹³; se tornan en medidas discriminatorias en un sentido positivo, en la medida en que reivindican por sí mismas el derecho a la igualdad material de los grupos más vulnerables o de sus miembros, e institucionalizan tal reivindicación. En suma, “las acciones afirmativas son políticas de ‘discriminación positiva’ hacia un grupo o sector social (...) se diseñan y ejecutan bajo el supuesto de que este grupo o sector social se encuentra en condiciones de marginalidad estructural que requiere ser revertida”. (Restrepo, 2013, p. 249)

Unas y otras se desprenden del tipo de relación que institucionalmente se ha concebido frente al otro, sintéticamente presentadas en el capítulo anterior. Sirven como elementos de relación entre grupos mayoritarios y minoritarios y convocan un derecho de preferencia como única posibilidad para que los últimos puedan acceder a las oportunidades diseñadas en el seno de la cultura predominante.

Los modos de concebir las acciones afirmativas pueden catalogarse en tres, como lo propone Quintero:

El primero se basa en la *justicia* y defiende la acción afirmativa como una compensación o corrección por el racismo/sexismo anterior o presente (...) Un segundo tipo de argumento es de orden *antidiscriminatorio*, por medio del cual el interés principal es el de bloquear los procesos y mecanismos actuales de discriminación, poniendo a disposición fuertes medidas legales en la dirección opuesta (...) El tercer tipo estaría fundamentado sobre un propósito *integrativo* o *inclusivo*, el cual se propone dismantelar las causas de la dominación racial promoviendo la inclusión racial en una aproximación más

¹³ “las acciones afirmativas están dirigidas hacia aquellos grupos poblacionales que han estado en una situación de inequidad por razones de discriminación” (Martínez, 2013, p. 222)

dirigida hacia un futuro deseable en el que dichas causas ya no tengan cabida. (Quintero, 2013a, p. 231)

Para efectos de este análisis se adoptan analíticamente estas últimas visiones como los ejes de las acciones afirmativas, que apoyan su definición, en la medida en que componen su complejidad en el seno del Estado Colombiano, conforme lo ha postulado la Corte Constitucional, que si bien no consolida esta conceptualización, si la usa en términos prácticos y ha construido el término *sujeto de especial protección* en esas tres líneas, con un mismo fin: realizar el principio constitucional de igualdad frente a estigmas sociales que engendran discriminación, por el manejo histórico que se les ha dado, y como una forma de integración, para lo que importa a este análisis, con un enfoque multicultural.

En general las acciones afirmativas o positivas son un mecanismo temporal actualmente empleado por algunos Estados, concebido para reducir los efectos de las distinciones culturales, sociales, políticas, económicas que se han creado entre sectores de la sociedad, en el devenir histórico. Buscan principalmente fomentar el acceso a servicios de las personas históricamente relegadas (mujeres, indígenas, negritudes entre otros) para poder impulsar su movilidad social, compensar y corregir las desigualdades y, también, establecer la diversidad como un elemento esencial de la democracia.

Normalmente, los procesos que llevan a cabo las instituciones a partir de acciones afirmativas “procuran la defensa de la igualdad entre ciudadanos, (...) [pues] la situación de marginados de algunos de ellos, [implica] que sin medidas que favorezcan su acceso continuarán ocupando en el futuro el mismo lugar en la estructura social de clases” (Celis-Giraldo, 2009, p. 107), con los efectos adversos que ello trae a la democracia y la participación democrática.

La reivindicación de la igualdad a través de las acciones afirmativas, tiene su fundamento en las amplias brechas entre sectores de la sociedad, con ocasión de factores sociales, históricos, económicos, políticos o culturales, que han engendrado posiciones dominadas y otras dominantes. Quienes resultan en posiciones dominadas, regularmente, ven obstáculos para “alcanzar las ventajas del bienestar social estándar, porque han tenido menos recursos y oportunidades que otros ciudadanos(as) de la misma Nación” (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. 54).

Las medidas estatales, en mención, tienen como rasgo principal la transitoriedad, ya “que propenden por el logro de la igualdad mediante la equidad de grupos o pueblos subordinados, así como de las personas que a ellos pertenecen” (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. 72), mientras persista su estado de vulnerabilidad, con el firme propósito de que lograr aminorarlo hasta su extinción, cuando estos dispositivos de igualación no tengan ningún objeto, por la igualación de los miembros de la sociedad excluidos.

En esa medida la instauración de las acciones afirmativas busca que, restableciendo las cargas a través de la visibilización de las condiciones diferencias de los agentes beneficiados por ellas y haciendo conciencia social sobre la diferencia histórica pero irrazonable en desfavor de aquellos, puedan actuar cada vez con mayores niveles de igualdad frente a quienes no tienen las cargas sociales de la historia.

1. Sobre el fenómeno de la aparición de las acciones afirmativas. Contextos políticos e históricos que han servido para su surgimiento

En donde se tejen exitosamente las acciones afirmativas suelen presentarse tres elementos: la movilización de las clases sociales, las estructuras de coalición de clase

política y, por último, el legado histórico institucional que ve las reformas sociales que se han dado en la sociedad como un elemento imparable del devenir de la historia. (Esping-Andersen, 1993, pp. 50-51).

Las intervenciones estatales en la sociedad a través de las acciones afirmativas o medidas de discriminación positiva, pueden entenderse y se han evaluado, no única pero si principalmente, desde tres posiciones políticas distintas: la liberal, la conservadora y la socialdemócrata. Es necesario tener en cuenta desde qué posición política se configura la acción afirmativa, con la finalidad de comprender su objetivo contextual y establecer, con fines críticos y analíticos, sus promesas y sus alcances.

Para los liberales, en su marco de desenvolvimiento más prototípico, el mercado debe brindar las posibilidades y los mecanismos para reducir las desigualdades. El mérito individual, conforme la visión liberal, permite estructurar un esquema de diferenciaciones entre los miembros de la sociedad, conforme sus capacidades personales y sus estrategias personales de vida, siendo la vía a través de la cual los agentes se orientan por la mejoría continua de sus habilidades y posiciones, en el marco de la competencia. El Estado debe limitarse al respeto y abstenerse de intervenir, pues la libertad y la igualdad son producto de una intervención estatal mínima “y sólo se debería acudir a él en situaciones de verdadera crisis humana” (Esping-Andersen, 1993, p. 65).

Los conservadores, por su parte, conciben el Estado como una autoridad llamada a imponer orden al caos reinante en la sociedad en búsqueda de la armonía entre el agente y la comunidad. Con esta posición los conservadores pretenden detener los avances democráticos y posibilitar una sociedad que conserve las jerarquías, como un entramado de relaciones naturales. Piensan que “si se permitía la participación democrática de las masas y

se dejaban disolver los límites de la autoridad y del status, el resultado sería el colapso del orden social” (Esping-Andersen, 1993, p. 27). Las acciones estatales, bajo este presupuesto político, tienen un objetivo marcado: mantener las posiciones de los grupos sociales y no provocar ningún cambio social radical.

Bajo estas líneas de pensamiento las acciones afirmativas son un exabrupto y una anomalía del andamiaje estatal. En estas perspectivas las acciones afirmativas encuentran resistencias importantes, al constituir por un lado, una intervención que en pro de la igualdad mengua la igualdad, y por el otro, un mecanismo de alteración de lo inalterable.

Por el contrario, en el seno de las posiciones social-demócratas, en las que la intervención del Estado es necesaria en pro de la eliminación de las desigualdades sociales producidas por la economía sirve para asegurar unos mínimos básicos a los ciudadanos (Esping-Andersen, 1993), las acciones afirmativas son un esquema de acción, más que válido, importante para el afianzamiento real de las relaciones sociales y la evolución histórica.

Esta corriente de pensamiento político asume que los agentes tienen tres tipos de riesgos: los de clase, los de trayectoria vital y los de integración a la sociedad (Esping-Andersen, 1993). Los agentes, dependiendo del sector social al que pertenezca, tienen limitaciones y posibilidades, potenciadas o disminuidas por su trayectoria y por las estrategias que tomen, que inevitablemente generará un tipo de integración en la sociedad. Los Estados o las políticas estatales específicamente, pueden aminorar los riesgos de clase y de integración.

Lo que puede hacer el Estado con sus políticas se entiende básicamente de tres maneras; primero, los programas residuales, ayudan poco y dejan a la iniciativa de los

agentes el apoyo siendo, de corte claramente liberal; los programas de riesgo según el status, que propenden por mantener a cada sector social en su lugar, con una tendencia más conservadora; y los programas universalistas, “se basan en la idea de compartir todos los riesgos individuales, aceptables o inaceptables, bajo una sola cobertura”, con un corte más social democrático (Esping-Andersen & Ramos, 2000, p. 60). Cada una de estas políticas genera cambios al interior de las sociedades, con ello en la familia y en los agentes. Cuando ni mercado, ni el Estado les brindan bienestar, estos se ven en la necesidad de gestionarlo.

Los social demócratas parten de la idea de que si los subsidios, ayudas o políticas sociales, son de fácil acceso conducirán a la des-mercantilización de las relaciones sociales. Si, por el contrario, son de duración limitada y con muchas condiciones implicarán una baja des-mercantilización de las acciones sociales. Se puede considerar que un programa de acceso fácil garantiza derechos “sin tener en cuenta los empleos que se han tenido anteriormente, el rendimiento, la comprobación de las necesidades o las cotizaciones” (Esping-Andersen, 1993, p. 71), es un programa diseñado para una des-mercantilización importante de la vida de sus ciudadanos. Pero si el programa sólo “proporciona subsidios de duración limitada, su capacidad para la des-mercantilización se reduce claramente” (Esping-Andersen, 1993, p. 71). Entonces, si las políticas de ayuda a los miembros de la sociedad son minúsculas, las personas tenderán a buscar estas ayudas sólo en momentos de crisis muy acentuadas, con poca o nula movilidad social. (Esping-Andersen, 1993, pp. 71-72).

Según esta perspectiva política, los riesgos que los agentes tienen en el mercado, son también riesgos sociales, en la medida en que las trayectorias del agente están atadas a sus colectividades. Cuando los riesgos son más altos para los agentes es “probable (...) que la

familia y el mercado ‘fallen’, volviéndose incapaces de absorber (...) de manera suficiente”, (Esping-Andersen & Ramos, 2000, p. 56) ya que un mercado sin restricciones, por ejemplo, pone en peligro la supervivencia de los agentes no capacitados.

Aclarado ello, es preciso acotar que los inicios de las medidas de discriminación positiva o acciones afirmativas son cercanos en el tiempo y relativamente recientes. “Las *affirmative actions* son una respuesta relativamente nueva, acompañada de una también nueva concepción de la igualdad, relacionada con la justicia distributiva, que toma en cuenta las realidades sociales” (Santiago Juárez, 2007, p. 5), como se anotó ampliamente en líneas precedentes; “las políticas de Acciones Afirmativas (AA) se iniciaron en la India y han viajado a países como Estados Unidos, Sudáfrica y Brasil” (Reiter & Lezama, 2013, p. 470).

Unas de las primeras disposiciones normativas construidas para contrarrestar las desigualdades sociales tuvo lugar en Estados Unidos, en un contexto marcado por la pugna racial, en el que a causa de la “Ley de Derechos Civiles de 1964, que puso fin a la segregación racial, (...) tuvieron un fuerte énfasis en el acceso a la educación superior (...) dada la fuerte correlación de los logros educativos con el empleo y los ingresos”. (Reiter & Lezama, 2013, p. 472).

La finalidad era claramente terminar con la discriminación de personas afro descendientes, incidiendo en un principio, en la contratación laboral y posteriormente en muchos otros ámbitos de la vida cotidiana, en los que las prácticas excluyentes eran evidente pero habían sido naturalizada. El movimiento afroamericano fue determinante en la consideración de nuevas posibilidades de integración, “redundó en políticas

antidiscriminatorias y de acción afirmativa, especialmente en el sector de la educación y el trabajo”. (Quintero, 2013a, p. 227)

Las acciones del Estado estaban encaminadas a mejorar las condiciones de las minorías, al punto de buscar que aquellas logran tener iguales oportunidades a las que ostentaba la población mayoritaria, bajo el ideal de equidad social, de grupos o de individuos, como lo revelan las Directivas Presidenciales 8802 de Franklin D. Roosevelt y 10925 de John F. Kennedy. (Celis-Giraldo, 2009)

Del movimiento en defensa de los derechos civiles, en Estados Unidos, surge “la Ley de los Derechos Civiles, firmada en 1965 por Lyndon Johnson, en el marco de lo que se denominó La Gran Sociedad y los programas de lucha contra la pobreza” (Celis-Giraldo, 2009, p. 104). Esta ley fue resultado directo del movimiento de defensa de los derechos civiles, que exigían resultados y medidas eficaces contra la segregación racial de las mujeres, negros y minorías inmigrantes. Por medio de esta ley se estableció que las entidades que recibirían las “ayudas federales no podrían discriminar a un ciudadano por cuestiones de raza, color, religión, sexo o nacionalidad” (Celis-Giraldo, 2009, p. 104).

Las primeras acciones afirmativas en Estados Unidos estaban relacionadas con los temas laborales, estando identificadas inicialmente con “acciones (...) por las que un contratista, en virtud de sus contratos, debe tomar para asegurar iguales oportunidades de empleo” (Celis-Giraldo, 2009, p. 104). Estas acciones, esencialmente gubernamentales, fueron reforzadas por las universidades norteamericanas, creando programas especiales de admisión para la población afro descendiente.

De la experiencia norteamericana claramente se forjó una conceptualización de las acciones afirmativas, como políticas que (i) pretenden derribar formas institucionales o

informales de categorización de grupos dominados y de las formas desigualitarias que surgen de ella; (ii) promueven la inclusión social en el marco de la democracia y el pluralismo; y (iii) propenden por la participación institucional de grupos que comparten identidad. (Quintero, 2013a, p. 230)

2. Principales cuestionamientos, críticas y oposiciones a las acciones afirmativas

Las posiciones a favor de las acciones afirmativas tienden a la reivindicación de sus objetivos, marcados por la pretensión de equidad en las cargas sociales y por la reivindicación de grupos discriminados por la dinámica histórica que exige una compensación (Quintero, 2010b, p. 230). Sin embargo han surgido varios esquemas de pensamiento que cuestionan su efectividad y su sentido. Básicamente se pueden catalogar en dos grupos, aquellos concentrados en los fines que inspiran a las acciones afirmativas y quienes las ven desde el punto de vista de sus efectos perversos sobre el principio de igualdad, que enarbolan. A continuación se expondrán sus principales fundamentos, en forma sucinta.

2.1. Críticas en torno a la finalidad de las acciones afirmativas

Un primer grupo de críticas frente a las acciones afirmativas, surge del cuestionamiento de los fines que las inspiran. De alguna manera cuando las acciones afirmativas pretenden contener las desigualdades, lo que hacen es mantenerlas y contener las reclamaciones de los grupos minoritarios. Imprimen una sensación de inclusión que es apenas aparente, y a través de ella frenan los procesos de inclusión.

Esta postura se ha caracterizado por asumir que lo que hacen las acciones afirmativas es “intentar corregir la inequidad sin afectar el marco general que las origina” (Mosquera

Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. 83), logrando reasignaciones superficiales y dejando de resolver realmente las inequidades que el sistema social ha creado.

Esta forma de ver las acciones afirmativas, las vincula directamente a problemas sociales visibles sobre los que impide la discusión, el planteamiento y la contención de sus causas estructurales. Lejos de lo que teleológicamente se ha visto como su objetivo primordial, la equidad, realmente no pretende fomentar el cambio en las relaciones sociales, dejando incólume la organización institucional, el poder y los esquemas de toma de decisión establecidos. Esta dinámica es característica de las medidas afirmativas, que en últimas si bien pretenden la inclusión de grupos históricamente dominados, “deja intactas las estructuras profundas que genera la desventaja (...) Un enfoque destinado a combatir injusticias de distribución puede, en este sentido, acabar creando injusticias de reconocimiento” (Fraser, 1997, p. 37).

En suma, se considera que las acciones afirmativas deben ir más allá de la reparación frente a las discriminaciones del pasado, deben “abordar otras situaciones negativas del presente” (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. 138), pues como se ha dicho, muchas de estas políticas impiden cambios estructurales de la sociedad, pues su alcance es restringido. Lo anterior se debe especialmente a que las acciones afirmativas surgen a favor de grupos focalizados y ello genera el “surgimiento de más desigualdades” (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. 139).

2.2. *Críticas en torno a los efectos perniciosos de las acciones afirmativas sobre el principio de igualdad.*

Un segundo grupo de críticas, asume que el planteamiento conforme el cual para que no se discrimine hay que discriminar positivamente, termina consolidando diferencias perversas.

Bajo esta concepción, se asegura que las acciones afirmativas no pueden promover la igualdad a través de la desigualdad. Atentan contra el principio de igualdad, al favorecer a unos y a otros no, y se erigen “contra del principio del mérito (...) [ya que] los puestos y recompensas deberían distribuirse de acuerdo con el mérito individual” (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. 85) y no por la raza, género, adscripción cultural o estrato socioeconómico.

Las acciones afirmativas pretenden ajustar problemas históricos, raciales y sociales que el mercado no ha podido solucionar (Fraser, 1997, p. 37). No se orientan, y más bien tornan lejanas, de la posibilidad de modificar las estructuras sociales, que preservan al “busca[r] producir igualdad [de oportunidades] sin trastocar el orden social” (Dubet, 2011, p. 27); las acciones afirmativas surgen de evidencias de discriminación, pero no pueden ser llevadas a cabo para prevenirlas, ya que la discriminación positiva se ha tomado como una discriminación inversa y no una acción preventiva frente a la discriminación.

3. Las acciones afirmativas en el sistema educativo

Como quedó dicho hasta este punto, las acciones afirmativas son disposiciones legales que buscan mayores niveles de igualdad que permitan promover la movilidad social en los individuos o grupos que han estado históricamente relegados en el sistema social.

En Colombia, como en otros países, se ha apostado porque la educación es un mecanismo idóneo para fomentar la igualdad entre los ciudadanos. Es por ello que la pretensión de igualdad ha llevado a crear programas de admisión que provoquen la movilidad social de grupos excluidos históricamente que están en situación de inequidad.

Sin embargo, el universo escolar, especialmente en las sociedades modernas, engendra una relación directa con los procesos de reproducción, producción y movilización de la dominación social, económica y cultural, ya que proporciona mecanismos para el mantenimiento y/o la transformación de las desigualdades socioeconómicas (Quintero, Ramírez, 2010a, p. 3). Esto se debe a que la educación influye y condiciona posibilidades de movilidad social, por ejemplo en la inserción de clases medias y populares en sectores dominantes del mercado de trabajo (Quintero, 2010a).

No se ha podido desarrollar la igualdad de oportunidades a través de los sistemas escolares, pues el contexto social en el que están inmersos los agentes, que en ellos interactúan, está marcado por la reproducción social de sus relaciones, tiende menos al cambio y más a la permanencia e inmanencia de sus prácticas y relaciones de fuerza, marcando grandes límites el ideal de la igualdad.

Las desigualdades escolares se encuentran marcadas por el medio social familiar, en el cual los padres cuentan, o no, con los capitales culturales y escolares necesarios para transmitir una formación exitosa en el mundo escolar. La educación, al ser un bien escaso y valorado dentro de nuestras sociedades modernas, tiende a ser un factor que genera discriminación y engendra distinción entre los grupos sociales o los agentes, sobre todo frente aquellos que no la poseen y que no cuentan con los recursos necesarios para entrar y prosperar en el sistema educativo.

Entre estos grupos históricamente excluidos están las minorías culturales. Los Estados modernos han tratado de fomentar la equidad de estos grupos en la sociedad por medio, entre otras estrategias, de las acciones afirmativas, básicamente porque el “discurso de la equidad social se ha vuelto un lugar común en el campo de las políticas públicas” (Quintero, 2010a, p. 6), en el que confluyen los distintos Estados en la promoción de programas de inclusión de la población en el sistema educativo, eliminando las barreras de acceso a él. Esta inclusión en la educación superior pretende, no preservar las características culturales de estas minorías, sino que procuran elevar el nivel de vida de los individuos y con ello el de sus comunidades.

Minorías étnicas y educación.

Uno de los grupos relegados históricamente en los sistemas sociales de América Latina son los indígenas y las negritudes, que han sido foco de acciones estatales para lograr mayores niveles de igualdad en la sociedad, y el sistema educativo se torna en un mecanismo idóneo para ese fin. Recordando los conceptos en los que se centró el primer capítulo en materia de identidad y construcciones identitarias, lo cierto es que las acciones afirmativas en el sector educativo implican retos para los procesos de elaboración y reelaboración de lo que es el yo étnico.

Las construcciones identitarias sobre la base del encuentro entre estudiantes que comparten valores minoritarios étnicos y aquellos que se encuentran, y se han encontrado, en el seno de la sociedad mayoritaria implica no sólo ver el concepto de minoría étnica. Supone además contextualizar este concepto y circunscribirlo al aparato o sistema educativo de la sociedad mayoritaria.

Los estudios sobre minorías étnicas se han relacionado también con el problema de la educación. Las relaciones entre los saberes indígenas y la formación de profesionales, pero especialmente, de profesores que impulsen la educación intercultural (Rapimán, 2007, p. 223) y las interacciones interculturales entre lo indígena y lo no indígena en el contexto de la escuela han sido una preocupación central de la academia.

Daniel Rapimán sostiene que para comprender este fenómeno, llenando el vacío que hay en la formación de docentes que interactúan en escenarios multiculturales y que puedan llevar a cabo esta labor a buen término, es central para su investigación. Destaca los elementos necesarios para pensar la educación y la formación escolar desde el saber actuar de los docentes en estos contextos y la necesidad de tener en cuenta la influencia familiar en la formación escolar, e incluir a la familia en el rol de la escuela, recordando que los niños indígenas y no indígenas pueden acceder a otras culturas y con ello mejorar sus prácticas educativas, ya que la interculturalidad genera una lectura más amplia del mundo (Rapimán, 2007).

Para otros esta interacción no genera una ampliación de mundo sino que la relación entre los docentes y los estudiantes varía según su cultura. Hay mayor expectativa del docente frente a estudiantes de cierta cultura, género, ubicación geográfica y composición socioeconómica, estas expectativas están “relacionadas con factores del contexto en el que se” (Treviño, 2003, p. 83) enseña. Estas expectativas están relacionadas con la reproducción social que acontecen en la escuela, en la medida en que entre más cercanos estén los estudiantes a la cultura aceptada como mejor, mayores serán las expectativas sobre ellos, y sus posibilidades de éxito en el aula.

Sin embargo, también se ha resaltado que a pesar de la promoción de la diferencia y de la pluralidad que se encuentran en la base de los mecanismos afirmativos, el aparato estatal “se resiste a (...) que los gobiernos indígenas adquieran el control conceptual de los servicios. En otras palabras, (...) se preocupa por mantener la diferencia, pero no las condiciones materiales que permiten la reproducción de la diferencia cultural” (Chaves, 2011, p. 14).

Desde otras perspectivas, la educación en contextos multiculturales, ha jugado un papel importante en la movilidad social de las poblaciones indígenas. Pero la educación para estos sectores trae consigo sobrecostos, lo que lleva a que una parte de esta población no pueda ingresar a ella y a que la movilidad social sea inferior a lo esperado. Los centros escolares educativos, están retirados de sus comunidades, en la mayoría de los casos, y esto puede llegar a generar mayores costos económicos y de oportunidad, tanto individuales como familiares¹⁴ (Carnoy et al., 2002).

La cultura puede no ser un factor determinante en la no consecución de un título universitario, sino los costos económicos que acarrearán para las familias el mantenimiento de uno de sus miembros en la universidad. Lo económico es una barrera de entrada para los indígenas, pero así mismo para miembros de sectores económicos deprimidos (Carnoy et al., 2002).

¹⁴ En la Universidad Nacional muchos estudiantes viven este fenómeno; “Buscan otros sitios, pero como te digo, hay muchos que se regresan porque no les dan..., digamos que en cierta forma la Corporación es de las partes más económicas que..., con respecto al sector en la parte de alojamiento, porque alojamiento alrededor de la Universidad Nacional es muy costoso.” (Entrevista a Paola miembro de la Corporación en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014). Muchos estudiantes no tienen los recursos económicos, deben trabajar en lo que salga, como el parqueadero de la corporación o en los restaurantes que hay alrededor de la Universidad, lo que genera un retraso en sus estudios (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación, 17 de diciembre de 2014).

En algunos países se ha reconocido la diferencia cultural y esto ha generado diferentes modificaciones a los sistemas educativos, ya que el proceso por medio de cual se han reconocido los grupos indígenas, se ha reflejado en el sistema educativo (Silas Casillas, 2009). Por ejemplo en México se han vivido nueve modelos para la educación que media entre la cultura dominante y la indígena; los modelos son el de asimilación, compensatorio, pluralista, bicultural, tolerancia, antirracista, empoderamiento, transformación y, por último, interactivo (Silas Casillas, 2009).

El reconocimiento que ha hecho el Estado mexicano ha implicado “el acceso de los miembros de estos grupos a la educación superior, vista como uno de los canales de movilidad social y espacios para remediar la exclusión histórica que han padecido” (Ortiz & Guzmán, 2008, p. 64), pero la universidad ha sido un sistema más de exclusión que de inclusión y es necesario reconocer que es complicado que estas instituciones se molden en pro de la diversidad cultural.

La inclusión de las minorías étnicas no ha sido producto de una política firme, por el contrario cada institución ha interpretado la normatividad e intentan adecuar sus políticas internas a su manera para cumplir con ella. La universidad, no se ha permeado de la diversidad cultural (Ortiz & Guzmán, 2008) y es necesaria una política de inclusión mucho más fuerte y coherente.

El trabajo de Oscar Quintero, centrado en el campo educativo, colombiano y francés, propone la necesidad de estudiar la desigualdad en el sistema universitario y sus formas de reproducción social (Quintero, 2013b, p. 2). En el texto “Accediendo a la Universidad Pública”, el referido autor se concentra en la educación superior como dispositivo institucional “particularmente importante en los procesos de reproducción de la dominación

social mediante el mantenimiento y la transformación de las desigualdades sociales” (Quintero, 2010a, p. 3) no obstante permite, sin duda, la inclusión social de grupos minoritarios en el mercado laboral.

El autor sigue la propuesta de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Cobija la idea de que “la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria” (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 48). Así, las personas de otros sectores sociales que se integran a los sistemas educativos, culturales o de clase, deberán transformar radicalmente sus capitales de origen y en muchos casos ello generará una nueva desventaja para estos agentes. Las minorías étnicas, por el poder de las mayorías, llegan a asimilarse a la cultura dominante, ya que la cultura no está relacionada con la naturaleza de los agentes, sino que es un sistema de habitus que se incorporan a los agentes a partir de su socialización y su interacción social.

En esta lucha constante por las posiciones sociales, las estrategias de los grupos dominantes, guiadas para producir y reproducir una distinción, se enfrentan constantemente a la lucha que hacen asiduamente los menos privilegiados para acceder “a niveles más elevados de posesión de capital cultural, a través de un relacionamiento más estrecha con la cultura dominante” (Quintero, 2010a, p. 48) lo cual genera que algunos capitales culturales sean menos productivos que otros, derivando en asimilación de las minorías por parte de esquemas dominantes.

De tal modo muchas veces la forma de incluir a las minorías étnicas en la educación es a través de sus miembros, a quienes no se les retira el estigma de la dominación cultural que se ciñe sobre su grupo de origen. Se les exige internarse en la sociedad mayoritaria por

medio de la educación, y en ella se devela nuevamente su exclusión y la infravaloración social de su identidad (Guzmán, 2011, p. 233).

La educación y el sistema educativo, cualquiera que sea el nivel, se consolida como un dispositivo institucional de utilidad a las personas que están incluidas en la sociedad. Para los grupos dominados sirve sobre todo para afrontar la relación con los *blancos*, sin embargo no es fácil para los miembros de las comunidades étnicas decidir entre las formas tradicionales y las occidentales de formación (Vasco Uribe, 1996), ante los retos que supone el encuentro cultural con la cosmovisión mayoritaria.

La Corte Constitucional recientemente consideró que la etno educación es un dispositivo de inclusión social con vocación igualitaria en consonancia con el derecho a la autodeterminación de los pueblos. Lo ha reconocido como un derecho de las comunidades (Corte Constitucional, 2013). Ha destacado que

el derecho a una educación especial reconocido a las comunidades tradicionales es un derecho fundamental de doble vía. Lo es, por tratarse de un derecho connatural a todos los hombres entre los que se cuentan los indígenas, y también, por cuanto hace parte integral del derecho a la identidad cultural que, como se ha dicho, tiene dimensión *ius fundamental*. (Corte Constitucional, 2013)

Sin embargo en este plano, la Corte sigue en un debate constante entre las protecciones del miembro de la comunidad individualmente considerado y el de su colectivo. Para ese Tribunal Constitucional éstas no se oponen: “garantizar las manifestaciones individuales puede resultar imprescindible para la concretización y materialización del derecho colectivo del grupo étnico del cual se hace parte” (Corte Constitucional, 2013).

Sin embargo la consolidación de esquemas educativos autóctonos dificulta finalmente la inserción del agente en la sociedad y posterga los efectos discriminatorios que la sociedad impone a su identidad. Lo pospone al momento en que el choque de valores tenga lugar. Entonces la etno educación aparece como una mera ilusión.

C. Políticas de inclusión educativa en Colombia con enfoque diferencial étnico.

Colombia no es la excepción a las políticas de inclusión. Algunas instituciones estatales y privadas han centrado sus intereses “en promover programas que contribuyan a favorecer la equidad en el acceso a la educación superior e incluir a las poblaciones más vulnerables” (Mayorga & Bautista, 2009, p. 32) en el sector educativo. Esto ha sido especialmente porque se ha creído que la educación es un mecanismo idóneo para fomentar la igualdad de oportunidades, pues el acceso a ella, de la población menos favorecida, redistribuye las posibilidades de ser entre todos los agentes.

