

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

La Experiencia de los Estudiantes Indígenas sobre los Apoyos de las Universidades para su
Integración Académica y Social

Investigadora principal

Clelia Pineda Báez (PhD)

Investigadoras auxiliares

Aleida Galvis Téllez

Vanessa Rojas Mass

Maestría en Educación

Facultad de Educación

Universidad de La Sabana

Chía, Cundinamarca, Colombia

La Experiencia de los Estudiantes Indígenas sobre los Apoyos de las Universidades para su
Integración Académica y Social

Informe de investigación preparada para la Universidad de la Sabana como requisito parcial para
la obtención del título de Magíster en Educación

Investigadora principal

Clelia Pineda Báez (PhD)

Investigadoras auxiliares

Aleida Galvis Téllez

Vanessa Rojas Mass

Bogotá, Colombia
2014

Gracias Dios por permitirme llegar al final de esta etapa académica, solo tu amor hace posible este logro.

Gracias a mi esposo por su apoyo incondicional que me motivo para empezar y me impulso cada vez que el camino se hacía difícil. Gracias a mi mamá por su inmenso amor y su apoyo sin restricciones ante cada nuevo proyecto emprendido. A mi familia por entender y aceptar cada vez que debía dejarlas de lado por cumplir con el estudio. Gracias a mi Jefe y compañeros por entender y respetar los tiempos en los que debía cumplir con mis responsabilidades académicas.

Aleida Galvis T.

Gracias al apoyo de mi familia y compañeros en la realización de este logro. A mi esposo, por creer en mí, ayudarme en los momentos que más lo necesité y animarme a culminar. A mis hijos, por comprender que su mamá necesitaba tiempo para estudiar. A mis padres, porque siempre me han apoyado en todos mis proyectos. A Iván, porque cree en mis capacidades. A Dios, porque todo lo que soy y he logrado en mi vida, ha sido gracias a que nunca he caminado sola.

Vanessa Rojas M.

Agradecemos a todas aquellas personas e instituciones que posibilitaron la realización de este trabajo de investigación y en especial a la Dra. Clelia Pineda Báez por su dedicación y compromiso en el desarrollo del mismo.

Gracias al cuerpo docente y el equipo de la Universidad de Sabana por el compromiso en su labor.

Vanessa Rojas y Aleida Galvis

Resumen

Aunque las universidades colombianas han propuesto estrategias de apoyo para sus estudiantes, persisten altos índices de fracaso y abandono escolar; situación que es particularmente aguda para los estudiantes indígenas que evidencian graves dificultades de adaptación académica y social. En esta investigación los objetivos estuvieron focalizados en la interpretación de las vivencias de estudiantes indígenas con el fin de determinar la utilidad de los apoyos institucionales en su integración académica e identificar los factores que facilitaban o inhibían su integración social en el medio universitario. La metodología se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa e interpretativa, mediante el análisis de las vivencias de 13 estudiantes indígenas en 6 instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá. Los resultados evidencian ambigüedad sobre quiénes deben ser objeto de los beneficios que otorgan las instituciones, desconocimiento sobre la oferta de apoyos y vacíos en la formación académica previa de los estudiantes que conlleva a una mayor inversión en tiempo y esfuerzo, lo cual afecta las posibilidades de participación social en la institución. El estudio muestra que la relación del estudiante indígena con sus docentes juega un papel crucial en su adaptación, lo cual invita a reflexionar sobre la preparación del cuerpo profesoral para el trabajo inclusivo dentro y fuera del aula de clase. Los vínculos con pares, las oportunidades de socialización, respeto y valoración de las costumbres y tradiciones de los estudiantes indígenas también surgen como elementos claves en su proceso de integración. La investigación resalta la importancia del papel de la orientación vocacional y pone al descubierto las tensiones entre los intereses de los estudiantes, sus perfiles y habilidades y las necesidades de las comunidades de donde proceden. El estudio plantea una reflexión sobre las políticas de acceso y permanencia focalizadas en grupos minoritarios con el fin de favorecer el éxito académico y social de este grupo de estudiantes.

Palabras claves: Estudiantes indígenas, integración académica, integración social, universidad, deserción.

Tabla de Contenido

Introducción	11
1. Marco Legal	13
2. Planteamiento del Problema.....	18
2.1. Preguntas de investigación	26
2.2. Objetivos	26
3. Marco Teórico y Estado del Arte	27
3.1. Concepto de deserción	27
3.2. Integración académica y social	29
3.3. Deserción estudiantil en el contexto colombiano.....	32
3.4. Equidad en la educación superior.....	35
3.5. Programas de apoyo para frenar el abandono universitario	37
3.6. Iniciativas para el apoyo de los indígenas en la universidad colombiana.....	41
3.7. Estado del arte: Estudios sobre el indígena universitario.....	45
4. Ruta Metodológica	55
4.1. Tipo de estudio	55
4.2. Contexto	58
4.3. Sujetos de la investigación y consideraciones éticas	58
4.4. Instrumento para la recolección de datos	61
5. Análisis de Datos.....	64
5.1. Apoyos académicos: Mas allá de las políticas de acceso.....	66
5.1.1. Indígenas de papel	66
5.1.2. Orientación vocacional: ¿Libertad de decisión?	72
5.1.3. La necesidad de un acompañamiento personalizado.....	75
5.1.4. La preparación de los docentes universitarios para el apoyo a estudiantes indígenas.....	78
5.2. Apoyo económico	82
5.2.1. La búsqueda de apoyos económicos: Cuestión de supervivencia	83
5.2.2. Trabajo y estudio.....	88
5.3. Integración social: Pares, docentes y mundo indígena.....	89
5.3.1. El choque cultural.....	90
5.3.2. Redes de apoyo internas	93
5.3.3. La palabra y el fuego	96
6. Conclusiones y Discusión	98
7. Recomendaciones.....	105
8. Limitaciones del Estudio.....	108
9. Preguntas para Futuras Investigaciones	109
Bibliografía	
Anexos	
Anexo 1. Consentimiento informado	
Anexo 2. Protocolo de la entrevista	
Anexo 3. Carta de validación del instrumento	

Anexo 4. Matriz de validación de la entrevista
Anexo 5. Entrevista codificada (muestra).

Lista de Tablas

Tabla 1. Índice de deserción indígena en la educación superior	20
Tabla 2. Porcentaje de deserción estudiantil según nivel de formación y semestre. Cohorte segundo semestre del 2013.....	34
Tabla 3. Porcentaje de estudiantes con apoyos en las IES. Cohorte primer semestre del 2014	39
Tabla 4. Caracterización de estudiantes	60

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de Tinto (1987).....	30
---------------------------------------	----

Lista de Siglas

ACCES	Programa de Acceso con Calidad a la Educación Superior (Colombia)
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Colombia)
CERES	Centros Regionales de Educación Superior (Colombia)
CENDA	Corporación de Educación Nacional de Administración (Colombia)
CRIC	Consejo Regional de Indígenas del Cauca (Colombia)
CUN	Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (Colombia)
ECCI	Escuela Colombiana de Carreras Industriales (Colombia)
ESSAP	Escuela Superior de Administración Pública (Colombia)
FUCS	Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (Colombia)
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Colombia)
ICETEX	Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior (Colombia)
IES	Instituciones de Educación Superior
MEN	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAAEI	Programa de Apoyo Académico de Estudiantes Indígenas (México)
PAES	Programa de Admisión Especial (Colombia)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública (México)
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Colombia)
SPADIES	Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Colombia)
UAII	Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Colombia)
UDCA	Corporación Universitaria de Ciencias Aplicadas (Colombia)
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIS	Universidad Industrial del Santander (Colombia)
UNA	Universidad Nacional Abierta (Venezuela)
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia)
UNAPEI	Unidad de Apoyo para Estudiantes Indígenas (México)
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Introducción

La deserción universitaria es un fenómeno de gran complejidad que abarca un sinnúmero de variables y que por consiguiente ha llevado a la formulación de distintas teorías y enfoques que buscan explicar sus causas, consecuencias y que propenden por la búsqueda de acciones para confrontarla. Es también un fenómeno que se manifiesta en todo tipo de población, pero que es particularmente agudo en grupos minoritarios y en aquellos en situación de vulnerabilidad. Los estudiantes indígenas forman parte de esos conglomerados y son quienes presentan tasas notables de abandono escolar en todos los niveles, incluyendo el universitario.

Pese a que el gobierno nacional colombiano ha propuesto políticas públicas y acciones afirmativas para esos grupos de estudiantes, solo ha logrado un primer acercamiento a las necesidades y condiciones reales de esta población para garantizar sus posibilidades de ingreso a la educación superior. Sin embargo, no se tienen logros significativos en términos de permanencia y éxito académico por cuanto un gran número de estudiantes indígenas abandona su proyecto educativo (Caicedo & Castillo, 2008).

La escasa documentación que se tiene sobre la deserción de estudiantes indígenas del sistema de educación superior colombiano motivó la realización de este proyecto. En concreto se buscó analizar las visiones de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos indígenas acerca de los apoyos que les brindan sus universidades para su adaptación académica y social. La investigación, toma como fundamento la cosmovisión del estudiante, su problemática y singularidad para mostrar una radiografía de sus vivencias en la universidad, las maneras de confrontar los obstáculos que desfavorecen su integración y buen desempeño y las opiniones que les merecen los apoyos que les brinda la institución. La voz del estudiante se convierte en el insumo principal para el análisis de la problemática de deserción indígena. Son los estudiantes los actores encargados de proveer datos concretos acerca de las maneras de vivir y comprender su

realidad escolar. Se busca con este acercamiento dar a conocer la situación del indígena universitario colombiano y determinar la utilidad de los apoyos que se les brinda. Con la información recabada, se pretende que las universidades propongan rutas alternas para dar respuesta a las necesidades de adaptación social y académica de esta población y responder a la necesidad de creación de condiciones más equitativas, participativas y justas. La investigación tiene como uno de sus propósitos incentivar el trabajo para confrontar la marginalización de los grupos minoritarios en la educación superior.

1. Marco Legal

Colombia es un país que se ha caracterizado por su diversidad cultural y la perpetuación de los pueblos indígenas, que hacen parte de la riqueza nacional. No obstante, el proceso legislativo para la inclusión de dichos grupos étnicos ha sido lento y poco efectivo en materia de inserción educativa. Es por esto que el equipo de investigación ha realizado un recorrido que señala los cambios y aportes más importantes en el tema de la inclusión de estudiantes indígenas en la educación colombiana. Dichos pueblos asumen posturas distintas en relación a la educación planteada para la mayoría de los estudiantes colombianos, pero a pesar de sus discrepancias con los planteamientos educativos generales han permitido que sus comunidades accedan y participen de los procesos que ofrece la educación superior.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2010), en el año 1982 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas instauró un grupo de trabajo con el fin de crear normas para la protección de los pueblos indígenas, pero sólo después de 25 años de trabajo logró la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas del 2007, donde se establece en los artículos 2 y 14, que los pueblos indígenas son libres e iguales a todas las demás personas y tienen derecho a todos los niveles de educación ofrecida por el Estado, sin ningún tipo de discriminación (ONU, 2007).

Por otra parte, en 1989, la Conferencia Internacional del Trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de forma paralela a los esfuerzos desarrollados por la ONU, protegió los derechos de los indígenas con la colaboración de los gobiernos y las organizaciones de empleadores y trabajadores mediante el Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes. Dicho convenio, en los artículos 21 y 22, manifiesta que los gobiernos deben garantizar la participación de los pueblos indígenas en la formación profesional y

promover medidas para orientar su proceso educativo según las necesidades y los contextos de dichos pueblos, con programas y medios especiales de formación (OIT, 2007).

En el caso colombiano, la política educativa para los grupos étnicos no fue ajena a los cambios y reformas internacionales, y ha pasado por procesos de transformación desde hace algunas décadas. Debido a la reforma de la Constitución Política Nacional (1991), el país es reconocido como una nación con diversidad étnica y cultural (artículo 7), con igualdad de condiciones para todos y medidas para favorecer a los grupos discriminados o marginados (artículo 13), que considera a la educación como un derecho y un servicio público con una función social (artículo 67) y donde los grupos étnicos tienen derecho a una educación que propenda por el respeto y el desarrollo de su identidad cultural (artículo 68). Con el fin de proteger el patrimonio cultural, surge el Ministerio de Cultura y se amplían los artículos 70, 71 y 72 de la Constitución Política en la Ley 397 (1997), donde se confirma en el artículo 1, numeral 6, que todos los grupos minoritarios del país tienen derecho a recibir una educación que les garantice conservar, enriquecer y difundir su identidad cultural.

En concordancia con la Ley General de Educación (Ley 115/94), emerge la estrategia que direccionará la enseñanza en el país y orientará los principios y fines de la educación básica y media vocacional de los grupos étnicos, mediante los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (artículo 56). Por otro lado, la Ley 30/92 concibe a la educación superior como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado (artículo 2), que se beneficia desde el año 1990 por las becas Álvaro Úlcué promovidas por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) con el apoyo del Ministerio del Interior para estudiantes indígenas universitarios. No obstante, en el año 1995 se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos, con el fin de respetar sus creencias y sus tradiciones, y se

establece el Decreto 804/95 para concretar los principios de la etnoeducación en Colombia: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad (artículo 2).

Actualmente, el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) reconoce que para alcanzar la igualdad de oportunidades en toda la población, se debe hacer hincapié en el desarrollo de políticas dirigidas a grupos minoritarios que incluyan acciones y estrategias particulares en aspectos como protección social, acceso, permanencia y pertinencia de la educación, generación de ingresos, emprendimiento y empleabilidad. En consecuencia, se crean las bases para el Programa de Garantías de los Derechos Fundamentales de los pueblos indígenas en el mismo Plan de Desarrollo, y se establece que se llevarán a cabo los lineamientos de política que promuevan el acceso, la permanencia y la pertinencia de la educación superior para grupos étnicos y que se fortalecerán los Centros Regionales de Educación Superior (CERES). No obstante, para el año 2012 la Evaluación de las Políticas Nacionales en Educación Superior realizada por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señalan que “no existe una gestión centralizada de la información sobre los acuerdos y criterios de acceso de cada institución” (p. 107, Banco Mundial & OCDE, 2012). En este mismo documento se asegura que “la política de delegar completamente los criterios y procesos de admisión a las propias instituciones, sin ninguna supervisión ni recopilación centralizada de datos concretos, podría ser coherente con la forma en que los colombianos conciben la autonomía institucional, pero conlleva a resultados desafortunados” (p. 109).