Entre las acciones afirmativas, irradiadas por el derecho a la igualdad que consagra la Constitución Política colombiana, está la política pública de inclusión de miembros de comunidades indígenas o tribales, de personas en situación de desplazamiento y de otros sectores sociales que no han tenido, históricamente, la posibilidad de entrar en las mismas condiciones a los campos económico, cultural, escolar y social, habitualmente instituidos en y para el sector cultural dominante. Pretenden concretar la igualdad material, entendida como igualdad de oportunidades, como se dejó dicho, lejana a la igualdad simétrica imperante por largo tiempo en el pensamiento occidental, tratando de superar las arbitrariedades sociales que se han concretado en el decurso histórico de la sociedad. Y es que el “costo de la exclusión racial y la desigualdad (...) [impone a los gobiernos]

determinar cuáles son las políticas y las intervenciones que funcionan y cómo se pueden implementar en contextos locales” (Reiter & Lezama, 2013, p. 470).

Los agentes a los que afectan directamente estas acciones afirmativas, como ya ha sido mencionado, “pertenecen a pueblos o grupos que simbólicamente y materialmente han sido subalternos” (Mosquera Rosero-Labé & Díaz, 2009, p. X) y tal como se concibe sólo por medio de tales medidas materializarán, en su favor, cada vez mayores niveles de igualdad de oportunidades, para alcanzar una posición representativa en la sociedad, de forma que a través del posicionamiento de sus miembros en ella puedan reconfigurar las relaciones de poder existentes entre grupos culturales distintos.

Las acciones afirmativas, con ese objetivo, se traducen muchas veces en subsidios para el acceso a los servicios públicos, becas o ayudas financieras tomando en consideración aspectos importantes como el género y la cultura, para erigir discriminaciones inversas o positivas ante la escasez de bienes deseados por algunos agentes que no los pueden adquirir (Corte Constitucional, 2004). Entre los bienes escasos y necesarios para lograr una mayor igualdad de oportunidades están los cupos universitarios.

El acceso preferencial a la educación superior, mediante programas de inclusión que reservan cupos a miembros de las comunidades indígenas, haciendo posible su acceso a las instituciones, en otras condiciones demasiado dificultoso, permite la transformación del abanico de posibilidades de desenvolvimiento del agente al que acogen.

La educación ha sido llamada recurrentemente por la sociedad a materializar la igualdad prometida por los Estados democráticos, en los que, como en Colombia, la educación se ha hecho derecho exigible, mediante la constitución de 1991 que no solo la concibe universal, sino además diferenciada conforme las tradiciones y la cultura.

El Estado no ha consolidado una política de inclusión étnica en el sistema de educación superior. El mandato constitucional que impone el principio de igualdad, se consolida a través de acciones institucionales atomizadas, que si bien fomentan la igualdad no tienen vocación estructural para contener la discriminación en forma efectiva.

Una de las instituciones que ha asumido acciones afirmativas en pro de la igualdad, es la Universidad Nacional de Colombia, no como respuesta a una política estatal, sino como una política interna que ha tenido que estructurar endémicamente y reajustar conforme sus posibilidades humanas y materiales.

1. Acciones afirmativas en el sistema de educación superior a favor de miembros de comunidades étnicas. El caso de la Universidad Nacional de Colombia.

Entre los proyectos institucionales que desarrollan las acciones afirmativas en materia educativa en Colombia, en el seno de la educación superior, está el Programa de Admisión Especial –PAES- y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica –PEAMA- de la Universidad Nacional de Colombia.

A continuación se presentarán unos esquemas básicos sobre la forma en que se han consolidado éstos programas, no desde el punto de vista institucional de la acción afirmativa con todo lo que incluye, sino desde el acercamiento subjetivo que hay al rededor su construcción, su origen y sus desarrollos. Cabe recordar que el interés es más que la fijación de todos los elementos institucionales de la acción afirmativa, este trabajo busca consolidar lo que se percibe del programa, con las implicaciones que ello tiene desde el punto de vista de las construcciones identitarias.

En este plano, si bien las caracterizaciones institucionales y documentales son importantes, resultan mucho más enriquecedoras las tasaciones subjetivas de la percepción sobre el programa: la visión del nosotros y de los otros a través de los programas de admisión y movilidad especiales, con fundamento en la etnicidad. En esa medida se hará una breve exposición de las características de los programas de admisión especial, y se dará prevalencia a las concepciones que circularon sobre el programa y sus beneficiarios.

Ambos programas están establecidos para lograr equidad en el acceso a los cupos universitarios, escasos en la sociedad colombiana. A través de estos programas los miembros de comunidades indígenas, de diversas partes y agrupaciones étnicas del país, pueden acceder a la Universidad y consolidar una formación profesional.

Aunque de estos programas responde a la pretensión institucional de que “el origen de sus estudiantes debe ser multclasista y multicultural, (...) tiende a la homogenización del estudiantado, a lograr un resultado final en el cual ese carácter multclasista y multicultural haya desaparecido” (Vasco Uribe, 1992).

Son básicamente acciones afirmativas concentradas en el establecimiento de mecanismos de acceso a la educación superior de miembros de comunidades indígenas.

1.1. Programa de Admisión Especial –PAES-

El primero de estos programas, el Programa de Admisión Especial –PAES-, fue creado en el año de 1986 a través del Acuerdo 022 del Consejo Superior Universitario, por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas.

Tal Acuerdo se emitió con fundamento en tres consideraciones: primero, dada la existencia de comunidades indígenas cuyos miembros necesitan oportunidades cursar

estudios superiores; segundo, por la convicción de que el apoyo a las comunidades indígenas se puede hacer a través de la formación de profesionales provenientes de esos grupos; y tercero, porque “la Universidad debe facilitar el ingreso de estudiantes que cumplan los programas de formación profesional a que se refiere el considerando anterior”. (Consejo Superior Universitario, 1986) De tal modo, conforme su primer artículo se previó “un cupo equivalente al dos por ciento (2%) de los cupos establecidos para cada carrera que ofrezca la Universidad en su Sede Bogotá y Seccionales, para ser llenado por miembros de Comunidades Indígenas.” (Consejo Superior Universitario, 1986)

Conforme lo reglamentó inicialmente ese Acuerdo, los aspirantes a esos cupos estarían exentos del pago de derechos de inscripción y debería obtener el puntaje mínimo de ingreso que establecer por la Universidad en los respectivos exámenes de admisión. Este requisito fue maleado por el Acuerdo 018 de 1999 (Consejo Superior Universitario, 1999), por el que se estableció que sólo podrían ser admitidos los aspirantes presentados ante la Oficina de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior por su comunidad de origen. Además de esto se modificó la accesibilidad del formulario, pues sería a partir de 1999 distribuido directamente por la Dirección Nacional de Admisiones de la Universidad.

El Acuerdo 018 modificó también el puntaje, estableciendo una medida a favor de los aspirantes, conforme la cual “el aspirante deberá obtener como mínimo en el respectivo examen de admisión un puntaje igual al mínimo obtenido por el último aspirante regular admitido en la Universidad en todas sus carreras para el período académico (sic.) que se concurse” (Consejo Superior Universitario, 1999).

En su versión original además el PAES, exigía a los aspirantes “cumplir con todos los requisitos que exige la Universidad para ingresar como estudiante regular a ella” (Consejo

Superior Universitario, 1986). Contemplaba beneficios, como el pago de la matrícula mínima y el préstamo beca completo, que fueron modificados por el Acuerdo 018 de 1999, en el sentido en que si el estudiante perdía esa calidad debería pagar el crédito recibido mediante el sistema que la Universidad aplica a los estudiantes regulares. También era claro en que ese préstamo estaría condicionado al estudio de la situación socioeconómica del estudiante indígena.

Desde el inicio del programa se previó que los estudiantes que accedían a la Universidad a través de él, debían “ejercer durante el tiempo que señale la resolución reglamentaria, su profesión en el territorio de las Comunidades Indígenas y en beneficio de éstas” (Consejo Superior Universitario, 1986). Luego el Acuerdo 018 de 1999, reguló detalladamente este aspecto, así:

Artículo 3. Prestación de Servicios a la Comunidad de Origen. Los estudiantes admitidos por el Acuerdo 22 de 1.986, programa especial de ingreso a la Universidad de integrantes de comunidades indígenas, deberán prestar obligatoriamente sus servicios profesionales en las comunidades de origen por un término no inferior a un año.

Los indígenas que logren su admisión a la Universidad por este sistema y se beneficien del préstamo beca serán eximidos de su pago total o parcialmente, de acuerdo con la siguiente reglamentación:

- Si prestan sus servicios profesionales a su comunidad de origen por término de un año se les condonará el veinticinco (25) por ciento del valor del préstamo; si prestan sus servicios por dos años se les condonará el cincuenta (50) por ciento del préstamo, si por tres (3) años se les condonará el setenta y cinco (75) por ciento, y si finalmente lo hacen por cuatro años o más se les condonará el ciento por ciento (100%) de la obligación.

- Las autoridades de la respectiva comunidad de origen certificarán por escrito el cumplimiento de las obligaciones establecidas en el este artículo. Lo harán desde el comienzo en que el beneficiario comience a prestar sus servicios a la comunidad y luego anualmente.

- Parágrafo. El beneficiario de este programa tendrá al plazo de un año, desde la terminación de sus estudios para comenzar a prestar sus servicios profesionales a su comunidad, de no hacerlo en ese término se hará efectivo en su totalidad el valor del préstamo beca en las mismas condiciones establecidas por la Universidad para los estudiantes regulares.

- Si el beneficiario presta sus servicios por término inferior a los cuatro (4) años, y en consecuencia debe cancelar parte del préstamo beca, también lo hará en las condiciones establecidas para los estudiantes regulares. (Consejo Superior Universitario, 1999)

En esa medida es claro que los mecanismos de inclusión que estructuraron originalmente el PAES fueron perfeccionándose, con el objetivo de afianzar las relaciones del estudiante con su comunidad de origen, pero fueron dejando de lado las características socio culturales de los indígenas y las medidas afirmativas que se dirigían a asegurar no solo el acceso sino la permanencia en la educación superior. Poco a poco aplicaron a la población indígena los mecanismos previstos para los estudiantes regulares. Sin embargo, aunque en principio las transformaciones del PAES aparecen meramente formales, “no dejan de ser, en muchas ocasiones, una mera formalidad que no tiene ninguna otra significación” (Vasco Uribe, 1992) y reafirma las desigualdades¹⁵.

¹⁵ Por ejemplo, “las constancias de pertenencia a las comunidades, expedidas por las autoridades de las mismas como requisito para ingresar a la Universidad (...) se expiden a aspirantes que no son indígenas sino hijos de colonos, de activistas políticos y de otras personas que por razones diversas tienen algún tipo de influencia o de dominio sobre tales autoridades”. (Vasco Uribe, 1992)

Los logros del PAES y su desarrollo del principio constitucional de igualdad no se limitaron al afianzamiento de dichos programas. De esta forma y mediante el Acuerdo 093 de 1989 se creó el programa de admisión para mejores bachilleres de municipios pobres, con el interés de promover la igualdad de oportunidades para las comunidades menos favorecidas con el fin de que sus miembros logren acceder a la educación superior; esta vez la población beneficiaria coincidía con los agentes pertenecientes a los municipios pobres “en los cuales sus estudiantes culminan su educación secundaria en medio de múltiples dificultades y carencias y con pocas posibilidades de continuar estudios superiores” (Consejo Superior Universitario, 1989).

La Universidad Nacional de Colombia complementó nuevamente el programa PAES en 1990 por medio de la creación del programa de mejores bachilleres, con el Acuerdo 30 (Consejo Superior Universitario, 1990), con la finalidad “de estimular el desarrollo de la ciencia y la investigación media del país” (Mayorga & Bautista, 2009, p. 96). Esta vez optó por captar a jóvenes de alto nivel académico, integrando diversos sectores de la población colombiana sin importar su condición social, con la finalidad de enriquecer la diversidad social y cultural de la universidad. (Mayorga & Bautista, 2009, p. 96)

El Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional ha sido fortalecido a través de otros tantos Acuerdos, entre los que se destacan el Acuerdo 121 (Consejo Superior Universitario, 1991), mediante el cual se autorizó la reducción de la carga académica obligatoria a los estudiantes admitidos. Se consideró necesario garantizar iguales oportunidades a los estudiantes, teniendo en cuenta los desequilibrios que “existen entre la vida y exigencia académica en las ciudades y las regiones apartadas del país” (Consejo Superior Universitario, 1991), por lo que en el mismo sentido se firmó el Acuerdo 93 de

1989¹⁶; el Acuerdo número 022 de 1986 y el Acuerdo 093 de 1989 (Consejo Superior Universitario, 1991), que apuntaban ya no a la admisión, sino a la permanencia en el sistema universitario.

1.2. Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica - PEAMA-

Este programa fue creado en el año de 2007 a través del Acuerdo 025 del Consejo Superior Universitario. Toda su reglamentación posterior obedece a los siguientes objetivos: proyectar a la Universidad Nacional de Colombia en el territorio nacional, contribuir a la unidad nacional y promover del desarrollo de la comunidad académica nacional (Consejo Superior Universitario, 2015). En esa medida, el programa está dirigido a las comunidades de municipios para los que el acceso a la educación superior de calidad es difícil y es una meta inalcanzable.

Las normas internas que regulan este programa han derogado el Acuerdo inicial y han concretado su alcance en cada una de las regiones de influencia de las sedes con la que cuenta la Universidad Nacional. En esa medida los aspirantes solo pueden ser quienes hayan terminado su educación básica en las zonas de influencia de las sedes de la Universidad Nacional, actualmente demarcadas en cada Resolución que autoriza el programa en una zona específica del país.

Pretende que el estudiante curse los primeros estudios profesionales en su lugar de origen y que posteriormente pueda desplazarse a una sede de la Universidad, con el

¹⁶ Tales acuerdos no son aplicables hoy en día debido a las reformas que se han llevado a cabo, no obstante las cuales indudablemente se trató de una medida en pro de una mejor adaptación a la vida universitaria de los miembros del PAES. En la actualidad hay otros mecanismos para poder tomar una menor carga académica, ya no exclusivos para los integrantes del programa PAES, sino que toda la comunidad universitaria puede acceder a ellos.

objetivo de que cuente con los apoyos socioeconómicos suficientes para llevar a buen término sus estudios.

1.3. Percepciones y posiciones sobre el origen de los programas de admisión especial de la Universidad Nacional que admiten la participación indígena.

Los pueblos indígenas en Colombia, aun cuando son minoritarios desde el punto de vista de su subyugación social, son bastante numerosos. Para “2005, en Colombia resid[í]an 87 pueblos indígenas identificados plenamente; junto con personas pertenecientes a los otavaleños y a otros pueblos indígenas de Ecuador, Bolivia, Brasil, Guatemala, México, Perú y Venezuela” (DANE, 2007, p. 20).

Su presencia en el territorio nacional es bastante amplia si se tiene en cuenta que se encuentran disgregados dentro de los límites estatales, distribuyéndose en “710 resguardos titulados ubicados en 27 departamentos y en 228 municipios del país, que ocupan una extensión de aproximadamente 34 millones de hectáreas, el 29,8% del territorio nacional” (DANE, 2007, p. 23).

Es claro que la Constitución de 1991, representó un reconocimiento sin precedentes de la idiosincrasia indígena. Anteriormente, “los indígenas de Colombia debieron someterse a la Ley 089 del 25 de noviembre de 1890, que determinaba ‘la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada’” (DANE, 2007, p. 16). Durante su vigencia, los movimientos indígenas fueron activos y propiciaron ese cambio trascendental. En la década de los sesenta del siglo XX tuvo lugar “un debate público de nivel nacional sobre los problemas que vivían estos pueblos” (Sánchez Gutiérrez & Molina Echeverri, 2010, p. 18).

Existen bastantes episodios de lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas “como lo fue el movimiento de Quintín Lame por la recuperación de los resguardos en el Cauca, ejemplo que fue seguido a lo largo y ancho del país por muchos otros pueblos indígenas” (DANE, 2007, p. 16). Esta, el Cauca, tradicionalmente refleja las dinámicas desiguallitarias frente a poblaciones indígenas y en ella “la organización adoptó pronto una manera definida en sus relaciones con el Estado, y creó una estructura organizativa compleja, con comités especializados de tierras, salud, educación, prensa y relaciones con otras organizaciones” (Sánchez Gutiérrez & Molina Echeverri, 2010, p. 19).

En esa medida y en ese contexto los programas de admisión especial en la Universidad Nacional, responden para muchas personas a logros de los movimientos sociales por el reconocimiento de la identidad étnica, con la dimensión territorial que lleva implícita (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014).

El primero de estos programas, el PAES, claramente antecede a la Constitución del 1991 y al reconocimiento de Colombia como un país pluricultural. En principio, su carácter fue más académico, en la medida en que buscaba que las poblaciones indígenas ingresaran a la universidad e incursionaran en dicho ámbito. Con el pasar del tiempo se incorporaron otras poblaciones (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014). La creación del PAES se debió a varios factores, tanto internos como externos que se materializan en la Constitución de 1991 generando efectos significativos en las

concepciones que hoy tenemos de la diversidad cultural colombiana (Vera Lugo, 2006, p. 206).

Para algunos de los entrevistados, entre los que se destacan Ana y Juan fue una lucha constante de las comunidades y de los miembros por conseguir mejores condiciones de vida, lo que dio origen a las medidas afirmativas que condensan estos dos programas.

Es interesante ver las posiciones que asumen los agentes en relación a la creación del PAES, ya que para Ana, Coordinadora del Programa Vida Universitaria, el PAES fue producto de la lucha de las comunidades, y esta posición se acerca a la de Juan, un indígena que ha luchado por el reconocimiento de las comunidades, desde hace años. Sin embargo, para Milena es un proceso interno, su posición puede ser a que ella fue una de las personas que ayudó a consolidar, desde el principio, el programa en la Universidad Nacional.

El programa de admisión especial PAES, pese a sus aciertos y pretensiones de inclusión, se caracteriza principalmente por dos elementos que le son consustanciales. Por un lado, tiene “un carácter individual y personal, que no considera ni el carácter comunitario que se mantiene en muchas sociedades indígenas ni sus intereses, [y por otro] (...) no tiene en cuenta las particularidades nacionalitarias (...) de esas sociedades” (Vasco Uribe, 1992).

Ana recuerda el contexto nacional e indica que

las discusiones [de los años 70 y 80 del siglo XX] de las comunidades indígenas y de las organizaciones indígenas, era que ellos no tenían acceso equitativo a la universidad, y como la Universidad era la Nacional, pues aquí era el lugar donde tuvo eco y es allí donde surgió el PAES. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a

María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014).

Juan ha luchado desde los años 80 del siglo XX por la inclusión de las comunidades indígenas en muchos procesos sociales, entre ellos los educativos. Por ello para él la mayoría de las personas “no saben cómo es la historia de eso,[de la consolidación de un programa de admisión para indígenas,] de cómo nació eso, eso no fue un regalo, eso fue una lucha” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015), constante de las comunidades y sus miembros. Algunos miembros de grupos indígenas llevaron documentos a la Universidad Nacional con la finalidad de que pudieran entrar:

Yo envié una carta a la Universidad Nacional en el año de 1976, con tres compañeros para que vieran la posibilidad de que las comunidades indígenas en Colombia pudiéramos ingresar a la nacional (...) Si en el 76, (...) a los 10 años me dieron una contestación que..., comentaron que la Universidad Nacional estaba haciendo un estudio para posible ingreso de las comunidades indígenas a la Universidad Nacional, imagínese a los 10 años (...) La carta decía que, pues que el Concejo Superior Universitario estaba haciendo un estudio, lo tengo aquí, lo tengo en la memoria como se dice, pues que estaba haciendo un estudio para el ingreso a la Universidad Nacional, comunidades indígenas, eso se vino a dar en el 82 con el..., con un artículo que sacaron, el 002, el 0028, algo así. (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015)

Para Milena, por el contrario, la construcción del PAES fue el resultado de un proceso interno de la Universidad Nacional, en el cual ella intervino. En su criterio el programa de

admisión PAES fue posible en vista de que algunos docentes e investigadores de la Universidad que trabajaban con las comunidades y que “había[n] tenido siempre contacto con las comunidades a través del trabajo de campo” (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014) ayudaron a su consolidación. El programa se dio

Porque había una sensibilidad muy alta. Las comunidades a veces dicen ‘nosotros lo luchamos, lo peleamos’ no hay una sola carta, no hay un sólo documento en los archivos de la universidad -porque les hicimos seguimiento- que diga que eso fue así. Eso realmente ¿de qué surge?, de la práctica académica y del conocimiento que la Universidad tenía del país, a través de los investigadores, eso sí es clarísimo. (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014).

No todos los académicos de la Universidad Nacional estaban de acuerdo con la creación de un programa de admisión especial para las comunidades indígenas. Circularon argumentos, como el de Luis Guillermo Vasco, que indicaban que sacar a los futuros estudiantes de las comunidades de origen era un factor de cambio para éstas. La discusión que se tejió al interior de la Universidad replanteó posiciones como las del profesor Vasco (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014) y permitió la conformación de un esquema de admisión más inclusivo. Vasco sostiene que en los espacios universitarios con

medidas inclusivas como estas ni “la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas” (Vasco Uribe, 1992).

Lo que los investigadores de la Universidad Nacional pretendían con la creación de un programa especial de admisión era la inclusión de minorías étnicas al campo universitario; la inclusión de los grupos, social y económicamente, menos favorecidos. En ese sentido hoy puede afirmarse que consideraron la educación, como “un medio deseado (...) [para] lograr algunos grados de movilidad social y cierta estabilidad económica y social” (Quintero, 2013b, p. 10) para las personas que ingresan a la educación superior. Su objetivo primordial era reducir “las condiciones de inequidad y marginación de las personas o los grupos sociales y lograr unas condiciones de vida acordes con la dignidad del ser humano y un orden político, económico y social justo” (Corte Constitucional, 2004).

El programa pretendía que los miembros de estas comunidades contaran con posibilidades educativas reales, en relación con ingreso a la educación superior, para lo cual precisan de “condiciones distintas de selección. Teniendo en cuenta las inadecuadas condiciones de formación en los niveles de básica y media, y en un contexto de competencia para la obtención de cupos en la universidad, era imposible que los indígenas lograran ingresar” (Mayorga & Bautista, 2009, p. 50).

El ingreso de estas poblaciones a la educación superior, habida cuenta de las discriminaciones culturales, políticas y económicas de las que han sido objeto durante un largo periodo de la historia nacional, era complicado. La exclusión de esta población de la educación superior tenía origen no únicamente en la discriminación cultural, sino también en los problemas educativos que tienen muchas regiones de Colombia.

Al cambiar la forma en que los programas de admisión diferencial socorren a los estudiantes, a partir de sus modificaciones recurrentes, actualmente los estudiantes indígenas dentro de la Universidad Nacional tienen menos posibilidades de apoyo financiero y académico, lo que dificulta su paso por la Universidad. Desde un punto de vista material los beneficios no son significativos y ello conduce a que se pierdan los logros alcanzados en cualquier estadio del proceso de profesionalización. En muchos casos los estudiantes han de conseguir por sí mismo los recursos para su sostenimiento en la academia, generando mayor fracaso escolar en los estudiantes, con las incidencias que eso tiene para la concepción de sí, del otro y de su cultura, que se reproduce en una posición reiterativamente minoritaria.

En la experiencia de los trabajadores de la Universidad Nacional las dificultades educativas “no son exclusivas de los indígenas, son exclusivas de las regiones de las que ellos vienen, entonces eso también hay que tenerlo claro, porque ellos estudian en los mismos colegios que estudian la gente de los municipios” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014) y cuando llegan a la Universidad traen las mismas dificultades académicas.

1.4. El PAES y el PEAMA como contexto de las percepciones y valores de y sobre los estudiantes indígenas. El punto contextual en el que se desarrollan el yo y el otro indígena en la Universidad Nacional

Con la concreción del PAES indígena, en 1986, la Universidad Nacional es la institución de educación superior que cuenta con el programa más antiguo de inclusión de

comunidades minoritarias y, además de ello, dispone, de cara ya no a la accesibilidad sino a la permanencia, de una serie de programas complementarios, aunque con el pasar del tiempo han sido reducidos, a través del mencionado Acuerdo 018 de 1999. La Universidad Nacional brindaba beneficios a los estudiantes indígenas que luego fueron retirados.

ellos desde el primer semestre accedían a préstamo, sin necesidad de convocatoria, es más, ellos ya se venían desde su pueblo con el pagaré firmado por el codeudor, con los papeles con todo, ellos venían a radicar aquí para que se les desembolsara, porque ellos venían en su mayoría, como se dice, sin nada de recurso económico, pues la familia muchas veces hace colecta para el pasaje y para unos diitas de estadía, esto era casi desde el primer semestre. Vivienda tenían también sin proceso de convocatoria, sin nada de esto, sencillamente llegaban de primera mano a la Corporación de Residencias Universitarias, la CRU, que se le conoce hoy como 10 de Mayo, (...) Allí los estudiantes casi que llegaban, como decimos nosotros, con el colchón debajo del brazo, salían del terminal y ese era su punto de llegada y a todos se les daba recibimiento, sencillamente se hacía, como un..., se firmaba un documento del alojamiento provisional, mientras se hacía el comité de adjudicaciones y todo esto, pero allá tenían entrada, nosotros enviábamos un listado con los nombres de los PAES y ellos ya sabían que hacían parte de la lista y para vivir, cosa que no ocurre ahora, pues ahora si no tienen un familiar o alguien que los reciba o un amigo o un primo, ellos a la Corporación no pueden entrar, porque no han pasado por un proceso de convocatoria acá. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014)

A la Universidad Nacional desde 1986 han ingresado, en calidad de estudiantes, a través del programa PAES, agentes provenientes de grupos indígenas, en primer lugar y después estudiantes de municipios pobres, de comunidades afrocolombianas, mejores bachilleres del país y personas en situación de desplazamiento. Su ingreso se ha dado en condiciones más benévolas, por lo menos en lo que a la evaluación y estimación de las pruebas se refiere, mediante un esquema de admisión especial.

El programa PAES fue concebido como una estrategia para incluir a los grupos históricamente excluidos del sistema de educación superior y, de manera simultánea, mejorar la calidad académica de la Universidad Nacional.

Los cupos establecidos para las comunidades indígenas, como se refirió desde el punto de vista institucional, fue y es del 2% de la oferta estimada para la carrera a la que los aspirantes ingresan, con el puntaje del último estudiante regular admitido, lo que automáticamente les excluye de las pautas regulares de competencia y les otorga exclusividad frente a cierto número de cupos por el que compiten solo con sus pares. Los miembros de las comunidades indígenas, “solamente compiten por cupos desde... [su] población” (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014).

El programa recibió a los primeros estudiantes indígenas admitidos en 1987. Eran tres que posteriormente abandonaron la universidad (Mayorga & Bautista, 2009, p. 25). Frente a ello parece un logro poder mencionar que actualmente la Universidad Nacional, una de las instituciones educativas más grandes del país, cuenta con siete sedes a lo largo de todo el territorio nacional y en ella “estudian el 13.25% de la matrícula universitaria pública” (Sverdlick, Ferrari, & Jaimovich, 2005, p. 8); es la institución que concentra el mayor

número de estudiantes miembros de comunidades indígenas (Ortiz & Guzmán 2008, 74). Por medio de los programas de admisión especial, entre 1997 y 2007, ingresaron a la Universidad Nacional 1.261 estudiantes de comunidades indígenas (Mayorga & Bautista, 2009, pp. 53-54).

El conjunto de modificaciones al que estuvo sujeto el PAES tenía como presupuesto la visión igualitaria que caracteriza a las acciones afirmativas, como mecanismos integrales que “lejos de satisfacerse con otorgar cupos a las poblaciones excluidas del sistema de educación, se dirige a proveer de instrumentos sociales y culturales a los individuos para su movilidad social” (Mayorga & Bautista, 2009, p. 43).

El programa PAES indígena fortaleció la prestación de este servicio a las comunidades en el año 2000 por medio del programa “Vacaciones para la paz y la convivencia”. A través de él otorgaba un apoyo continuo a los estudiantes para que regresaran en sus vacaciones a sus comunidades y pudieran, en ese tiempo, ir cumpliendo con el desarrollo de “actividades dirigidas a la recuperación cultural y el intercambio de conocimiento entre los jóvenes estudiantes y los mayores y niños de la comunidades” (Universidad Nacional de Colombia, 2002).

Para la modificación y ampliación del PAES y de los Acuerdos que lo fueron creando, la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y la Coordinación de Programas Especiales de la Universidad Nacional de Colombia hicieron informes de trabajo. En 1994 se elaboró uno de estos informes, en el cual se insistía en que “no se conoció ningún estudio previo de la factibilidad, ni un proyecto que articulara los Programas con la Universidad, ni una definición de objetivos” (Coordinación de Programas de Admisión Especial, 1994, p. 1). En el informe se evidencia la preocupación de los funcionarios por mejorar los mecanismos

internos de la universidad y poder ofrecer “una formación integral del estudiante” (Coordinación de Programas de Admisión Especial, 1994, p. 1). Para ello se aprobó una serie de acuerdos, orientados a mejorar la estancia de los estudiantes PAES en la Universidad.

Entre los problemas que se encontraron estaba la falta de motivación de los estudiantes PAES para regresar a sus municipios; “el Programa no tiene una política ni filosófica, no está respaldado por un proyecto que conecte a la Universidad con el país” (Coordinación de Programas de Admisión Especial, 1994, p. 1) y mucho menos con los lugares de donde provienen los estudiantes.

Otra de las dificultades era que la escogencia de los estudiantes en los municipios no es meritocrática, sino que estaba permeada por prácticas clientelistas y por “elementos políticos y de poder” (Coordinación de Programas de Admisión Especial, 1994, p. 1). Esto se debía especialmente a que, los estudiantes que se presentaban a la Universidad Nacional eran vinculados al proceso por las mismas comunidades;

lo que hacia la universidad es que le mandaba a los resguardos, digamos, las convocatorias para que informaran a los estudiantes que se quisieran presentar, (...) en esa época nos enviaban un formulario y ese formulario lo mandaba al resguardo, certificando de que eran estudiantes indígenas, que cumplían con unos requisitos. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

Esta política cambió hace tres años, en 2013, ya que en algunos casos los cupos terminaban siendo prebendas políticas o eran vendidos por los líderes indígenas; “ahora por lo menos ya están tomando consciencia, porque antes, como le digo allá..., un campesino

mire, dice mire gobernador tome cincuenta mil pesos meta a mi hijo allí” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015).

Actualmente la Universidad Nacional migra toda la información que está en el censo del Ministerio del Interior y todos los aspirantes que quieran presentarse y pertenezcan a alguna de las comunidades indígenas reconocidas en Colombia pueden hacerlo (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014); cada comunidad hace un censo y esta información pasa al Ministerio del Interior, que la migra a la Universidad Nacional (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014). Los estudiantes ingresan con su documento de identidad, con el que electrónicamente se les informa si puede presentarse a través del programa PAES-indígenas-, pues es permite identificar si las personas pertenecen, o no, a una comunidad indígena.

Otro de los problemas que se descubrieron en el informe de trabajo de 1994 era que los estudiantes “PAES se diluyen entre el estudiante de la Nacional y terminan por perder esa particularidad” (Coordinación de Programas de Admisión Especial, 1994, p. 1) de ser estudiantes indígenas o de municipios pobres, lo cual genera que se centren en su profesión y no estén interesados en generar un proyecto en beneficio de su comunidad o región.

No existe caracterización de los estudiantes PAES. Y ello impide crear estrategias que mejoren su estancia en la universidad; éstas se sustentan en supuestos de que no tienen

buena formación académica, que no tienen recursos económicos, pero no hay certeza de ello y del nivel del problema.

Las conclusiones de este informe se enfilan a la necesidad de fortalecer y ampliar el grupo de trabajo de la Coordinación de Programas Especiales, hacer seguimiento y trabajos con los estudiantes PAES, concretando ayudas para ellos. Entre ellas estaba la habilitación del edificio 10 de Mayo como residencia estudiantil para estudiantes PAES.

Los resultados del informe comienzan a dar frutos, para 1996, cuando “se presenta la tipificación, en cuanto a características individuales, familiares y económicas de un grupo” (División de Salud. Área de Promoción y Diagnóstico Sociofamiliar, 1996) de 47 estudiantes PAES que entraron entre 1988 y 1995 a las facultades de medicina, odontología y enfermería. Entre los hallazgos el 53.1% eran mujeres y el 46.8% eran hombres; el 60% de los padres participaron de la educación básica primaria; el 15% cursaron estudios de bachillerato, “es importante anotar que no todos los culminaron” (División de Salud. Área de Promoción y Diagnóstico Sociofamiliar, 1996, p. 9); el 68% depende económicamente de los padres y un 30% “no depende de su familia de origen, se sostienen con el aporte de otros familiares y de sí mismos”; y el 50% de los padres tienen ingresos inferiores o iguales a un salario mínimo legal mensual, el 15% tienen ingresos superiores y sobre el 36% no hay información (División de Salud. Área de Promoción y Diagnóstico Sociofamiliar, 1996, p. 9).

Los beneficios con los que contaban los estudiantes PAES indígenas fueron derogados y en el presente los estudiantes del programa PAES ya no préstamo beca directamente, sino que deben entrar en las convocatorias que hace la universidad para toda la comunidad.

Algunos beneficios se mantienen. Entre ellos cabe destacar la inscripción gratuita, en tanto participan por unos cupos específicos para el ingreso a la universidad de los que está excluido el resto de los aspirantes (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014), “se benefician de la matrícula mínima y tienen derecho al Préstamo Beca en el monto y en las condiciones que resulten del estudio de su situación socio-económica” (Universidad Nacional de Colombia, 2014).

Con las últimas modificaciones los estudiantes PAES deben concursar en pie de igualdad con toda la comunidad universitaria por los programas de apoyo como el de alojamiento, apoyo alimentario, apoyo para el transporte, apoyo económico y préstamo, entre otros (Consejo de Bienestar Universitario, 2011). Con lo que sí cuentan los estudiantes PAES, PEAMA y estudiantes foráneos, es con un seguimiento continuo de su situación académica, social y académica, pues las condiciones con las que ellos llegan a la universidad no son equiparables a las del resto de la población (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014).

En los estudios sobre los estudiantes PAES se visualizó que de ellos no todos tenían un nivel alto de vulnerabilidad económica. Por ello los apoyos económicos que brindaba la universidad fueron suprimidos, y de esta forma, como se indicó anteriormente, deben

participar de las convocatorias internas para lograr ayudas (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014).

La matrícula - el único apoyo que se mantiene-, es la cuota inicial, como lo menciona Milena, para el ingreso a la educación superior, pero

si no hay seguimiento y si no hay manera de que a la gente uno le garantice como se adapte, cómo mejore, cómo se siente, cómo va el programa, se pierde, y eso es lo que ha pasado con los cien programas que se inventan cada vez. (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014).

Actualmente la asignación de apoyo socioeconómico depende directamente del presupuesto de la universidad y de la situación socioeconómica de cada estudiante, al punto en que, sin excepción, no es posible acceder a más de dos apoyos ofrecidos por la universidad con el fin de que un mayor número de estudiantes puedan gozar de los beneficios existentes.

A pesar de parecer ello razonable, en no pocas ocasiones los estudiantes indígenas deben regresar a sus comunidades, en la medida en que no cuentan con los recursos económicos para mantenerse en la ciudad, pues no pueden pagar un alojamiento, ni solventar gastos asociados a su alimentación, al mismo tiempo (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014; Pedro, 2015). Los apoyos académicos se han mantenido

y esto es de gran ayuda para muchos de estos estudiantes, quienes, en algunos casos tienen inconvenientes académicos, que derivan directamente de las problemáticas regionales y de la formación de sus padres, que como lo mostraban los estudios de 1996, no han terminado el bachillerato, en su mayoría.

La idea de soporte económico y académico a los estudiantes PAES tenía gran acogida dentro de la universidad ya que desde “1986 se establecieron y reglamentaron (...) para estudiantes [PAES] de pregrado de la Universidad” (Consejo de Bienestar Universitario, 2011) mediante un proceso en el que Bienestar Universitario tuvo un papel determinante.

Los programas promovidos desde Bienestar, favorecieron a estudiantes del programa PAES, ante la necesidad de las ayudas socioeconómicas, que tenían como objetivo primordial el fortalecimiento de las acciones afirmativas y la disminución de la deserción estudiantil, bajo el entendido de que no solo el ingreso o la admisión, eran suficientes para dar al traste con el sesgo social existente frente a minorías indígenas, que requerían intervención en favor de su permanencia en la institución.

Sin embargo, en la actualidad, el programa PAES ha perdido una serie de prebendas. Las ayudas que necesiten los admitidos deben ser solicitadas expresamente por éstos, quienes han de concursar y competir por ellas frente al resto de los admitidos bien sean PAES, PEAMA y regulares. Esto sin duda tiene implicaciones desde el punto valorativo sobre el indígena y del indígena sobre su propio ser en la medida en lo posiciona en una competencia en la que no parte del mismo punto que los demás.

Pero no todos los cambios han implicado la pérdida de prebendas, pues se han gestado transformaciones ligadas al origen de los estudiantes en favor de estos, si se considera que en un principio el estudiante debía tener el aval de la comunidad para poder ingresar a la

universidad, mientras hoy este puede presentarse sin necesidad de aquel. Esto implica que cualquier persona que pertenezca a una comunidad indígena puede presentarse a la Universidad Nacional para ingresar por medio del programa PAES, elimina la intermediación comunitaria muchas veces pernicioso, en la medida en que implicaba que muchos estudiantes no conocían lo que iban a estudiar y no todos se podían.

Como recuerda Teresa, quien desde 1994 ha trabajado en la Universidad Nacional y ha conocido los cambios al programa, fue un “lío” el que la comunidad le escogiera el programa al aspirante, ya que en muchos casos los estudiantes o las comunidades mismas

terminaban escogiendo lo que quedaba, entraban algunos estudiantes a estadística y eso nada que ver, entonces se estrellaban terriblemente y tocaba mirar cómo se tramitaba después un traslado, y [los estudiantes,] (...) nos decían, ‘no eso allá el del cabildo me dijo, que yo era bueno para esto y que allá en la comunidad se necesitaba esto y me metió en esto y yo no tengo ni idea de que es eso’. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014)

Pero en la actualidad ocurre un fenómeno similar, ya que los estudiantes no se presentan a las carreras que desean o en las cuales creen que pueden tener mejores posibilidades. Hoy por hoy los estudiantes

se presentan a la Universidad Nacional, indistintamente de la sede, cuando son admitidos entonces de acuerdo a ese puntaje que va de 100 a 1.000 les dicen ‘usted es admitido a este grupo y en este grupo usted debe elegir la carrera y las carreras están en estas sedes’, entonces fácilmente alguien que vive en Bogotá puede presentar el examen de admisión en Bogotá y los demás, pero de acuerdo a su puntaje de grupo puede quedar en sede Palmira, en Caribe etc., de acuerdo a la carrera. Qué pasa, especialmente, con los PAES, eso los pone en una desventaja

muy grande. (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014)

Una de las más grandes dificultades para los estudiantes miembros de una comunidad indígena es la académica. Los estudiantes de admisión especial, por no perder el cupo, terminan estudiando en las carreras que menos pensaron, que son aquellas accesibles en consideración de su puntaje, con la carga que ello tiene en materia de reproducción de desigualdades.

La universidad hace programas psicosociales con la finalidad de crear redes entre los agentes que pertenecen a los programas, esto lo han hecho desde el Área de Acompañamiento Integral. Desde aquí se ha trabajado por ejemplo “el tema de habilidades sociales (...) [con] los estudiantes PAES y PEAMA” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014). En el programa PEAMA se encuentran indígenas, especialmente del Amazonas, la dinámica de los PEAMA es un poco diferente ya que

ellos vienen, pues hacen uno o dos semestres en Leticia, en su lugar de origen, pero no todos vienen de Leticia, algunos vienen de muy adentro de comunidades indígenas, entonces ellos han tenido que enfrentar ese proceso de movilidad, una vez, cuando están dos semestres allá y cuando vienen a Bogotá, a otro proceso de movilidad, entonces digamos que ellos no vienen solos, ellos ya vienen un grupo, vienen con una red inicial, básica, entonces que favorece, pero entonces

digamos que es otra dinámica que ya han hecho. Pero los niños PAES vienen directamente de sus casas directamente acá, entonces nuestro trabajo con ellos es empezar todo el tema de [inducción a la vida universitaria y a la ciudad]. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014)

Los funcionarios de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional debían, en algunos casos, explicarles a los estudiantes de qué trataba el programa al que habían pasado. En muchas ocasiones los estudiantes indígenas tienen falencias académicas que impiden su buen desempeño y el reconocimiento del objeto de los programas de la universidad. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014)

Estas problemáticas se han repetido en los últimos años y ello se puede evidenciar en las estadísticas de los PAES Indígenas. Estas estadísticas patentizan que la acción afirmativa, en educación, debe ir más allá de la admisión, ya que esto es solo un factor entre muchos otros del ingreso, mantenimiento y culminación de los estudios superiores.

1.5. El PAES y el PEAMA mostrados brevemente a partir de cifras.

Las estimaciones sobre las medidas de inclusión que se han adoptado por medio del PAES y el PEAMA, se pueden extraer de las cifras que se encuentran en los archivos de la Universidad Nacional.

Una primera preocupación que se percibe desde el punto de vista del objetivo de la profesionalización del miembro de la comunidad indígena, y que refleja los obstáculos que

se ciñen sobre él para lograrlo, es el éxito o el fracaso académico. Este a su vez resulta relevante en esta investigación en la medida en que constituye el marco en el cual se va a valorar al indígena en la Universidad y desde el cual, éste se va a reconocer a sí mismo frente a sus potencialidades académicas. El fracaso escolar resulta ser trascendental para la configuración de su identidad.

Del segundo semestre del año 2013 al primero del 2015 ingresaron por medio del programa PAES indígena 1.548 estudiantes, de los cuales tan solo 24 completaron el ciclo de estudios. Esos 24 estudiantes que finalmente se graduaron, en términos porcentuales, constituyen apenas el 1.55% del total y la cifra es realmente alarmante y representativa. Da cuenta de los obstáculos de las medidas y de las cargas excesivas que trae consigo el sistema educativo para las comunidades indígenas, que terminan doblemente excluidas por el sistema.

Año	Periodo	Ingresos	Ciclo Completo	Retiro	Aplazamiento	Pérdida de calidad de estudiante	Traslado	Continuidad programa
2003	2	49	7	7	0	16	19	0
2004	1	54	2	2	0	24	26	0
2004	2	62	2	3	0	36	21	0
2005	1	59	0	5	0	26	28	0
2005	2	61	0	6	0	23	32	0
2006	1	34	0	2	0	11	21	0
2006	2	64	0	1	0	29	34	0
2007	1	67	0	3	0	26	38	0
2007	2	51	0	2	0	16	33	0
2008	1	41	0	0	0	13	28	0
2008	2	50	0	0	1	7	42	0
2009	1	60	0	0	0	0	60	0
2009	2	49	7	3	0	19	4	16
2010	1	66	2	3	0	25	3	33
2010	2	72	2	11	0	25	2	32
2011	1	92	0	9	0	49	5	29
2011	2	72	0	3	0	29	6	34
2012	1	94	1	1	0	50	1	41
2012	2	76	1	5	0	24	2	44
2013	1	74	0	2	0	32	1	39
2013	2	69	0	8	0	27	1	33
2014	1	81	0	13	0	30	0	38
2014	2	78	0	13	0	31	0	34
2015	1	73	0	10	0	0	0	63
Total		1548	24	112	1	568	407	436

En el mismo periodo, como lo muestra la tabla anterior, se retiraron 112 estudiantes, es decir el 7.23% de quienes ingresaron a través del PAES. Perdieron la calidad de estudiante 568 miembros de comunidades indígenas, es decir el 36.69% de ellos. Otros, 407 que corresponden al 26.29%, solicitaron traslado y el 28.16% (436 estudiantes indígenas) continuaron en sus programas académicos.

Debe tenerse en cuenta que entre el 2003 y el 2009-I no hay estudiantes que continuaran en los programas académicos, y del 2009-II al 2015-I hay 48.72% de estudiantes que se mantienen en los programas, de los cuales el más alto es el de 2015-I con un 86.3% de estudiantes que continuaron en el plan de estudios al que se vincularon inicialmente, conforme lo revelan las cifras estadísticas de la División de Registro de la Universidad Nacional de Colombia¹⁷.

Ahora bien, el PEAMA, desde que comenzó a funcionar en el 2008-I hasta el 2014-I, ha registrado un total de 11.771 aspirantes, de los cuales han sido admitidos 2.231 y se han matriculado 1.786. (Gallego, 2015).

D. Insuficiencia de las acciones afirmativas orientadas exclusivamente al acceso a la educación superior.

Las acciones afirmativas con enfoque diferencial por causa de la etnia y de la discriminación que ella engendra, se han materializado en el país desde mucho tiempo atrás, con base en las luchas indígenas y sus logros, que han iniciado en la institucionalidad. Su vocación principal es la de contener una discriminación histórica y restablecer las

¹⁷ En atención a la solicitud radicada el día 15 de enero de 2015 el Ing. Carlos Piarpuezán de Soporte Técnico de la División de Registro de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, remitió el reporte de admitidos al programa PAES indígena desde el periodo académico 2003-02 al 2015-01.

posibilidades de acceso a los servicios y bienes valorados socialmente, entre los que se encuentra la educación.

La educación se ha edificado como uno de los dispositivos de transformación y movilidad social, y en ella se han concentrado algunas de las medidas que tienden a disminuir las diferencias sociales de los grupos minoritarios por virtud de la etnia.

Sin embargo las cifras son contundentes, y apuntan a la dificultad que encuentran los miembros de las comunidades indígenas en el seno del sistema de educación superior que imparte la Universidad Nacional. Uno de los más garantistas y completos que existen actualmente.

Tales dificultades son sin duda la base desde las cuales ellos, desde el inicio de su formación profesional, se posicionan en la comunidad educativa, y de cómo van a ser valorados por ella y por sí mismos, en torno al fracaso escolar, que resulta evidente y, en lugar de reivindicarlos como agentes iguales en su diferencia, los discrimina una vez más por logros académicos que se presumen objetivos y neutrales, cuando son creados para diferenciar y afianza la cultura dominante.

Como lo ha indicado Milena, la admisión es una ayuda entre muchos otros apoyos que precisan los estudiantes de las comunidades indígenas. Sin medidas sistemáticas que trasciendan la admisión es imposible que las acciones afirmativas cumplan su objetivo. Las falencias educativas, las dificultades económicas y en algunos casos los cambios de registros de una zona del país al otro, dificultan que los estudiantes puedan terminar sus estudios.

A pesar de los cambios en los programas de admisión especial, lo que se ha mantenido y fortalecido es el papel de Bienestar Universitario y el Área de Acompañamiento de la

Universidad Nacional. Estas dependencias han convocado a talleres de tejido, olimpiadas de juegos autóctonos con acompañamiento del área de deportes y concentrados en la posibilidad de que los grupos indígenas muestren a la comunidad universitaria sus juegos y tradiciones, con la finalidad de externar elementos omisos de la riqueza cultural del país. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014)

Este panorama claramente marcado por el choque social que experimenta el miembro de la comunidad indígena en el seno de la Universidad Nacional, como ícono de la educación y de la educación superior, quien ha de construir su identidad en un juego de posiciones en el que entra perdiendo, construye su identidad en un entorno adverso, en el que su historia personal y sus expectativas son reformuladas y el concepto de sí mismo se transforma.

En el siguiente capítulo el objeto será mostrar cómo en este contexto, los estudiantes indígenas han consolidado apreciaciones sobre ellos mismos, frente a los retos que les impone su llegada a la Universidad Nacional y cómo han asumido estratégicamente la diferencia, para poder posicionarse en la sociedad mayoritaria, o cómo en muchos casos han optado por retornar a su territorio, con el costo personal que eso implica.

**CAPÍTULO III. EL CONTRASENTIDO DE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS
QUE PROMUEVEN INGRESO A LA EDUCACIÓN, SUS EFECTOS SUBJETIVOS
Y COMUNITARIOS. RELATOS DE LA DESIGUALDAD REPRODUCIDA.**

Históricamente, no se han considerado los conocimientos propios del patrimonio sociocultural de los pueblos indígenas en los contenidos del currículo escolar. (Rapimán, 2007, p. 223)

La base de una sociedad plural son los agentes, de forma que para entenderla resulta imprescindible analizar, “empezar a estudiar y comprender a la persona multicultural, y concretamente la identidad” (Gavilán & Teresa, 2010, p. 205). La pregunta central de este capítulo es cómo el ingreso de los estudiantes indígenas a la Universidad Nacional de Colombia, por medio de los programas de admisión o movilidad especiales, PAES y PEAMA, incide en la reconfiguración de su identidad. El objetivo es responder a la pregunta más amplia sobre cómo se relacionan las políticas multiculturales, las acciones afirmativas en la educación y en particular en la educación superior, con la construcción de la identidad de los miembros de las comunidades indígenas que ingresan a la Universidad, a través de un mecanismo preferente de ingreso.

Para efectos de lo anterior convendrá hacer explícitas las trayectorias de los estudiantes que conformaron el grupo de muestra del que se sirvió la presente investigación. Tales vivencias, conforme las regularidades encontradas en el proceso de aproximación a la población de base, se agruparán en tres categorías para efectos de esta exposición. Por un lado, se concentrarán los relatos y las percepciones a cerca de los procesos de admisión especial; en segundo lugar, aquellas relacionadas con las dificultades a las que se ven

enfrentados los estudiantes indígenas durante su vida universitaria; y por último las que, con ocasión del paso por la Universidad, en el punto de la incidencia de sus vivencias, desarrollan la percepción de sí mismos y en la mutación o consolidación de los lazos con su comunidad de origen, que terminan por dar contenido a su propia identidad.

Conviene, antes de iniciar esta exposición, recordar de la mano de las conceptualizaciones contenidas en el capítulo primero, que la identidad de los agentes no es una constante o un núcleo firme (Naval Durán, 1997), no se puede hablar de una identidad estable, natural e inmodificable, pues por el contrario la identidad está en proceso constante de construcción, sujeta a cambios y contradicciones (Gil, Roldán, 2005), y se encuentra estrechamente relacionada con los *escenarios de interacción* en los que se desenvuelve la persona.

En consonancia con ello resulta imperioso resaltar que los beneficiarios del programa de admisión diferencial de la Universidad Nacional no provienen de una sola región o comunidad. Debido a ello, y a la variedad de condiciones y percepciones de vida, sus estrategias son diferentes, y sus identidades no pueden incluirse, sin más, en la categoría *identidad indígena*, en tanto esta es fruto de un proceso vinculado a “las historias en las cuales nos encontramos” (Naval Durán, 1997, p. 768), que marcan a los agentes, sin llegar a determinar su conducta de forma mecánica. Entonces a pesar de la conexidad del indígena con su comunidad de origen, que repercute en la construcción identitaria, no puede asumirse que en forma apriorística, unívoca e inmodificable su identidad corresponda a la identidad indígena, pues su ser está conformado en forma multidimensional y la identidad indígena se aglutina con otro tipo de identidades a las que se adscribe el agente.

Lo anterior implica que son las posiciones objetivas, los recursos materiales y simbólicos con los que cuentan los agentes, la base de sus estrategias, conscientes o inconscientes, entre las que se encuentra la adscripción a una forma particular de asumirse a sí mismo, con relación a uno o varios grupos, y así a prácticas y concepciones de mundo, que contienen su pasado, su presente y su posible futuro (quienes fueron, quienes son y quienes pueden llegar a ser), como quedó claro en el marco conceptual de los primeros capítulos.

En ese contexto es necesario estudiar la forma en que los estudiantes de las comunidades indígenas que ingresan a la Universidad Nacional, deben enfrentar las relaciones con la cultura dominante. Cómo ello genera dilemas de identidad, que en algunos casos se manifiestan en tensiones entre los valores culturales, sociales, políticos y económicos, impartidos por sus familias en el contexto de sus comunidades, y las experiencias, los valores y conocimientos que adquieren en su formación universitaria y en su relación con la ciudad de Bogotá.

A. Cuestiones preliminares. Apuntes metodológicos

Abordar los efectos subjetivos de las políticas y las medidas multiculturales, como pretende este análisis, implica preguntar por las perspectivas que el agente construye, en y por causa de aquellas. En el capítulo que sigue, el último de este trabajo, el objetivo es mostrar cómo se concretizan los esquemas de interacción entre la diferencia étnica, a través de acciones afirmativas que impulsan el acceso a la educación superior para la profesionalización de los miembros de comunidades indígenas y cómo éstos construyen su

identidad, respecto tanto de la sociedad mayoritaria como de sus comunidades de origen. El objetivo es establecer el sentido de la multiculturalidad.

Tal inquietud ha sido absuelta desde un enfoque metodológico cualitativo, bajo la idea de que éste permite indagar y describir las prácticas, ideales y creencias de los agentes inmersos en las estructuras sociales, frente a una experiencia de vida concreta. En esa medida, se acudió al relato como un método para escudriñar la consolidación de esquemas de pensamiento frente a una realidad común: el paso por la Universidad Nacional de Colombia y el encuentro desafiante con la cultura mayoritaria.

Frente a la efectividad y al sentido del PAES y el PEAMA como acciones afirmativas que facilitan el acceso de los indígenas a la educación superior, el relato facilita el reconocimiento de los nexos identitarios con la comunidad de origen, mediados por la experiencia que consolidan fuera de ella (Tarrés et al., 2014).

El relato revela las formas de percepción sobre lo que el agente es en la sociedad mayoritaria, en relación directa con la valoración que da ésta última a la comunidad indígena de la que proviene en la academia. Al mismo tiempo da cuenta sobre aquello en lo que el agente se ha convertido para la comunidad de origen, en conexidad con las concepciones sobre la relación de dominación que se ha tejido históricamente entre ambas cosmovisiones y de afianzamiento cultural, como estrategia de lo tradicional frente a lo mayoritario.

Este enfoque posibilita el reconocimiento de las experiencias de vida sobre un aspecto concreto, a través de relatos biográficos (Saraví, 2006, p. 88) y “a pesar de las dificultades metodológicas en la recogida y el análisis, los relatos de vida constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva. La riqueza de sus contenidos es una fuente

de hipótesis inagotable.” (Bertaux, 1999, p. 2). Visualiza las negociaciones que los agentes hacen sobre sus posiciones, con el fin de alcanzar un mejor posicionamiento en su contexto social.

El relato, en suma, permite evidenciar cómo el miembro de la comunidad indígena que pasa por un proceso de profesionalización, queda sujeto en la intersección entre las culturas minoritaria y mayoritaria, sin poder inscribir su configuración identitaria en una o en otra perspectiva de mundo. Concretamente ello es posible en la medida en que como ningún otro método de recolección de información, el “sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta” (Bertaux, 1999, p. 10).

En este análisis, bajo esa orientación, se acudió a entrevistas en profundidad, con un enfoque biográfico, para explorar el reconocimiento étnico de sí mismo y del otro en el sistema educativo que hacen los estudiantes que han logrado acceder a un cupo universitario a través de los esquemas de admisión especial. Se diseñaron con el fin de reconstruir las vivencias de los agentes y con ello exteriorizar las experiencias biográficas que han tenido con ocasión de su ingreso a la Universidad Nacional de Colombia.

Las entrevistas tenían como objetivo indagar las percepciones que tejieron las personas interpeladas sobre el programa de admisión y movilidad especial, a través de los relatos puntuales de estudiantes y funcionarios que habían sido parte de dichos programas. Ello derivó en la condensación de varias visiones acerca de aquellos, de su naturaleza, de sus cambios, sus posibilidades y limitaciones. No obstante lo anterior, en el punto del relato esta indagación se encontró con una de sus más grandes señales de finalización del proceso de entrevista, la saturación (Bertaux, 1999, p. 8), en la medida en que “con cada nueva

entrevista se fue experimentando una creciente redundancia de información” (Valles, 2002, p. 77).

El punto de saturación se alcanzó, si se tiene en cuenta que el objeto de la entrevista a cada una de las personas consultadas era el establecimiento de los procesos de construcción de su identidad en una sociedad ajena a ellas, para determinar el grado de efectividad o dificultad que presentan las acciones afirmativas de ingreso a la educación superior en un Estado multicultural, como el colombiano. La información sobre su percepción y su punto de vista, en sí misma considerada, difícilmente hubiere podido asumirse redundante si no es en el punto del objetivo central de la investigación.

En total se realizaron 15 entrevistas a 14 personas, 9 mujeres y 5 hombres, durante varias sesiones. Cinco de los entrevistados eran funcionarios de la institución educativa, dos de los cuales ingresaron a la Universidad Nacional de Colombia a través de los programas especiales de admisión y movilidad estudiantil. También fueron entrevistados 4 egresados, de los cuales 2 trabajaban como funcionarios de la Universidad Nacional. Uno de los entrevistados habiendo entrado a la Universidad Nacional, se retiró sin culminar sus estudios. También fueron entrevistaron 4 estudiantes activos.

Los nombres fueron sustituidos para resguardar la información confidencial que otorgaron al entrevistador, tal y como aparece en la siguiente tabla, en la que se describen sus principales características.

Nombre	Comunidad	Edad	Observaciones
María		Aprox. 39	Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia.
Ana		Aprox. 38	Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia.

Teresa		Aprox. 50	Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia.
Juana		Aprox. 40	Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia
Antonio	Egresado del Programa PAES municipios pobres	Aprox. 35	Coordinador de Proyectos de la Corporación.
Milena		Aprox. 47	Ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario.
Paola	Comunidad de los Pastos. PAES indígena.	Aprox. 29	Administrativa de tesorería de la Corporación.
Andrea	Comunidad Castañal de los Lagos, Amazonas Colombia (Ticuna). PEAMA.	23 años	Estudiante de zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia.
Pedro	Comunidad Castañal de los Lagos, Amazonas Colombia (Ticuna- Cucama). PEAMA. Ex PAES Indígena.	24 años	Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia.
Sofía	Viene de Leticia, Amazonas. PEAMA.	21 años	Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia.
Oscar	Viene de la comunidad Muisca de Suba. Egresado PAES.	24 años	Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia.
Natalia	Viene de la comunidad Guinabe, Infrida, Guainía. PAES.	23 años	Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia.
Andrés	Viene de la comunidad Muisca de Suba. Ex PAES. Se retiró de la Universidad Nacional.	25 años	Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia.
Juan	Profesional de Antropología de la comunidad Guinani. PAES	60 años	Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES.

En términos generales, las entrevistas sirvieron para que en forma más espontánea que formal, los agentes pudieran describir sus vivencias, expectativas, experiencias y

trayectorias (Hernández & Fernández, 1991), a través de varios ejes temáticos vivenciales entre los que se destacan el ingreso a la universidad y las relaciones, académicas y sociales que han podido entablar, para establecer la posición que creen tener en ellas.

Las entrevistas en profundidad se consolidaron previamente mediante directrices temáticas que apuntaban a determinar, en cada caso concreto, las particularidades de la infancia, sus juegos, costumbres, modo de vida, composición familiar y los nexos con las tradiciones comunitarias. En el punto de determinar la relación y posición que cada uno de los entrevistados tenía con el sistema escolar del que había hecho parte previamente, se indagó principalmente por el tipo de institución escolar, su distribución, su ubicación, su cobertura y los recuerdos más significativos de la escuela.