La situación que se describe anteriormente está relacionada con la autogestión de las universidades, ya que éstas gozan de autonomía para admitir a sus estudiantes y adoptar sus políticas según el artículo 28 y 29 de la Ley 30/92. Sin embargo, la legislación actual no está desligada del Acuerdo 22/86, en el cual se dictan disposiciones para el ingreso de estudiantes de

grupos indígenas a la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá y seccionales, donde se establece un cupo equivalente al 2% por carrera. En el caso de las universidades privadas, el ingreso de grupos étnicos ha sido una elección de las instituciones para favorecer la inclusión de jóvenes indígenas a la universidad y permitir cambios en las políticas de acceso y permanencia de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. Sobresale la Universidad Externado de Colombia en la ciudad de Bogotá, que ha establecido una política de acceso de indígenas mediante el programa de Interacciones Multiculturales en Educación Superior.

Otra de las estrategias desarrolladas por el gobierno nacional para el ingreso de grupos minoritarios a la educación superior, son las políticas de acciones afirmativas en las instituciones. Las acciones afirmativas son un concepto que proviene del sistema jurídico de Estados Unidos, y que tiene el fin de promover normas orientadas a superar la discriminación luego de la extinción de la esclavitud. En el caso colombiano se definen como “todas aquellas medidas, políticas o decisiones públicas a través de las cuales se establece un trato ventajoso, y en cuanto tal formalmente desigual, que favorece a determinadas personas o grupos humanos tradicionalmente marginados o discriminados, con el único propósito de avanzar hacia la igualdad sustancial de todo el conglomerado social (p. 2, Sentencia C-293, 2010)”. Se observa entonces que la implementación de las acciones afirmativas en los procesos de admisión, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior, dependen de los criterios y políticas establecidas por cada institución de forma autónoma.

Según un estudio realizado por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas-2005 en cinco países de América Latina, en Colombia se reconocen diferentes estrategias de acciones afirmativas orientadas a facilitar el ingreso de estudiantes de grupos minoritarios o en condición de vulnerabilidad. De ellas se destacan la creación de cupos especiales de admisión, cupos selectivos o preuniversitarios, métodos de selección en programas a distancia o de

estudiantes que no cumplen con el puntaje mínimo exigido por las pruebas de Estado, la exención de puntajes mínimos, créditos educativos y becas otorgadas por el ICETEX y programas de becas patrocinadas por fundaciones privadas (Gentili, Suárez, Sturbin & Gindín, 2005).

Se percibe que ha habido un esfuerzo tanto del gobierno como de las universidades y para promover las oportunidades de ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior. Sin embargo, no todas las instituciones parecen contar con políticas claras para el adecuado apoyo a esta población y en algunos casos es notorio el desinterés por estos grupos.

2. Planteamiento del Problema

La educación es un derecho fundamental del ser humano y es el eje del crecimiento de los pueblos. Según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación se considera un derecho gratuito que busca el pleno desarrollo de la personalidad humana y garantiza el acceso en igualdad de condiciones para todos, desde la formación básica hasta la profesional (ONU, 2004). Sen (1999, citado en London & Formichella, 2006) afirma que “el desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades que disfrutaban los individuos” (p. 19), lo cual no sólo implica una acumulación de riqueza económica, sino que además involucra la realización personal.

En Colombia, el artículo 67 de la Constitución Política establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Ese mismo documento señala de manera puntual que todos los individuos, independientemente de su origen étnico, social, condición sexual, económica o de cualquier otra índole, gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades. El Estado promoverá condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, y adoptará medidas a favor de los grupos marginados o discriminados (artículo 13). No obstante, Martínez (2011) señala que a pesar de que la normatividad establecida en la Constitución de 1991 y el Decreto 804 de 1995 que favorece la inclusión de distintos grupos étnicos en la educación colombiana, son constantes las condiciones de discriminación, inequidad y exclusión.

Colombia es considerado un país pluriétnico y multilingüe, en el que se distinguen cuatro grupos étnicos reconocidos: la población indígena; la raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; la negra o afrocolombiana, de la que hacen parte los palenqueros de San Basilio del municipio de Mahates en el departamento de Bolívar; y la rom o gitana. En cuanto a la población indígena —que es el objeto del presente estudio—, en el territorio nacional

se reconocen 1.392.623 indígenas (3,43% de la población del país) organizados en 83 pueblos que conservan 65 lenguas autóctonas (IESALC & UNESCO, 2004) agrupados en 13 familias lingüísticas, (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2005).

Lo expuesto en el párrafo anterior lleva a reflexionar sobre la situación educativa del indígena colombiano, y genera interrogantes sobre el número que accede, se matricula, permanece y culmina satisfactoriamente el sistema educativo superior. Además surgen otras preguntas relacionadas con los obstáculos que enfrentan los estudiantes en su vida universitaria, las oportunidades que brindan las instituciones para su integración al medio universitario y sobre su regreso e integración a sus comunidades.

Con respecto a los planteamientos del párrafo anterior, un estudio preliminar de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2006 realizó un diagnóstico sobre la educación superior indígena en Colombia. Los resultados señalaron que de 6.000 estudiantes indígenas de educación superior, 1.126 se encontraban en programas técnicos, 157 en tecnológicos y 4.717 en universitarios. La orientación vocacional estaba dirigida a las carreras en el campo educativo (16,6%), ingenierías (6,9%), ciencias de la salud (5,2%) y humanidades (5,0%). Todas las universidades públicas (17) y privadas (4) que participaron en el estudio tenían como política de acceso cupos especiales para facilitar el ingreso de indígenas. No obstante, sólo 2 instituciones (universidades de Antioquia y del Valle) permitían la flexibilización en los requisitos de matrícula, mientras las otras exigían un ingreso según las condiciones de cada programa que tomaban en cuenta el puntaje de la evaluación realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) o del examen de admisión.

Algunas universidades (Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Tunja, de Antioquia, Instituto de Educación Indígena de Antioquia y del Valle) contaban con programas de

acompañamiento a estudiantes, apoyo académico o económico. El 62% de las instituciones tenía un programa especial para indígenas a nivel de licenciatura en educación con algún énfasis. La financiación de los estudios en todas las instituciones estaba subsidiada principalmente por becas otorgadas por el Fondo Álvaro Ulcué y por acuerdos universitarios. Ninguna de las universidades publicó estadísticas sobre los índices de deserción universitaria indígena y sólo 3 instituciones contaban con un censo actualizado sobre el número de indígenas matriculados en la universidad. Debido a la falta de información precisa que diera cuenta de la situación de deserción académica, el estudio sólo registró la tasa de deserción en tres pueblos indígenas: Embera Chamí, Páez y Catío, como lo señala la Tabla 1. Se observa que un número elevado de estudiantes matriculados en la educación superior abandonó sus estudios, excepto para el pueblo Páez, aunque se debe acotar que la cantidad de estudiantes que ingresó fue reducida. El estudio no precisa una evidencia que explique la causa real de la deserción, pero en la mayoría de los casos se le atribuye a las dificultades económicas.

Tabla 1

Índice de Deserción Indígena en Educación Superior (2004)

	Páez (Nasa) de Caldono Cauca	Embera Chami y Katío de Caldas	Páez (Nasa) del Valle
Estudiantes Matriculados	61	845	25
Deserción estudiantil	13	697	22

Fuente: Basado en el “Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia”. UNESCO, 2004.

En la revisión bibliográfica realizada, llama la atención la disparidad de datos en la literatura sobre participación de indígenas en la educación superior y la ausencia de información concreta sobre su índice de abandono escolar. Cortés (2007) por ejemplo, indica que según

estadísticas del ICETEX, a finales de 2006, 2.000 indígenas se encontraban cursando estudios en 82 instituciones de educación superior del país (21 públicas y 61 privadas) y que las etnias de las cuales provenía la mayoría de indígenas eran Pastos de Nariño, Nasas o Paeces del Cauca, Wayúus de la Guajira, Camentsás e Ingas de Sibundoy Putumayo y Arhuacos de la Sierra Nevada. Durante el periodo reportado por el autor (año 2006) la mayoría de los estudiantes indígenas se concentró en los departamentos de Caldas, Cesar, Nariño, Antioquia y en la ciudad de Bogotá, donde se registra el mayor índice de matrículas (60% aproximadamente). Dicha población se encontraba organizada en 64 carreras distribuidas en 6 áreas: ciencias sociales (45%), ingenierías (22%), ciencias de la salud (20%), artes (4%), ciencias agropecuarias (3,6%) y ciencias básicas (3,6%).

Además, se identificaron 82 universidades con políticas de acceso para estudiantes indígenas; se destaca el trabajo realizado por la Universidad Nacional con el Programa de Admisión Especial (PAES), que ofrece cupos diferenciados, rebajas en la matrícula, préstamos, becas, bono alimentario y vivienda. Otras universidades de Bogotá ofrecían cupos especiales, descuentos en la matrícula y asesoría a estudiantes (Universidad Distrital, Pedagógica Nacional, Javeriana, Andes, Externado de Colombia, Cooperativa, Santo Tomás, La Salle, ESAP, Gran Colombia y Militar). Sólo las universidades Nacional, Pedagógica y Distrital brindaban bonos alimentarios, sin embargo los estudiantes beneficiados con el Fondo Álvaro Ulcué recibían 200.000 pesos mensuales.

A pesar de que el estudio anterior no revela estadísticas de los índices de retención y deserción estudiantil en los pueblos indígenas, si cuestiona la pertinencia de los programas ofrecidos por las IES para el desarrollo de las comunidades y sobre las políticas de acceso, ya que en su mayoría se centran en la disminución o exoneración en los costos de matrícula o asignación

de cupos, y no en estrategias que permitan el éxito académico y faciliten la integración universitaria y social.

Por su parte, el II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva señala que la tasa de cobertura bruta en educación superior (pregrado) para los grupos indígenas es del 8% y las acciones de inclusión educativa por parte de las universidades no son las esperadas, ya que para el 2007 sólo 18 IES contaban con programas dirigidos a indígenas, 23 ofrecían apoyo económico y sólo una brindaba apoyo académico. En el foro se concluye que existe una baja capacidad de retención y una alta tasa de deserción de estudiantes provenientes de grupos indígenas: aparentemente más del 50% de ellos no finaliza exitosamente su programa de formación. Los contenidos del foro señalan que existe incertidumbre sobre los datos oficiales del índice de deserción de estudiantes indígenas (MEN, 2008).

En consecuencia, el equipo de investigación de este proyecto se dio a la tarea de tratar de encontrar información más precisa y apeló al Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES) y al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). El contacto con el personal encargado de esos programas permitió concluir que actualmente no se cuenta con información disponible sobre estos grupos debido a que el registro de información relacionada con la categoría “etnia” no es un campo obligatorio para los estudiantes y la mayoría no lo diligencia porque se sienten vulnerados al tener que responder este tipo de preguntas (Grupo de Fomento a la Permanencia en Educación Superior, comunicación personal, 6 de marzo, 2013).

Dada la poca información, se contactó al Ministerio de Educación y manifestó que las instituciones de educación superior no reportan la matrícula diferenciada por poblaciones, lo que no permite tener un censo actualizado de los estudiantes indígenas (Ministerio de Educación Nacional, comunicación personal, 20 de marzo, 2013). Finalmente se apeló a voceros del

Ministerio de Interior, quienes destacaron tres aspectos importantes en el ingreso de estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior: (1) actualmente las universidades tienen total autonomía para crear sus políticas de ingreso para estudiantes pertenecientes a grupos étnicos (conforme con lo establecido en la Ley 30/92), (2) el ICETEX facilita becas y créditos universitarios y (3) la Universidad Nacional cuenta con el Programa de Admisión Especial (PAES) que garantiza un puntaje mínimo para la admisión de estudiantes indígenas y afrodescendientes (Ministerio del Interior, comunicación personal, 3 de abril, 2013). Como se observa, no existe información concreta sobre la situación del indígena colombiano en el contexto universitario. A la carencia de datos, Cortés (2007) añade que:

“Los estudiantes indígenas, a su vez, afrontan varios retos: la adaptación a la ciudad, que puede ser más difícil y en condiciones de mayor precariedad que para cualquier otro estudiante de provincia, igual que la adaptación a la universidad; el reto académico, que conlleva altos índices de deserción y mortalidad académica para indígenas que vienen de procesos escolares de menor calidad y algunos con problemas de bilingüismo” (p. 118).

Sin embargo algunos estudios han intentado dar cuenta de las acciones que se han emprendido para lograr cambios en la inclusión de grupos étnicos en las universidades. Según Mayorga (2004), la Universidad Nacional como institución pionera en admisión de estudiantes indígenas con el Programa PAES, refiere que del grupo de admitidos sólo el 5% no ingresa y el 30% se retira sin finalizar los estudios. Las dificultades para la continuidad de los estudiantes indígenas —a pesar de realizar un proceso de inscripción, admisión, permanencia y egreso distinto al común de los estudiantes—, están dadas por el choque cultural, las dificultades económicas, los problemas académicos y la adaptación al regresar a sus comunidades. La mayoría de los retiros se deben a dificultades académicas para mantener el promedio y a la aprobación de materias en las carreras de ingenierías y ciencias, que frecuentemente ocurren en

tercer y cuarto semestre y que motivan traslados a otras facultades. El tiempo de permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad es alto en relación al número de semestres por carrera. Los cursos especiales para el apoyo académico se ven truncados por la negativa de los estudiantes para cancelar materias que no pueden asumir por su nivel académico.

Para el análisis de otras universidades, el equipo de investigación contactó a diferentes instituciones de carácter público y privado con el fin de obtener información más precisa sobre el trabajo que se realiza con estudiantes de grupos étnicos, pero en la mayoría de los casos no se obtuvo información. Sin embargo, existen algunos datos valiosos sobre el ingreso de los estudiantes a algunas de ellas. Por ejemplo, la Universidad Surcolombiana facilita un cupo en cada carrera para la admisión de jóvenes de grupos étnicos, pero sólo hasta el 2013 se comenzaron a crear estrategias de apoyo para dichos alumnos. La Universidad de Nariño provee un cupo por semestre para indígenas de los departamentos de Nariño y Putumayo y cuenta con un cabildo indígena al interior de la universidad, la Universidad Industrial del Santander (UIS) cuenta con el programa etnia ÍNGA que facilita el apoyo académico, económico y de bienestar a los estudiantes indígenas. La Universidad Politécnico Gran Colombiano favorece a dicha población con una beca del 100% por excelencia académica y disciplinaria en cada carrera, la Universidad Pontificia Bolivariana tiene la licenciatura en etnoeducación y desarrollo con acompañamiento docente. Por otro lado, la Universidad Javeriana no posee mecanismos diferenciales o ayudas especiales para indígenas actualmente, y la Universidad de los Andes cerró el Programa Oportunidades en 1998 porque los estudiantes no cumplieron con las expectativas del proyecto.

En el caso particular de la Universidad de la Sabana, la Dirección Central de Estudiantes, reporta que en esta institución estudian cuatro indígenas a quienes se les ofrece apoyo para fortalecer su integración académica y social en la universidad. Sin embargo, a pesar de contar con

las ayudas necesarias, no hay claridad frente a su efectividad ya que son estudiantes que han participado en diferentes programas de nivelación y en muchas ocasiones no logran alcanzar los requerimientos mínimos para desarrollarse dentro de la carrera elegida, situación que ha suscitado el cambio de programa y la deserción total de la institución (Entrevista personal, 10 de octubre de 2012).

Por otro lado, Cortés (2010) asegura que a pesar de no contar con un censo actualizado sobre el número de estudiantes indígenas en el país, a la fecha existen carreras de etnoeducación en 7 universidades (Universidad del Cauca, Universidad de La Guajira, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad Bolivariana de Medellín, Universidad Distrital y Universidad de la Amazonía) y se han creado programas a nivel de posgrado para etnoeducación en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Cauca), la Escuela de Medicina Tradicional (Caldas), el Instituto de Educación Indígena (Antioquia) y la Escuela de Derecho Propio (Nariño). Sin embargo, salvo los programas de etnoeducación nombrados anteriormente y según los señalamientos del diagnóstico de educación superior indígena realizado por IELSAC- UNESCO (2004) la mayoría de universidades no emplean metodologías apropiadas para asumir estudiantes de grupos étnicos, y muy poco se consideran sus particularidades culturales, necesidades, conocimientos tradicionales y cosmovisión.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la implementación de los apoyos para los grupos indígenas, pues si bien es una población que requiere programas que incentiven el logro académico, también es una realidad que se debe replantear la implementación y seguimiento a dichas ayudas. De este modo, a pesar de que algunas universidades son conscientes del alto nivel de deserción de grupos étnicos y pese a que implementan estrategias para confrontar el abandono, la información que se maneja no es suficiente en relación a lo que realmente acontece al interior

de estas instituciones en términos de apoyo para los estudiantes que tienen procedencia étnica diferente al común de los universitarios.

Al hecho de que la información estadística sobre la deserción de grupos minoritarios, y en particular de los estudiantes indígenas en la universidad colombiana es insuficiente, se suma el desconocimiento acerca de sus experiencias para examinar y profundizar, desde su cosmovisión en los factores que afectan su proceso de formación, sus oportunidades de permanencia y de graduación. De los reportes rastreados para este trabajo, ninguno proveía información sobre la vivencia del indígena en la universidad y menos aún sobre su percepción de los apoyos que brindan las instituciones de educación superior para su integración académica y social. Este vacío se constituye en la razón principal para llevar a cabo este proyecto de investigación y lleva a plantear los siguientes interrogantes y objetivos:

2.1. Preguntas de Investigación

- ¿Qué revelan las experiencias de los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas sobre los apoyos que reciben de las IES para su integración académica?
- ¿Qué aspectos de los apoyos institucionales facilitan o inhiben su integración social?

2.2. Objetivos

- Interpretar las vivencias de los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas para determinar la utilidad y las falencias de los apoyos institucionales ofrecidos para su integración académica.
- Determinar los factores de los apoyos institucionales que facilitan o inhiben la integración social de los estudiantes.

3. Marco Teórico

Este trabajo de investigación se fundamenta en los principios de integración académica y social propuestos en los modelos de retención estudiantil, que se han construido con base en principios teóricos e investigativos por más de tres décadas. De igual manera, describe los tipos de apoyos que ofrecen las universidades para facilitar la transición y adaptación del estudiante perteneciente a grupos minoritarios para su nuevo contexto. Además, este apartado presenta un panorama de la situación académica del indígena en la universidad colombiana y menciona las iniciativas de apoyo implementadas por las instituciones para favorecer el acceso, permanencia o éxito académico de dicha población estudiantil.

3.1. Concepto de Deserción

La deserción estudiantil se asocia a la desvinculación del estudiante de su proyecto de formación. Ha sido definida desde varias ópticas, muchas de ellas relacionadas con sus causas y con las consecuencias que acarrea a la institución educativa. Tinto (1982) la describe como el resultado de un proceso de integración social y académica en el que confluye la intención personal del estudiante y factores institucionales.

El fenómeno de deserción estudiantil reviste un carácter de gran complejidad. Ello se evidencia en los estudios que han tratado de identificar sus causas. Entre ellas están las individuales como edad, el sexo, estado civil, bagaje familiar y la posición que el estudiante ocupa en el núcleo familiar, el estatus socio-económico, la salud, los embarazos, las actividades personales y laborales, entre otros aspectos (Guzmán et al., 2009; Giovagnoli, 2002; Brunsten, Davies, Shevlin & Bracken, 2000; Nora, Attinasi & Matonak., 1990; Ethington, 1990; Bean, 1980; Tinto, 1975; Spady, 1970).

Otro conjunto de causas de abandono se relacionan con el campo puramente académico e involucra la orientación profesional, el tipo de colegio de donde se egresa, el rendimiento

académico, la calidad de los programas en las universidades, los métodos de estudio, los resultados de las pruebas de ingreso y la insatisfacción con el programa en el que se matriculan. (Guzmán et al, 2009). Entre los factores institucionales se ha estudiado la normatividad académica, becas y formas de financiamiento, recursos universitarios, orden público, entorno político, nivel de interacción personal entre profesores y estudiantes, apoyo académico y apoyo psicológico (Guzmán et al., 2009; Adelman, 1999).

Según Raush y Hamilton (2006, citado por Vries, León, Romero & Hernández, 2011), algunos autores han analizado el fenómeno de deserción desde una perspectiva cualitativa que incluye otro tipo de variables y que señalan “la dificultad para socializar y adaptarse al ambiente universitario, la sensación de aislamiento social y académico y la apreciación de una falta de integración (p. 34)”. Para el caso de los indígenas en Colombia, las dificultades en la integración social es una de las causas más importantes de deserción universitaria, ya que los inconvenientes en el establecimiento de redes sociales, el choque cultural y la percepción de discriminación no permiten avances en los procesos académicos y favorecen la idea de deserción (Meneses, 2011).

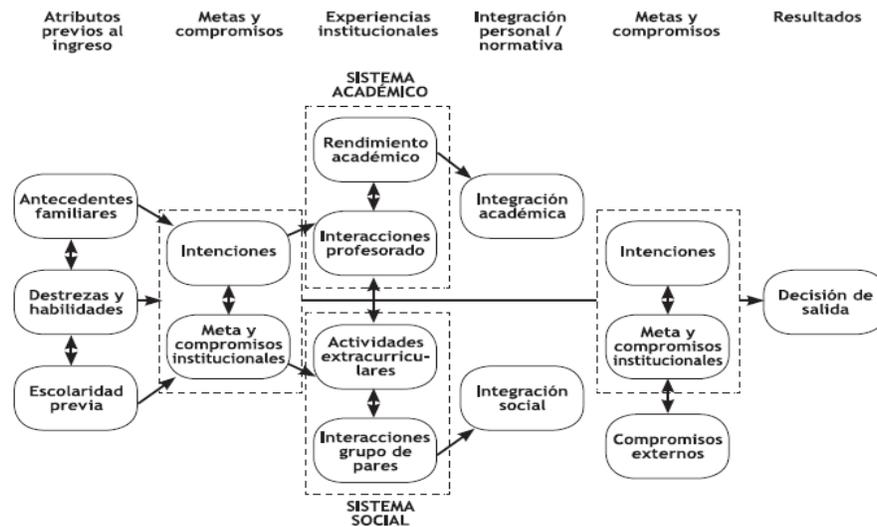
Dado que las variables para analizar el fenómeno de deserción son amplias, existen diferentes tipologías para abordar el abandono estudiantil. Según Rodríguez y Londoño (2011), los modelos de deserción estudiantil se pueden analizar desde dos panoramas distintos, como son el tiempo y el espacio. Según el tiempo, se puede hablar de tres tipos de deserción. Una es la deserción precoz que alude a que el estudiante es admitido pero no se matricula. La segunda se define como deserción temprana que es cuando se abandonan los estudios en los primeros semestres y la última deserción tardía que se refiere al abandono en los últimos semestres (Tinto, 1989). Según el espacio, el MEN (2008) plantea la deserción institucional, como la renuncia de la institución y la deserción interna o del programa académico, como los cambios de programas en los estudiantes al interior de la misma institución.

3.2. Integración Académica y Social

La integración académica y social es tal vez uno de los conceptos de mayor acogida en el estudio de la permanencia estudiantil universitaria. Se deriva del modelo interaccionista de Vincent Tinto (1989) quien postula que la decisión de un estudiante de abandonar o persistir y graduarse del sistema de educación superior está subordinada al nivel de conexión que establezca con su institución, tanto en lo que atañe directamente a su formación académica como en sus oportunidades de relacionamiento social.

Según Tinto (1987, 1986, 1982), la integración académica y social de un estudiante está fuertemente influida por lo que denomina “la teoría del intercambio”. Es decir, la decisión de un estudiante de permanecer se ve favorecida si éste concibe que existe un mayor beneficio en mantenerse en la institución en relación al costo personal (esfuerzo y dedicación), o desfavorecida, cuando otras actividades distintas a permanecer en la universidad le brindan mejores beneficios. Sin embargo, no se trata de un proceso estático por cuanto la existencia de otros factores de entrada y las experiencias propias de la institución, se conjugan en la generación del compromiso académico que le llevará a culminar o desistir de sus metas. El modelo interaccionista de Tinto, representado en la figura 1, es un modelo causal que comprende cinco grandes fases (Pineda & Pedraza, 2011, Saldaña & Barriga, 2010; Donoso & Schiefelbein, 2007).

Figura 1. Modelo de Tinto



Fuente: Tinto (1987, en Donoso y Schiefelbein, 2007).

La primera parte se refiere a las características preexistentes en el estudiante. Alude primordialmente a los antecedentes familiares que incluyen, entre otros, la escolaridad de la familia, su nivel socioeconómico y cultural y sus valores. También hacen parte de este grupo los atributos personales del estudiante y su experiencia académica preuniversitaria. Se asume que estos tres componentes inciden en sus aspiraciones de ingreso a la universidad y en la configuración de sus metas y compromisos individuales propios y al logro de las metas institucionales. Obviamente, un estudiante con una sólida formación escolar previa y buenos hábitos de estudio, aunados al apoyo y compromiso familiar tenderá a generar un mayor nivel de compromiso con su proyecto académico y por consiguiente su posibilidad de culminar satisfactoriamente sus estudios incrementan (segunda fase).

La tercera fase en la propuesta de Tinto se relaciona con las experiencias que vive el estudiante al interior de la institución y que se pueden clasificar en dos tipos: unas académicas vinculadas al desempeño y a su relación con el cuerpo profesoral, y la otras de tipo social que se asocian principalmente al tejido social que forma por medio de la interacción con pares. Se

asume que si el estudiante logra interactuar de manera exitosa en los dos ámbitos se “producirá mejores canales de comunicación, apoyo de los amigos, apoyo de la facultad y afiliación colectiva, los cuales podrían modificar los compromisos iniciales del individuo en relación con sus metas educativas y la institución” (Saldaña & Barriga, 2010, p. 619)

La cuarta etapa, es la que de manera más concreta se refiere al logro de la integración académica y social. El tránsito de un estudiante por la universidad está condicionado por las oportunidades que brinde la institución para que se establezcan relaciones con sus docentes, que le permitan desarrollarse cognitivamente y afectivamente y que redunden también en posibilidades fuertes para avanzar en el campo profesional seleccionado. De igual manera, la trayectoria del universitario se ve influida por las posibilidades de relacionarse con sus compañeros, la intensidad y calidad de esas relaciones, y la existencia de espacios tanto académicos como extracurriculares para el afianzamiento de lazos que incrementen su sentido de pertenencia y membresía con su institución (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012; Canales & De los Ríos 2007; Lizzio, Keithia, & Simons, 2002; Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 1993; Pascarella, Duby & Iverson, 1983).

En la última fase de la propuesta de Tinto, se mencionan nuevamente las metas institucionales y las intenciones de concluir el proyecto académico. Tanto la meta de graduación, como el compromiso institucional están fuertemente influidos por los niveles de integración académica y social que hayan proporcionado las experiencias institucionales, aunque el autor hace la salvedad que también podrían entrar en juego condiciones externas a la universidad. González (2003) comenta que el fracaso escolar de un estudiante está asociado a su falta de integración académica y social, recalca que los bajos índices de integración académica limitan los procesos de integración social e incluso trascienden al plano del crecimiento personal. En conclusión: “mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su

grado o título y con la institución, al mismo tiempo mejor será su rendimiento académico e integración social, entonces menos probable es que el estudiante deserte” (England, 2012, p. 38).

Peralta (2008a) comenta que el modelo de Tinto ratifica las consecuencias de la integración académica y social sobre la deserción, pero que algunos estudios han cuestionado la aplicabilidad de dicho modelo en la generalidad de los estudiantes e instituciones. A pesar de que la integración académica y social son circunstancias decisivas para pronosticar la persistencia, no tienen la misma relevancia para todos los estudiantes. Gilardi y Guglielmetti (2011) también comparten este punto de vista y le critican al modelo su incapacidad para ofrecer explicaciones más precisas sobre estudiantes “no tradicionales”. Además, las autoras señalan que la propuesta interaccionista de Tinto tiende a ser reduccionista puesto que presenta una ruta única de adaptación que excluye la riqueza que ofrece el diálogo intercultural y la socialización en doble vía; e implica la “adhesión a las normas de los grupos dominantes y el distanciamiento del individuo de sus afiliaciones personales” (Pava, Rubiano & Cruz, 2013). Donoso & Schiefelbein (2007) añaden a la crítica, que por más que un individuo persevere, su éxito académico no se circunscribe a sus condiciones individuales y a sus posibilidades de adaptación social sino que también está supeditado al contexto social y académico en el que vive. Este conjunto de críticas son de gran relevancia para estudiantes minoritarios como los indígenas. Para el caso colombiano, la integración social compromete varios factores determinantes en la vida universitaria de un estudiante y requiere procesos de mayor apertura que permitan explorar la condición pluri-étnica y multicultural del país.

3.3. Deserción Estudiantil en el Contexto Colombiano

Para el caso colombiano, los problemas de deserción en las Instituciones de Educación Superior (IES) están asociados a diferentes causas personales entre las que se encuentran la selección vocacional errada, falta de recursos financieros, vacíos en la preparación académica del

ciclo básico de formación, deficiencias en lectura, escritura y aplicación del pensamiento lógico matemático, problemas de adaptación, inmadurez, embarazos de adolescentes y desencanto con las propuestas académicas de las universidades (MEN, 2009). No obstante, existen otras razones asociadas a los problemas socioeconómicos del país y a las instituciones mismas entre las que están: la falta de articulación entre la media vocacional y la educación superior, las dificultades económicas de los estudiantes que requieren trabajos estables para subsistir y que riñen con los horarios de las universidades, preparación docente inadecuada, distanciamiento entre profesor-estudiante, escasos recursos económicos, dificultades en la planeación y organización de las instituciones, carencia de apoyos estructurados para los estudiantes, currículos y planes de estudio inadecuados e información estadística insuficiente (Salcedo, 2010).