En vista de que las memorias más inmediatas respecto del momento en que se da el ingreso en la Universidad Nacional, eran presumiblemente las de la juventud, se consideró indispensable preguntar por la adolescencia, para desembocar en el asunto principal: ¿cómo fue ese paso del hogar a la Universidad y a la ciudad? En ese punto, se indagó por las experiencias vividas en el momento en que arribaron a ellas y por la existencia de posibles redes de apoyo en la ciudad.

Respecto de la vida universitaria la entrevista versó en términos generales en torno a la academia y a la vida social. Frente al primer tema la consulta recurrente fue por el desempeño académico en general y las dificultades o potencias que encontraron al cursar sus distintos programas profesionales. También se buscó su percepción sobre la vida en la lejanía y fuera del núcleo familiar y cómo su nueva adscripción a la Universidad ha podido transformar las relaciones sociales pre constituidas.

A través de la reconstrucción de las vivencias y experiencias de los entrevistados, tal como se verá a continuación, se pudo percibir el concepto que manejan de sí mismos, en relación con la universidad sobre la academia y sobre los miembros de las comunidades indígenas en ellas. Permitieron encontrar la forma en la que el multiculturalismo que se ha implementado en Colombia, para resguardar la diversidad y cómo se ha concretado a través de acciones afirmativas precarias en el sistema de educación superior.

Lo más importante de la reconstrucción de las vivencias de los estudiantes es que los entrevistados expresaron subjetividades, impresiones e interpretaciones de sus vivencias sociales en sus comunidades, en la universidad y en la ciudad (Tarrés et al., 2014), y a partir de ellas mostraron reflejos subjetivos de la relación material que, en efecto y ya no solo teórica o deontológicamente, se han tejido entre comunidades culturales desiguales. Los relatos hacen posible el estudio de las trayectorias sociales de miembros de minorías étnicas que han accedido a la educación superior (Ortiz & Guzmán, 2008, p. 87) perfilando cómo ha sido la construcción de su identidad y los nexos identitarios con la comunidad de origen de los estudiantes de la Universidad Nacional, para reconocer posibles rupturas y/o continuidades en la construcción de la identidad de los agentes entrevistados.

La información suministrada por ellos pudo haberse complementado con los datos que reposan en los archivos de la Universidad Nacional, pero no fue posible acceder a ellos, en la medida en que contienen reseñas sensibles para la intimidad de los estudiantes PAES y PEAMA. La solicitud de acceso a los archivos fue negada por parte de la Universidad Nacional, advirtiendo que es de uso exclusivo del personal de la institución, para efectos médicos o institucionales.

El desarrollo del trabajo de campo inició el primer semestre del 2014, con el acercamiento inicial a los programas de admisión diferencial. El objetivo de este primer acercamiento era indagar sus particularidades, a través de la información de archivo de la que dispone la Universidad Nacional, pero el acceso a ella como se mencionó es restringido. Se optó entonces por hacer el acercamiento propuesto a través de entrevistas a los funcionarios que, ahora o en el pasado, han trabajado en cada uno de los dos programas diferenciales. Lograr las entrevistas con ellos fue sencillo y abrió el panorama para el acercamiento con los estudiantes. Los funcionarios prometieron contactar estudiantes para las entrevistas sin que en últimas pudieran hacerlo.

El proceso de entrevistas con los estudiantes empezó el 17 de diciembre del año 2014, cuando se efectuó la primera de las entrevistas de las que dará cuenta este capítulo. El largo periodo de tiempo que pasó hasta ese momento se explica básicamente por la dificultad para identificar y contactar efectivamente a estudiantes admitidos en forma diferencial que accedieran a dar la entrevista correspondiente. Los principales motivos que esgrimían para evadir la entrevista era que les asustaba hablar con cualquier persona desconocida, siguiendo el consejo de sus amigos y familiares, y la falta de tiempo en la medida en que debían responder por sus responsabilidades laborales y académicas, que los avasallaban.

La última entrevista tuvo lugar el 12 de junio de 2015. De ahí en adelante inició el proceso de análisis.

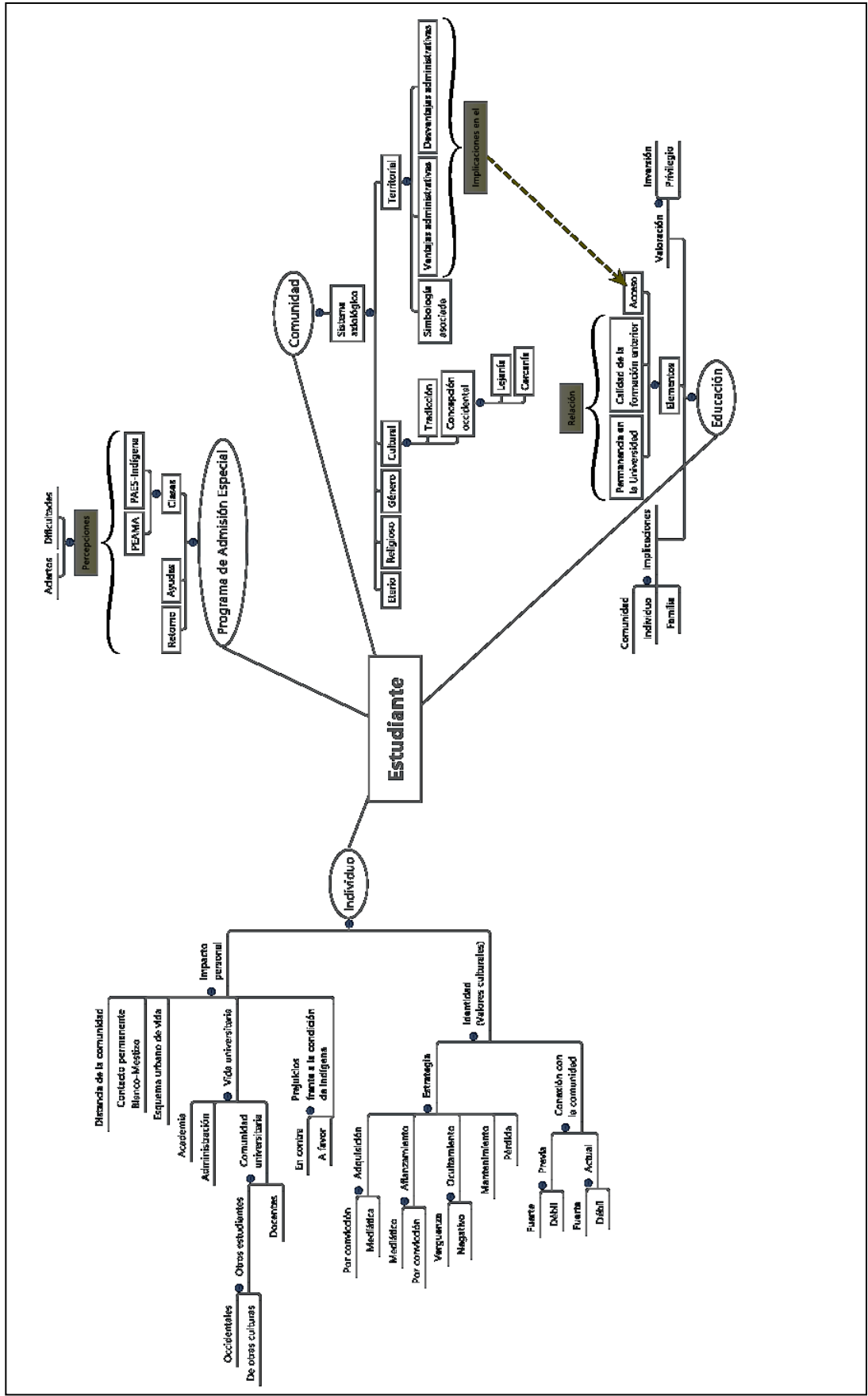
La valoración de los relatos tuvo como premisa principal la focalización en el cambio que engendran las trayectorias de vida, para efectos de tomar distancia de las concepciones

que otorgan a la narración del entrevistado la apariencia de devenir coherente, que claramente puede imprimirse tanto por parte del emisor como del analista¹⁸.

El análisis del discurso como una herramienta orientada a poner al descubierto la posición del hablante, por medio de una lectura detallada y sistemática de sus argumentos (Van Dijk, 1996), fue una herramienta metodológica importante al momento de valorar los relatos que hicieron los entrevistados, bajo la idea de que todo discurso muestra una parte de la realidad social y es susceptible de ser analizado (López Noguero, 2011).

La exploración de las entrevistas partió de la estructuración de un sistema temático, conforme el cual se constató el abordaje de todas y cada una de las materias relevantes para identificar las bases de las construcciones identitarias de los miembros de comunidades indígenas a partir de su paso por la Universidad Nacional de Colombia. La relación entre ellas queda explícita en el mapa conceptual que se presenta a continuación.

¹⁸ Conforme lo anunció Bourdieu las historias de vida, de mostrarse como las contaban los agentes, podían dar la sensación de hacer parte de una historia coherente, en la que desde el principio se puede saber el fin de las mismas. Este fallo lo llamó Pierre Bourdieu *ilusión biográfica*, que se asocia con un camino propuesto desde el principio de la misma historia del agente (Bourdieu, 1997).



El mapa conceptual revela las preocupaciones temáticas de este trabajo y condensa los principales ejes de articulación sobre los que versan los diversos relatos de los entrevistados.

Los temas abordados, si bien dan cuenta de la forma en que los entrevistados se asumen como indígenas dentro de la academia, también apuntan a establecer someramente quiénes son, cuáles son sus demandas y sus expectativas, cuáles son sus trayectorias escolares y cuáles son los efectos que tiene en ellos el paso por la Universidad Nacional de Colombia y a través de él, cuál es el alcance subjetivo de las acciones afirmativas en un Estado multicultural como el colombiano. (Maillard et al., 2008b, p. 176)

La estructuración de este esquema de percepciones, consolidadas en y por el paso por la Universidad, permitirá entrever la transformación, modificación, mantenimiento de las identidades en contextos educativos, siendo el reflejo material del tipo de relación entre conglomerados culturales distintos, bajo el prototipo de la inclusión de minorías étnicas en la sociedad a través de la educación.

B. El ingreso a la Universidad Nacional a través de los Programas de Admisión Especial. Los desafíos y reestructuraciones identitarias.

Hace pocas décadas los miembros de comunidades indígenas han comenzado a acceder a la educación superior, en porciones aún poco significativas. Su ingreso a la Universidad Nacional se ha dado gracias a las medidas preferenciales en su favor. Éstas tienden a la ampliación del sector educativo, mediante acciones afirmativas que aseguran la participación de las minorías en la academia.

Resultan relevantes las cuestiones asociadas a las experiencias de los estudiantes indígenas en la Universidad Nacional, en el orden relacional en que fueron presentadas en el mapa conceptual al que alude el apartado anterior. El abordaje de sus experiencias en el punto del ingreso a la institución educativa, revela el choque entre la identidad que había construido en el seno de su comunidad de origen, y los desafíos identitarios que representó para el agente la lejanía respecto de aquella y el acercamiento a otro conglomerado social en el que su grupo identitario es valorado como minoritario, no sólo desde el punto de vista del número sino también desde el alcance de su formación previa.

Muchos se presentan a la Universidad Nacional pero pocos ingresan para convertirse en profesionales y mejorar sus condiciones de vida, individualmente consideradas; el anhelo recurrente es fortalecer a la comunidad.

La fortuna de pasar a la Nacional los satisface, se comparan con familiares o amigos que no lo han logrado o no lo lograron; “tuve la oportunidad de entrar en la segunda porque tengo mis hermanos, han hecho tres, cuatro veces la prueba y no han pasado, tengo una prima, seis, siete, ocho veces y no ha pasado.” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b).

El ingreso plantea expectativas de vida, sobre las cuales el agente admitido empieza a tejer fuentes de distinción con sus padres, sus familiares y su región:

soy el segundo de mi familia que tuvo la oportunidad de salir fue un cambio muy duro porque yo ni siquiera en mi casa salía de paseo, no yo qué voy a estar saliendo de paseo, yo me quedaba con mi mamá. Por eso es que a veces me decía que yo era muy amargado, que yo era muy asocial que yo era muy, si? Que no salía que qué tal, no yo no salía, yo el domingo me la pasaba todo el día con mi mamá el sábado también.

Mis hermanos si tuvieron la oportunidad de salir tres meses, un año, uff o sea ellos felices de la vida. A mí me dio muy duro, cuando llegamos te cuento cuando llegamos, uy mis primos o sea ay tan chévere que te vas a ir a Bogotá que vas a estudiar y bla bla bla, bueno toda la carreta, no? Y no yo allá estaba súper tranquilo antes emocionado, más que uno se venía a conocer y toda la vaina, no? Cuando salí del aeropuerto lo más de calmado todo feliz venir a Bogotá, venir a estudiar, luego ir a trabajar, o sea les decía a mis papás no se pongan tristes (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01de abril de 2015a)

Desde ahí, desde el punto de la admisión y el ingreso es un triunfo individual que caracteriza al agente y le imprime una noción contextual de sí mismo. Lo posiciona y con ello lo identifica, frente a sus amigos y familiares.

1. Relatos sobre la elección del futuro profesional. La vida en los lugares de origen, la iniciación en la universidad, la ciudad y el programa profesional elegido

La primera memoria sobre el proceso de ingreso a la Universidad, de los estudiantes de frontera, versa sobre la elección de la Universidad Nacional. En todos los casos es reiterativo que la causa principal para hacerla es el factor económico, pues el aspirante indígena promedio no cuenta con los recursos para acceder a una institución privada de educación superior.

es que digamos que en Leticia la educación superior es muy dura, estudiar allá en una universidad, allá todas son privadas, dos millones novecientos, un millón quinientos, ósea cuando..., por dios de donde uno... semestralmente uno como va a pagar eso, ¿sí?. (Entrevista a

Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

La elección de profesionalizarse se encuentra mediada por las experiencias sociales, educativas y familiares que preceden el momento de la decisión. En esa medida a continuación se evidenciarán los relatos más importantes que se encontraron sobre la relación entre la trayectoria del agente y su identidad como estudiante indígena de la Universidad Nacional de Colombia.

1.1. La multiculturalidad en la práctica. Experiencias anteriores de contacto con la sociedad mayoritaria.

Pedro recuerda que en sus primeros años le decían que si no quería estar en el colegio de blancos o colonos debía ir a los colegios indígenas ya que allí, “no hacen nada, son perezosos”¹⁹ (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b). Ello genera discriminación y, lo peor, una auto discriminación

Tenaz, horrible, discriminación, no, fue horrible (...) Porque uno, porque no era de acá, porque era de pueblo, porque era de tierra caliente, cuando yo les dije que me reconocía como indígena, fue peor (...) [el colegio] se llama, Marco Tulio Fernández, entonces eran como los comentarios, ah esta india, esta pueblerina, ah no sé qué en fin.

¹⁹ “Pedro: Ah sí, es un colegio indígena. No yo no, y por eso era lo que nos decían los profesores, si vamos a ver, yo me acuerdo a veces yo no llevaba tarea y todo eso, si cuando uno era niño uno pasa por todo eso, y aún. Y nos decían los profesores frente a los niños y eso hacía un bajón total para uno // Armando: qué decían los profesores // Pedro: ay si usted no quiere estar acá entonces vaya a esos colegios que quedan cerca de su comunidad, donde no hacen nada que no sé qué. Uno se trauma, yo me traumo, entonces vaya a donde esos niños // Armando: Y los profesores eran blancos? // Pedro: Si eran blancos y lo que nos decían, miren vayan estudien allá a esos colegios que no hacen nada, son perezosos que no sé qué, entonces claro a uno le da como pena decir yo vengo de allá, si me entiendes, o sea eso es un bajón total, y por eso como te digo por eso es que uno casi como que trata, cuando uno era niño, o sea a mí me daba pena decir que yo era indígena, o sea pero pasa si tiene que pasar pase, yo pasé por eso y ahorita ya no” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

(Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015)

La discriminación se da en las escuelas, como ocurrió con Pedro y Natalia. También Andrés durante su bachillerato se sintió discriminado por sus compañeros

pues yo no sabía realmente qué iba a pasar con que yo me identificara entonces ese miedo cómo bueno me puedes discriminar me pueden juzgar realmente me con fluctuaba (sic.) y entonces prefería, prefería ocultarlo ser consciente de que sí era indígena pero por eso le decía que sólo lo hacía con gente de confianza de pronto el bullying o la cosa iba ser más pasito, pegaban más pasito. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Para muchos los antecedentes que habían vivido en el sistema educativo traía consigo recuerdos de menosprecio y momentos terribles ya que eran calificados con adjetivos peyorativos, que daban cuenta, no solo, de su posición particular en el sistema educativo, en el que se les tenía por “esta india, esta pueblerina” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015), sino también de la relación de dominación existente entre la cultura minoritaria de la que hacían parte y de la cosmovisión mayoritaria, que empezaba a reseñarlos.

1.2. La elección del programa de admisión de ingreso a la Universidad Nacional.

Antes de entrar en materia, no está de más recordar que el ingreso de miembros de comunidades indígenas a la Universidad Nacional de Colombia es posible, principalmente, gracias a esquemas de admisión especial, con dos alternativas para ellos: el PAES Indígena y el PEAMA, como se explicó en la parte final del segundo capítulo. Los estudiantes indígenas de frontera tienen la posibilidad de presentarse mediante cualquiera de estos dos

programas. Ambos implican posibilidades distintas, que son tenidas en cuenta a la hora de elegir el mecanismo de ingreso a la Universidad Nacional.

El acceso a la Universidad al margen de alguno de ellos y respondiendo a los parámetros de competencia por el acceso a un cupo para los estudiantes regulares, es muy difícil para miembros de comunidades indígenas de provincia. Conforme relata Juan, “yo me acuerdo que me presenté una vez y no pasé, por qué, no me alcanzó el puntaje, en ese tiempo no había programa indígena, eso fue con todo” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015).

A través del PEAMA los estudiantes tienen la posibilidad de estar un semestre o dos en sus regiones, lo cual implica la oportunidad de reunir dinero, adaptarse mejor a las nuevas responsabilidades académicas y a la vida universitaria por afrontar, como lo relata Pedro:

muchos jóvenes de amazonas, no tenemos los recursos para que así pasaste [por el PAES Indígena] tienes que venir mañana a Bogotá, y uno se queda en Bogotá, sí. En cambio el PEAMA te da la opción de hacer uno o dos semestres, o sea PEAMA pues es como para los indígenas de cada región, digamos en caribe hay PEAMA, solo los de caribe, en amazonia hay PEAMA, solo los de amazonia, en Orinoquia hay PEAMA, solo los de Orinoquia, sí, es como por esos sectores, en cambio PAES es a nivel nacional. PEAMA te da la oportunidad de pronto de entrar, hacer dos semestres o un semestre depende [en la región en la que se vive y el programa académico al cual fue admitido]. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b)

Para Pedro, las ventajas de permanecer unos semestres más en el lugar de origen trasciende el plano económico si se tiene en cuenta que, por ejemplo, el nivel académico de las regiones no es tan alto como el de Bogotá. Además, las relaciones interpersonales,

tanto con profesores, administrativos como con compañeros, son más fáciles en las sedes de frontera, en las que –destacó- hay cordialidad y buen trato.²⁰ Esta es una constante de percepción en las entrevistas, caracterizadas en su mayoría por añorar las relaciones en la sede de frontera y temer a las nuevas cargas académicas que deben enfrentar en Bogotá. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b; Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015; Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b; Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014; Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014).

Pedro habla de la posibilidad que le brindó este semestre en su región para recolectar el dinero para su llegada a Bogotá. Al mismo tiempo le permitió vivir la Universidad desde su región. Le ayudó mucho la experiencia de ir a las clases en la sede de frontera, a pesar de que indica que las condiciones de la universidad allí no son las mismas que encontró en Bogotá, hay cosas diferentes sobre todo en lo que al nivel académico respecta.

²⁰ “Entrevistador: Y qué tal te has sentido con las personas de acá, o sea que tal son, pues porque ahorita antes de empezar tú me decías que de todas maneras te habían dicho cuidado con la gente. // Pedro: Pues la verdad la gente de acá yo he visto que es como muy grosera. // Entrevistador: En qué sentido? // Pedro: En el sentido de que viven como estresados y eso le tratan a uno así... Como es que no tenemos, pase más tarde es que no sé qué que no sé qué, hasta los mismos de vigilancia nos han regañado, una vez o sea pasa aquí muchas cosas y nosotros nos reímos de eso, y lo que decía una compañera, decía yo siempre cuando paso yo saludo y me quedan mirando, si? Pero es porque aquí uno ve que fu pasó y como que, bueno. Y entonces y nosotros hablamos, realmente y por eso es que cuando uno llega a Leticia dicen que uno es creído, ay que fue a Bogotá y... pero es porque como que a uno se le pega esto si? O sea como esa antipatía que se están matando allá, uno pasa derecho, a uno ni le importa, si? Que me están preguntando la hora, no lo conozco, yo sigo derecho si? Y entonces es por eso aquí la gente... Y la profesora nos dice, no entiendan que aquí no es Leticia, aquí somos como 80 o 120, aquí las secretarías tienen que atender diariamente 500 a 1000 estudiantes, pero entonces igual a ella nunca le digo nada, a la profe que está acá, pues yo pienso...” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

Las diferencias entre ambos programas de admisión están relacionadas, básicamente, con las posibilidades materiales de los estudiantes, ya que cuando llegan de lugares apartados sus condiciones son más problemáticas, mientras que el periodo de adaptación que ofrece el programa de frontera, implica la preparación del agente para el nuevo reto académico y socioeconómico que está por afrontar.

En el proceso de admisión las dificultades económicas y familiares no son las únicas que deben enfrentar los aspirantes, pues en algunas ocasiones deben competir con personas que no son de la comunidad o de la región de frontera. Sofía comenta que “hay gente que va de Bogotá [al Amazonas] y se presenta porque digamos es menos demanda de estudiantes” (Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015).

Entonces subrepticamente a través de los programas de admisión diferencial, no entran solo indígenas o personas de la región, sino personas que no satisfacen los requisitos para postularse a través de los esquemas de admisión especial. Se cree que hay personas del interior que se postulan por el PEAMA, desviando los cupos y disminuyendo las posibilidades de la población en general y particularmente de los indígenas de frontera para acceder a la Universidad Nacional.

Algo similar ocurre con el PAES Indígena. Como denuncia Juan, en los primeros años del programa él veía que algunas personas cercanas a las comunidades pagaban al líder de la comunidad para que certificara que sus hijos eran indígenas, lograr su ingreso a la Universidad Nacional y obtener los beneficios con los que cuentan los miembros de comunidades indígenas. Juan no sabe si se siguen presentando estas irregularidades en la

admisión, pero asume que el problema persiste (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015).

Así las cosas la opción de ingreso a la Universidad Nacional supone una carga adicional para los indígenas, en la medida en que demanda un cálculo que condensa sus posibilidades sociales y materiales, en aras de identificar la opción que más probablemente les permita adelantar y concluir sus ciclo de profesionalización.

1.3. Estrategias para llegar a la ciudad de Bogotá y permanecer en el programa en el que están inscritos.

Después de determinar cuál es el programa de admisión especial por el cual se pueden presentar, los admitidos exploran estrategias para llegar a Bogotá o a la sede en la que quedan inscritos. Entre las estrategias, que se debaten entre lo individual y lo colectivo, pueden optar por perseguir algunos subsidios que otorga la Universidad Nacional.

El solo hecho de llegar a la ciudad crea en los nuevos estudiantes indígenas un cambio, “eso ya les genera otra manera de empezar a ver que eso que son, necesariamente, en algunos momentos y en algunos contextos tiene que empezar a cambiar” (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014).

La ciudad implica una serie de luchas constantes, con el tráfico, la indiferencia, la intolerancia, la falta de recursos económicos y la soledad entre mucha gente²¹, como ellos repiten (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de

²¹ “Hemos invertido totalmente, porque aquí todo es plata si o sea aquí todo es plata, aquí nadie ayuda y pues realmente como yo les digo a mis compañeros aquí uno no viene a conseguir amigos, o sea yo vine fue a estudiar y ya. Entonces me dicen, que a ti te tiene que ir bien concéntrate, que tu estas triste, listo si tienes que llorar llora desahógate y listo, pero pues tampoco que te si? Y no y ya ahorita estoy más animado realmente si estoy muy contento y me ha ido bien gracias a dios y es como por ese lado, o sea.” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014; Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a). Los estudiantes se ven en la necesidad de establecer qué es lo más urgente y orientarse por consolidar apoyos que les permitan, ya no el acceso a la Universidad, sino su permanencia en ella. Pedro, por ejemplo, precisaba sobre todo de vivienda y alimentación²².

Las necesidades varían conforme las posiciones de los agentes, con diferentes necesidades para asegurar su permanencia en la Universidad, pero también de la región de la que provenga el estudiante y de los recursos, familiares y/o comunitarios, que tenga a su disposición.

Por ejemplo, es indudable que las cosas resultan mucho más sencillas para la población indígena localizada en las ciudades sede de la Universidad Nacional. A manera de ejemplo, puede destacarse el caso de Oscar. Siempre ha vivido en Bogotá y por ello solo accedió “al préstamo beca y de resto no más”, pues en su concepto estas ayudas, las reuniones de los PAES y otras ventajas o redes que hacen son necesarias especialmente “para la gente que viene fuera de Bogotá” y no tanto para los que están ya en la ciudad, como él (Entrevista a Oscar Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 13 de abril de 2015).

En algunas ocasiones, en las relaciones familiares el proyecto de profesionalización convoca a la mayor parte de la familia. Llegar a la ciudad es activar redes familiares,

²² Nota del entrevistador: “Al finalizar la entrevista hablamos un rato más. En ese momento me conto una serie de cosas de sus vivencias en la ciudad que ya habíamos tratado en la entrevista y de las posibilidades que le brindaba la universidad y la ciudad para su desarrollo profesional y académico. También me conto que estaba pasando por un mal momento, pues en ese momento el dinero se le estaba terminando y donde estaba viviendo le estaban pidiendo que saliera si no podía pagar la renta. Me indico que estaba muy preocupado y que no les había podido contar todo a sus padres, ya que no los quería preocupar” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

sociales, si se tienen, para constituir un capital económico que no puede ser asumido únicamente por el padre y la madre, sino que implica a primos, tíos y a otros familiares.

Sofía cuenta que al

entrar a la sede de la nacional, digamos que es con muchos esfuerzos, no es que nos vengamos y sea de sí, me voy un día. No, o sea hay que programarlo y es un proyecto familiar, no un proyecto que sea solo mío, no, si detrás mío esta mi hermano, esta mi mamá, mi papá, mis tíos, mi abuelita. [El llegar a la universidad implica una serie de gastos] desde darme para comprar el libro, desde darme para el transporte, desde darme, sí, eso digamos es como lo más traumático digamos para la gente que llega de otros lugares sí, porque no tenemos familiares, porque no tenemos donde vivir eh pero bueno, uno acá aprende a ser muy creativo. (Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015)

Andrés en los últimos años de su bachillerato, debía empezar a trabajar para ayudar en su casa, como lo hizo desde el grado noveno, pues en la casa el dinero que ganaban sus padres no alcanzaba para el mantenimiento del hogar. Esto no le ocurría a quienes ingresan por mecanismos regulares a la Universidad, no tenían esta clase de inconvenientes económicos y estaban alejados de las preocupaciones materiales de subsistencia y permanencia en el sistema educativo. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

La familia juega un papel central en la posibilidad de entrar a la universidad, mantenerse y culminar la carrera profesional. Los padres se sienten complacidos de que sus hijos entren a la universidad y los apoyan, en la mayoría de los casos. Sin embargo, el apoyo genera un conflicto latente, en la medida en que la estancia en la universidad implica cambios en la familia por la nueva forma de vida de los hijos, que aunque para los padres

puede ser condición para lograr un mejor futuro esos se muestran temerosos del posible debilitamiento de las redes comunitarias y familiares preexistentes.

Ante la falta de apoyo familiar, las ayudas que brinda la Universidad Nacional son esenciales para muchos agentes. Algunos no podrían concluir sus estudios sin ellas. Sin embargo, para Oscar no eran esenciales las ayudas, pues siempre contó con recursos económicos para mantenerse en la Universidad, gracias a la cercanía entre su lugar de origen y la sede de la Universidad en la que cursaría su programa profesional.

Juan, que ingresó a varias universidades antes de terminar su carrera como antropólogo en la Universidad Nacional, cuenta que estudió sociología en la Universidad de Antioquia, en la que cursó dos semestres. Aunque para él era fácil entrar a las universidades,

no podía sostenerme porque no tenía recursos, en esa época no había tanto apoyo como hay ahora, porque ni la oficina de asuntos indígenas había, imagínese, estamos hablando de más o menos 1970 y... del 78, del 79. (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015).

La ausencia de posibilidades económicas hace más difícil la consecución de un título para los indígenas y el éxito académico con base en el cual se conciben a sí mismos, se posicionan y se asumen como indígenas en la Universidad, en el entorno académico y en la sociedad mayoritaria, depende en gran medida de los subsidios orientados, ya no al ingreso a la Universidad, sino a la permanencia del estudiante en el programa profesional que adelanta. La relación entre las posibilidades económicas, la concepción del estudiante sobre sí mismo y el éxito de las acciones afirmativas de acceso a la educación superior es inevitable.

Juan tuvo que desempeñar varios oficios, entre los que destaca el comercio de artesanías. Además, fue ayudante de un profesor de la Universidad Nacional, con el que trabajó como fotógrafo. No contaba con la solvencia económica necesaria para poder quedarse en la ciudad, “pues aquí no tenía donde quedarme, no tenía digamos un pariente acá, de ayudarle a uno, como muchos compañeros indígenas tienen ahora mucha ayuda” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015). Cuando entró a estudiar a la Universidad Nacional por medio del PAES logró cierta estabilidad que le permitió terminar su carrera profesional: “con el PAES, no yo me acuerdo que me daban como 250, cuando yo termine, me daban 320, mensualmente” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015).