Según el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2009), a pesar del aumento en la cobertura de la educación superior en los últimos años, el número de alumnos que logra finalizar sus estudios no es alto. De cada 100 estudiantes que ingresan, aproximadamente la mitad no culmina su carrera. Lo anterior vislumbra un alto nivel de abandono que inicia desde el primer semestre con un riesgo significativo de deserción y que se agudiza de forma creciente a medida que aumentan los semestres, tal como lo señala la Tabla 2.

Tabla 2

Porcentaje de Deserción Estudiantil según Nivel de Formación y Semestre. Cohorte segundo semestre del 2013

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Técnica profesional	34.06	44.68	52.40	59.05	64.89	68.32	69.40	70.29	70.76	71.08
Tecnólogo	26.04	36.24	42.45	46.91	50.02	54.60	57.78	59.82	61.16	62.15
Universitario	18.63	26.85	32.06	35.87	38.53	40.70	42.31	43.72	44.94	47.10

Fuente: MEN – SPADIES (2014)

De acuerdo con el panorama anterior, el Ministerio de Educación Nacional propone analizar el tema de la deserción con más detenimiento, y expone que aumentar la cobertura carece de sentido, pues sin el debido control se seguirá tendiendo a la deserción, lo cual implica pérdidas sociales y económicas no sólo para el individuo, sino también para el país, las familias y las IES mismas.

Según Martínez y Soler (2012), en el 2010 el MEN registró una deserción en las IES públicas del 45,3% y en las privadas del 52,1%. Debido a esta situación, el gobierno nacional propuso acciones, políticas y estrategias, de las cuales sobresalen cuatro: el Programa de Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES) fundamentado en créditos educativos conferidos por el ICETEX, el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en la gestión de las IES afiliadas, el programa de Centros Regionales de Educación Superior (CERES) para descentralizar la oferta y extender la cobertura y, el proyecto Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica. No obstante, a pesar de las estrategias propuestas la deserción aún es alta

y, al parecer la razón más importante de dicha estadística se debe a las condiciones académicas de entrada.

Los resultados revelan un llamado importante para el sector en la necesidad de actuar desde lo académico para alcanzar mayores niveles de permanencia estudiantil, incluso con miras a lograr mayor equidad entre aquellos grupos poblacionales que están logrando acceder al sistema, pero que presentan mayores dificultades para garantizar su permanencia, dados los deficientes niveles de preparación (MEN, 2010, p. 6).

Lo anterior deja al descubierto la desarticulación entre los sistemas educativos de la media vocacional y la educación superior, ya que las bases académicas de los estudiantes a su ingreso no son suficientes para confrontar adecuadamente las exigencias del ámbito universitario. Dada la problemática de deserción y el impacto que esto genera para las IES, los estudiantes y la sociedad en general, las universidades han aunado esfuerzos para incrementar las tasas de permanencia y graduación mediante la implementación de estrategias y programas que permiten mejorar la integración académica y social de los estudiantes.

3.4. Equidad en la Educación Superior

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2012), la equidad en la educación implica que las particularidades individuales o sociales, como el género, la procedencia étnica o los antecedentes familiares no impidan el éxito educativo, y que todas las personas obtengan al menos un nivel mínimo de competencias. Así mismo, se considera que personas más educadas colaboran a sociedades más democráticas y economías estables; son menos necesitadas de la ayuda pública y más fuertes frente a las contracciones económicas. En específico, se deja al descubierto la importancia de la educación superior en grupos minoritarios, ya que dadas las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran dichos grupos en Colombia la educación es el único camino que proyecta cambios en las comunidades de estos pueblos.

La equidad y la inclusión en una sociedad propenden por la igualdad de oportunidades entre los integrantes de una comunidad y la cohesión social. Dados los cambios permanentes que tienen las sociedades actuales con movimientos migratorios, grupos étnicos y grupos urbanos, la educación no sólo puede estar orientada hacia grupos homogeneizados, por el contrario debe estar dirigida a “la idea todos tienen derecho al éxito educativo, o lo que es lo mismo, alcanzar un justo equilibrio entre equidad y calidad (Rodríguez, 2008, p. 5)”. Sin embargo, en el caso de la educación superior, la equidad compromete varios aspectos que ayudan a la permanencia de los estudiantes en la universidad. Si bien no todos los estudiantes llegan a la universidad en igualdad de condiciones en términos de preparación académica, las instituciones deben considerar este tipo de variables para garantizar la igualdad. Romero (2010) manifiesta que la equidad en la educación superior compromete conceptos como la igualdad de oportunidades en el ingreso, en la permanencia y en el egreso de aquellos que por diferentes motivos no cuentan con las mismas condiciones de entrada al sistema educativo que el resto de la población. Es así como se expone que la equidad no sólo se resume en la posibilidad de acceso, también es necesario garantizar las condiciones de permanencia, con el fin de evidenciar un egreso exitoso.

Lograr transformaciones al interior de las universidades colombianas necesita de la implementación de políticas inclusivas, que permitan el éxito académico en todos los estudiantes sin importar su condición económica, religión, creencias, prácticas culturales, sexo, ideales y origen social. Según Mato (2011b), en Latinoamérica son pocas las universidades que han creado modificaciones o mecanismos que aporten a la diversidad cultural, que impulsen relaciones interculturales más equitativas y estilos de ciudadanía que propendan a la igualdad de oportunidades. En consecuencia, se interpreta que en Latinoamérica existen situaciones de inequidad para los grupos minoritarios, debido a la carencia de programas o mecanismos compensatorios que permitan el acceso de dicha población a la universidad.

Sin embargo, los programas de equidad en las instituciones de educación superior no pueden estar sólo direccionadas al ingreso de estudiantes y a los procesos de admisión. Teniendo en cuenta el contexto social y las carencias socioeconómicas de los pueblos indígenas del país, es necesario analizar la calidad y pertinencia de la educación básica y media vocacional recibida por dichos estudiantes en sus cabildos y resguardos, como medio de preparación para la universidad. De acuerdo con Machaca (2011), para que exista equidad educativa en estas poblaciones es crucial que se generen modificaciones institucionales y curriculares que atiendan de forma apropiada las necesidades y expectativas de los indígenas. Si bien los auxilios económicos son ayudas importantes para el acceso y la permanencia de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior, también es cierto que las ayudas para la adaptación académica y social son importantes para evitar la deserción y fortalecer el éxito en sus estudios. Ello requiere, por consiguiente de acciones más focalizadas que consideren sus condiciones de ingreso a la institución, su bagaje cultural y visión del mundo y las condiciones de permanencia y adaptación durante su tránsito por la universidad.

3.5. Programas de Apoyo para Frenar el Abandono Universitario

Swaid, Redd y Perna (2003, citados por Pineda, Pedraza & Moreno, 2011), proponen una taxonomía de apoyos al interior de las IES que propenden por la retención estudiantil. Un grupo lo conforman los programas de promoción y admisión que incluyen actividades cuyo objetivo es orientar, informar y ubicar a aquellos estudiantes que tienen afinidad por la institución. Dicha orientación se realiza generalmente con cursos y programas de inducción. Un segundo grupo está conformado por los programas de servicios académicos que tienen como objeto paliar las dificultades académicas de los estudiantes y que se presentan en formatos como mentorías, monitorias, cursos de nivelación, remediales y vacacionales. El tercer grupo de iniciativas está conformado por los programas dedicados a la financiación de los estudios y gastos asociados a la

manutención del estudiante. Estos apoyos económicos incluyen los créditos educativos gubernamentales, institucionales y bancarios, la refinanciación de la matrícula, los préstamos condonables, las becas nacionales e institucionales, los auxilios empresariales, los subsidios, las figuras laborales al interior de las instituciones y las pasantías o convenios empresariales remunerados. Un cuarto grupo de apoyos abarca todo aquello relacionado con los servicios estudiantiles; es decir, programas que fomentan la conexión del estudiante con su medio para posibilitar su integración social y abarca la gama de actividades que generalmente ofrecen los programas de bienestar universitario. Por último, existe un conjunto de iniciativas asociadas a las acciones para mejorar la calidad de los currículos y las prácticas pedagógicas. Todos aquellos programas vinculados al enriquecimiento de la experiencia educativa del estudiante como pasantías, prácticas empresariales y comunitarias, cursos en el exterior, entre otras aunado a estrategias pedagógicas que promuevan el reto académico, forman parte de este grupo de iniciativas que pretenden en últimas enganchar al estudiante y comprometerlo académica y socialmente.

En el caso colombiano las universidades han creado estrategias para disminuir la deserción en sus universidades. Sin embargo, dichos esfuerzos no son suficientes, ya que el SPADIES reporta que para el primer semestre del 2014 fueron pocos los estudiantes beneficiados por programas de apoyo y permanencia, y que aún falta trabajar más en este aspecto, como lo muestra la Tabla 3. Es importante acotar dos puntos. Uno que los apoyos se discriminan en tres categorías que responden a lo académico, lo financiero y otros apoyos, y dos que la información presentada por el SPADIES (2014) no muestra una estadística diferencial para grupos minoritarios del país.

Tabla 3

Porcentaje de Estudiantes con Apoyos en las IES. Cohorte Primer Semestre del 2014

	Apoyo académico	Apoyo financiero	Otros apoyos que brindan las IES
No tiene	93,29	83,92	95,42
Tiene	6,71	16,01	4,58

Fuente: MEN – SPADIES (2014)

Todos los apoyos para la retención y el éxito académico mencionados anteriormente están orientados a facilitar la permanencia de los estudiantes de las universidades que los ofrecen. Sin embargo, Colombia es un país caracterizado por su diversidad étnica y cultural, lo que obliga a las instituciones a repensar sus estrategias y generar espacios de inclusión que permitan el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. De este modo, se vislumbra la necesidad de crear espacios para el análisis del fenómeno de deserción de grupos minoritarios en la universidad y en específico, examinar los procesos de integración académica y social de los grupos indígenas en la educación superior.

Según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizado en el 2011, los pueblos indígenas generan a los países una gran riqueza cultural que debe ser protegida mediante políticas públicas con el fin de proteger el patrimonio cultural y crear espacios inclusivos que posibiliten el mejoramiento de las condiciones de vida de dichos grupos. Es por esto que la participación de los pueblos indígenas en los procesos de formación en la educación superior es de gran importancia al considerar los beneficios individuales y colectivos que subyacen a su formación profesional. No obstante, a pesar de que en Colombia existe una amplia normatividad para la protección de los derechos de los grupos étnicos, su situación no es

la más alentadora en los diferentes aspectos de la realidad social, lo que incluye su formación personal y profesional.

La realidad de los pueblos indígenas de Colombia presenta situaciones paradigmáticas, ya que si bien están protegidos formalmente por los más altos estándares internacionales y desarrollos legislativos y jurisprudenciales, la eficacia de estos mecanismos formales de protección sólo coincide de manera parcial con la realidad (PNUD, 2011, p. 23).

Según Vasco (1992, citado por Caicedo & Castillo, 2008), cuando un indígena ingresa a la universidad, descubre que no se respetan las diversidades culturales, debido a la falta de cambios y modificaciones por parte de las instituciones en los planes de estudios, metodologías, programas, contenidos y evaluaciones, situación que deja de manifiesto la ausencia de trabajo inclusivo de las IES con estudiantes indígenas. Esto ha desencadenado una alta tasa de deserción en los estudiantes de grupos étnicos en el país. A pesar de que no existe una estadística oficial por parte de los sistemas de información nacional que incluye al Sistema para el Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) y el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior (SNIES), Pancho et al. (2004, citados por Caicedo & Castillo, 2008) comentan que al alrededor del 80% de los estudiantes indígenas desertan de sus estudios en la educación superior. Si bien la estadística nacional frente a la deserción universitaria es preocupante, en el caso de estudiantes indígenas los registros son desalentadores y poco prometedores en materia de éxito académico.

Cortés (2007), frente a la preocupante situación del estudiante indígena en la universidad, agrega que cuando éste ingresa enfrenta dos riesgos importantes. Uno es el fracaso y la deserción estudiantil y el otro es la finalización de sus estudios pero con carencia de identidad cultural y sentido de pertenencia por el desarrollo comunitario, lo que conlleva a la falta de aplicabilidad de sus saberes o al abandono de la comunidad. Esta idea también la reitera Bodnar (2005) cuando

afirma que existen “problemas en la calidad del servicio educativo en los resguardos y la falta de coherencia con las necesidades del entorno y las características culturales” (p. 5). Cortes (2007) añade que son muchos los factores que influyen en el abandono académico, pero los más relevantes son la adaptación a la ciudad y por consiguiente a la dinámica universitaria, el nivel académico y el bilingüismo. Lo anterior, cuestiona la preparación de las IES frente al manejo de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas y la efectividad de los programas para la adaptación académica y social de los mismos.

Dada la problemática de deserción universitaria en el país y de manera más específica, la situación del estudiante indígena en las instituciones de educación superior, se deja al descubierto la necesidad de planes de contingencia más efectivos centrados en las necesidades particulares de esta población.

3.6. Iniciativas para el Apoyo de Indígenas en la Universidad Colombiana

Según Gómez y Celis (2009), uno de los principales objetivos para estructurar un país democrático e incluyente es la equidad en la educación de la nación, con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, en todos los niveles de formación, pero especialmente en el nivel superior. No obstante, en países que enfrentan dificultades de acceso por la falta de recursos y la desigualdad social, es importante la implementación de estrategias que permitan entrar a la educación terciaria, con el fin de bajar los índices de pobreza. De este modo, se proponen las acciones afirmativas que busca garantizar la igualdad de oportunidades mediante tratamientos de preferencia a personas que han sido víctimas de discriminación y marginalidad (León & Holguín, 2004).

Las acciones afirmativas, cuentan con varios campos de acción como las admisiones especiales que alude a cuotas y cupos asignados y al empleo de evaluaciones con estándares diferenciados y a exámenes creados para exponer la diversidad social y cultural. Otras incluyen

distintos tipos de becas, auxilios, condonación de crédito según rendimiento, residencias, manutención y servicios de bienestar estudiantil y subsidio a la familia. Un tercer conjunto está compuesto por los programas de tutorías y acompañamiento académico y actividades remediales y los programas de las Instituciones de Educación Superior (IES) para articular la educación secundaria con la terciaria, con el fin de incrementar el nivel académico. Además existen programas de trabajo estudiantil que incluyen monitorias, asistencias en administración e investigación y trabajo en servicios generales y proyectos dirigidos a posibilitar la empleabilidad y la flexibilidad curricular (Gómez & Celis, 2009).

Dentro de las acciones afirmativas propuestas por el gobierno nacional para grupos minoritarios están los créditos otorgados por el ICETEX como son el crédito ACCES (crédito a largo plazo que permite ingresar a la educación terciaria. Gracias a él se benefician colombianos de los estratos 1, 2 y 3 de buen desempeño académico, poblaciones vulnerables y estudiantes de los estratos 4, 5 y 6 con excelente rendimiento académico). Está también el crédito CERES, dirigido a poblaciones apartadas del país para acceder a la educación superior con el cubrimiento del 100% de la matrícula y el Fondo Álvaro Ulcué Chocué que ofrece créditos condonables para comunidades indígenas y que financia la matrícula, el sostenimiento y los gastos adicionales para las tesis de grado (ICETEX, 2014).

Las acciones afirmativas propuestas por las instituciones de educación superior en Colombia para estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o en condiciones de vulnerabilidad son iniciativas particulares de las universidades, ya que la Ley 30/92 en el artículo 29 manifiesta que las IES en el país cuentan con total autonomía para la creación de los programas académicos; para direccionar su labor formativa, académica, docente, científica, cultural y de extensión; para seleccionar y vincular docentes y estudiantes; y para adoptar un régimen para la comunidad educativa.

León y Holguín (2004) comentan que varias universidades en el país han creado estrategias específicas para estudiantes pertenecientes a grupos indígenas. Entre ellas están la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de Caldas, Universidad de Antioquia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Industrial del Santander, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad Externado de Colombia y la Universidad Pontificia Bolivariana.

Cabe mencionar, que algunas universidades estatales cuentan con proyectos específicos orientados a los indígenas como son: el Proyecto de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAI), reconocido por más de 30 años como iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que busca una educación orientada a las necesidades y a la visión de las comunidades indígenas locales, el Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional, que opera desde el año 1990 para facilitar el ingreso de comunidades indígenas, afro descendientes y los mejores bachilleres de los municipios más pobres a dicha institución, con el fin de reconocer la desigualdad social, la diversidad cultural y mejorar el acceso a la educación superior de los grupos más vulnerables (Caicedo & Castillo, 2008).

Aunado a lo anterior, el Ministerio del Interior (2013) señala que algunas universidades cuentan con un programa de cupos especiales y/o becas y descuentos en la matrícula para estudiantes indígenas y que propenden por la implementación de acciones afirmativas bajo parámetros y condiciones determinadas por los establecimientos educativos. Este es el caso de las siguientes instituciones: Universidad Externado de Colombia, Universidad Javeriana de Cali, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Caldas, Universidad Pedagógica, Fundación Universitaria San Martín, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Católica de Colombia, Corporación Universitaria de Ciencias Aplicadas (UDCA), Corporación de

Educación Nacional de Administración (CENDA), Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Universidad Central, Universidad Sur colombiana, Escuela Colombiana de Carreras Industriales (ECCI), Universidad INCCA de Colombia, Universidad Antonio Nariño, Colegio Odontológico Colombiano, Universidad del Rosario, Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad del Tolima, Universidad San Buenaventura, Universidad La Gran Colombia (Bogotá y Pereira), Fundación Universitaria Panamericana, Universidad Central del Valle del Cauca, Universidad de Antioquia, Corporación Universitaria de Colombia IDEAS, Universidad del Cauca, Universidad Santo Tomás, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud - FUCS, Fundación CIDCA, Universidad Industrial del Santander, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Corporación Universitaria Iberoamericana y Corporación Universitaria Republicana.

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por varias instituciones León y Holguín (2004) indican que en determinados casos, algunos de esos programas presentaron restricciones e inconvenientes en su ejecución. Una de las problemáticas más tangibles es el hecho de tener sólo medidas especiales en el proceso de admisión y no realizar acompañamientos y apoyos en la formación académica. Lo anterior ha desencadenado la desaparición de diferentes programas o iniciativas de acciones afirmativas en las instituciones, como es el caso del Programa Oportunidades de la Universidad de los Andes, que sólo operó entre 1996 y 1998. En concreto se establecieron dos causas principales por las cuales desapareció el programa. La primera es que superó el número de estudiantes beneficiados y no hubo sostenibilidad y la segunda se relacionó con la carencia de políticas claras por parte de los docentes para el manejo de dichos estudiantes, ya que a pesar de los programas de nivelación ofrecidos por la universidad, hubo falta de

acompañamiento académico durante el proceso y los estudiantes no lograron los niveles esperados (León & Holguín, 2004)

3.7. Estado del Arte: Estudios sobre el Indígena Universitario

Como se ha señalado en otros apartes de este documento, el acceso a la educación superior de forma igualitaria e incluyente ha sido uno de los grandes retos de las naciones en la construcción de una sociedad democrática y el ingreso de grupos minoritarios al sistema educativo superior se ha convertido en un desafío aún mayor. Según Badillo (2010), en América Latina, las minorías étnicas sufren el mayor rezago en el acceso a servicios fundamentales como educación, salud, trabajo, vivienda y seguridad social, situación que limita su proyección individual y colectiva en las actuales dinámicas sociales, imposibilita su avance, e incrementa sus condiciones de inequidad y pobreza.

Una revisión sobre estudios acerca de la situación del indígena en la educación superior muestra que las investigaciones sobre este tema no son numerosas y que en general se destacan tres grandes temáticas. Una son estudios propios sobre el tema de deserción estudiantil indígena, otro se relaciona con iniciativas de las universidades para confrontar el fenómeno y un tercero alude a formas de integración cultural. Con respecto al primer tema, Mato (2011a) comenta que en América Latina existen algunas políticas estatales para el acceso de indígenas que consisten prioritariamente en la asignación de cupos especiales ofrecidos por las universidades y apoyos económicos, a manera de becas, brindados por algunas fundaciones. No obstante, este tipo de apoyos resulta insuficiente para el éxito del indígena en la universidad. La falta de integración de sus saberes en los planes de estudio, el desconocimiento de su lengua y cosmovisión entre otros muchos aspectos no han permitido que se generen igualdad de oportunidades para este tipo de estudiantes (Mato, 2008).

Para el caso anterior, Romo y Hernández (2005) señalan que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México y la Fundación Ford implementaron el Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas durante varios años y que en el periodo 2002 – 2004 se trabajó en cuatro áreas fundamentales: (a) convenios y asociaciones, (b) tutorías, (c) evaluación y seguimiento y (d) la observación constante a los estudiantes. Sin embargo, este proyecto presentó algunos obstáculos entre los que se encuentra la designación a los estudiantes como “indígenas” ya que podía ser de carácter excluyente, la falta de un censo que determinara las características culturales de los estudiantes indígenas, la deficiente educación en las comunidades o resguardo previas al ingreso a la universidad, la participación de instituciones poco adaptadas al trabajo con estudiantes indígenas y la falta de espacios y de capacitación al interior de las universidades para la ejecución de este tipo de proyectos (Castro, 2013). Estos aspectos guardan relación con los hallazgos de otros estudios como los realizados por Govea, Vera y Cristalino (2010) y Meneses y Castillo (2011).

Un estudio puntual como el realizado en la Universidad de Zulia de Venezuela, identificó el papel de las vivencias culturales y académicas de estudiantes Wayuu en la universidad y puso al descubierto un sinnúmero de obstáculos para el éxito académico de esa población. Entre los factores más relevantes están las dificultades académicas asociadas a la formación previa a la universidad, los inconvenientes con el español y el idioma inglés, el choque cultural y el desconocimiento por parte de las instituciones de sobre la cultura indígena (Govea, Vera & Cristalino, 2010). Por su parte, Meneses y Castillo (2011), realizaron otro estudio en el que analizaron los factores asociados a la deserción de estudiantes indígenas y afrocolombianos de la Universidad del Valle en Colombia. Su estudio comprobó que las dificultades económicas y académicas de los indígenas son factores determinantes en los índices de deserción escolar. Así mismo, el estudio resalta dificultades en la integración social de los indígenas en la ciudad de

Cali, la falta de cumplimiento de las expectativas iniciales, el desconocimiento de los programas académicos, la carencia de orientación vocacional y dificultades en el ritmo académico y hábitos de estudio. Un hallazgo importante de esta investigación es la poca de claridad frente a la legitimidad del indígena debido a que se presentan estudiantes con ausencia de rasgos considerados como propios de las comunidades, como el manejo de la lengua nativa o el provenir de un resguardo o comunidad específica.

Otras investigaciones (Canul & Albrecht, 2011; Ossola, 2010, Flores & Barron, 2006; Carnoy, Santibañez, Maldonado & Ordorika, 2002) demuestran que la falta de una educación pertinente y de calidad en los resguardos o comunidades indígenas, la necesidad de desplazamiento hacia las ciudades capitales para acceder a las instituciones de educación superior, las carencias económicas que conllevan al estudiante a laborar en empleos informales para su manutención, el abandono por la identidad cultural y el rezago, las dificultades con los docentes, juegan un papel decisivo en la problemática de deserción indígena. En general se puede deducir que las problemáticas que aquejan al estudiante indígena comparten similitudes con las de los desertores de grupos regulares. Sin embargo, el distanciamiento entre las visiones culturales de sus grupos y las tendencias eurocéntricas que permean las universidades tienden a generar choques de difícil manejo, que aunados a la pobre formación en educación básica y diferencias en manejos de códigos lingüísticos obstruyen las posibilidades de que los estudiantes logren sus objetivos en la universidad.

Como se mencionó anteriormente, la literatura sobre los indígenas en la universidad muestra que hay otra tendencia temática y ella está asociada a los diversos apoyos para favorecer a estos grupos. Un ejemplo tangible es la Universidad Autónoma Chapingo de México, cuyo Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) incluye cursos, talleres, tutorías de pares y docentes, centro de cómputo para el desarrollo de trabajos, asesoría

psicológica y terapéutica. No obstante, Gutiérrez (2012) comenta que en este programa existe el riesgo latente de un efecto contrario frente a los apoyos hacia los becados como se describe a continuación.

La mayoría de los estudiantes cursan su carrera becados, con apoyos asistenciales (comida, servicio médico), y con una oferta enorme de servicios a su alcance, que si bien busca apoyar su permanencia, puede disminuir o anular su capacidad de gestión bajo la falsa creencia de que es obligación de la Institución, del Programa o del Estado, velar por el adecuado aprovechamiento escolar en su totalidad, o el de los profesores tutores asumir el papel de padres sustitutos (p. 18 y 19)”.

Badillo (2010) explica que el programa PAAEI no es una iniciativa exclusiva de la Universidad de Autónoma de Chapingo, es un proyecto que se ejecuta en varias universidades de México y que centra el trabajo en acompañar al indígena durante su permanencia en la institución, abrir espacios para potenciar las habilidades de los estudiantes y proteger su identidad, mejorar su desempeño académico, facilitar tutorías académicas y permitir la interculturalidad. Se menciona, que los beneficios de los estudiantes sobre este programa han sido el reconocimiento y el respeto por la identidad indígena, el progreso académico, la conservación de las becas y la exploración de actividades artísticas. Esta iniciativa, comparte similitudes con el programa denominado Interacciones Multiculturales en Educación Superior- Pueblos Indígenas de la Universidad Externado de Colombia y coincide en varios aspectos con el Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, que establece espacios para la conservación de la cultura como el Círculo de la Palabra y facilita ayudas económicas para la permanencia.

Otra propuesta para la educación indígena es la consolidación de la red de Universidades Indígenas Interculturales (UII) con representación en Colombia, Venezuela, Brasil, Chile, Costa

Rica, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, México y Nicaragua, que tiene como objetivo la formación indígena teniendo en cuenta sus propuestas y enfoques culturales. Cuenta con un acompañamiento entre 3 meses y dos años en varios aspectos como salud, educación intercultural y bilingüe, apoyo en liderazgo y el fortalecimiento de sus derechos e identidad (Cunningham & Nucinkis, 2010). Sin embargo, el proyecto no ha logrado los alcances esperados debido a la falta de metodologías en las universidades que incluyan y reconozcan los saberes indígenas. A esto se suma la ausencia de programas orientados a las necesidades indígenas y los problemas en el acceso a la educación superior.

Por su parte, La Universidad de Chile durante diez años le ha apostado a la inclusión de estudiantes indígenas con el apoyo del programa internacional de becados de la Fundación Ford, pero con resultados poco impactantes en la población estudiantil y en la misma institución debido a dos razones. La primera, es el desconocimiento por parte de la universidad sobre la diversidad cultural de sus estudiantes, que como en el caso colombiano, no cuenta con un censo actualizado que describa las características de los estudiantes indígenas que ingresan a la educación superior y sus índices de deserción. La segunda se deriva de la situación anteriormente mencionada, ya que el desconocimiento por la singularidad indígena no permite tomar decisiones oportunas y proponer e implementar políticas adecuadas (Zapata & Oliva, 2011). Dada esta problemática, algunos países, con gran representación indígena, han generado otras propuestas para la inclusión de grupos indígenas a la universidad como es el caso de la creación de universidades indígenas, que tienen como finalidad implementar programas específicos para dicha población, con el fin de impactar de forma positiva el desarrollo de las comunidades y garantizar el retorno a los resguardos (Ministerio de Educación, Bolivia, 2010).

Otros autores (Carnoy, et al. 2002) han identificado factores claves en el éxito del estudiante indígena entre los que están la motivación y el empuje de la familia y los compañeros,

el acompañamiento ofrecido por los docentes, un ambiente propicio que permita acogerlos y que minimice su choque cultural, el apoyo educativo institucional mediante becas y programas de acompañamiento y la implementación de casas de estudio para facilitar la interacción con estudiantes provenientes de diversos resguardos y comunidades. Schmelkes (2003) añade que el traslado de la universidad a poblaciones indígenas para incentivar el dialogo cultural y favorecer puntos de encuentros entre la academia y la cosmo visión indígena aunado al apoyo académico con atención individualizada y flexible, son estrategias efectivas para favorecer la integración social de los indígenas y minimizar el abandono.

Una estrategia importante, para el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas ha sido el programa Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) implementado por la Universidad Veracruzana en México. Arriaga y Rodríguez (2009) resaltan la importancia de contar con guías académicos capacitados para el acompañamiento durante toda la carrera del estudiante indígena, que trabajen en el fomento de su autonomía e independencia. El rol que desarrollan trasciende en la vida del estudiante, ya que no sólo cumple las funciones de tutor encargado de facilitar las evaluaciones al inicio, mediados y finalización del semestre, sino que de manera integral apoya al indígena para fortalecer su integración social y motivar su permanencia en la universidad. Según los autores: “Esto propicio generar un lazo de confianza en el estudiante, pues no había una línea vertical de autoridad sino que surgía una línea de afinidad entre él y el guía que le otorgaba la atención, lo que facilitaba resolver dificultades de índole diversa, incluso de índole psico-afectivo” (p. 35).