Los programas de admisión han brindado herramientas económicas, académicas y en algunos casos sociales con base en las cuales los indígenas pueden cursar sus estudios y permanecer en la ciudad. En el caso de Juan y otros estudiantes (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b; Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b; Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014), es evidente, que los apoyos económicos fueron determinantes en su desarrollo profesional.

Algunos estudiantes de las regiones tienen familiares en Bogotá o ayudas económicas de la Universidad o de otras entidades del Estado, que constituyen herramientas socio-económicas para su titulación profesional.

Dadas las transformaciones de los programas, muchos estudiantes indígenas que ingresaron a la Universidad a través de los programas de admisión especial se sienten engañados. Cuando están en sus regiones creen o tienen expectativas sobre las ayudas del programa de admisión especial por el que van a ingresar, pero cuando llegan a la Universidad en realidad no hay tantas ayudas como se les había ofrecido.

Cuando estamos en Leticia nos llena de maravillas, ustedes son PEAMA, ustedes en la Amazonía, ustedes van a allá y se presentan a una convocatoria y se los dan, porque son indígenas porque bueno, bla bla bla. Vinimos acá y fue un estrellón total, yo hasta el momento con Andrea (...) no hemos recibido ningún apoyo. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b)

Los programas de admisión diferencial en la Universidad Nacional ofrecen la posibilidad de acceso a una educación superior de calidad. Antonio, que lideró el Proyecto de la Corporación Residencias Universitarias (CRU), hace énfasis en que:

el programa PAES se limita solamente a la admisión a la Universidad Nacional, a tener el porcentaje en la universidad, pero cuando yo fui admitido, en el 2005, teníamos la posibilidad de disfrutar de un programa, que en ese momento se llamaba Servicio Social Bono Alimentario, hoy se llama Apoyo Alimentario, también teníamos acceso a las residencias universitarias, pero también teníamos acceso a préstamo beca, los tres servicios para el estudiante, hoy en día solamente se pueden tener dos, pero también teníamos ese acompañamiento permanente de los profesionales de la salud, acompañamiento también de profesionales en el área de trabajo social y diversas salidas para conocer la ciudad y motivarlo a uno para que siguiera su curso acá.

No hay ninguna diferencia, es estudiante de la Universidad Nacional cualquiera que es admitido a través de cualquier programa, sea PAES, PEAMA o persona que sea admita regularmente, en este momento tiene los mismos derechos. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014)

Algunos estudiantes se han visto en la obligación de apartarse de su proyecto de vida profesional y regresar a sus comunidades, en tanto no tienen el dinero suficiente para estar en la ciudad con todo lo que ello implica²³. No encontraron “ni una ayuda, además ha gastado mucha plata, y digo no, yo no voy a estar gastando lo de mis papás” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b).

Pedro en algunas pensó en devolverse a su comunidad; sin embargo, al finalizar el primer semestre se le suministró apoyo en materia de vivienda y esto le dio un respiro (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b), que le permitió continuar su programa académico²⁴. Sin embargo, existe

desmotivación por parte de los estudiantes, porque muchas veces esos espacios de diálogo que se tenían ya se pierden, el estudiante queda un poco perdido porque viene de provincia y tal vez la carrera que escogió en su momento en el colegio no es la que está queriendo terminar o

²³ “Él me contó sobre tres compañeros que habían llegado con él y que por cuestiones económicas habían tenido que regresar a sus hogares en el amazonia, lo más preocupante de ello es que apenas llevaban dos meses de estar en la ciudad” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

²⁴ Esta segunda entrevista se desarrolló en las residencias universitarias, ya que la universidad le había brindado la posibilidad de vivir allí. Se sentía contentó y más tranquilo, ya que eso era una gran ayuda. El lugar estaba sin muebles, apenas dos bancas donde nos acomodamos y en el cuarto había una cama que desde la distancia no se veía en las mejores condiciones. Antes de empezar la entrevista me comento que estaba “buscando” muebles para su nuevo hogar. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b)

cómo se ve profesionalmente y el programa que en este momento atiende ese tipo de caso, que es el Programa de Acompañamiento se queda muy corto, porque no le da un trato especial, como se nos hacía en su momento a nosotros. Eso por el lado de lo académico, pero también hay un problema y es la parte económica, a muchos se les niega la posibilidad de acceder a un servicio de residencias, los estudiantes que viven en las residencias universitarias el 50% cuentan con un apoyo que les brinda la Dirección de Bienestar, pero el otro 50%, por no poderse presentar a la convocatoria, tiene que pagar el total de alojamiento, que son 250.000 pesos, que una persona de provincia o de municipio pobre no cuenta para poder asumir ese valor. Entonces tiene que dedicarse a actividades como el parqueadero²⁵, que hay aquí en la residencia o actividades de la chaza²⁶ que abundan en la universidad o simplemente trabajar en restaurantes cerca de la universidad para ganarse 5.000 pesos o el almuerzo. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014)

La definición del éxito académico para los estudiantes indígenas, que acceden a un cupo en la Universidad Nacional a través de esquemas de admisión diferencial inicia en el momento mismo de su llegada, en el que con más fuerza experimentan las desigualdades que existen entre los grupos culturales dominante y minoritario. Al tratar de afrontarlas mediante estrategias individuales o apoyo de su comunidad y grupo familiar, encuentran que, tratando de subsistir para profesionalizarse y tener éxito en la academia, deben impulsar gran parte de sus esfuerzos a subsistir en la ciudad, lo que paradójicamente los

²⁵ En las residencias universitarias cuenta con un espacio en el cual se pueden guardar carros y es allí donde los estudiantes se han organizado y trabaja cuidando los carros. Pero no todos pueden trabajar allí, solo una pequeña porción de estudiantes.

²⁶ Son las ventas que hacen dentro de la universidad los estudiantes.

aleja de la academia y los sitúa en una posición de desventaja en ella. Orientados por reducir las desigualdades, encuentran que estas se transforman de necesidades económicas en carencias académicas, para reproducirse una vez más y excluirlos nuevamente.

1.4. La lejanía con el lugar de origen. Falta de proximidad familiar y esfuerzos económicos desmedidos

La cuestión económica es de las más difíciles de afrontar por parte de los estudiantes provenientes de otras regiones, y a ella hay que sumarle la distancia con el núcleo familiar.

Sofía cuenta que

lo más dificultoso de la universidad ha sido el tema económico, de resto, no, a mí siempre me ha gustado estudiar, (...) lo único duro, duro de todo esto ha sido, digamos alejarme de mi familia y el tema económico que vivir acá implica mucho. (Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015)

Desde su llegada a Bogotá el estudiante se enfrenta a dinámicas desconocidas, puede llegar a sentirse temeroso frente a lo que debe enfrentar, ligado sin duda a una serie de imaginarios de lo que es la ciudad, especialmente Bogotá. Sin embargo, al mismo tiempo, se sienten felices de poder estar en una Universidad y más aún cuando la Universidad Nacional, es reconocida como una de las mejores del país. “Bogotá es una ciudad estresante y tú mantienes todo el tiempo con presiones con cosas... es chévere en el sentido de que todo lo que tú aprendiste acá, en la universidad” (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014).

Sin embargo, las dificultades asociadas a la llegada a un entorno desconocido no son experimentadas por todos los estudiantes indígenas que ingresaron a través de los esquemas

de admisión diferencial de la Universidad Nacional de Colombia. Cabe destacar que existen diferencias abrumadoras entre quienes se encuentran en la ciudad y los que tienen sus nexos familiares y sociales en lugares distantes. Muchas comunidades indígenas no necesitan el apoyo de la Universidad Nacional en la misma forma; es el caso especialmente de las comunidades asentadas en la ciudad de Bogotá, ya que sus miembros cuentan con recursos de los que no disponen los indígenas de regiones apartadas de Bogotá. (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014)

Cuando no se cuenta con redes, se opta por otras estrategias. La madre de Natalia que dejó su comunidad y llegó a Bogotá para poder ayudar a su hija con su formación, muestra otro tipo de opción, no menos gravosa. Las dos llegaron y soportaron esa marcha a la ciudad y todo aquello que implicaba, llegar a vivir a una pieza, sentir que estaban solas enfrentando circunstancias adversas (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015).

La admisión representa una oportunidad de ingreso a la educación superior y constituye un privilegio para sus beneficiarios. Pero el esmero y la decisión de enfrentar las condiciones de vida dentro de la Universidad y lejos de la familia y la comunidad²⁷, tiene sentido en el marco de la aspiración de cada estudiante de convertirse en profesional, de

²⁷ “No o sea yo vengo a estudiar yo me concentro en el estudio. Y cuando llegué fue un cambio total acá, como dicen, me caí totalmente porque nunca me he separado de mis papás me dio muy duro, yo lloraba, la primera semana lloré lloraba todos los días si? Lloraba todos los días, o sea y más al principio únicamente en las noches. Yo llegaba y solo y yo como que dios mío yo que hago acá, yo me tengo que ir, o sea”. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015a)

mejorar su calidad de vida, para sí mismo, su familia y su comunidad. Así lo manifiesta

Antonio, egresado de la Universidad Nacional:

bueno, yo lo concibo [al PAES] como un programa de bienestar, que le permite al estudiante de escasos recursos acercarse a estudiar a una Universidad, como es la Nacional, académicamente hablando, pero también le posibilita el de construir un sueño y es el de profesionalizarse.

A los estudiantes que vienen a la ciudad desde lugares lejanos en los que vivían, les resulta impactante el arribo a un entorno más complejo como lo es Bogotá. En el proceso de reconocimiento de la ciudad los apoyos de la Universidad no son tan claros. Para superar este obstáculo, los estudiantes crean redes de apoyo entre ellos para que el estudiante pueda tener un futuro exitoso. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014)

En algunas ocasiones los estudiantes se conocen antes de llegar a la universidad²⁸, y ya han creado redes incluso en el seno de sus comunidades. Muchas de estas redes son fortalecidas desde la institución universitaria, como es el caso de un grupo creado por un estudiante proveniente de la sede del Amazonas de la Universidad Nacional, llamado “Círculo de la Palabra”. En él se hacen rituales propios de las comunidades, en reuniones que se hacen una o dos veces por semana. El grupo ha convocado a varias comunidades y ha crecido con el pasar el tiempo²⁹. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa

²⁸ Otras veces ni siquiera sean visto: “La mayoría tienen redes, al menos de Nariño, no sabría decirte de otras comunidades, a veces allá llaman y entonces dicen, miren hay tal estudiante, ayude me a ubicar o en otra parte cercana, entonces uno a veces le ayuda a buscar como otros sitios donde ellos se puedan alojar.” (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

²⁹ “Ese día cuando llegué había una reunión de las personas que viven en la Corporación. Llamé a Katherine y ella me indicó que estaban un poco ocupados, ya que estaban haciendo los preparativos para el

de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014).

Se han creado grupos en los cuales los estudiantes se ayudan mutuamente, en temas como los de vivienda, frente al que en la actualidad hay dos colectivos, uno de ellos es el grupo de la comunidad de los pastos, el grupo indígena más grande de la universidad. Los arhuacos, por su parte, han conformado lazos de ayuda entre ellos, hacen que una persona que lleva más tiempo en la universidad apoye al recién llegado (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014).

Todas estas prácticas dependen mucho de las comunidades y de las estrategias que ellas y sus miembros adoptan dentro de la universidad. Las más comunes son crear redes, vivir en lugares comunes, consolidar una visión común más política, entre otras formas de ayuda y de relacionarse. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a Ana profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia, 06 de agosto de 2014)

almuerzo, me atendió rápido y me indicó que debía ayudar, pero que Jerson ya bajaba para la entrevista. Mientras él bajaba ella me contó que esto lo hacían por lo menos cada quince días, que allí compartían todos y que llegaba gente de otros lugares, compañeros que no vivían allí. Después de un momento llegó Jerson, me condujo hacia la habitación de él y que allí sería posible hacer mejor la entrevista” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b)

Lo que ha visto Ana desde su experiencia con el programa PAES, a través del Programa de Acompañamiento en la Vida Universitaria, es que hay diferentes opciones asumidas por los grupos. Por ejemplo, los quienes que provienen de Putumayo o de Nariño, tienen una noción mucho más férrea de la comunidad y de su integración como parte de ella, mientras que los grupos que provienen del Cauca son mucho más políticos, como los nasas. Los Arhuacos forman relaciones de jerarquía y de responsabilidades, donde los mayores deben estar pendientes de los menores y ayudar a superar los inconvenientes que se presenten en la ciudad; hermano mayor no deja a su hermano menor hasta no verlo estable.

Los pijaos hacen grupos de trabajo permanentes. Desde la academia se ocupan de cómo lograr que más miembros de su comunidad lleguen a la universidad. Ellos no limitan sus grupos de trabajo a los miembros de la comunidad universitaria, se integran también con miembros pijaos que se encuentren en la ciudad “ellos hacen comunidad con los otros miembros de la comunidad del Distrito, de la ciudad de Bogotá”, los grupos no son de estudiantes de la Universidad Nacional, sino de su comunidad. Esta estrategia incide en su permanencia en la universidad y les permite llevar a buen término su tránsito en ella y su formación (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia Ana, 06 de agosto de 2014).

En contraste, en algunas ocasiones la falta de comunicación entre los agentes pertenecientes al programa, considerado en forma general, hace a algunos indígenas vulnerables.

En suma, los problemas que acarrea el traslado son varios, pues en muchos casos los estudiantes PAES y PEAMA deben enfrentarse al desarraigo y a la necesidad de crear redes, para mejorar sus posibilidades de estancia, que son mayores cuando sus nexos sociales anteceden a la llegada a la ciudad.

Las ayudas dentro de los grupos son necesarias, pues los estudiantes deben llegar a la ciudad, buscar vivienda, alimentación y todo lo relacionado con su manutención, mientras que la formación profesional en muchos casos

no les da tiempo para trabajar, [ya que] de todas maneras estudiar en la Universidad Nacional es bastante, si exigente, pues eso también les cuesta, (...) trabajar y estudiar, y con la exigencia que tiene la nacional, en la parte académica. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

Entonces, la admisión a la Universidad Nacional más que un proyecto académico, es un proyecto que transforma la visión de la vida del agente, y en muchos casos de la familia y la comunidad. La admisión a la Universidad trae consigo una serie de esperanzas, pero también de miedos sobre el presente y el futuro cercano, y retos personales y grupales que resultan en la configuración de estrategias para el éxito académico y social.

C. Retos en el seno de la educación universitaria para los estudiantes indígenas.

La academia y la vida social.

Los estudiantes de admisión especial en el transcurso de su permanencia en la Universidad Nacional afrontan una serie de retos, como se describió en el apartado anterior. Además deben asumir cómo los ven los otros y cómo ellos se ven a sí mismos a través de esas imágenes estereotipadas, desde el punto de vista social pero también académico. Si bien ambos aspectos podrían tratarse en forma disgregada, lo cierto es que la valoración social de la que dieron cuenta las entrevistas, está atada al estigma social sobre las reducidas capacidades del indígena en la academia.

Los estudiantes indígenas se ven forzados a cambiar, poco a poco, su aspecto, maneras de ser, vestuario, expresiones y los comportamientos con los que se desenvolvían al interior de su comunidad. Las transformaciones obedecen a que a partir de su desprendimiento de la comunidad viven en dos mundos. Además muchos de los que están dentro de estos escenarios de interacción con otras culturas no valoran -afirma la profesora Milena- la diferencia y la necesidad que tienen estos estudiantes de “aprender a vivir dos mundos y a conjugar dos mundos, el mundo propio y el mundo pues... académico” (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014).

Cuando Natalia ingresó a la Universidad Nacional, a estudiar trabajo social, pensó que allí podría reconocerse y ser tratada como igual o por lo menos con respeto, en tanto se trataba de una universidad pública y se suponía que se aceptaba y promovía la interculturalidad, “pero hay mucha discriminación, mucha” , hasta el punto que le decían:

“esta india bruta” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015).

Algunos de los estudiantes que ingresan deben cambiar sus comportamientos, pues “a ellos [a los estudiantes que provienen de regiones apartadas] les cuesta muchísimo lo grupal, ósea, el tema de lo grupal en un grupo que no es el de ellos, les cuesta muchísimo” (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014).

La conjunción de dos mundos y el programa mismo han implicado, como lo menciona una de las profesionales que más trabajó con estudiantes de los Programas de Admisión Especial, el

logró [entre otras cosas de] hacer (...) crear esa necesidad de que los bachilleres, de que las regiones tuvieran como identidad de región para poder acceder, porque eso se les mandaba era, en un momento dado, a los que estaban allá [en las comunidades], no a los que estaban aquí (...) y eran los caciques y los no sé qué y los (...) que tenían que presentarlos a la Universidad, entonces eso generó pues esa relación muy cercana [con su comunidad]. (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014)

Los estudiantes “poco a poco, (...) van mutando esas expresiones culturales” (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014) que traen consigo. Lo cual puede deberse, como lo indica Antonio, historiador de la Universidad Nacional de Colombia, a que en primer lugar los estudiantes PAES “se alejan de la comunidad” (Entrevista a

Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014), y eso implica pérdida, cambio y transmutaciones de lo que eran, de su identidad, al punto de considerar que lo que

vivieron en su comunidad (...) [era] impuesto, es un legado impuesto y pues al vivir (...) [en] Bogotá tienen un poco más de libertad de ser ellos mismos y de buscar otras expresiones culturales y de convivencia, de ser joven, se van abriendo a otros campos y los van llevando a tener visiones de mundo diferentes. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014).

Muchos, por ejemplo, “se transform[a]n (...) en su vestuario” con lo cual transmutan su forma “de ver el mundo, en sus intereses, en la forma de hablar, en el tipo de música que les gusta” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014), la ciudad y su formación profesional los vuelve más cercanos a las personas de la ciudad, “empiezan a volverse (...) ciudadanos, muy de por acá”, por lo cual muchos de ellos comienzan a “pensar en no volver”. No son todos, pues hay comunidades en las que los agentes tienen su identidad grupal más arraigada “como los Arhuacos, (...) que llegan hasta que se van, son su comunidad y con su atuendo van a clase toda la carrera, ellos rara vez los ve uno vestidos diferentes” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014)

Los Arhuacos no se trasladan solos, sino que se trasladan con su familia,

con su mujer y con sus hijos, viven en residencias, porque, (...) para ellos su comunidad [es muy importante] y estar asistiendo allá cada semestre, a sus cultos, a sus rituales y a sus cosas y todo pensado a que

se gradúan y es para devolverse, para beneficio de su comunidad y ellos manejan un actitud de respeto con todo lo que es la sabiduría de allá, de su comunidad. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014).

También hay estudiantes que mantienen gran parte de sus tradiciones, se consideran miembros de su comunidad, como los Wayuu, pues ellos “tienen todo el arraigo de allá, pero uno los ve como más metidos en las cosas de acá, no son tan fuertes como los Arhuacos” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014). En el caso de “los nariños hay tanta diversidad” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014) que es difícil determinar qué hacen sus miembros, si mantienen en gran proporción sus tradiciones, si quieren regresar, si efectivamente regresan o no.

Algunos tratan de continuar con ese legado cultural [de sus comunidades, por medio de] (...) grupos de danza, que ellos mismos arman, los grupos de tejido, de canto, las mingas, las tertulias [espacios en los cuales] ponen a dialogar su memoria, a dialogar su identidad. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014).

Esto no quiere decir que su identidad permanezca igual, por el contrario, como se ha indicado anteriormente, la identidad sufre un cambio constante, entra en una especie de

diálogo [y las personas] van interactuando con otro tipo de personas [que tienen otras identidades] y es allí donde ellos van asimilando esos rasgos distintivos [del otro, pero también de sí mismos] y va mutando su forma de concebir el mundo, entonces ya la pacha mamá, la tierra, ya es concebida en otro ámbito, entonces no se da el mismo trato a la

tierra como se daría en el campo. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014)

Otras posiciones revelan que también las tradiciones son retomadas, en un intento por reencontrar las raíces por parte de otros estudiantes. Algunos agentes van a sus comunidades, aprenden y retoman prácticas ancestrales, como el caso de Juan quien se fue a su comunidad por un tiempo “para hablar bien (...) [el] idioma, inclusive comencé a mambear y yo ando con el mambesito, con mi parte cultural, con lo que dan los abuelos, entonces, pues para mi casi no, para mi casi es normal” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015). Para el caso concreto de este estudiante conviene precisar que su inclinación puede estar asociada a sus intereses y prácticas profesionales pues Juan es antropólogo y, estratégicamente, se ha enfocado en estudios sobre los grupos indígenas, en las que encuentra incluso ventajas y reconocimiento académico.

Las tradiciones son retomadas de los mayores. Muchos tienen una tradición mucho más campesina que indígena, pero el saberse indígenas o el ser reconocido como tal, el tomar conciencia de lo indígena genera una recuperación de lo ancestral.

Recuperar sus tradiciones es una práctica lenta, viable en la medida de las posibilidades que brindan las trayectorias profesionales y de aquellas asociadas a la vida personal. En los primeros años de educación no hay necesidad de adherirse a las tradiciones, por el contrario en las escuelas el trato que reciben los indígenas de algunas personas implica que repudian la identificación con su ser indígena, pues se enfrentan a ciertos estereotipo conforme los cuales el indígena no estudia, no quiere estudiar y por ello no “prograsa” (Entrevista a

Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a).

En muchos casos un trato cercano y más humano ayuda a que las personas puedan sentir que el apoyo va más allá a algunos estudiantes les falta más que un apoyo económico. Ellos, según Teresa, constantemente manifiestan: “yo me quiero devolver para mí casa, a mí me hace falta mi mamá, no quiero estar aquí, me miran raro, voy a preguntar algo y me quitan del lado, no me contestan”; el trabajo con ellos es “desde adentro, la cosa es estructural” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014).

El ingreso a la universidad “a muchos de los estudiantes indígenas y a los profesionales hoy en día les permitió reconocerse como diferentes y (...) con una identidad propia, no sólo a través de la academia” (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014), sino también por el trato con sus compañeros, docentes y con la comunidad en general. Esto es mucho más perceptible en las carreras de humanidades, en la medida que es allí donde hay un ambiente más favorable al respeto y a la integración de lo diferente.

Eso no quiere decir que el resto de la universidad no se interesara por el otro, pues en muchos campos académicos este fue notorio. La profesora Milena relata el caso de Ana Rocío Tiquidimas, Araracuara, quien como trabajo de grado para optar por el título de Diseñadora Industrial, abordó el pensamiento de su comunidad a través del fogón (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la Universidad Autónoma de Colombia en el

área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014), lo que posibilitó que los docentes de Diseño Industrial descubrieran una faceta diferente de la estudiante y de la misma Universidad Nacional de Colombia, pues ya lo académico no era eso que se reproduce y se trasmite, se llevó mucho más allá, a la construcción de pensamiento entre dos mundos, el mundo de la academia y el mundo de la cultura, la cultura indígena, para este caso.

Las cosmovisiones de los estudiantes indígenas son, con relación a las de los estudiantes regulares, “completamente distinta[s]” (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014). Ello es evidente, especialmente, en las formas que tratan las enfermedades y las profesiones médicas, pues las personas de acompañamiento de la Universidad Nacional notan que cuando están enfermos se les aconseja: “ve donde el médico y el médico te da unos medicamentos”, (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014) pero se encuentra:

resistencia en eso, [y los estudiantes decían] ‘no, no, no yo ya llame a mí casa, ya mí mamá habló con el taita, el taita me mando a tomar esto, me mando hacer esto, me mando a tal cosa yo ahoritica me voy en vacaciones de semestre y me hacen una limpia, me hacen todo lo que el taita sabe hacer’. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014)

Para algunas comunidades la figura del taita es de respeto absoluto, pero en muchas ocasiones los estudiantes cambiaron su forma de ver. El trabajo que se hace desde acompañamiento ha mostrado sus frutos en relación a la prevención de embarazos y

enfermedades de transmisión sexual. En un principio la Corporación de residencias estudiantil albergaba gran cantidad de estudiantes embarazadas y actualmente ello no es frecuente encontrarlas. (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014).

El rendimiento académico, la identidad y el fracaso del sistema educativo regional.

Todos los problemas por los que atraviesa el estudiante indígena constituyen una barrera para su permanencia en la Universidad. Muchos de ellos, como lo revelan las entrevistas, solo tienen dos opciones posibles. La primera, es el regreso a la comunidad de origen, emprendido por más de uno, conforme las afirmaciones de los que se quedan; y la segunda, el silencio. Los que toman la decisión de quedarse admiten las carencias y dificultades que se les enrostran, y al mismo tiempo revelan la necesidad de seguir en la lucha por la consecución de una formación académica, pero en silencio.

El regreso a las regiones es consecuencia de la baja calidad educativa en ellas. Las consecuencias deben asumirlas los admitidos indígenas: cuando se “llega acá, y entonces es un reto de que uno estudie el doble de que uno se adapte a los ritmos educativos, sociales y de todos los órdenes.” (Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015)

Paola, sentía que era de las mejores en su colegio, pero cuando llegó a la Universidad Nacional, se enfrentó a la disparidad de niveles educativos:

yo era muy buena en la parte de matemáticas y..., cuando llegue acá, la parte de matemáticas me dio durísimo, porque el profesor explicaba y yo sentía que a veces no entendía y miraba a los demás que sí y es

porque uno no llega al mismo nivel que los demás, como las personas que son de acá de Bogotá, el nivel educativo de Bogotá es mucho más alto que el de los municipios fuera de Bogotá, entonces el nivel de educación es difícil, es diferente, entonces uno viene con cierto desnivel en la parte académica. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

El silencio por el que optan muchos de los estudiantes indígenas, por su parte, refleja la fuerza y el deseo de continuar en el intento por formarse, de permanecer en ese nuevo *mundo social* que le es extraño, y del que el indígena se siente ajeno. Natalia lo expresa cuando indica que:

uno tiende a... quedarse callado, yo que no me quedo callada y pues yo si digo, uno que no tuvo la formación igual a la tuya, no tengo el mismo nivel académico tuyo, no tengo las mismas capacidades que las tuyas, las tengo, pero no las he desarrollado y... no las he practicado nunca, no es fácil, chicos que vinieron de la seda Amazonias e indígenas, no la van casi con el español, les toco regresarse, ellos no volvieron más. (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015)

El luchar por acceder y permanecer en la educación superior es indicativo de que, o bien se posee alguno de los capitales necesarios o se está dispuesto a sacrificar más de lo que otros han sacrificado, para conseguirlo. Paola, optó por construir redes de apoyo para solventar sus carencias:

de la parte de Nariño, hay muchas personas de Nariño acá, entonces nos colaboramos entre nosotros y entre los compañeros había un chico que estudiaba matemáticas y entonces me tocó todos los días allí darle dos, tres horas a las matemáticas, para poderme nivelar con los demás. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias

Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014).

Muchas de las ayudas que brinda la Universidad Nacional están relacionadas con el desempeño académico, entonces

de acuerdo al número de créditos así mismo es el número de semestres que están apoyados, entonces ellos tienen que, si por ejemplo una carrera como antropología son 9 semestres, ellos tienen que cumplir los 9 semestres, no se pueden retrasar, pero [la población PAES y PEAMA] es vulnerable, socioeconómicamente hablando, entonces no va a tener el mismo ritmo que va a tener la población regular, tiene que dedicarse a trabajar, tiene que buscar las formas de alimentarse, de sostenerse y eso hace que también descuide la parte académica y entonces cuando ya cumplió el número de matrículas, [las 9 para el ejemplo de antropología] ya lo sacan del programa [de ayuda PAES y PEAMA], pero este está en un 60% de avance en la carrera, entonces el otro 40% tiene que sustentarse por sí sólo. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014)

Ello incide directamente en la permanencia dentro de la universidad y en las posibilidades de culminar cualquier programa de formación profesional. Es recurrente la repetición de materias que implica el retraso del estudiante en las matrículas, frente al curso con el que se inició el programa.

Este retraso en las matrículas de los estudiantes admitidos por medio de un programa diferencial se debe, en gran parte, a que, como se ha mencionado ya, en los municipios la educación no es la mejor. La profesora Milena insiste al respecto, cuando indica que la educación no es la misma para todos (Entrevista a Milena ex miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad trabaja en la en la

Universidad Autónoma de Colombia en el área de Bienestar Universitario, 18 de diciembre de 2014). Ana ratifica esta afirmación y precisa que en algunas zonas del país no hay docentes para poder enseñar todas las materias, muchos de ellos salen amenazados por el conflicto armado que se vive en muchos rincones del territorio nacional, lo cual tiene impacto directo en el desarrollo curricular (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia Ana, 06 de agosto de 2014).

Para Natalia fue difícil ser rechazada, primero en su colegio y después en la Universidad Nacional. Debía aún en esas circunstancias conseguir lo que otros ya tenían: bases académicas, capitales económicos que le ayudaran a sostenerse en la ciudad y capitales sociales, que fue encontrando, gracias a compañeras del grupo PAES que le han ayudado en su vida universitaria. Ellas al igual que Natalia no tenían nada de esto y debieron conseguirlo poco a poco en la ciudad.

De no haber podido enfrentar esos retos, como ella misma lo indica, sus compañeras habrían tenido que devolverse a sus regiones, como han debido hacerlo muchos de los estudiantes indígenas, que “no volvieron, no pudieron con la ciudad y con las formas terribles de vivir, no pudieron con las cargas académicas, ni con la parte social de la universidad” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015)

Algunos, ante las dificultades, optan por dejar de reconocerse como indígenas, en buena medida por la concepción, en ciertas ocasiones negativa, que se tiene del ser

indígena. Lo anterior se percibe entre otras, en la afirmación de Pedro, perteneciente a la comunidad indígena de los Ticunas, en el Amazonas. Él debió decir en muchos casos que no era indígena o evitar hablar de su origen, pues se creía que ser indígena era algo malo, por ser contrario u opuesto y poco dado a la *civilización* y a la academia.