Lo anterior, resalta que los apoyos para los estudiantes indígenas no se deben restringir sólo políticas de ingreso y a las ayudas económicas. Se requiere trabajar en varios frentes de manera integral en las instituciones. Según Silva y Rodríguez (2010, citado por Silva, 2011) en un estudio realizado en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y en la

Universidad Tecnológica de Nezahualc6yotl se identific6 que los problemas m6s frecuentes en estudiantes ind6genas durante el primer a6o no s6lo son los inconvenientes de tipo econ6mico y acad6mico, tambi6n est6n dificultades sobre las cuales se profundiza poco, pero que son de gran importancia para contrarrestar los 6ndices de deserci6n. Entre ellas est6n problemas con los cambios y las obligaciones acad6micas, dificultades en la adaptaci6n con el ambiente social y cultural, desorientaci6n sobre la vida universitaria y los procesos que se manejan al interior de las instituciones, poca motivaci6n frente al estudio y sentimientos de frustraci6n, trabajo acad6mico en contra v6a con las necesidades de los ind6genas, poco compromiso de la instituci6n durante el primer semestre y otras situaciones como el consumo de alcohol y los embarazos no deseados.

En Colombia, instituciones como la Universidad de Antioquia, cuenta con un programa que busca no s6lo lograr la adaptaci6n acad6mica de los estudiantes, sino que de forma paralela quiere lograr su integraci6n social. Si bien no es una ayuda exclusiva para grupos ind6genas, el 70% de los estudiantes encuestados reconocen a este tipo de ayudas como estrategias que han influido en su voluntad de no abandonar sus estudios (Vel6squez, et al., 2011). Pineda y Pedraza (2011) apuntan que en Colombia hay instituciones que han dise6nado programas especiales de apoyo para los ind6genas y que parecen estar dando resultados positivos. Las autoras se6alan que en concreto a la Universidad del Valle y a la Universidad de Antioquia, que se destacan por contar con programas de lecto-escritura encaminados a estimular la compresi6n de textos y la producci6n acad6mica de los estudiantes ind6genas. Esto en raz6n a que el espa6ol es la segunda lengua para un gran n6mero de estudiantes. Las autoras tambi6n enfatizan en la necesidad de documentar estas experiencias y de hacerles un seguimiento continuo, sistem6tico y riguroso.

Con respecto a la participaci6n del docente en la retenci6n del estudiante ind6gena, Peralta (2008b) recalca la necesidad de mayor apertura y preparaci6n docente para comprender que los ind6genas proceden de contextos diferentes y tienen cosmovisiones distintas. Esto implica

fomentar la indagación sobre su realidad y la revisión permanente de los currículos y sus prácticas pedagógicas. El autor añade que es necesaria la participación de un grupo interdisciplinar que incluya dirigentes indígenas en el planteamiento de las nuevas propuestas para los estudiantes.

La tercera tendencia temática que se identificó en este trabajo se relaciona con artículos y libros que enlazan la educación indígena con conceptos como la interculturalidad, la etno educación y el bilingüismo. En este sentido se destacan las universidades interculturales independientes que direccionan la preparación de los estudiantes hacia la formación al trabajo y el fortalecimiento de la comunidad, como es el caso de las Universidades Interculturales dependientes de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México (OEI, 2011). Por otro lado, se encuentran las IES que implementan programas de inclusión o acciones afirmativas para el ingreso de grupos indígenas, mediante cupos especiales y apoyo de tipo económico y de bienestar para su permanencia (vivienda, comedor y servicio médico), situación que se vive en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú (Córdova, 2011).

Finalmente, está la educación superior direccionada hacia la protección del territorio indígena y la creación de cuadros políticos, como es el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia orientado a la agrupación y estructuración de pueblos indígenas, con el fin de planear estrategias en términos de educación, economía, cultura, territorio, normas y medio ambiente y determinar líneas de acción mediante políticas acordes con sus principios de vida (p. 15 y 16, CRIC 2007).

Existen otras iniciativas importantes para el ingreso de estudiantes de grupos minoritarios en la educación superior como es el caso de la educación a distancia, lo que evita el total distanciamiento de los indígenas con sus resguardos. Rama (2010), comenta que la educación a

distancia, apoyada con herramientas tecnológicas permite modelos de educación semi presencial como el caso de la Universidad Abierta de Brasil, Los Centros Regionales de Educación Superior en Colombia (CERES) y la municipalización de la educación superior en Cuba, que permiten “modalidades diferenciadas de aumento de la cobertura ya no presencial, de acción pública directa y de articulación entre el Estado y las diversas demandas de acceso (p. 52)”. Lo anterior, se ha convertido en una forma de acercamiento al conocimiento formal sin la necesidad de desplazamientos forzosos de manera permanente. Varias son las universidades que han avanzado en dicho proceso y que han permitido, mediante tecnologías de primera generación, avances significativos como en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia.

En el proceso de la inclusión de estudiantes indígenas son diversos los modelos que propenden por la formación de dicha población y que buscan estrategias para facilitar su ingreso y garantizar su permanencia. Sin importar el modelo varias son las instituciones que trabajan por permitir el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, siendo la educación presencial la opción con mayor aceptación entre los indígenas. Sin embargo, muchas instituciones al parecer no logran los objetivos esperados frente a la manejo dicha problemática, ya que no logran reducir los índices de deserción en los grupos minoritarios, a pesar de los apoyos económicos y académicos que se puedan ofrecer. Es el caso de la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá que alberga varios indígenas en distintos programas y que cuenta con el Proyecto Académico Transversal, con el fin de promover estrategias educativas para grupos con necesidades educativas especiales y grupos minoritarios, a partir de una formación docente dirigida a la inclusión (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013). Sin embargo, Soler (2013) muestra en un estudio realizado en esta institución, que la inclusión de afro descendientes

e indígenas requiere de procesos más complejos que involucren a toda la comunidad educativa y que no sólo se resuma a la admisión. De manera concreta, el autor se refiere a prácticas pedagógicas que incluyan la diversidad étnica y que muestre a la academia como un ambiente pluricultural, ya que son escasos los estudiantes de grupos minoritarios que logran culminar.

Como se puede observar, queda en evidencia el vacío entre lo que se le propone al indígena y lo que realmente promueve su buena adaptación académica y social al interior de las universidades. Es la oportunidad de analizar la inclusión de dicha población estudiantil desde una perspectiva que incluya aspectos distintos a las consideraciones netamente institucionales, pero que si reconozca la singularidad del indígena, su cosmovisión y vivencias. Facilitar el ingreso del indígena a la educación superior, requiere de ayudas que van más allá del proceso de admisión, ya que la culminación de los estudios en dicha población está ligada a procesos más complejos que los de un estudiante no indígena. En esta línea, Sanborn y Arrieta (2012), proponen:

Es fundamental que las mismas instituciones se preparen y se adapten a estos alumnos (indígenas), buscando una verdadera interculturalidad. Sus docentes y administrativos deben aprender a conocer y respetar las diversas lenguas y tradiciones de estos jóvenes, y erradicar sus prejuicios y prácticas discriminatorias. Las unidades de apoyo al estudiante deben identificar adecuadamente las necesidades académicas y personales de estos alumnos, y darles el seguimiento adecuado. Los contenidos de los cursos y las carreras pertinentes necesitan también recoger y difundir los aportes de las comunidades de origen de estos alumnos, para que no persistan como invisibles en los ojos de la academia. Entre los alumnos, también se requiere trabajar la tolerancia y abrir espacios de intercambio cultural y aprendizaje mutuo (p. 256)”.

4. Ruta Metodológica

4.1. Tipo de estudio

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo puesto que su propósito se centra en el descubrimiento y comprensión de la información ofrecida por un grupo de estudiantes universitarios indígenas sobre sus experiencias en el contexto de educación superior con respecto a los problemas de integración académica y social y a los apoyos de sus instituciones para confrontarlos. La perspectiva cualitativa es un proceso inductivo en el que los datos mismos proporcionan los insumos para la construcción de descripciones e interpretaciones de la realidad de los participantes. Esa realidad se reconstruye a partir de sus perspectivas y puntos de vista, sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. La preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas por ellos (Sherman & Webb, 1988).

Patton (1990) señala que la investigación cualitativa involucra el examen de interacciones, manifestaciones de conductas y todo aquello que permita realizar una reconstrucción de la realidad desde la visión de aquellos inmersos en ella, es decir desde los actores de un sistema social previamente definido. Camargo (2005) añade que en este tipo de investigación, “los objetos de conocimiento emergen de un horizonte de captura, búsqueda y reconstrucción del sentido y significado de la acción e interacción social” (p. 117). En el caso de esta investigación, se buscó darle sentido a las visiones y percepciones de un grupo de estudiantes indígenas sobre sus procesos de adaptación académica y social a las universidades bogotanas y sobre la utilidad de los apoyos que ellos recibieron de estas instituciones, por consiguiente la perspectiva cualitativa interpretativa era la que se ajustaba para el logro de estos propósitos. El diseño cualitativo es flexible y, como se mencionó anteriormente, reconstructivo (Camargo, 2005). La

primera característica alude a la posibilidad de realizar ajustes al proceso, de acuerdo con las dinámicas de lo que se indaga o de quienes son objeto de indagación.

En este proyecto se tuvo trazada una ruta en la selección de participantes, que fue modificada por razones de acceso a la población objeto de estudio, y se realizaron ajustes en términos de la participación de las investigadoras en las actividades propias del grupo de estudiantes indígenas. Sandín (2003) enfatiza que es necesario abordar las experiencias de los individuos “de manera global u holísticamente” (p. 125). Esto significa desarrollar sensibilidad hacia los entornos de los participantes, hacia sus características y reconocer que los sujetos están condicionados por la totalidad del contexto y no necesariamente por singularidades. En palabras de Sandín (2003), “no se entiende a la persona como un conjunto separado de variables” (p. 125). En el caso de este proyecto, las investigadoras reconocieron que para lograr un mayor acercamiento al grupo era necesario el desarrollo de esa sensibilidad. Para ello fue indispensable un acercamiento al mundo de este tipo de estudiantes y participar de algunos de sus ritos y costumbres. Por invitación de los estudiantes que decidieron participar en este proyecto, las investigadoras asistieron al “Círculo de la Palabra”, que es un espacio al que concurren para el afianzamiento de sus lazos sociales. La asistencia a estos eventos fue una condición propuesta por los mismos indígenas para que las investigadoras se acercaran a su cosmovisión.

La segunda característica de la investigación cualitativa es la reconstrucción. Ello implicó una apertura hacia los discursos de los estudiantes y despojarse de las visiones personales para así tener una mayor apertura a los contenidos de sus relatos y lograr, en primera instancia, mayor empatía con los participantes, y en segundo lugar abordar la reconstrucción de los significados de su experiencia universitaria sin apelar a juicios valorativos. El pilotaje que se hizo de la entrevista sirvió como el pretexto para examinar desde qué óptica se comprendía la información y para revisar la posible influencia de los valores personales de las investigadoras en el análisis de los

datos. El diálogo permanente sobre la comprensión de los contenidos de las entrevistas permitió darle mayor transparencia al análisis.

El proceso en la investigación cualitativa comprende diferentes momentos o etapas. Latorre (1996, citado en Sandín, 2003) menciona seis momentos. El primero implica una exploración y reflexión sobre el problema de investigación, lo que a su vez involucra revisión documental y teórica. En este proyecto se hizo un rastreo sobre el estado de la deserción universitaria en general y de manera más concreta sobre la situación de los estudiantes indígenas en el país. Luego se ubicaron documentos sobre políticas para la protección de grupos minoritarios, datos sobre apoyos a los grupos indígenas en las universidades colombianas y se puntualizó sobre áreas que ameritaban profundización, que para este caso fue la indagación sobre la visión de los participantes acerca de los apoyos para su integración social y académica. La segunda etapa se denomina fase de planificación y en ella se especificó el escenario de investigación que serían algunas universidades públicas y privadas ubicadas en Bogotá. La tercera fase es la entrada al escenario, que requirió establecer contactos con las oficinas de bienestar en las universidades, que son las unidades encargadas de velar por el cuidado de los estudiantes, docentes y administrativos de estas instituciones y son quienes diseñan o coordinan los programas para ciertas poblaciones. También se contactó a los directores de programas y luego a los estudiantes indígenas.

La cuarta fase se relaciona con el trabajo de campo, es decir con la recolección de información que se hizo por medio de entrevistas a profundidad en el segundo semestre de 2013. La quinta fase es la retirada del escenario que estuvo marcada por el número de estudiantes que voluntariamente quisieron participar en el proyecto, y que se focalizó en la transcripción y análisis de los contenidos de las entrevistas. La última fase es la elaboración del informe.

4.2. Contexto

La investigación se realizó en Bogotá, porque es la ciudad con mayor concentración de instituciones de educación superior en el país. El Ministerio de Educación Nacional (2014) reporta que en el país existen 286 instituciones de educación superior, de las cuales 119 son universidades. De este conglomerado, 29 se ubican en el Distrito Capital y de ellas 23 son privadas y 6 públicas. El grupo de investigación inicialmente convocó, a estas instituciones, por medio de correo electrónico, a participar en el proyecto, pero no hubo respuesta, a excepción de una universidad privada que manifestó no contar con políticas de acceso, apoyo o acompañamiento para la población indígena.

En aras de ubicar a los posibles participantes, se hizo un rastreo que permitiera determinar las instituciones con mayor concentración de estudiantes indígenas en Bogotá o que contaran con alguna política de acceso y permanencia para dicha población. De este modo, se identificaron las universidades que participaron en esta investigación: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Externado de Colombia, Universidad de la Sabana y el Instituto Politécnico Internacional. Adicionalmente, se realizaron contactos a través de las redes sociales (Facebook) con cabildos indígenas presentes en Bogotá, y por este medio se obtuvo una entrevista.

4.3. Sujetos de la Investigación y Consideraciones Éticas

Se llevó a cabo un muestreo intencional en el que se emplearon dos criterios para la selección de estudiantes. Uno fue pertenecer a alguna comunidad indígena y el segundo estar matriculado en una universidad ubicada en la ciudad de Bogotá. El acceso a los estudiantes de las instituciones privadas se logró por medio de vínculos con los docentes o directivos encargados de dicha población en las universidades. Para el caso de las instituciones públicas, los estudiantes fueron contactados por medio de las redes sociales y la utilización de la técnica conocida como

bola de nieve o redes (Merriam, 2009) que consiste en ubicar un participante con las características que requiere el estudio, para que él o ella nomine a otro que cumpla con las mismas condiciones. Así por medio de estas redes se van ubicando a los posibles candidatos. En total se entrevistaron 13 estudiantes indígenas universitarios de la ciudad de Bogotá, 6 de universidades privadas y 7 de públicas. Se pone de manifiesto que el acceso a la población fue de difícil manejo para el grupo de investigación. Se presentó reticencia por parte de los estudiantes indígenas debido a diferentes razones entre las que se mencionaron la publicación de investigaciones sin su consentimiento, el irrespeto por sus creencias, la extracción de ideas y conocimientos de sus comunidades sin que ello tuviera repercusiones o beneficios, el sentirse manipulados, y el ser objetos de estudio permanente. Estas razones ponen al descubierto la falta de manejo ético y la utilización de su condición de indígena para beneficio de los investigadores únicamente.