La misma postura puede percibirse al preguntar a Natalia, de Inírida, sobre qué es lo indígena. La respuesta, un poco esquivada, es que el indígena pertenece al ámbito rural, a pesar que “tu no vas a encontrar nunca un indígena, con taparrabos ni con las súper creencias así arraigadas indígenas” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015).

La identificación de un ser indígena se caracteriza en la academia por los grandes estigmas ligados a lo étnico. En no pocas ocasiones en el seno de la Universidad, consciente o inconscientemente, se les adjetiva como el ser perezoso, no educado, no apto para altas exigencias académicas y una persona inclinada a la ingesta de alcohol. Visiones entre otras tantas que marcan al miembro de cualquier comunidad indígena como un ser llamado a mejorar. Tal percepción social acarrea en el agente una visión de sí y una estrategia para triunfar a pesar de ella en las relaciones sociales que entabla.

La discusión sobre la calidad de la educación en las comunidades o las regiones siempre es un tema que inquieta a los miembros PAES y PEAMA que llegan de otros lugares de Colombia. Por ejemplo, Natalia indica que debieron llegar a Bogotá para terminar su formación en bachillerato con el fin de poder ingresar a la educación superior, pues la educación en las regiones

no es muy buena [como el caso de ella] en Inírida, entonces pues mi mamá tomó la decisión de, pues de sacarme del pueblo a terminar [en

Bogotá] para tener más elementos teóricos y académicos para ingresar a la universidad. (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015)

Cuando llegó a un colegio de Bogotá fue muy fuerte el choque académico, pues no estaba en el mismo nivel que sus compañeros. Entre los problemas académicos que enfrentó estuvo el ver materias que no había visto en su colegio, como por ejemplo contabilidad, y saber que sus “compañeros estaban viendo contabilidad desde sexto”. Lo que más se le facilitaba era tocar instrumentos y bailar, mientras en el resto de materias tenía serios vacíos (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015). Concibe que en muchos casos pasó las materias porque la “ley (...) ayudó” y ello no es motivo de orgullo, pero se siente tranquila al saber que fue gracias a ello que pudo entrar a la Universidad Nacional.

Lo que debió hacer para superar los vacíos en su formación, ya en la Universidad, fue utilizar las ayudas académicas, “de ir a hacer planas allá en bienestar. Me pusieron una filóloga y una lingüista y hacer planas y empezar desde cero, aprender a escribir, todavía no es que sepa escribir muy bien”, pero esto le ha servido para superar muchas dificultades. Es necesario recordar que esta no es una falla del sistema educativo de los indígenas o de la cultura indígena, sino que es un problema estructural de las regiones y en general del país, en la medida en que en la escuela se concretan las diferencias sociales:

los alumnos de clase alta, que asisten a colegios privados y caros, tienden a obtener una educación de mejor calidad que los estudiantes de colegios públicos, de nivel socioeconómico bajo. Esta desigualdad también se manifiesta en una segregación regional; los estudiantes de municipios periféricos tienen una educación de peor calidad que los estudiantes de municipios más centrales. Lo mismo ocurre en la

división entre zonas urbanas y rurales. Los estudiantes que viven en zonas rurales salen perdiendo en términos de acceso a educación de calidad (García Villegas, Espinosa Restrepo, Jiménez Ángel, & Parra Heredia, 2013, p. 85)

Como lo indica Juana, es recurrente que los estudiantes provenientes de zonas rurales presenten dificultades académicas (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014). La falta de normalización de la educación en las regiones juega un papel crucial en las escuelas. No hay una concepción de la educación como factor de bienestar y hay colegios que tienen más de una comunidad en sus instalaciones, propiciando diferencias.

Andrea indica que en algunos grupos de la comunidad Ticuna, de la cual ella hace parte, los padres no inculcan el hábito de estudiar a sus hijos, pues el estudiar no es la norma. En muchas ocasiones las necesidades primarias hacen que los jóvenes comiencen a trabajar desde tempranas edades, alejándose del sistema educativo. Andrea describe estas acciones de los padres con la idea de que esos grupos Ticuna son menos civilizados. Indica después, refiriéndose especialmente a su comunidad, que no todos los grupos Ticuna tienen estas tradiciones, por el contrario en la comunidad de ella:

la mayoría de los jóvenes (...) estudia o trabaja, pero hace algo, pero pues no se queda ahí, como que ya no quiero nada, y quiero tener marido o quiero tener mujer, y no, o sea ya no, como que esa parte, esa parte como que de ya tener y vivir con alguien no. (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b).

En algunos casos hay comunidades “que prefieren que sus jóvenes adultos no se presenten a la Universidad Nacional, no estudien”, ya que piensan que hay riesgo de

“pérdida de la cultura, porque los anteriores [estudiantes] venían, conocían y estudiaban y no se querían devolver a sus comunidades” (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014), generando incomodidad en el entramado comunitario.

En esa medida el estudiante que es admitido en forma preferencial-étnica en la Universidad Nacional de Colombia, enfrenta en su cotidianidad, durante la permanencia en ella, la relegación de los grupos minoritarios que han sido excluidos de la educación a partir de estigmatizaciones sobre su ser. Contra estos estereotipos el estudiante teje estrategias que son una carga para él, con la que no cuentan los estudiantes regulares. La valoración que se les da como indígenas los posiciona como dominados en el plano académico y ellos empiezan a asumirse con menos capacidades que los demás.

D. Las construcciones identitarias de los estudiantes indígenas que acceden a la Universidad Nacional a través de una acción afirmativa.

Todos estamos obligados a vivir en un mundo que se parece muy poco al terruño del que venimos (Maalouf, 2014, p. 45)

Los estudiantes en pro de su profesionalización experimentan la tensión entre lo tradicional y lo occidental, reflejada en la necesidad de tomar distancia de quienes están más apegados a las tradiciones. Los tradicionalistas “como que se van cerrando, se van cerrando y solo ellos y solo ellos y que mi cultura y que yo soy indígena” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b). El estudiante que llega a la Universidad, usualmente busca salir de la comunidad, de sus usos, costumbres y percepciones:

yo crecí como con eso que yo con ellos, no. Yo tengo es que salir de ahí y que pena, si o sea y es mi comunidad pero yo tengo que salir, yo tengo que aprender, yo tengo que surgir más allá. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b).

Las vivencias que los agentes tienen en su comunidad y en el sistema educativo posibilitan la búsqueda y la redefinición constante de su identidad personal, que atraviesa su posición como miembro de una comunidad. Cuando el contexto cambia el posicionamiento del agente en el nuevo espacio de interacción, tiene la posibilidad de transformarse. Nuevas reglas que deben asumir y aprehender, al tratar de posicionarse en un orden social que no les es del todo familiar, como quedó claro en el apartado anterior.

Al jugar el rol de estudiante de educación superior, habiendo ingresado como indígena, al agente se le impone una exigencia de ser. Dicha exigencia trae consigo la pregunta por quién es el otro y, en la misma medida, quién es él, cómo es su comunidad, qué cosas son diferentes, similares o iguales, cómo se vive allí y aquí, debiendo orientarse el agente por comprender o explicar cosas que hacía y creía naturales o normales.

Sus estrategias pueden verse recompensadas, positiva o negativamente, dependiendo de su comprensión de las normas de ambos contextos, el de origen y el de recepción, o de la existencia de *meteduras de pata* en términos de Goffman (1991). Los estudiantes deben comenzar a analizar los *nuevos rituales sociales* a los que se ven expuestos en la vida universitaria y en la ciudad, deben comprender las nuevas conductas corporales y vocales que confiere la universidad y la ciudad, *aprender gestos, vocablos y ajustarse* a la

acentuación de los nuevos *oyentes* (Goffman & Yves, 1991, p. 178)³⁰. Los estudiantes experimentan cambios en su identidad a partir de las relaciones en las que fueron formados y de su encuentro con las cosmovisiones a las que se enfrentan.

Además, los estudiantes deben afrontar los cambios que se dan respecto de ellos, en la relación con su comunidad y sus integrantes, pues ven surgir diferencias en el transcurso de su proceso universitario.

En el seno de las comunidades, una parte de sus integrantes comprenden estos cambios generacionales y profesionales que se están dando en los jóvenes, y las adjudican a las nuevas dinámicas sociales en las cuales se ven inmersos. Otra parte de la comunidad y, muy probablemente, de su familia no comprende esos cambios, lo cual lleva a que se generen distancias entre unos y otros, y se forjen divisiones al interior del grupo y la familia (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014; Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia Ana, 06 de agosto de 2014).

Estas visiones contrapuestas no sólo se dan en relación con la educación superior, sino que atraviesan la vida escolar desde sus inicios, la primaria y el bachillerato, y los estudiantes indígenas van consolidando una identidad específica, en la medida en que “lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los

³⁰ Como relata Teresa ellos “vienen con una timidez y con una inseguridad y les da miedo hablar, les da miedo preguntar, cuando uno habla y les explica algo, ellos decían, pare un segundito, que quiere decir tal palabra, entonces eso quiere decir tal cosa, ellos hay palabras que no entienden” (Teresa, 2014)

demás” (Maalouf, 2014, p. 31), las relaciones que se van tejiendo entre lo cercano y lo lejano, entre lo que se quiere ser y lo que se puede ser.

El primer gran desafío para la identidad del indígena tiene que ver con la esencialidad que se le atribuye a su ser. Usualmente el mismo miembro de una comunidad indígena se percibe con un ser orientado al desprendimiento de cualquier fin material u oportunista, siendo concebidos los indígenas como seres auténticos.

Algunos funcionarios entrevistados revelaron esta misma óptica. Sobre los indígenas se vierte una forma esencialista de ser y se presupone que

vienen con unas formas muy auténticas de ser y de hacer, precisamente por esas dinámicas culturales, ellos llegan sin ninguna intención distinta a seguir siendo, como venían siendo en sus regiones, en sus lugares, en sus colegios, en sus familias, en sus comunidades [y tienen muchas cosas buenas para dar]. (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014)

Cualquiera que sea la posición o la orientación de la visión sobre el indígena, le hacer ver como un ser marcado por una esencia, buena o mala. Las identidades de los actores sociales, son esencializadas y hacen posible una diferenciación marcada entre un ellos y un nosotros. Juan, muestra la otra parte de esta esencia, el nosotros, ya que él ve en sus pares virtudes constantes, con una marcada diferencia respecto de los occidentales:

nosotros los indios, mire, eso es diferente a lo occidental, no es un pensamiento de ser rico, de no sé qué, de buscar puesto, nosotros no, nosotros únicamente necesitamos es comer, vivir, tener tierra y ayudar, eso es, nosotros no estamos pensando... entonces eso digamos soy yo, hermano, con la comunidad es lo mismo, nunca subo el estatus sino que estoy para ayudarle a la gente, al estudiante, así como me ve ahora, así

soy... por eso la gente me quiere y me estima, porque yo no soy de esos que voy tras de algo. (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015)

Al construir una imagen de sí mismo se construye una imagen del otro, en este caso de lo occidental. El otro, el occidental, se ve desde la perspectiva del indígena, como un agente que quiere salir adelante, ellos dicen constantemente “yo estudio porque me toca”, pero para el indígena no es así, “uno como indígena no piensa eso, uno trata de salir adelante y uno ver el sufrimiento de los padres, por lo menos un pelado de allá, de otro colegio, un colono como que le vale gorro el estudio” (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b). Para Juan:

los occidentales son como... perdóneme que le diga... el occidental es como más vivo, como más vivo, es como que ellos estudian y como que ellos tienen un propósito, me entiende, yo estudio porque después consigo mi carro, mi casa... el indio no, el indígena es vivir tranquilo, ir a pescar y él no está pensando en que quiere tener una casa, una mansión, que quiere nada, ellos ni saben que es eso, porque le digo porque yo también pensaba en eso, me entiende, pero en esta sociedad toca, me entiende hermano, en esta sociedad toca, aquí por lo menos si usted no es profesional, le pagarán por allí un millón de pesos, entonces entre más estudios tienen más le pagan, entonces esa es la vida occidental, pues porque así es la vida en todas partes, esa es la regla y pues con eso uno no puede alejar hermano, entonces uno tiene que someterse a eso, si quiere sobrevivir... entonces uno allí dice pues bueno, uno podría estar en Ecopetrol ganándose plata, pues porque yo trabajé allá, pero entonces yo no voy en contra de mis ideas de que uno... de que uno valla y enfrente a los indios allá, me entiende y usted se gana no sé, 10 o 8 millones... que me voy a lucrar que conseguir la plata, pero el día que uno se vaya a tierra ya para que, es mejor que el

día que se vaya la gente se murió este man, pero este man hizo algo, mejor que se muera un ricachón que se muera, me entiende, todo ese pensamiento es diferente, me entiende, lo otro es que no he olvidado mi cultura, me entiende. (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015)

Se crea una visión de sí a través de lo indígena, y al mismo tiempo de lo occidental, del otro que está allí y no se puede desconocer. Pero se presenta un problema para el indígena, en la relación con la cultura mayoritaria, se asume que

lo está absorbiendo, digamos lo que es la sociedad occidental y lo que está evolucionando, yo digo que eso es bueno, pero hay que saber, hay que saber... por lo menos una persona que tenga un carro, no es que gaste luz, sino que la necesita, me entiende, nosotros utilizamos el computador, este cacharrito es porque lo necesita [se refiere al celular que tiene en las manos], si manejamos celulares, es porque lo necesita, a medida que va surgiendo a medida los indios, pienso, debemos utilizarlos, no estar metidos debajo de los árboles y si estamos metidos allá viene el gobierno y nos saca de nuestras tierras, nos saca de allá, por qué, por el oro, por el petróleo, por todo eso, entonces uno tiene que ir a la par, pienso yo, entonces, con la situación que vive el país andamos fregados los indios por allá, porque la lucha es dura. (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015)

Conforme este discurso se crean diferencias, que en un principio pueden verse esencialistas, pero en el discurso se percibe una mezcla entre las identidades del ser indígena y del ser occidental. Lo indígena ligado a cosas buenas por antonomasia, lo occidental relacionado con lo mercantil y asumido como oportunista; al mezclarse, se saca lo mejor de los dos, una parte moral, del indígena, y una parte progresista, del occidental.

Para los estudiantes indígenas es necesario aprender qué es lo que tiene el otro, lo occidental, pues con ello pueden mejorar la calidad de vida de sí mismos, de su familia y de su comunidad. Desde la mayoría de las comunidades se lucha por conocer al otro, lo que da oportunidades para el desarrollo de la región, a pesar de que en algunas comunidades se piense en no enviar a los estudiantes a la universidad, pues existe temor de que no regresen y pierdan a sus miembros (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014).

En muchas ocasiones esa búsqueda por comprender al otro ayuda a entender lo que es uno mismo, y a superar las visiones endogámicas que se tienen de la cultura y de las tradiciones que se practican. A veces los miembros de las comunidades se cierran en sí mismos y, como lo indica al Pedro, eso provoca discusiones al interior, pues en algunas ocasiones:

como indígenas nos cerramos mucho, como que no vemos más allá, vemos como dicen aquí no más y no. Vemos eso y no nos gustó entonces no, o sea como que no saben cómo decir, no, miremos más allá, aprendamos más de otras personas, o sea ellos quieren como solo estar entre ellos y a veces entre nosotros al estar entre nosotros, pues nos cerramos aún más porque es que tú piensas igual que yo digamos en algunas creencias, digamos él también, y bueno nos quedamos con eso y no sabemos qué más adelante qué vaya a pasar. Entonces a veces, por ello yo siempre he dicho, somos muy ignorantes a veces como despreciar o rechazar otras culturas en el caso de pronto de la gente blanca, así por lo menos cuando yo estudié ahí hay muchos profesores blancos pero ellos son buenos profesores, muchos graduados de esta universidad [de la Universidad Nacional], si o sea si, en un colegio

indígena y es un, o sea a mí me parece un buen colegio. Claro pues a nivel, tu sabes que en Am... no sé pero el Amazonas a nivel de educación es muy bajo o sea, es muy bajo, pero es precisamente por eso porque es que los profesores no están capacitados, y más y los indí... y nosotros como indígenas lo que hacemos es de que no saquemos los profesores y que queden solo profesores indígenas, por lo menos yo nunca he apoyado precisamente porque es que yo todos mis hermanos se graduaron en Leticia. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b)

Es el momento de clarificar que cuando desde el punto de vista occidental lo indígena responde a una esencia única y definida, la cual hay que conservar, cual tesoro de museo, las experiencias comunitarias desdibujan un solo indígena y parecen abrir la puerta a un yo indígena diferenciado por la comunidad y por la historia.

La iglesia católica, por mencionar un ejemplo, ha tenido un papel importante en la formación de la nación colombiana y en la delimitación de las fronteras nacionales. La iglesia, en la frontera colombiana, tuvo un papel importante en la construcción de nación, entendiendo a la nación como ese sentimiento de pertenencia a una colectividad, y como resultado de ello se aprecian varias tensiones. La identidad nacional fue incorporada por los grupos indígenas por medio de la identidad religiosa, que ha generado tensiones entre la identidad indígena y las diferentes identidades nacionales (López Garcés, 2002). Su irrupción genera un cambio en las relaciones de poder y en las concepciones morales de las comunidades étnicas y, en alguna pero menor, medida en las percepciones mayoritarias.

Actualmente en el seno de las comunidades convergen varias visiones de mundo, no solo desde el punto de vista religioso sino también geográfico. Así, para los Ticuna hay

diferencias internas entre grupos Ticuna en relación con el país en el que se encuentran asentados. Más que a la etnia a la cual se pertenece “uno tiene como otras culturas porque estamos con Brasil y Perú, y a veces esas influencias llega mucho eso ahí” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b). Sienten una influencia cultural diversa en el seno de su comunidad.

Para Andrea los Ticuna del otro lado de la frontera, son un grupo desconocido, no sabe si hablan o no el mismo dialecto, si tienen las mismas tradiciones: “no sabría decirte si tienen el mismo lenguaje o diferente” (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b). El contacto lo tuvieron los mayores en el pasado, pero los jóvenes ya no lo tienen. Para ellos ese contacto no está totalmente justificado y no entienden por qué se mantiene, con los Ticuna del otro país, al respecto menciona: “mi abuelito es como loquito, entonces tiene familiares allá” (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b).

Entonces no es extraño que hayan agentes pertenecientes a los grupos indígenas, se reconocen como indígenas, por ejemplo Ticunas como en el caso de Pedro y Andrea, pero para ellos hay una separación del Ticuna que se encuentra al otro lado de la frontera.

En este caso hay más de una identidad o un proceso de identificación en juego, ser indígena Ticuna, ser colombiano, ser hombre o mujer, y estar cursando una carrera profesional fuera de sus regiones. El asunto se complejiza aún más cuando algunos padres ven la necesidad de que sus hijos dejen sus tradiciones o se relacionen más con la sociedad mayoritaria, mientras otros, por el contrario las reivindican. Lo anterior salta a la vista en el

caso de Pedro, quien relata cómo su madre le indica que deje su comunidad para salir adelante, mientras su padre intenta que se vincule cada vez más a su cultura de origen.

ella es indígena pero entonces ella no, o sea no, como que no nos influyó mucho en eso, siempre quiso como sacarnos de ahí, y a veces me parece bien y me parece malo, me parece bien porque a veces uno crece como muy, como muy de su cultura y de hecho tengo muchos primos, y ellos son muy de su cultura y a veces como que no tratan de ver más allá. Y a veces uno dice, uno los entiende porque yo de hecho uno los respeta mucho, yo sí, porque pues, hablan entienden escriben y por lo menos en mi caso yo no y son como muy culturalistas en cambio en mi caso yo no, respeto y en algunas cosas de pronto sí creo, pero pues en mi caso, de pronto como que se perdió (...)

más de mi papá, porque mi mamá, ella como te digo, ella nunca nos influenció como de su cultura, (...) pero en cambio en el caso de mi papá, mis abuelos si son muy, que van a pasar esto, que si suena tal pájaro va a pasar esto, y como dicen, depende la fe que uno le dé, pasa. (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b)

Los padres que quieren que sus hijos entren en contacto y conozcan la otra cultura, la occidental, más allá de su cultura misma, pueden tejer una estrategia en pro de la consecución de mayores posibilidades económicas o sociales y de mejora de sus condiciones de vida, que inciden y generan una respuesta por parte de los estudiantes, que derivará en una estrategia en la Universidad.

Las creencias de la cultura no son muy fuertes, se van perdiendo de generación en generación. Los estudiantes afirman que fueron criados “como decimos en la parte occidental y fuimos como perdiendo eso, por eso es que no hablamos ni nada de eso”

(Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b).

No hablan los dialectos de sus comunidades. Quienes de sus coetáneos los hablan son vistos como agentes “conservadores”, alejados de la civilización. Los entrevistados manifiestan su deseo de hablar dialectos, pero este obedece a una mirada estética sobre ellos y son plenamente conscientes de que ya no es posible ni útil aprenderlos; no disponen de tiempo para ello, prefieren hablar otra lengua que sea más estratégica, como el inglés (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a; Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b).

Los estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Colombia que ingresaron por medio de programas diferenciales de admisión y que pertenecen a comunidades indígenas deben enfrentar cambios en sus formas de vida que afectan la identificación con su pasado, con su familia y su comunidad, y al mismo tiempo afectan su relación con el futuro, en términos de las expectativas profesionales que tejen y de la estructuración de un porvenir atado a la comunidad.

La vida en la universidad y las relaciones que se van formando en el transcurso de ésta incide en los lazos que tiene el estudiante con su comunidad. Las nuevas relaciones que se establecen, las nuevas conductas sociales a las que se enfrenta el estudiante afectan su identificación como indígena y como miembro de un determinado grupo social.

Regularmente, tienen la idea de regresar, ayudar a su comunidad y a su familia, de trabajar en lo que se pueda ayudar, ya que la formación universitaria brinda a los estudiantes una serie de herramientas que pueden ser utilizadas para el bien de la

comunidad. Sin embargo, la diversidad y el choque cultural, no solo se dan cuando los estudiantes llegan a la universidad y están en ella, sino que en sus regiones, mientras ellos están en la ciudad, las dinámicas comunitarias siempre habrán cambiado poco a poco.

Al ver que están terminando sus carreras o ya son egresados va aconteciendo un fenómeno: no saben si regresar a sus comunidades o no y se encuentran en un momento crítico y definitorio de su identidad como indígenas.

Sucede especialmente a quienes piensan que “allá [en las regiones o en sus comunidades] digamos no hay muchas ofertas académicas, y lo laboral está atado a los cargos digamos de la burocracia, de la politiquería, de que tienes que o estar con el político” (Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015). Lo anterior dificulta su regreso y más aún cuando hay más que política o burocracia, cuando el cuerpo mismo, su sexualidad debe ser sacrificada para obtener un puesto allí en su región, ya que “a veces también uno tiene que ganarse esas prebendas con otros favores, favores sexuales, de salir con esas personas” (Entrevista a Sofía Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 25 de marzo de 2015).

Es recurrente que piensen en no regresar a su comunidad, a pesar de que en un principio de sus carreras esa era una meta, pero “si soy muy consiente es que yo no podría ya retornar” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015). El estar en su comunidad ya no sería fácil, acoplarse a las relaciones que se establecen allí sería cada vez más difícil, ya que no hay incentivos para volver. Se cree o se quiere creer, “que desde acá puedo hacer mejores cosas que

volverme allá, a estancarme allá, allá no hay progreso” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015).

Muchos quieren regresar a sus comunidades luego de cursar su carrera, pero allí también deben enfrentar nuevos retos. El principal de ellos es que retornar implica renunciar a su formación, en la medida en que las regiones no disponen de programas de postgrado suficientemente consolidados, respecto de los que ofrece la ciudad, por lo que la mayoría opta por quedarse en la ciudad más de lo que pensaron (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014).

Regresar a las regiones puede llevar a los estudiantes a su marginalización en el campo técnico o científico en el que se formaron. De tal modo que los jóvenes no regresan a su comunidad y esta pierde a los agentes más prominentes para el desarrollo de la región, y así la inclusión de las comunidades y de sus miembros, termina por reproducir y acrecentar los grados de exclusión de las regiones. Por ejemplo, Paola está en Bogotá después de su grado como profesional y sigue estando en la ciudad con la finalidad de poder acceder “a una educación de calidad” (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014) que en su región es casi imposible de conseguir.

Los egresados no suelen regresar a su comunidad y la Universidad Nacional no tiene mecanismos eficientes para rastrear si lo hacen o no (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014), “entonces hermano es una pérdida del Estado, porque le perdió plata, tiempo y no recuperó nada y la comunidad si jodida allá mano, ahora por lo menos ya están

tomando consciencia” (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015). Así:

en este momento hay muchos compañeros egresados en nombre de los indios y... de este programa, yo creo que hay más de 5.000 estudiantes ya egresados, pero muchos de ellos no trabajan con comunidades indígenas, ni ayudan, entonces eso es una lástima, entonces eso hubo un problema de eso, yo estuve de acuerdo con que se derogue [el Programa de Admisión Especial]. (Entrevista a Juan Profesional de Antropología de la Universidad Nacional PAES, 12 de junio de 2015)

El problema es que no hay condiciones para que los egresados regresen y no se les puede obligar a regresar (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia; 2014), pues por una parte no hay un programa complementario que incentive a que los egresados trabajen en sus comunidades y menos aún en las regiones. Muchos de los egresados ven a sus regiones como zonas de poco progreso, con problemas estructurales, que impiden que las dinámicas trasciendan, tornándose inmodificables sus prácticas y la infraestructura de las zonas de las que provienen.

Hay un problema adicional: al ver que los jóvenes no regresan a sus comunidades después de cursar sus estudios profesionales, las comunidades muchas veces no incentivan a sus jóvenes a ingresar a la educación superior, conciben con base en la experiencia, que no regresarán a las comunidades (Entrevista a Juana Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, 22 de septiembre de 2014).

Por si eso fuera poco, los jóvenes egresados, con los problemas estructurales de sus regiones, deben enfrentarse a los mayores, que en algunos casos se oponen a las propuestas que traen, pues los estudiantes llegan a:

aplicar ese nuevo conocimiento adquirido, entonces hay un choque con la comunidad, porque creen que van a perder sus costumbres, su tradición con ese cambio, con esa inserción de profesional que lleva el muchacho, eso muchas veces se convierte en un problema que el egresado o es rechazado de la comunidad o tiene que asimilar la situación de esa misma comunidad, y cuando es rechazado tiene que venirse para la ciudad o irse a la urbes a buscar trabajo, básicamente. (Entrevista a Antonio Coordinador de Proyectos de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo, 17 de diciembre de 2014)

Algunos egresados encuentran formas para trabajar en sus comunidades a pesar de que:

parte de los gobernadores a veces ponen un poquito de resistencia, a veces se..., ellos tienen, no sé si les dé miedo de que uno vaya a imponer cosas o algo así, todavía le tienen miedo a eso, entonces sólo te dejan trabajar ciertas cosas, pero pues..., hasta cierta parte, de allí ya no. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

Esta posibilidad de trabajo implica para los estudiantes que:

toca trabajar algo que sea muy fuerte en la parte social, con ellos, trabajar con ellos, hablar con ellos, estar con ellos, si tú lo trabajas desde arriba, como a bueno yo les digo esto, ellos no te funcionan, ellos es más el tú a tú y estar con ellos en todas las actividades, entonces si tú quieres hacer parte de la comunidad y que trabajen contigo, tú tienes que meterte con todo lo que ellos hacen, que si haces millas, que si haces una labor por allá de unas donaciones o algo así, en algunos sectores uno tiene que ir con ellos, ponerse las botas e irse a trabajar

con ellos, para poder también trabajar con lo demás. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

Este trabajo desde la base es importante ya que el egresado puede reconocer más problemáticas de la comunidad e integrarse más fácilmente con la misma, pero al mismo tiempo puede implicar que los egresados no desarrollen toda su potencialidad como profesionales. La mayoría de las comunidades y las familias que las integran han interiorizado que la formación es un bien preciado, a pesar de que cuando llegan los egresados no se reconozcan las potencialidades de su conocimiento.

En algunos casos la formación aleja a los estudiantes de su familia, por el tiempo que deben pasar en la universidad y por la búsqueda de oportunidades laborales, que en muchos no tiene frutos en el seno de la comunidad. A pesar de ello los estudiantes indican que la educación fue:

lo mejor que pude haber hecho en mi vida fue haber estudiado, porque eso te da otra calidad de vida, te da otras perspectivas del pensamiento de conocer cosas, entonces estando allá yo creo que habría muchas cosas que no habría podido hacer, que las he hecho ahora, entonces..., claro, el estudiar y el haber venido acá, aunque fue bastante difícil, cambia totalmente, cambia totalmente tú vida y pues eso te da una calidad de vida diferente. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

La educación se percibe como un privilegio y como el resultado de esfuerzos y sacrificios económicos a largo plazo, pues implica no poder trabajar y vivir con una serie de privaciones por más de 5 años. Para algunos también significa penalidades económicas, familiares, personales, entre otras, que son el mecanismo para mejorar las posibilidades en

el futuro, estar mejor posicionado en el mundo laboral en unos años, como lo indica Paola en relación a su hermano, quien no estudió por estar trabajando y pudo tener una mejor posición económica que ella. Al alcanzar su grado, Paola se encontró con mejores posibilidades laborales que su hermano, lo cual ha implicado oportunidades económicas, y un mejor posicionamiento en el mundo del trabajo, en comparación al de su hermano.