En razón a lo anterior fue de vital importancia cumplir con condiciones éticas en este proyecto y garantizar el respeto a la integridad de los participantes y a su dignidad. Para ello se siguieron los lineamientos de manejo ético de la información de la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana. Se elaboró un consentimiento informado (Anexo 1) en que se especificó el propósito del proyecto, los derechos de los participantes que incluían, entre otros aspectos el respeto por sus creencias, la participación voluntaria en el proyecto, el manejo confidencial de los datos y el acceso a la información cuando ellos lo consideren conveniente. Para proteger la identidad de los participantes se propuso el empleo de seudónimos y si el participante así lo definía, podría abandonar la entrevista en cualquier momento sin que ello le causara perjuicio alguno. A pesar de convocarlos a participar en el proyecto y de estas condiciones éticas, los estudiantes se mostraron apáticos hasta que finalmente por medio de

charlas informales realizadas por las dos investigadoras, se logró generar un ambiente de confianza que permitió contar con algunos de ellos

Los estudiantes participantes fueron 7 mujeres y 6 hombres, que se encontraban en universidades de la ciudad de Bogotá. Cuatro estaban vinculados a programas de Psicología, dos a Medicina, dos a Licenciaturas, uno a Comunicación Social y Periodismo, uno a Filología e Idiomas -Francés, uno a Hotelería, uno a Contaduría, y uno en Trabajo Social. En la tabla 4 se resumen las características de los participantes como el programa al que estaban vinculados, si eran de universidades públicas o privadas, el semestre en el que se encontraban matriculados y la comunidad indígena a la que pertenecían. Para proteger su identidad, se asignaron números del 1 al 13.

Tabla 4

Caracterización de Estudiantes

Estudiante	Programa	Semestre	Tipo de Universidad	Comunidad Indígena
1	Comunicación Social y Periodismo	2	Privada	Arahuaca
2	Psicología	6	Privada	Arahuaca
3	Medicina	2	Privada	Kogui
4	Psicología	7	Pública	Pijao
5	Filología e Idiomas-Francés	3	Pública	Nassa y Guambiana
6	Hotelería	6	Privada	Páez
7	Contaduría	2	Pública	Nataima
8	Medicina	2 y 3	Pública	Arahuaca
9	Licenciatura en Educación Básica. Énfasis Educación Artística	10	Pública	Muisca
10	Licenciatura en Artes Visuales	6	Pública	Wiwa
11	Psicología	6	Privada	Misak
12	Trabajo Social	9	Privada	Misak
13	Psicología	10	Pública	Wiwa

Fuente: Construida por el equipo investigador, 2014

4.4. Instrumentos para la Recolección de Datos

Se realizaron entrevistas a profundidad, entendidas por Taylor y Bogdan (1990) como una técnica “que permite obtener información acerca de algo o alguien, acceder a su vida de forma detallada, que busca entender percepciones, sentimientos y sensaciones relevantes del entrevistado. Es una construcción paso a paso y que manifiesta la experiencia del otro expresada en sus propias palabras” (p. 100). De este modo, se buscó interactuar con los participantes alentándolos a expresar sus ideas con libertad y con la tranquilidad de manifestar sus vivencias en el ámbito universitario, sin el temor de ser evaluados o señalados.

El instrumento se enfocó en las experiencias de los estudiantes para determinar la utilidad y las falencias de los apoyos institucionales ofrecidos para su integración académica y reconocer los factores que facilitaban o inhibían su integración social. Más puntualmente, el protocolo de entrevista estaba constituido por 4 partes. La primera buscaba datos demográficos como comunidad a la que pertenecían, universidad y carrera a la que estaban vinculados y semestre que cursaban. Como preguntas introductorias se indagó por el ingreso a la universidad, los procesos de admisión e inducción, la llegada y adaptación a la ciudad y sus posibles dificultades académicas. Un tercer grupo de preguntas estaban orientadas hacia los apoyos que ofrecían las universidades y al acceso de los estudiantes sobre dichas ayudas, así mismo se indagó sobre su utilidad. Finalmente, se presentaron preguntas sobre sugerencias para la efectividad de los apoyos. (Anexo 2).

El instrumento fue revisado y valorado por dos expertos en el manejo de políticas de inclusión para estudiantes indígenas a nivel universitario y que han liderado procesos de acompañamiento a dicha población. Uno de ellos fue la directora de Departamento Central de Estudiantes de la Universidad de La Sabana y la otra fue la decana de la Facultad de Enfermería

que cuenta con un doctorado y quien ha participado del proceso de inclusión de estudiantes en la Universidad de La Sabana. Ambos expertos recibieron un formato para valorar el contenido, la pertinencia y el lenguaje empleado en la entrevista (anexo 3). Con base en ese formato se realizaron recomendaciones frente al manejo de algunas preguntas que podrían llegar a indisponer a los participantes. Luego de hacer los cambios necesarios, se realizó un pilotaje con una estudiante contactada por el programa de Éxito Académico de la Universidad de la Sabana y quien accedió a participar en la investigación de manera voluntaria. Esta entrevista se transcribió y se analizó para determinar si el orden de las preguntas era apropiado, si el contenido era suficiente o si requería ajustes. La transcripción permitió hacer algunos ajustes al manejo de lenguaje y a preguntas que según la estudiante generaban incomodidad.

Las entrevistas con los 13 estudiantes fueron realizadas en el segundo semestre académico del año 2013 en los sitios de mayor conveniencia para ellos, como sus lugares de residencia, en las instalaciones de las universidades o en momentos como los “grupos de encuentro”, es decir en los espacios en los que se reunían para compartir sus tradiciones como “El Círculo de la Palabra” en la Universidad Nacional de Colombia, que es un espacio utilizado por estudiantes indígenas de diferentes grupos, comunidades o resguardos, para compartir la palabra alrededor del fuego. Es un espacio para recordar las costumbres, compartir sus saberes, apoyarse los unos a los otros y respetar las creencias de los demás. Esto permitió generar un ambiente de confianza con el entrevistado para que expresara sus creencias, sentimientos y percepciones particulares. Para todos los casos, las entrevistas fueron registradas en audio, y antes de iniciar la grabación, se pidió el consentimiento del participante para grabar la conversación. La duración aproximada de las entrevistas en promedio fue de cuarenta y cinco minutos.

Para complementar la información acopiada en las entrevistas, se observaron algunos encuentros que se realizaron en espacios como “El Círculo de la Palabra” en la Universidad

Nacional de Colombia. El registro de estas observaciones aunado a las descripciones de los lugares de residencia de algunos estudiantes, permitieron al grupo de investigación comprender el significado de sus prácticas y dar así una interpretación más precisa de posturas, reflexiones y comentarios de los estudiantes indígenas en las entrevistas.

Las entrevistas se transcribieron a medida que se iban realizando para asegurar que se estuviera recopilando la información necesaria para responder las preguntas de investigación. De la misma manera, se examinaba si el diálogo se estaba llevando a cabo de manera abierta sin que los posibles sesgos de las investigadoras influyeran en las preguntas. Las observaciones sobre los encuentros se registraron en las reuniones con la tutora y como se mencionó anteriormente fueron de gran utilidad para dimensionar la situación del indígena en la ciudad de Bogotá y en relación con su vinculación con la educación superior. En el siguiente capítulo se describe el proceso de análisis más en detalle y se presentan las principales categorías que surgen del estudio.

5. Análisis de Datos

Esta investigación empleó las orientaciones de Glaser y Strauss (1967) sobre teoría fundamentada para el análisis de los datos recolectados. Campo y Labarca (2009) manifiestan que la teoría fundamentada, posibilita la formulación teórica a partir de la realidad de los participantes y utiliza la franqueza de lo expresado para asignar significación a los contenidos de lo que se expresa.

Como método de análisis de datos cualitativos, la teoría fundamentada propone cuatro grandes etapas para direccionar el trabajo. La primera se conoce como codificación abierta y su objetivo es etiquetar los datos a medida que se realiza su lectura, para luego extraer conceptos o ideas que aparecen de manera repetida. En esta etapa cada una de las investigadoras realizó codificación de las entrevistas y de las observaciones línea por línea. La unidad de análisis fueron las frases u oraciones en que los estudiantes manifestaban su sentir, su percepción y su vivencia frente a los apoyos de las instituciones de educación superior para confrontar problemas asociados a su integración académica y social.

La segunda etapa se denomina codificación axial y lo que pretende es realizar un agrupamiento de patrones, es decir de los conceptos que se identificaron en la primera etapa y que aparecieron de manera repetida. A este agrupamiento de ideas se le asigna un nombre que se modifica a medida que se incluyen más datos provenientes de los instrumentos empleados en la investigación. Para este caso, se formaron dos grandes agrupaciones relacionadas con los dos constructos de la investigación, es decir con la integración social y con la académica. Dentro de cada gran división se subsumieron las agrupaciones que surgieron de la primera fase de codificación.

La tercera etapa se denomina codificación selectiva que implica establecer relaciones entre las agrupaciones y la generación de posibles asociaciones o vínculos acompañados de

explicaciones sobre ellos. Las investigadoras apelaron al empleo de gráficas para desplegar los agrupamientos y para representar de manera visual las relaciones. Los datos y su interpretación se cuestionaron permanentemente y para ello se empleó la propuesta de matriz condicional de Wilson (2004) quien sugiere que a medida que se generan las agrupaciones de ideas y se asignan nombres a esos agrupamientos o categorías, el investigador debe responder a: ¿Qué ocurre? ¿Por qué ocurre? ¿Bajo qué condiciones ocurre? ¿Qué lo explica? Con las respuestas a estas preguntas es posible llegar a la última etapa del proceso que se denomina teorización. En esta fase se refinan los nombres de las categorías y se desarrolla la explicación de cada una de ellas a la luz de las preguntas de investigación.

Para efectos de darle credibilidad y transparencia al análisis de datos se emplearon dos técnicas. Una fue triangulación por investigador y la otra fue la suspensión y control de sesgos. La triangulación se refiere al empleo de dos o más perspectivas sobre el mismo objeto de estudio (Merriam, 2009). En este caso se empleó triangulación por investigador, es decir cada una de las investigadoras realizó el proceso de análisis de manera individual y su perspectiva fue confrontada con la del otro miembro del equipo y con la de la tutora del trabajo. Este trabajo de contraste permanente facilitó la interpretación y calidad del análisis. La otra técnica se denomina suspensión de sesgos que implica “la suspensión de juicios, valoraciones o ideas a priori que tenga el investigador sobre el fenómeno que se estudia. Para ello el investigador reflexiona sobre todo lo que pueda influir, inhibir, descalificar o invalidar la visión del fenómeno” (Pineda, 2010, p. 61). En las reuniones de grupo que sostuvieron las investigadoras y la directora de la investigación se revisó de manera constante la inclusión de juicios de valor o la posible injerencia de su cosmovisión en la interpretación de los contenidos de las entrevistas. Un factor clave para desprenderse de los sesgos que tenían las investigadoras fue su participación en el Círculo de la Palabra, que como se explicará más adelante, permitió un acercamiento a la cultura de los

estudiantes que aceptaron formar parte de esta investigación. A continuación se presentan los principales hallazgos de este trabajo de análisis. Ellos se describen a la luz de los dos constructos que orientan el estudio: Los apoyos para la integración académica y para la integración social. Dentro de cada gran categoría se describen sub-categorías que incluyen, de manera más detallada, información sobre aquello, que desde la visión del estudiante se percibe como problemático o facilitador de su adaptación al contexto universitario. Cada categoría está acompañada de algunos extractos de entrevistas que aparecen en cursiva para señalar que son las voces de los participantes.

5.1. Apoyos Académico: Más Allá de las Políticas de Acceso

El éxito académico de un estudiante en la universidad está dado por diferentes factores como: la preparación académica previa al ingreso, los procesos de admisión exitosos asociados a acompañamiento en la orientación vocacional, la adaptación a la vida universitaria en términos de horarios, metodologías y disciplina, los hábitos de estudio y los vínculos que el estudiante pueda crear con la institución, docentes y estudiantes. Sin embargo, para el caso de los estudiantes indígenas las entrevistas exhiben la necesidad de apoyos académicos importantes conforme con sus condiciones de ingreso, como son: insuficiencia en la preparación académica recibida en los resguardos, dificultades en hábitos y rutinas frente al estudio y falta de acompañamiento en la orientación vocacional.

5.1.1. “Indígenas de papel”.

El nombre de esta categoría alude a las visiones de los estudiantes indígenas sobre las estrategias y procesos de admisión a la universidad. En concreto, se refiere a la visión que el estudiante indígena tiene sobre quiénes pueden acceder a un cupo en la universidad. Al parecer hay una distinción implícita entre reconocerse como un miembro activo de la comunidad y ser descendiente de un grupo indígena, pero mantener un distanciamiento con el contexto original.

Esto lleva a pensar que para el estudiante indígena, reviste gran importancia el sentido de pertenencia con su comunidad y que ello debería constituirse como un factor determinante en la asignación de cupos para las carreras en las instituciones de educación superior. Según sus relatos en las entrevistas, las instituciones no ejercían un verdadero control sobre la certificación de los resguardos que diera cuenta del tipo de vinculación del estudiante indígena con su comunidad.

En la actualidad los indígenas se encuentran censados en una base de datos del gobierno nacional, que ha gestionado el Ministerio del Interior. El propósito de dicho censo es garantizar las ayudas a la población indígena reconocida por los cabildos o resguardos y no perpetuar de esta manera lo que coloquialmente se denominaba “indígenas de papel”; es decir, estudiantes que no eran miembros de los grupos indígenas, pero que al tener una certificación otorgada por algún gobernante, lograban acceder a los cupos y a los apoyos de las instituciones. A continuación se ilustra esta idea con una muestra de una de las entrevistas realizadas a una estudiante indígena.