1. Estrategias de afianzamiento del ser indígena frente al otro

El paso por la Universidad Nacional, así, genera cambios en los estudiantes y con ello cambios en sus relaciones familiares. Hablan de que al inicio de su formación sienten que:

si fue un poquito la resistencia y también allá la costumbre es que las mujeres deben estar en la casa hacer las labores, cuidar los hijos y..., hasta allí el hombre es el que se encarga de todo y pues al principio sí, pues en Nariño los hombres son muy machistas, son muy machistas, pero entonces..., eso ha sido como una lucha que de todas maneras ha ayudado mucho a hacer cambios y que se puede aportar desde los dos como iguales. (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014)

Los cambios que se dan en las relaciones familiares no son los únicos cambios, algunos estudiantes, como Oscar y su madre, hacen un cambio intencional de su identidad para adquirir beneficios. Se puede decir que la identidad es tomada, en ciertas ocasiones, como un instrumento para la consecución de recursos sociales, siendo más política, eventual y provisional, que consustancial.

Según el relato, cuando la madre de Oscar se enferma *retoman* su identidad como un mecanismo para alcanzar beneficios en el sistema de salud. En la educación, Oscar la usó para lograr entrar a la educación superior. No se muestra orgulloso de esa estrategia, ya que

si él entraba significaba que otro estudiante indígena no entraría, pero necesitaba entrar y era posible que sin esa ayuda no hubiese sido admitido en la Universidad Nacional. Afirma igualmente que la suya es una práctica común y que las personas buscan ese reconocimiento como indígenas en forma estratégica.

Para Oscar, desde la Constitución de 1991 las acciones afirmativas traen beneficios a las comunidades indígenas y es “entonces [cuando en] las reuniones o los consejos en el cabildo lo que hace es que la gente vaya y firma para que le den... les den el mercado” (Entrevista a Oscar Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 13 de abril de 2015) y otros beneficios que obtienen por ser reconocidos como miembros de comunidades indígenas.

Él reconoce que en su pasado conoció personas pertenecientes a comunidades indígenas, pero sus padres no se reconocían como tal, aún más, ni el abuelo materno, de donde llega su apellido indígena: “si era indígena, pero pues no sé, no fue reconocido como tal, digamos que lo determina como indígena, no sé si son las escrituras o son los apellidos, pero pues él nunca se reconoció como indígena” (Entrevista a Oscar Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 13 de abril de 2015)

Oscar se considera como “un man de suba, yo soy un man de acá”, que posiblemente se le reconozca como indígena, simplemente, por el color de piel o su fisionomía (Entrevista a Oscar Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 13 de abril de 2015). Tiene amigos de su comunidad e indica que hay gente que no se reconocía como indígena en un momento pero que, con el pasar del tiempo, ha trabajado en búsqueda de sus raíces, de quiénes eran sus antepasados y de esa forma construyen la idea de sí mismos.

Esta apropiación de “su” cultura se hace de muchas formas. Oscar, aunque se acercó a sus antepasados, no se apropió del discurso; la identidad se convierte en una herramienta para poder superar algunas falencias económicas, académicas o en la prestación de un servicio, el de salud en el caso de su madre:

mi mamá sufría de artritis o sufre de artritis reumatoide y digamos que el cabildo ofrece una serie de ayudas, pues en la época mi mamá no tenía trabajo y ella necesitaba atención, pues necesitaba la droga urgentemente y el cabildo indígena tiene entre uno de sus beneficios el... lo que significa que no tiene que correr con los costos de la droga y ese fue el primer acercamiento (Entrevista a Oscar Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 13 de abril de 2015).

En contraste, Oscar afirma que:

hay gente que si está muy apropiada con la cultura, y si realmente ha decidido apropiarse de ser muisca. Y han logrado también o bueno, tienen un sentido social de cambio de eso y lo están logrando, yo creo que lo están logrando, lo han logrado es difícil es poca gente pero se está logrando, y yo creo que pensarse como indígena ya les cambia realmente la forma de pensar relacionarse con el mundo como tal. (Entrevista a Oscar Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 13 de abril de 2015)

Para Andrés, amigo de Oscar, el reconocimiento como indígena también llegó como una oportunidad para ingresar a la educación superior. Fue una posibilidad que le brindaba el sistema académico y que lo ponía en una buena posición frente a sus compañeros de colegio, ya que él pudo estudiar en un *buen* colegio de la capital, gracias al trabajo de su padre, pero no tenía la posibilidad de entrar a la educación superior, menos aun si debía pagar una matrícula alta, como es la norma en las universidades privadas.

Al enterarse de la disponibilidad de cupos para la población indígena en la Universidad Nacional Andrés se interesó por el tema. Comenzó a asistir a las reuniones e indagó sobre lo indígena, entró a la banda de música de la comunidad, pues se había interesado en la música desde hace mucho, especialmente por el rock, que para él es una forma contestataria frente al Estado y la sociedad. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Estas nuevas vivencias posibilitaron que se viera incluido en algo que lo trascendía y que contestaba a dilemas que hace mucho tiempo tenía. Allí con la comunidad, con esos nuevos procesos que vivía, “digamos que me hicieron ver también como la cuestión indígena como una cuestión de minoría también estar al margen de la mayoría y entonces empezar a sentirme incluido en esos nichos pequeños” (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015). Su comunidad le permitió encontrar un lugar en el que su posición social fuera aceptada y potenciada, cuando no había encontrado un lugar para sí mismo, no se había sentido incluido en nada. Fue para entonces que Andrés ya no se sentía excluido sino, al contrario, podía “levantar el pecho”, según relata con emoción:

sentí una ventaja frente a las ventajas económicas que tenían el resto de mis compañeros sí porque de alguna forma siempre hubo más ventaja por parte de ellos o sea yo puedo estudiar digamos en un colegio privado pero por otras razones porque mi papá trabajaba en CAFAM la pensión le quedaba más barata. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Estas cosas llevaron a que se enfrentará a lo que consideraba como normal, entre estas cosas la religión, su identidad como occidental y su relación con su comunidad. Al poco

tiempo buscó gente y amigos que potenciaran ese nuevo reconocimiento como indígena. Buscó que la gente participara de las actividades que organizaba el cabildo y que caminaran con él ese nuevo sendero. Fue conociendo a personas jóvenes, como él, que presentaban algún inconformismo con la sociedad a la que pertenecían, que buscaban también o tenían las mismas ideas “de alejarse del catolicismo [y del sistema consumista], una cuestión de reconocerse como indígena” (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015).

No todos buscaban ese reconocimiento como indígenas, también había gente que se reconocía con un pasado campesino, que quería recuperar, y fue con ellos que comenzó a configurar un sistema de apoyo que trascendía el cabildo de Suba. Este grupo de personas, de carreras como sociología, antropología y ciencias políticas, buscaban respuestas sobre sus abuelos, sus antepasados y sobre lo que ellos mismos podrían ser, tanto en el presente, como en el futuro (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015). Andrés afirma que sus compañeros, y él mismo, buscan fortalecer su cultura, apropiarse de su territorio ancestral y, en general, fortalecer sus raíces. Para ello, entre otras, han comenzado a celebrar fiestas ancestrales, entre las cuales él resalta:

las 4 fiestas del año que son los dos solsticios equinoccios, uno el año nuevo música, 22 de marzo; el siguiente es el 22 de junio; el 22 de septiembre, la fiesta de las flores; y el 21 de diciembre. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Para Natalia, quien no es indígena de nacimiento, pero siempre ha estado con indígenas y se considera como tal, porque eso es parte *natural* de ella, los indígenas la vincularon, junto con su madre, a las raíces del ser indígena:

desde siempre mi mamá, siempre trabajó con indígenas, entonces fueron ellos que nos vincularon a sus raíces y a toda la parte ancestral indígena, y todo eso, entonces es por eso que nosotros nos reconocemos como indígenas y ellos nos reconocen a nosotros como indígenas. (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015)

Su integración a lo indígena llegó a través de su encuentro y vivencia constante con estos grupos.

2. Estrategias de negación del ser indígena frente al otro

Para quienes tuvieron una vivencia opuesta, relacionarse con el colono y con el blanco constantemente, implicó no identificarse con el grupo en el cual estaban, sino ocultar su procedencia indígena. Lo primero que hacen estos agentes no es pregonar su diferencia, sino tratar de pasar inadvertidos. Cada uno busca que lo tomen como igual, tratan de imitar al otro, lo cual algunos consiguen fácilmente. Pero al no tener el acento correcto, como le ocurrió a Natalia, al llegar a Bogotá, “ni el tono adecuado en la piel, ni el nombre y apellidos” (Maalouf, 2014, p. 46) son rechazados por los otros.

Alguna vez en su vida, los estudiantes indígenas ocultaron la pertenencia a su grupo étnico. Andrés buscaba no ser víctima de bullying, pero con el pasar del tiempo reflexionó y llegó a la conclusión de que eso no era importante. Asumió que si el otro no reconocía y aceptaba lo que él era, y él se escondía, en realidad él no se estaba aceptando al ocultarlo.

Al hacer visible su posición cultural pueden abrir la puerta a la diferencia, mientras el ocultamiento invisibiliza la pluralidad. Bajo estas premisas Andrés comenzó a salir a la calle con ropas ancestrales, lo que fue y en algunas ocasiones sigue siendo un problema. Le gritan cosas, e incluso han llegado en forma burlesca, a preguntar si se dirige a una fiesta de disfraces. Sin embargo, él siente que cada vez hay mayor aceptación por la diferencia y por lo indígena, como resultado de una lucha constante y cotidiana, no solo contra los prejuicios del otro, sino contra los propios recelos y tabúes.

Por el contrario Pedro, procedente del Amazonas, reivindica el ocultamiento, no solo como una estrategia frente al bullying, sino como una forma de lucha. Según relata, para los colonos el ideal del indígena es aquel que se encuentra en la selva y no en la escuela. Escondía su procedencia a “mí me daba mucha pena era por eso, porque ellos, o sea ellos, y para uno ser indígena ellos eran como uy este que hace acá” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01de abril de 2015b).

Para Pedro la primaria fue un escenario de desencuentros por su identificación como indígena, pero recuerda también que él no era alejado por los demás, como por él mismo que se alejaba del resto de estudiantes³¹ (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01de abril de 2015b), buscando no decir o que no descubrieran que era indígena.

Este ocultamiento individual del ser indígena tiene unas raíces profundas en la historia de las regiones y, en general, de Colombia. Como lo recuerda Andrés, sus abuelos indígenas ocultaban cosas que hacían parte de su identidad. Cuando asistían a misa los

³¹ “si yo mismo como que me alejaba” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01de abril de 2015b)

hombres debían ocultar sus cabellos largos “trenza debajo del sombrero” y además había un espacio físico en las iglesias que indicaba su posición social, “el indio en la iglesia siempre iba en la parte de atrás” (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015).

A pesar de todo este estigma que ha debido soportar la comunidad de Andrés, él relata que en su hogar “siempre tuvimos la conciencia de que pertenecíamos a una comunidad indígena” (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015), pero sin saber todo lo que esto implicaba, las tradiciones que se fueron perdiendo, el idioma que ya no hablaban y la historia de su pueblo, desconocida para él y su familia. La familia, especialmente él y su hermano, “desde que somos pequeños si somos conscientes que somos del cabildo, pero no trabajamos fuertemente de la mano con ese tipo de identidad étnica por decirlo así” (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015). El objetivo de Andrés, antes de su vida universitaria, era la recuperación de su pasado:

cuando salgo del colegio, como con toda esa cuestión de sentar unas bases de la personalidad mía, ingreso también al cabildo y empiezo a darme cuenta de muchas cuestiones históricas que también yo me replanteo, desde la cuestión de la religión, desde la cuestión de la historia cómo se ha contado, desde el entender el territorio cómo se ha ido transformando, desde entender que muchas de las prácticas que yo tenía en la cotidianeidad como la sopa dulce que hacía mi abuela, mi abuela materna también las hacía a pesar de ser campesina, mestizo-campesina podría decirse. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de

Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Ha sido un camino en el cual se presentan tropiezos, pues

ser diferente también genera, siempre va a generar, tropiezos y va a generar que la gente lo agache a uno o uno mayorice en las vainas pero ahorita estoy con esa cuestión de empezar a proyectar con un poco de posibilidades para posibilitar, digamos, un mundo un espectro y un mundo también diferente y (...) un mundo pues para la comunidad. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Ha comenzado a buscar en su cotidianidad

procesos también tradicionales, entonces también de buscar la gastronomía tradicional, yo por ejemplo soy vegetariano y me lo planteo también mucho en la cuestión de la vaca viene allá, el pollo viene de allá, el cerdo viene de allá, el cordero viene de allá. (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Comienza a buscar un sitio de donde viene ese otro, y un acá al que pertenece la comunidad donde está. Debe reforzar las tradiciones perdidas, con el ideal de encontrar ese ser real que está allí esperando salir a la luz de la sociedad, “de ser un muisca de ser muisca urbano y de priorizar y garantizar como derechos y el bienestar” (Entrevista a Andrés Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015). Para Andrés este es un proyecto de largo alcance, en

los años 90 le tocó abrir trocha porque este camino ha sido re difícil ahorita estamos preparando como la tierra para que también vengan nuevas semillas y empiecen a crecer como ese tipo de ideas y pueda generar algo, una planta totalmente nativa. (Entrevista a Andrés Ex-

estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia, 18 de abril de 2015)

Sin embargo, no todos los encuestados quieren recuperar o mantener un tipo de identidad, sino perderla o transformarla, como ocurre con Pedro. Sus padres quisieron que no se educara bajo los parámetros de su comunidad, lo enviaron a colegios distantes de ella, pues “pensaban era que ahí en la comunidad no, ahí es malo” (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 01 de abril de 2015b).

Muchos, simultáneamente, pretenden romper el vínculo con la tradición y anhelan ser parte de ella, aun cuando sea en la forma de un mero espectador, de un observador imparcial, que se deleita con las formas de ser del indígena. Así por ejemplo, Andrea habla de la pelazón, que califica como un acto bonito, que ni su madre ni ella han practicado, solo algunos de su comunidad lo han hecho, cuando hay la oportunidad, tienen el tiempo y disposición. Ellas “miran” cómo lo hacen y si pueden participan del evento (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b). Las tradiciones ya no son obligatorias, pues están sometidas al gusto de practicarlas o verlas, los miembros de la comunidad abandonan su papel activo para asumir el rol de espectadores generando una visión alejada de sus prácticas, sin perderlas de vista.

Lo indígena se ve como la visita de un antepasado, que aunque presente es pretérito:

algunos abuelos, igual allí la comunidad es cuando... como todos son familia en la comunidad, entonces los primos vienen, los abuelos, los tíos, los sobrinos, todos vienen, y los mayores se reúnen en un lugar allá y entonces empiezan a contar cuentos y pues como yo soy bien metida, entonces allá me quedo yo escuchando, hablan y hablan y entonces comienzan a contar historias así, relatos, indígenas así,

cuentos. (Entrevista a Andrea Estudiante de zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 23 de febrero de 2015a)

Los relatos no son reconocidos como propios, sino como indígenas. En el relato de Andrea se aprecia que, en ocasiones, ella se incluye en el relato de su comunidad, sin embargo, en ciertas situaciones hay tal desprendimiento de la comunidad, que lo concibe como un grupo aparte, al cual se refiere con cariño, pero al que ya no pertenece.

Las tradiciones en algunas ocasiones son contadas con aprecio, como cuando se habla de la división de la comunidad por clanes, sin comprender el por qué y el para qué de esa división. Cuando se le pregunta a Andrea de qué clan es, no sabe; “si pero es que la verdad yo no sabría decirte, es que la verdad no se” (Entrevista a Andrea Estudiante de Zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia, 28 de marzo de 2015b).

Algunos intentan, sino separarse de las tradiciones por lo menos no mantenerse en ellas totalmente, como le ha pasado a Andrea y más aún a Pedro. Otros intentan recuperar lo que no habían vivido, como Andrés, o no les interesa ni saber, ni recuperar, solo utilizar las herramientas sociales para mejorar su calidad de vida individual, como Oscar. Otros como Natalia, a pesar de no haber nacido como indígena, sienten parte de ellos la tradición, porque saben que en alguna parte de su pasado debe haber una conexión con ella, el llegar a la universidad le hizo ver su ser indígena y aferrarla más

no fue como... no antes al revés y por lo general suele pasar eso, que yo me voy pero... tengo varios amigos que son de papá y mamá indígena, que son de sangre indígena, que son indígenas, indígenas que llegan a vivir aquí a la ciudad y dicen que no son indígenas, yo jamás, tengo compañeros de mi departamento, compañeros allí de la universidad que ellos dicen que no son indígenas, pero son indígenas. Pero a mí no me parece que se haga eso, yo digo que soy más indígena que nunca y

siempre voy a defender lo indígena, soy indígena y siempre seré por esto y esto y no voy a dejar mi cosmogonía indígena por alienarme al resto de personas de aquí de las ciudad, obvio cambian muchas cosas, hasta la forma de hablar, pero pues... (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015)

Lo indígena no es sólo tener ‘sangre’ indígena o “porque mi papá y mi mamá son indígenas” (Entrevista a Natalia Estudiante de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, 14 de abril de 2015), sino por el reconocimiento que se hace de uno mismo y el que hacen los demás de uno, por ello la convicción de ser indígena se arraiga en algunos y en otros se va diluyendo, dependiendo del que hable o de lo que se espera del ser indígena.

Sumado a lo anterior los miembros de comunidades indígenas que ingresan a la Universidad Nacional por medio de programas especiales de admisión, deben enfrentar en algunos casos ese choque cultural que se da respecto de otras formas de ver el mundo y de comportarse en él.

A pesar de que las estrategias oscilen entre el afianzamiento y el ocultamiento de sus nexos con los conglomerados étnicos minoritarios, y de que las experiencias son realmente numerosas y variadas, es innegable que el paso por la universidad, como un nuevo escenario de interacción y de encuentro con cosmovisiones diferentes, que a menudo rechazan o se extrañan de la presencia indígena, representa un gran cambio, ya que vienen de comunidades que son relativamente pequeñas y en su seno son muy similares las formas de estar y ver el mundo: “es un poco complicado por el cambio, mientras la persona se adapta, pero pues después uno crea redes, después de graduarse, con compañeros de

diferentes sitios de Colombia” (Entrevista a Paola miembro de la Corporación de Residencias Universitarias 10 de Mayo en la parte administrativa de tesorería, 19 de diciembre de 2014).

El contacto del indígena con el mundo académico occidental desafía su reconocimiento como parte de una comunidad menospreciada en el seno de un Estado multicultural. Las estrategias que asumen para recobrar o para aniquilar de sí mismos aquello que los visibiliza como indígenas, sugiere que la acción afirmativa orientada a permitir y facilitar el ingreso de ellos a la Universidad Nacional es insuficiente desde el punto de vista de la multiculturalidad. En vez de potenciar la diferencia y el reconocimiento de los esquemas culturales diversos como iguales, llevan al agente a adoptar estrategias para vencer el estigma que hay sobre lo minoritario. Conserva lo minoritario y su carácter dominado y la acción afirmativa en la práctica termina siendo un contrasentido que victimiza al miembro de la comunidad que intenta profesionalizarse, y deja sobre él todo el peso de la desigualdad, que lejos de tratarse se reproduce una vez más en el plano subjetivo de la multiculturalidad en Colombia, bajo el velo de los logros académicos.

CONCLUSIONES

La verdad, de una u otra forma, y en síntesis de lo que he podido analizar: los indígenas estamos destinados a extinguirnos, al igual que los dinosaurios. Y cuando digo extinguirnos no quiero decir que desaparezcamos de un solo golpe, pero sí de una forma paulatina. Poco a poco acabaremos envueltos en el ambiente adquirido, al cual nos iremos acostumbrando, y llegará un momento que pasará como en las demás comunidades no existentes. Jairo Yesith Montañez. (Vivas, 2009, p. 44)

Las acciones afirmativas que fueron analizadas en este trabajo buscan la inclusión de los miembros de comunidades indígenas en el sistema de educación superior que se ha forjado con parámetros valorativos occidentales-mayoritarios. Se inscriben en un formato de multiculturalidad liberal que trata de aglutinar una visión del indígena como individuo y al mismo tiempo como miembro de un colectivo, del que hace parte pero con el que no necesariamente ha de compartir valores y formas de percibir el mundo. El debate entre el individuo y el agente colectivo es incesante.

La coexistencia de grupos étnicos, mayoritarios y minoritarios, gesta la idea del otro étnico y le impone al indígena, por ejemplo, una forma de ser inmutable contrapuesta a lo occidental. Se crean, en pro de la diferencia formas de homogenización entre grupos, coincidentes algunas veces con las identidades circundantes. El indígena no es indígena si no hace, piensa, es y se ve como indígena, a pesar de que el miembro de la comunidad indígena pueda tener diferencias con sus pares e incluso con su comunidad. Son prácticas recurrentes aglutinar en una sola categoría el ser indígena, marcando sobre él, sobre su

comunidad y sobre los que se ven como él, una discriminación que es histórica pero constantemente actualizada por la sociedad.

Conforme quedó explicado, a pesar de que se reconoce la historicidad de las dinámicas discriminatorias que hacen minoritario a un grupo étnico, como lo son los indígenas, y que tal carácter comporta indiscutiblemente una raíz estructural, la implantación de acciones afirmativas se orienta a dar una solución particular a problemas mucho más generales y estructurales.

Se olvida que las acciones afirmativas operan cuando los agentes tienen dificultades de interacción social igualitaria, a causa de esquemas de pensamiento y acción con raíces estructurales que les imponen ciertas cargas adicionales en relación a las del resto de la población, cuando pretenden acceder a los mismos servicios y prestaciones que el resto de la ciudadanía.

Entonces se pierde de vista que la población a la que se orienta la redistribución afirmativa (Fraser, 1997) ya previamente ha pasado por procesos sociales en los que en virtud de la cultura hay exclusiones e inclusiones. Estas no son producto de un solo *escenario de interacción* como la universidad y cuando tratan de conjurarse solo a partir de un contexto, sin incidir en la dinámica social en general, los alcances de la medida se tornan limitados y en Colombia no responden al fin de la multiculturalidad, como una política de Estado, pues esta materialmente se estaría asumiendo como una serie de medidas atómicas, institucionales y disgregadas y no como una meta constitucional que debe involucrar a todas las instituciones estatales al mismo tiempo, como en realidad lo es.

Por tanto, la promoción de programas de integración a partir de acciones afirmativas pretende asegurar la existencia legítima de los agentes en la sociedad, como ciudadanos, ya

que sólo cuando los agentes puedan entrar en cada uno de los campos, el político, económico y el educativo, en igualdad de condiciones y oportunidades, pueden lograr “las posibilidades suficientes para el ejercicio ciudadano” (Serna, 2006, p. 10) pleno, y sólo así será posible hablar de una sociedad inclusiva y con justicia social.

No obstante esta finalidad teórica, en el estudio práctico que se ha hecho, se concluye que las acciones afirmativas buscan “ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2011, p. 27) aplicado a una escala micro. Ello quiere decir que, a pesar de que intentan dejar el mérito en un segundo plano para exaltar y tener presente la vulnerabilidad en que se encuentran algunos grupos minoritarios y los agentes que los componen, lo cierto es que, lo que en últimas consiguen es concretar la meritocracia en una escala menor, concentrada en el grupo minoritario del que hace parte el agente que se beneficia de ella.

En términos prácticos, resulta acceder exitosamente a la medida inclusiva aquel de los agentes que hace parte del grupo discriminado que más semejante se torna respecto de los valores de la cultura mayoritaria. Los demás, a pesar de haber ingresado, experimentan la sensación de desarraigo y, aunque estuvieran en una posición no dominada en su grupo, viven una reacomodación de su posición que implica la revaloración de su propio ser, tanto externa como internamente. Viven cotidianamente la necesidad de responder al sistema axiológico mayoritario y ello, en sí mismo, les discrimina una vez más.

En consecuencia, la acción afirmativa se vuelve un contrasentido en tanto que persiguiendo la igualdad y la equidad, deja por fuera a quienes tienen una posición marginada dentro del mismo grupo minoritario, por lo que en realidad fomenta las prácticas de discriminación y las extiende a otros grupos.

En esa medida, es necesario acotar que solo cuando las inequidades históricamente fundadas se disipen por las acciones estatales, será posible contener la discriminación. Solo con ello se podría dar vía a uno de los ideales más grandes del liberalismo: que todas las posiciones estén abiertas a todos por igual.

Bajo el argumento de que las acciones afirmativas pueden ayudar a los agentes y con ello estos pueden apoyar a sus comunidades y construir puentes entre sus lugares de origen y las dinámicas socioeconómicas, políticas y sociales, tanto de sus regiones, del país y del mundo (Vivas, 2009, p. 55), se han tejido esquemas de inclusión precarios que no consultan las necesidades de la persona indígena que sale de su comunidad para adentrarse en la sociedad mayoritaria. Así, resulta meramente ilusorio el proyecto democrático que pretende una igualdad de oportunidades o de posiciones, para destruir los sistemas testamentarios (Dubet, 2011, p. 27), a través de la discriminación negativa, tal y como está planteada en los sistemas de admisión especial de la Universidad Nacional de Colombia, sin perjuicio de la potencialidad, los alcances y la posición altruista y constitucional que los inspira.

Al hablar de igualdad en la educación se olvida con frecuencia que el sistema educativo es uno de los procesos por el que se producen y reproducen sistemas de dominación (Bourdieu & Passeron, 1996). La educación influye y condiciona la movilidad social, y teniendo en cuenta esto los programas de admisión no pueden limitarse al ingreso de los estudiantes a la universidad, por el contrario, deben ser complementados en las instituciones y en la sociedad misma. Los estudiantes que ingresan por estos programas tienen retos académicos, económicos y sociales, que pueden ser superados solo con cambios estructurales en la sociedad.

El reconocimiento de las identidades culturales y la integración de las comunidades indígenas, por medio de las acciones afirmativas de acceso a la universidad para sus miembros, no pretenden cambiar el sistema político, social y económico. Sin duda es valioso el intento por asegurar el reconocimiento del otro, en la medida en que apunta a diversificar la sociedad y con ello se “aumenta(...) y asegura(...) la participación de todos los sectores sociales” (Cortez Ochoa, 2015, p. 71) en el mercado y en el sistema político hegemónico. Lo que falta por analizar, desde el punto de vista de las políticas estatales e institucionales es ¿qué tipo de participación se está promoviendo en realidad con estas medidas afirmativas?, pues es innegable que las acciones afirmativas, tal como se encuentran hoy concebidas, tienen repercusiones en la sociedad, en las comunidades y en los agentes, que contravienen sus objetivos más característicos.

Ahora bien, la consagración constitucional del multiculturalismo puede llevar a pensar que el reconocimiento es una ganancia de la democracia, pero sus políticas esconden relaciones de poder afianzadas y reproducidas, una y otra vez, bajo la apariencia de la aceptación. Así, como quedó claro, las identidades de los agentes que llegan a la ciudad y a la universidad deben ser ajustadas a las dinámicas de la sociedad mayoritaria. Las acciones afirmativas planteadas en forma atómica y no como una política estatal, esconden relaciones asimétricas de poder y la exacerbación velada de un modelo individualista competitivo, conforme el cual todos los agentes tienen las mismas oportunidades y las desigualdades, sociales, políticas y económicas, se producen y reproducen, en apariencia, por los distintos méritos individuales (Astelarra, 2003, p. 179), a los que se les atribuye la posición social del agente.

El discurso de la democracia y la igualdad de oportunidades de acceso a la Universidad Nacional, indica que *todos pueden* (Astelarra, 2003, p. 179) pero como somos diferentes³², unos son más idóneos que otros para la academia. Esa idea, que puede parecer en principio inclusiva, continua en el plano de la igualdad formal, si se tiene en cuenta que aquello que todos pueden y las vías para que todos puedan, responden a un criterio universalizante frente al que la diferencia se constituye en un obstáculo, si bien ya no para la sociedad, si para el agente diferente.

Entonces, mediante acciones afirmativas concentradas en una sola esfera social –para el caso la de la educación superior-, las desigualdades se transportan desde lo estructural a lo individual, para ocultar las desigualdades de todo tipo, que existen entre las sociedades mayoritaria y minoritaria. Se asumen como un problema individual del agente, a quien se le atribuyen menos talentos para la educación, con lo que se refuerzan estereotipos que afianzan las diferencias culturales en detrimento de las comunidades indígenas, y de la valoración que hacen de ellas tanto las sociedades mayoritarias, como sus propios miembros.

Lo cierto es que las acciones afirmativas, bajo esta óptica, en realidad no brindan mayores posibilidades u oportunidades, como lo prometen el multiculturalismo y el Estado. Por el contrario, hay un enorme sacrificio subjetivo de quien queda en una especie de *intersección identitaria*, en la que identificándose con su comunidad o con su posición

³² Esto es lo que se resalta constantemente en los discursos de algunos funcionarios (Entrevista a Teresa Trabajadora Social del Programa de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia, a María profesional miembro de Acompañamiento Integral en la Universidad Nacional de Colombia & a profesional Coordinadora del Programa de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Colombia Ana, 06 de agosto de 2014) y de algunos estudiantes (Entrevista a Pedro Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 02 de marzo de 2015a)

como profesional, no tiene cabida en ninguno de los dos conglomerados sociales en los que construyó su yo. Los estereotipos se consolidan y la comunidad de origen continúa siendo infravalorada.

Lo anterior implica sin duda que sin cambios estructurales en las regiones, las acciones afirmativas no benefician ni a los grupos, ni a los agentes. Los nuevos profesionales no aportarán al desarrollo de su comunidad, muchos de ellos no regresarán ni se entenderán como indígenas sin cuestionarse a sí mismos por serlo. Los cambios estructurales solo serán posibles en la medida en que cada grupo cultural diferente encuentre formas para lograr, en condiciones de equidad poder político, económico y social, a través del cual puedan autodeterminarse y proponer al dialogo democrático sus valores y cosmovisiones en pie de igualdad.

Este análisis deja consolidada la idea de que las conclusiones en torno a las medidas diseñadas para afianzar la multiculturalidad pueden ser diametralmente opuestas cuando el análisis se hace desde el punto de vista estructural o subjetivo. Lo que desde una perspectiva puede ser una medida de inclusión, con la otra mirada puede implicar costos personales que redundan en la desigualdad y la refuerzan, sin tener un el impacto esperado en la vida, no solo de los miembros de la comunidad indígena sino de esta en sí misma.

Finalmente, es conveniente destacar que esta investigación, si bien da cuenta de las sensaciones y percepciones de los estudiantes indígenas que han ingresado a la Universidad Nacional, para evaluar la eficacia de las políticas sobre la diferencia en el ámbito educativo superior, no aborda un punto de vista trascendental para completar el análisis: el de la comunidad y los impactos de las acciones afirmativas sobre ella. Es una cuestión irresuelta y constituye un foco de análisis para evaluar la administración de la diferencia.

Referencias

- Abrams, P. (1982). *Historical sociology*. Great Britain: Cornell University Press.
- Anderson, E. S. (2002). Integration, affirmative action, and strict scrutiny. *NYUL Law Review*, 77, 1195-1271.
- Andrea. (2015a, febrero 23). Entrevista_Andrea_23-02-2015. PEAMA comunidad Castañal de los Lagos, Amazonas Colombia (Ticuna) Estudiante de zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia. [Audio].
- Andrea. (2015b, marzo 28). Entrevista_Andrea_28-03-2015. PEAMA comunidad Castañal de los Lagos, Amazonas Colombia (Ticuna) Estudiante de zootecnia en la Universidad Nacional de Colombia. Entrevista II [Audio].
- Andrés. (2015, abril 18). Entrevista_Andrés_18-04-2015. Muisca de Suba. Ex-estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia. [Audio].
- Antonio. (2014, diciembre 17). Entrevistas_Antonio_17-12-2014 Funcionarios PAES [Audio].
- Arias V., J., Bolívar, I. J., Ruiz S., D., & Vásquez, M. de la L. (2006). *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia: Colonización, naturaleza y cultura*. (I. J. Bolívar, Ed.) (Ediciones Uniandes). Bogotá: Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales-CESO. Departamento de Ciencia Política.
- Astelarra, J. (2003). Veinte años de políticas de igualdad de oportunidades en España. *Debate Feminista*, 179-210.

- Banting, K., & Kymlicka, W. (2007). *Derechos de las minorías y Estado de bienestar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth (Ed.), *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (pp. 9-49). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bello, Á. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bernal Pulido, C. (2010). El juicio de la igualdad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. En D. Caicedo Tapia & A. Porras Valdivieso (Eds.), *Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad* (pp. 451-482) (Vol. 2). Ecuador: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- Bertaux, D. (1999). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.
- Bocarejo, D. (2011a). Dos paradojas del multiculturalismo colombiano: la especialización de la diferencia indígena y su aislamiento político. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 97-121.
- Bocarejo, D. (2011b). La movilización política de ‘espacios imaginados’: construcción de fronteras multiculturales en la Sierra Nevada de Santa Marta. En M. Chaves (Ed.), *La multiculturalidad estatalizada y configuraciones del estado* (pp. 151-160). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

- Bocarejo, D., & Restrepo, E. (2011). Introducción. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 7-13.
- Borrero, G. (2003). *Multiculturalismo y derechos indígenas*. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, S.A.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del 'Cuarto Mundo': Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Argentina: Ediciones del Sol.
- Bucio Mújica, R. (2011). Introducción. En M. Santiago Juárez (Ed.), *Acciones afirmativas* (pp. 9-10). México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Buxó, M. (1990). Vitrinas, cristales y espejos: Dos modelos de identidad en la cultura urbana de las mujeres Quinche de Quetzaltenango (Guatemala). En J. A. Franch (Ed.), *Indianismo e indigenismo en América* (pp. 132-144). Madrid: Alianza.
- Cámara, B. (1990). Identidad y etnicidad indígena histórica. En J. A. Franch (Ed.), *Indianismo e indigenismo en América* (pp. 69-101). Madrid: Alianza.
- Carbonell, M. (2007). Prólogo. En M. Santiago Juárez, *Igualdad y acciones afirmativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado-Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior ya oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, (XXXII), 9-44.
- Celis-Giraldo, J. E. (2009). Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de los Estados Unidos. *Educación y Educadores*, 12(2), 103-117.
- Consejo de Bienestar Universitario, U. N. de C. (2011). Acuerdo 001 de 2011. Recuperado a partir de http://www.bienestar.unal.edu.co/bienestar1/Resolucion_001_2011_CBU.pdf
- Consejo Superior Universitario, U. N. de C. (1986). Acuerdo 22 de 1986. Recuperado 17 de enero de 2015, a partir de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35252>
- Consejo Superior Universitario, U. N. de C. (1989). Acuerdo 93 de 1989. Recuperado a partir de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35254>
- Consejo Superior Universitario, U. N. de C. (1990). Acuerdo 30 de 1990. Recuperado a partir de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35255>
- Consejo Superior Universitario, U. N. de C. (1991). Acuerdo 121 de 1991. Recuperado a partir de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35256#0>
- Consejo Superior Universitario, U. N. de C. (1999). Acuerdo 018 DE 1999. Recuperado 17 de enero de 2015, a partir de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35253>
- Consejo Superior Universitario, U. N. de C. (2015). Acuerdo 201 de 2015. Recuperado a partir de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=83250>

Coordinación de Programas de Admisión Especial. (1994). *Informe de Trabajo* (p. 17).
Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Corte Constitucional. (1992). Sentencia T-432 de 1992. Magistrados Ponentes: Dr. Jaimen Sanin Greiffenstein & Dr. Ciro Angarita Barón. República de Colombia.
Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-432-92.htm>

Corte Constitucional. (1996). Sentencia C-022 de 1996. Magistrado Ponente: Dr. Carlos Gaviria Díaz. República de Colombia. Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/C-022-96.htm>

Corte Constitucional. (2004). Sentencia C-044 de 2004. Magistrado Ponente: Dr. Jaime Araujo Rentería. República de Colombia. Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2004/C-044-04.htm>

Corte Constitucional. (2011). Sentencia T-235 de 2011. Magistrado Ponente: Dr. Vargas Silva, L. E. República de Colombia. Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-235-11.htm>

Corte Constitucional. (2012). Sentencia C-250 de 2012. Magistrado Ponente: Dr. Sierra Porto, H. A. República de Colombia. Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/C-250-12.htm>

Corte Constitucional. (2013). Sentencia T-049 de 2013. Magistrado Ponente: Dr. Vargas Silva, L. E. República de Colombia. Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-049-13.htm>

Cortez Ochoa, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana. Unaula.

- Criado de Diego, M. (2011). La igualdad en el constitucionalismo de la diferencia. *Revista Derecho del Estado*, (26), 7-49.
- Cristi, R., & Tranjan, J. R. (2010). Charles Taylor and Republican Democracy. *Revista de Ciencia Política*, 30(3), 599-617.
- Chaparro, A. (2012). El diferendo entre multiculturalismo y perspectivismo. *Estudios de Filosofía*, (30), 9-30.
- Chaves, M. (2011). Presentación. En M. Chaves (Ed.), *La multiculturalidad estatalizada y configuraciones del estado* (pp. 9-24). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- DANE, D. A. N. de E. (2007). Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica. DANE. Recuperado a partir de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (6), 116-140.
- División de Salud. Área de Promoción y Diagnóstico Sociofamiliar. (1996). *Análisis de hallazgos socioeconómicos. Historia Clínica integral. Estudiantes de Admisión Especial* (p. 15). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Dubet, F., & Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*, 7(21), 519-545.
- Durin, S. (2010). Introducción. Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas. En S. Durin (Ed.), *Etnicidades urbanas*

en las Américas: procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas (pp. 15-27). México: CIESAS.

Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Elías, N. (1995). *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Elías, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Esping-Andersen, G. K. J. (1993). *Los tres mundos del Estado del bienestar*. España: Ediciones Alfons el Magnánim.

Esping-Andersen, G. K. J., & Ramos, F. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.

Esteban, M., Nadal, J. M., & Vila, I. (2008). La construcción narrativa de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación. *Glossa: An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4, 130-145.

Fajardo, J. (1991). Sobre los proyectos de actos reformativos que se ocupan de la elección popular de jueces municipales, jueces de paz, autoridades indígenas y jurados de conciencia. De la Jurisdicción Indígena (Actas de la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Cuarta 1991). Recuperado a partir de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ANC/brblaa831223_347.014_F14p.pdf

Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época 'postsocialista'. En *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'* (pp. 17-54). Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review (español)*, 4, 55-68.

- Gallego, V. L. E. (2015). *Propuesta de apoyo al programa especial de admisión y movilidad académica PEAMA. Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado a partir de http://www.humanas.unal.edu.co/bienestar/files/2114/3023/4052/Propuesta_PEAMA_2015.pdf
- García Villegas, M., Espinosa Restrepo, J. R., Jiménez Ángel, F., & Parra Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Garzón López, P. (2012). *Multiculturalismo, ciudadanía y derechos indígenas: hacia una concepción decolonial de la ciudadanía indígena* (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid. Recuperado a partir de http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/16553/Pedro_garzon_tesis.pdf?sequence=1
- Gavilán, N., & Teresa, M. (2010). Persona multicultural, comunicación intercultural. La propuesta de Amin Maalouf. *Comunicación y sociedad*, (14), 199-216.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gil, Roldán, Á. M. (2005). *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales-Ceso, Departamento de Antropología.
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral: estudios sobre estado y sociedad*, 7(19), 27-48.

- Goffman, E. (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goffman, E., & Yves, W. (1991). *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yve Winkin*. España: Paidós Barcelona. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=155758>
- Gros, C. (2012). *Políticas de la etnicidad. Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Gutmann, A. (2008). *La identidad en democracia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Guzmán, E. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. En M. Chaves (Ed.), *La multiculturalidad estatalizada y configuraciones del estado* (pp. 225-236). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Hale, C. R. (2002). Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34(3), 485-524.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Ecuador: Envió Editores.
- Hernández, R., & Fernández, C. (1991). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Juan. (2015, diciembre 6). Entrevista_Juan_12-06-2015. Profesional de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia_PAES [Audio].
- Juana. (2014, septiembre 22). Entrevistas_Juana_22-09-2014 Funcionarios PAES [Audio].

- Koonings, K., & Silva, P. (1999). Construcciones étnicas en América Latina. En *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina* (pp. 5-22). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural, una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y cultura*. España: Almuzara.
- Kymlicka, W. (2009). Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad (Vol. 169). Barcelona: Editorial Paidós.
- Kymlicka, W., Straehle, C., Carbonell, M., Portilla, K. P., & Torbisco, N. (2003). *Cosmopolitismo: Estado-nación y nacionalismo de las minorías*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Laurent, V. (2011). Opciones políticas indígenas y batallas (post)electorales, o cómo pelear con (el arbitraje de) el estado. En M. Chaves (Ed.), *La multiculturalidad estatalizada y configuraciones del estado* (pp. 103-114). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- López Garcés, C. L. (2002). Los Ticuna frente a los procesos de nacionalización en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 77-104.
- López Noguero, F. (2011). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4.
- Maalouf, A. (2014). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

- Maillard, C., Ochoa, G., & Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. *Calidad en la educación*, (28), 175-201.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, R. (2013). Acciones afirmativas para población afrocolombiana en Bogotá: historia de la formulación de una política pública. En E. Restrepo (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario* (pp. 207-226). Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Martínez-Novo, C. (Ed.). (2009). *Repensando los movimientos indígenas*. Ecuador: Flacso-Sede Ecuador.
- Mayorga, M. L., & Bautista, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: Programa Admisiones Especiales -PAES-*. Bogotá: UNC Dirección Nacional De Bienestar -PAES-.
- Mera, C., & Sassone, S. M. (2010). Identidades étnicas y territorialidad. Migración boliviana y coreana en la ciudad de Buenos Aires. En S. Durin (Ed.), *Etnicidades urbanas en las Américas: procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 117-137). México: CIESAS.
- Milena. (2014, diciembre 18). Entrevistas_Milena_18-12-2014 Funcionarios PAES [Audio].
- Mosquera Rosero-Labé, C., & Díaz, R. E. L. (2009). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre*

Bicentenarios de la independencia y constitución de 1991. Bogotá: Centro de Estudios Sociales CES. Universidad Nacional de Colombia.

Naciones Unidas. (2016). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Recuperado 9 de noviembre de 2016, a partir de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

Natalia. (2015, abril 14). Entrevista_Natalia_PAES. 14-04-2015. Guinabe, Inírida, Guainía. Estudiante de trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia. [Audio].

Naval Durán, C. (1997). La identidad personal en A. MacIntyre y Ch. Taylor. En A. Quirós & A. Sarmiento (Eds.), *El primado de la persona en la moral contemporánea* (pp. 761-778). España: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones.

Organización Internacional del Trabajo. (2007). Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. *Organización Internacional del Trabajo*. Recuperado a partir de http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Ortiz, J. A. C., & Guzmán, E. C. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90.

Oscar. (2015, abril 13). Entrevista_Oscar_PAES 13-04-2015. Muisca de Suba. Egresado PAES. Estudiante de Ciencias Políticas en la Universidad Nacional de Colombia. [Audio].

Padilla Rubiano, G. A. (2016). Los pueblos indígenas y la consulta previa: ¿Normatización o emancipación? Una mirada desde Guatemala. *Revista colombiana de sociología*, 39(1), 193-219.

- Palenzuela, P. (1999). Etnicidad y modelos de auto-organización económica en el occidente de Guatemala. En *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina* (pp. 54-75). Quito: Abya-Yala.
- Paola. (2014, diciembre 19). Entrevistas_Paola_19-12-2014 Funcionarios PAES [Audio].
- Pedro. (2015a, enero 4). Entrevista_Pedro_PEAMA (01-04-2015) comunidad Castañal de los Lagos, Amazonas Colombia (Ticuna-Cucama) Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia. Entrevista II [Audio].
- Pedro. (2015b, febrero 3). Entrevistas_Pedro_PEAMA 02-03-2015. Comunidad Castañal de los Lagos, Amazonas Colombia (Ticuna-Cucama) Estudiante de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia. Entrevista II [Audio].
- Pérez, F. (2007). Will Kymlicka: La defensa del nacionalismo minoritario. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (4), 61-77.
- Pinilla, J. S. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental: el origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Quintero, O. (2010a). *Accediendo a la Universidad Pública: La importancia de los capitales culturales, sociales y económicos en la transición de la educación media a la superior*. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia.
- Quintero, O. (2010b). Multiculturalismo y educación superior en Colombia (Bogotá): entre políticas diferenciales y discriminaciones institucionales. En S. Durin (Ed.), *Etnicidades urbanas en las Américas: procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 287-305). México: CIESAS.

- Quintero, O. (2011). Más allá de la cifra: actores, estrategias e identidades en la pregunta étnico-racial del Censo 2015. En M. Chaves (Ed.), *La multiculturalidad estatalizada y configuraciones del estado* (pp. 91-101). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Quintero, O. (2013a). Acciones afirmativas en educación superior para afrodescendientes en Colombia: Aprendizajes a partir del caso estadounidense. En E. Restrepo (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario* (pp. 227-247). Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Quintero, O. (2013b). *Racisme et discrimination à l'université: lectures croisées des sociétés française et colombienne à partir de l'expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota*. (Tesis Doctoral). Soutenue en 2013 à l'Université de Rennes 2. Recuperado a partir de http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/IMG/article_PDF/Racisme-et-discrimination-l-universit-L-exprience-vcue-des-tudiants-noirs-Paris_a110.pdf
- Rapimán, D. Q. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural Indigenous knowledge in the process of teachers training in intercultural education. *Educar em revista*, (29), 223-239.
- Reiter, B., & Lezama, P. (2013). Transferencias condicionales y políticas de acción afirmativa en Latinoamérica: la diferencia que políticas de inclusión pueden hacer. *Revista Investigación & Desarrollo*, 21(2), 455-478.
- Restrepo, E. (2011). Etnización y multiculturalismo en el Bajo Atrato. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 37-68.

- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2013). Acciones afirmativas y afrodescendientes en Colombia. En E. Restrepo (Ed.), *Estudios afrocolombianos hoy: aportes a un campo transdisciplinario* (pp. 249-265). Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rodríguez Garavito, C., & Baquero Díaz, C. A. (2015). *Reconocimiento con redistribución. El derecho y la justicia étnico-racial en América Latina*. Bogotá: Dejusticia.
- Romer, M. (2010). Socialización, identidad y estigma. El caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México. En S. Durin (Ed.), *Etnicidades urbanas en las Américas: procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 207-226). México: CIESAS.
- Ruiz Schneider, C. (2000). Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo. *Rev. derecho (Valdivia)*, 11, 95-101.
- Sánchez Gutiérrez, E., & Molina Echeverri, H. (Eds.). (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Bogotá.
- Sánchez, E. S. (2005). Reflexiones en torno de la jurisdicción especial indígena en Colombia. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 41.
- Sánchez, E. S. (2010). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia: la tutela como medio para la construcción del entendimiento intercultural*. Bogotá: Unijus.
- Santiago Juárez, M. (2007). *Igualdad y acciones afirmativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

- Santiago Juárez, M. (2011). Igualdad y acciones afirmativas en el ámbito de la educación a favor de indígenas en México. En M. Santiago Juárez (Ed.), *Acciones afirmativas* (pp. 195-214). México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Saraví, G. A. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles latinoamericanos*, (28 julio-diciembre), 83-116.
- Sen, A. K. (2008). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. España: Katz Editores.
- Serna, A. (2006). *Ciudadanos de la geografía tropical: ficciones históricas de lo ciudadano*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Silas Casillas, J. C. (2009). Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México. Pequeños pasos en un largo camino. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009* (pp. 1-11). México. Recuperado a partir de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0997-F.pdf
- Silva, P. R., & Cleves, G. R. (2014). La jurisprudencia constitucional colombiana en el año 2013: el control de constitucionalidad por sustitución y el amparo reforzado a los sujetos de especial protección constitucional. *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, (18), 587-620.
- Sofía. (2015, marzo 25). Entrevista_Sofía_PEAMA 25-03-2015. Leticia, Amazonas. Estudiante de Trabajo social en la Universidad Nacional de Colombia. [Audio].
- Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. *Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas públicas.

- Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R. R., Wiesner, M. L. R., Margel, G., Zepeda, J. P. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México-FLACSO México.
- Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y 'la política del reconocimiento'. Ensayo de Charles Taylor. Comentarios de Amy Gutmann, C. Rockefeller, Michael Walzer y Susan Wolf*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Madrid: Paidós.
- Teresa, María, & Ana. (2014, junio 8). Entrevistas_ María_Ana_y_Teresa_06-08-2014 Funcionarios PAES [Audio].
- Teresa. (2014, junio 8). Entrevistas_Teresa_06-08-2014 Funcionarios PAES [Audio].
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 33(2), 83-118.
- Universidad Nacional de Colombia. (2002, marzo). Redes N°1. Informativo de los Egresados y Estudiantes Indígenas de la Universidad Nacional de Colombia., p. 2. Bogotá.
- Universidad Nacional de Colombia. (2014). Estudiantes PAES. Recuperado a partir de <http://www.humanas.unal.edu.co/bienestar/estudiantes/acompamiento-integral-a-vulnerabilidad-diferencial/atencion-a-grupos/estudiantes-paes/>

- Uprimny, R., & Luz María Sánchez. (2011). Los derechos culturales: entre el protagonismo político y el subdesarrollo jurídico. En *Derechos culturales en la ciudad* (Uprimny Yepes, Rodrigo y Sánchez Duque, Luz María, pp. 27-60). Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte & Corporación Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJuSticia).
- Valles, M. S. (2002). *Cuadernos Metodológicos: Numero 32, Entrevistas cualitativas*. España: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6, 15-43.
- Vasco Uribe, L. G. (1992). ¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas? [Artículos]. Recuperado 23 de junio de 2016, a partir de <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=42>
- Vasco Uribe, L. G. (1996). Relaciones comunidad-escuela en el Resguardo Ikun de la Sierra Nevada de Santa Marta [Artículos]. Recuperado 23 de junio de 2016, a partir de <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=41>
- Velasco Gómez, A. (2004). Multiculturalismo, nación y federalismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(191).
- Vera Lugo, J. P. (2006). La jurisprudencia como campo de reflexión de la diversidad cultural: apropiación jurídica de nociones culturales. *universitas humanística*, (62), 205-238.
- Vivas, M. R. (Ed.). (2009). *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la Universidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

ANEXOS

1. Guía de entrevista a profesionales UN.

- ✓ ¿Qué es el PAES?
- ✓ ¿Por qué se hace este programa, cuál fue el contexto de su creación? Se relaciona con la obligatoriedad de tener minorías étnicas o fue un proceso interno de la UN
- ✓ ¿Cómo transformo este programa a la UN?
- ✓ ¿El programa se relaciona con las Acciones Afirmativas?
- ✓ ¿Qué grupos indígenas son los que más entran en el programa PAES? Deben estar en el censo del Ministerio del Interior para ingresar a la UN
- ✓ ¿Cómo la UN hace posible una educación pertinente, de calidad y en condiciones de equidad para los estudiantes PAES?
- ✓ ¿Hay procesos de acompañamiento para los estudiantes PAES, cómo en lo académico, alojamiento, alimentación etc.?
- ✓ ¿Cómo se maneja las diferencias culturales de los estudiantes PAES?
- ✓ ¿Qué pasa con las diferencias culturales de los estudiantes PAES, pueden compartir esos saberes con la comunidad universitaria, con sus compañeros, profesores y con los administrativos de la UN?
- ✓ ¿Cuáles son las problemáticas más recurrentes a las que se deben enfrentar los estudiantes PAES y cuáles la universidad en relación con ellos? y ¿Cómo enfrenta estas problemáticas la UN y los estudiantes?

- ✓ ¿El PAES como un programa de inclusión social tiene en cuenta que puede generarse en la trayectoria estudiantil una segunda selección y ello lleva a los estudiantes PAES a un deterioro de su inclusión social?
- ✓ ¿Hay estadísticas del programa, en cuanto a estudiantes que ingresan, a los que desertan, de rezagos académicos y graduados?
- ✓ ¿Hay diferencias académicas de los estudiantes PAES de comunidades indígenas con el resto de estudiantes?
- ✓ ¿Con qué frecuencia los estudiantes regresan a su comunidad mientras están en su formación profesional y después de culminar sus estudios Los estudiantes regresan a sus comunidades, eso es recurrente o no?
- ✓ ¿Se sabe qué pasa cuando regresan a sus comunidades, cómo es la relación de ellos y su comunidad?
- ✓ ¿Pierden su norte cultural, se ha visto problemáticas con su identidad como indígenas?
- ✓ ¿Contribuye la formación universitaria a reconocer su pasado y presente como miembro de una comunidad?
- ✓ ¿Son un recurso humano los miembros indígenas que entra al programa?
- ✓ ¿Cuál ha sido el efecto de los estudiantes indígenas en el ambiente universitario, tanto académico como social?
- ✓ ¿Hay comunidades que no envían a sus miembros a la UN?

2. Guía de entrevista a profesionales UN.

- ✓ ¿Nombre, edad, lugar de origen y comunidad?
- ✓ ¿Cómo está compuesta su familia?
- ✓ ¿Qué estudios tiene los integrantes de la familia?
- ✓ ¿Qué estudios tiene?
- ✓ ¿Cómo fue su infancia a qué se dedica usted y a qué cada miembro de su familia?
- ✓ ¿Cómo eran las relaciones con la GRAN familia?
- ✓ ¿Cómo era un día en su entorno familiar?
- ✓ ¿Cómo era un día en su escuela?
- ✓ ¿Qué hacían sus amigos más cercanos?
- ✓ ¿Trabajaba en su juventud o hacia algún oficio?
- ✓ ¿Cuáles eran sus aficiones?
- ✓ ¿Cuál es su posición frente a los estudios en general y los superiores en particular?
- ✓ ¿Qué dificultades se presentaron en su decisión para estudiar y ya estudiando en la universidad?
- ✓ ¿Cómo fue su integración a la comunidad universitaria, cuál fue su experiencia?
- ✓ ¿Cómo fue la vida en los primeros meses de estudio en la UN?
- ✓ ¿Cuáles fueron sus primeros grupos, con quienes se identificó más y por qué?
- ✓ ¿Buscaba a miembros de su comunidad o se relacionaba con otras personas?
- ✓ ¿Qué cosas cree que fueron las mejores (y las que no) cosas que vivió en los primeros meses?

3. Informativo de los Egresados PAES Indígenas de la Universidad Nacional. En la actualidad ya no circula³³.

Redes

Informativo de los Egresados y Estudiantes Indígenas de la Universidad Nacional de Colombia / Boletín N°1 Marzo de 2002



EDITORIAL

Una vez más la Vicerrectoría Académica acoge las propuestas de los egresados y alumnos PAES – en este caso del programa indígena – al apoyar la aparición de un órgano de difusión que permita movilizar la información desde las comunidades y regiones hacia la Universidad y viceversa.

El boletín "Redes" de aparición trimestral permitirá a la vez dinamizar la acción de los egresados y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia en las regiones y el acercamiento de la comunidad universitaria al quehacer de quienes en la distancia contribuyen a la construcción del país plural y diverso.

Esta abierta la invitación a las facultades, grupos de investigación, de trabajo, etc. para intercambiar información con egresados, organizaciones y alumnos del programa.

Mayor información en: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional Edificio Uriel Gutiérrez Oficina 560.
mlmavorg@bucata.usc.unal.edu.co
mlraizra@bucata.usc.unal.edu.co

Vacaciones para la paz y la convivencia

Las actividades están enmarcadas en líneas de investigación e intervención y son planificadas y preparadas durante el semestre previo al periodo vacacional.

Dentro de la propuesta de Núcleos Universitarios Pilotos de interacción con la región que se viene desarrollando desde el año 2000 con la participación de la Vicerrectoría Académica, UN Radio y la Dirección de Extensión, como experiencia dirigida a apoyar los procesos de reintegro a las comunidades de origen de los alumnos pertenecientes a los PAES, se ha promovido la realización de los proyectos "Vacaciones para la paz y la convivencia".

Mediante este proyecto se busca realizar un acompañamiento continuo a los alumnos que regresan a su comunidad o su territorio en los periodos de vacaciones, para desarrollar allí actividades dirigidas a la recuperación cultural y el intercambio de conocimientos entre los jóvenes estudiantes y los mayores y niños de las comunidades.

Vacaciones para la Paz y la convivencia en Nariño: se trabaja en el apoyo a los procesos de etnoeducación, interculturalidad y recuperación de la memoria sobre usos, costumbres, juegos propios de la cultura del pueblo de los Pastos. Participan etnoeducadores, niños y comunidad en general. Los comités coordinadores de estudiantes de la Universidad Nacional – gestión de proyectos, cultura y deportes – planearon y desarrollaron el evento los días 17 y 18 de enero pasados.

Coordinadores para las REDES PAES

El II encuentro de egresados constituyó una oportunidad para confrontar experiencias y señalar nuevos caminos a las acciones que desde el programa puede realizar la Universidad, así como renovar con los egresados la comunicación y la vinculación al trabajo que alumnos y profesores realizan en la región.

Para solucionar una dificultad que con frecuencia se ha presentado en la admisión a aspirantes indígenas – carencia de información oportuna sobre el lugar y fecha de presentación del examen de admisiones, una vez inscritos – la dirección de admisiones y la coordinación de PAES han acordado acudir a la **Red de Egresados** a través de los coordinadores en cada región, para ubicar la información sobre sitio, fecha y hora del examen para los aspirantes procedentes de esos lugares.

En consecuencia, una vez se consolide la información, el listado de aspirantes de la región será enviado al coordinador de Red y él será el encargado de difundir o informar a los jóvenes oportunamente. Es decir, también los bachilleres aspirantes deberán consultar allí la información pertinente.

RED NORTE

Guajira
 Coordinador Manarete:
 Francisco Iguarán L.
 Coordinador Uribe:
 Harold Uribe L.

Córdoba
 Coordinador San Andrés de Sotavento:
 Gilberto Banda S.

Cesar

Coordinadores
 Valledupar:
 Belkis Esquivel T.
 Faustino Torres R.

RED SUR

Nariño
 Coordinadora Carlisama:
 Clotilde Ananda Peretti

Caquetá
 Coordinadora Florencia:
 María Esperanza Chaves

RED ANDES

Putumayo
 Coordinador Sibundoy:
 Angel Edmundo Pasiv
 Coordinadora Valle del Guamuez:
 Marcelina Cuarrín
 Coordinadora Santiago:
 Concepción Chaves

Bogotá
 Coordinadores:
 Vicente A. Jacamanjov
 Henry Jamio

Cauca
 Coordinador Popayán:
 Iván Alberto Chivalligema

Caldas
 Coordinador Riosucio:
 Henry González García

RED ORIENTE

Guanía
 Coordinador Puerto Inrida:
 Linar Cruz Pizarro

Vaupés
 Coordinadores Mtu:
 Orlando Rodríguez
 Angel María Menezes

³³ Este Boletín lo tenía Milena en el momento de la entrevista. En este Boletín se informaba a la comunidad universitaria lo que estaba ocurriendo con los estudiantes y egresados PAES Indígenas.

4. Informes presentados por los profesionales de la Universidad Nacional.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
VICERRECTORIA DE BIENESTAR UNIVERSITARIO
DIVISIÓN DE SALUD
ÁREA DE PROMOCIÓN Y DIAGNOSTICO SOCIOFAMILIAR

ANÁLISIS DE HALLAZGOS SOCIOECONÓMICOS
HISTORIA CLÍNICA INTEGRAL
ESTUDIANTES DE ADMISIÓN ESPECIAL

Santafé de Bogotá D.C., Mayo 1995.