El Ministerio del Interior le envía los datos de todas las comunidades acá a la universidad y la universidad lo pone en el sistema. Lo que uno hace ahora, pues entra a la página y uno sólo pone el número de documento, desde que esté bien, uno queda. Así no están los indígenas de papel. Los que se llevan las ayudas porque se consiguen un papel que dicen que son indígenas... Así es difícil, se acaban las ayudas para nosotros que si las necesitamos. Por eso creo que con las bases de datos, se acaba la palanca (Entrevista Estudiante 4).

Si bien los estudiantes reconocen que hay mecanismos de control frente a la asignación de cupos, también es evidente que hay un desconocimiento sobre las políticas de admisión principalmente para las universidades privadas. La información sobre estos aspectos se difunde de manera informal entre conocidos y familiares, lo cual pone de relieve el papel que están cumpliendo las estrategias de comunicación de las instituciones para garantizar la comprensión

de los procesos de admisión. Aunque las instituciones públicas cuentan con políticas más precisas para el ingreso y el apoyo a los estudiantes indígenas, esto no garantiza que ellos las conozcan.

También hay desinformación frente a qué le están ofreciendo al indígena que viene, aquí por lo menos es un solo campus, la pedagógica tiene 3 espacios pero dos de esos espacios son muy cercanos y el otro si es por allá detrás de la 170. La Distrital tiene macarena A, macarena B, la 40 que es ingenierías, tiene vivero, postgrados y candelaria la nueva y la sap 7 sedes, entonces de una a otra sede no hay información, entonces muchas cosas el indígena no se entera (Entrevista estudiante 8)

Otro aspecto que cabe destacar sobre la percepción de los estudiantes acerca del proceso para su ingreso en las universidades públicas es la falta de preparación y las falencias académicas de su proceso formativo previo al ingreso que parecen incidir en el bajo desempeño de los exámenes o pruebas que aplican las universidades. Para el grupo de estudiantes entrevistados la falta de preparación académica exagera la reñida competencia por los limitados cupos para las carreras en cada universidad. Es importante recordar que existen porcentajes establecidos por ley para las universidades públicas con respecto a la distribución de estudiantes indígenas por carrera, el porcentaje establecido es el 2% (Consejo Superior Universitario. Acuerdo 22/86)

El examen de admisión que hay como cualquiera. Creo que hay un porcentaje de estudiantes indígenas que entran, pero igual toman los promedios más altos de estudiantes indígenas o de municipios pobres y los de negritudes. Entonces es competir entre nosotros. Creo que es un 2% por facultad o por carrera (Entrevista Estudiante 5).

En el caso del proceso de ingreso y durante la carrera, los estudiantes indígenas refieren que su rendimiento académico no es el mejor, debido a la baja calidad en la educación básica y media vocacional, recibida de los resguardos o en otros espacios académicos. Una herramienta importante para los indígenas es la culminación de los estudios de media vocacional o la

educación básica por medio de la validación del bachillerato. Sin embargo, teniendo en cuenta el tiempo de estudio que implica la validación, los estudiantes indígenas refieren que este tipo de preparación académica no brinda los fundamentos necesarios para asumir la universidad. En específico, los estudiantes indígenas refieren que su preparación académica no es la adecuada para la universidad, porque se sienten en desventaja académica y que el esfuerzo realizado por ellos para comprender los conceptos manejados, duplica el de un estudiante regular.

En principio no creí que venía en desventaja, porque allá siempre estaba entre las primeras personas que tenían los mejores promedios, los primeros puestos, pero cuando uno llega acá, le da muy duro el cambio. Que hay personas que fácilmente pueden sacar 4.5 en un parcial y nosotros que estudiamos todo el tiempo 2 y 3 veces, las mismas lecturas y apenas alcanzamos un 3.3, si acaso un 3.5. El promedio de los estudiantes indígenas esta en 3.5 o en 3.8 por mucho, pero si es una desventaja, al llegar aquí uno se da cuenta que tiene muchas falencias en la parte de la educación occidental (Entrevista Estudiante 13).

Sólo estudié tres años y en tres años y medio validé la primaria y el bachillerato. Fue supremamente acelerado y entonces, cuando llegué a la universidad me estrellé muchísimo. El choque cultura fue grandísimo, porque no entendía (Entrevista estudiante 5).

En el caso de los estudiantes que aspiran a universidades privadas, las carencias de tipo académico son similares a los hallazgos en las universidades públicas. No obstante, la mayoría de instituciones privadas carece de programas especiales direccionados a atender las necesidades de poblaciones indígenas, excepto por la Universidad Externado de Colombia que cuenta con un programa especial para la admisión y el acompañamiento a estos grupos. Es necesario precisar que todas las universidades ofrecen programas de acompañamiento en el primer semestre para

toda la población estudiantil y cuyo objetivo es orientar académicamente al estudiante y facilitar su proceso de adaptación al medio universitario. Algunos estudiantes recalcaron la importancia de un acompañamiento más personalizado y centrado en la orientación profesional y la relevancia de mantener un canal de comunicación constante que permitiera no solamente la adaptación, sino también la familiarización con la cultura institucional. Aunque los proyectos educativos de la Universidad de La Sabana y la Universidad Externado de Colombia están contruidos en filosofías distintas, coinciden en el acompañamiento personalizado al estudiante. Para el caso de la Universidad Externado de Colombia, los estudiantes cuentan con acompañamiento interdisciplinar en el programa Interacciones Multiculturales en Educación Superior – Pueblos Indígenas que opera desde el 2004, donde se garantiza apoyo académico durante todo el proceso y brinda los espacios de interacción entre los estudiantes indígenas. (U. Externado de Colombia, 2014)

Mi proceso de admisión en la universidad fue como cualquier estudiante realmente.

Hubo un proceso de admisión muy cercano (Entrevista Estudiante 1)

Pues nada llegue acá, hice todo el procedimiento, las entrevistas, los requisitos pues para la universidad, además porque además de tener los requisitos que se hace con todos los estudiantes que es como lo de las pruebas y todo eso, aparte para nosotros hay dos requisitos especiales y es saber hablar la lengua y tener perfil de liderazgo, estar muy enterada o conocer todo el tema del origen, de la cosmovisión de la comunidad, entonces cuando nos hacen todo ese proceso. Finalmente, bueno, quede seleccionada y en una semana me dieron la noticia de que yo era admitida (Entrevista Estudiante 12).

La gran mayoría de estudiantes tiene una percepción positiva sobre algunas estrategias para facilitar su transición y adaptación al contexto universitario y sus exigencias académicas. Aparece de manera recurrente el trabajo que se realiza en las semanas de inducción y los

programas de nivelación. Como se mencionó anteriormente los vacíos en la formación académica del estudiante previo a su ingreso, se presentan como grandes obstáculos para su rendimiento y al parecer la participación en esos programas subsana las deficiencias principalmente en lo relacionado con competencias en lecto-escritura y matemáticas.

Antes de empezar a estudiar fue la inducción y entonces nos daban clases de matemáticas, español y nos enseñaron. Digamos que eso me sirvió mucho para la parte académica. (Entrevista Estudiante 7)

Un factor determinante en la selección de una institución es el tipo de ayudas económicas que éstas puedan ofrecer. La mayoría de estudiantes reconocen como primera opción en su elección las universidades públicas ya que cuentan con estrategias o programas para el financiamiento de la matrícula y para la manutención del estudiante. Es el caso de la Universidad Nacional de Colombia que con el Programa PAES ofrece bonos alimentarios, apoyo de vivienda, opciones para el pago de matrícula y subsidios. De otro lado está el programa Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia que subsidia el 50% del valor de la matrícula (En este caso, el otro 50% se gestiona con el ICETEX), con la condición de que el estudiante indígena preserve su identidad cultural, lo cual involucra también mantener viva su lengua nativa; dicho requisito es obviado para lenguas nativas oficialmente desaparecidas como: Pijaos, Pastos y Kankumanos.

Aquí En la Universidad Nacional, está el programa de préstamo estudiantil, o sea lo recibo. Y también el de alojamiento, que es el de las residencias. El bono alimentario existe, pero no lo recibo, porque acá la universidad tiene la condición de que solo puede tener dos beneficios (Entrevista Estudiante 4)

Aquí en el Externado nos ayudan con la matrícula. El 50% lo paga la universidad y el otro 50% lo paga el ICFES. Algunos estudiantes tienen el apoyo de los resguardos y ellos

les pagan el otro 50%. A mí me ayudan con el 50%, pero hay que estudiar mucho y aprovechar esta oportunidad (Entrevista Estudiante 12).

5.1.2. Orientación vocacional: ¿Libertad de decisión?

El nombre de esta categoría, describe la visión de los estudiantes indígenas en relación al proceso de orientación vocacional. Es específico, expone las experiencias de dichos estudiantes, en la escogencia de la carrera. Según los relatos, la orientación profesional de los estudiantes está marcada por diferentes situaciones y condiciones de la comunidad indígena a la cual pertenezca, dado que son decisiones trascendentales en la estructura de un resguardo o comunidad, al tener los jóvenes indígenas contacto con otras costumbres.

Al parecer, existen factores determinantes en la orientación vocacional que no contempla la decisión personal del estudiante indígena en la elección de carrera. La mayoría de estudiantes refieren que su decisión está respaldada por el dictamen de los mayores o las necesidades de los resguardos, pero no, por sus intereses personales. De esta forma, el estudiante indígena asume sus estudios como un compromiso con la comunidad y se rehúsa a la posibilidad de fallar, ya que se depositó la confianza en ellos y la colectividad requiere de dicho conocimiento.

En comunidad se toma la decisión. En el caso de nosotros como pueblo Wiwa se hace una consulta a los mayores, se hace una consulta a la comunidad, se le comenta que es lo que está pensando y ya en la consulta de los mayores, al adivino, ya ahí consultan si lo que vamos a estudiar nos va a ir bien o nos va a ir mal, si va a servir o no va a servir. Entonces en esa reunión que se hizo con la comunidad de esos compromisos se acordó que podía estudiar eso, que si iba a servir para el proceso de educación propio (Entrevista Estudiante 13).

Los relatos exponen que en la mayoría de los casos existe desorientación en la elección de la carrera y ambivalencia entre lo que se quiere estudiar y lo que se debe estudiar. La falta de

preparación para el estudio de un saber específico o de una orientación profesional indicada, ocasiona en los estudiantes provenientes de grupos indígenas cambio de programa entre universidades o al interior de la misma, deserción y fracaso escolar o sentimientos de frustración, frente a lo que se debe y se quiere estudiar.

Me di cuenta que realmente no, eso no era lo mío. Era algo muy complicado, porque es algo que tú haces, pero lo haces porque te toca, porque ya estas allí, porque ya te metiste en el cuento, pero no es realmente algo que a ti te motive o te haga feliz hacerlo, no te ves ningún futuro ahí, en una clínica como médico nunca me vi, entonces pues yo alguna vez hablaba con alguna una doctora de patología y yo le decía, esto no es lo mío (Estudiante 2).

En los casos de fracaso escolar, los estudiantes indígenas asumen la continuidad en los programas de forma perseverante, a pesar de presentar bajas valoraciones académicas y en algunos casos, recurrir a aplazar materias o perder el semestre. El compromiso de un indígena con su comunidad es un factor determinante en la permanencia en una carrera específica, a pesar de las circunstancias. El cambio de programa no es contemplado, hasta que no se han realizado varios intentos por cumplir con las expectativas de la comunidad o los mayores.

Mis compañeros [otros indígenas] que están en medicina, que les ha ido muy regular y ahora están en semestre de prueba, yo les decía: Si ustedes no están seguros, realmente eso no es lo que les gusta, entonces no insistan. Ellos me decían que sí, que ellos se ven como médicos (Entrevista Estudiante 2).

Al parecer, existen distintas concepciones entre los estudiantes indígenas en la escogencia de la carrera. Los estudiantes provenientes de progenitores con posiciones de liderazgo al interior de la comunidad escogen o asumen una carrera, con el fin de mantener un liderazgo en el resguardo; por el contrario, los estudiantes que no cuentan con una ascendencia familiar marcada

por una condición importante dentro de la comunidad, al parecer recurren a determinadas carreras para buscar un futuro laboral o por mantener una beca o apoyo del resguardo.

Mi papá tiene una fundación que exporta los productos arahuacos al exterior. El café, principalmente se trabaja con el café y los hermanos. Mi mamá es profesora de un colegio indígena. Con todo eso yo decía que quería estudiar en la Nacional, quería tener una formación académica, y fijándome en estadísticas la educación del Cesar no es la mejor, pues yo quería algo más viable para luego emplear todo eso en la misma comunidad. Toda mi familia y todos mis hermanos nos formamos para que lo que estudiáramos, lo empleáramos en la comunidad, por ejemplo mis hermanos estudiaron ciencias de la salud, para luego trabajar allá (Entrevista Estudiante 1).

Salimos del colegio y decidimos estudiar cosas. Llegamos acá y no es porque a uno le guste y uno no sabe que es, ni lo han orientado a uno, ni le han explicado mira si tú vas a estudiar medicina te vas a encontrar con esto y esto. No. Otra cosa es dejarse llevar por la oportunidad, le dan oportunidad y uno dice: sí hagámoslo, pero de pronto uno se pregunta ¿si es lo mío? (Entrevista Estudiante 2).

En las voces de los entrevistados, se evidencia que los estudiantes indígenas llegan a las universidades con la plena conciencia de cumplir un compromiso con su pueblo, sin contemplar sus habilidades o intereses, conforme con la carrera seleccionada por la comunidad para ellos. Ningún estudiante mencionó haber recibido algún tipo de apoyo vocacional previo al ingreso a la universidad, a pesar de que las instituciones cuentan con este tipo de ayudas; lo anterior está justificado en la concepción que tienen los estudiantes al llegar a la universidad, y que la comunidad es quien escoge la carrera, según sus necesidades.

En el caso de la Universidad de La Sabana, la institución no es ajena a este proceso y con respeto acompaña un proceso de orientación vocacional, después de evidenciarse fracaso escolar

en la carrera escogida. Sin embargo, este tipo de intervenciones genera en los estudiantes situaciones adversas, en la medida en que surgen sentimientos de frustración al defraudar a su comunidad y principalmente a sus mayores. El programa de apoyo de la Universidad de La Sabana, consiste en una estrategia que integra la cosmovisión indígena con los intereses y habilidades del estudiante; de este modo, la universidad brinda herramientas para interiorizar la idea de cambio de carrera y la construcción de argumentos para conciliar la decisión con la comunidad. Es importante anotar, que en uno de los casos exitosos de la universidad con este tipo de intervención, la comunidad indígena mostró aceptación por la decisión de la estudiante, luego que su familia (líderes en la comunidad) aprobara el cambio.

Ya me sentía como que estaba metida ahí, de pronto la familia de uno también se ilusiona que va a terminar medicina. Pero ella me decía [personal de apoyo en la Universidad de La Sabana], realmente eres tú, es tu futuro, eres tú como persona. Me ayudó a encontrar una carrera donde me sintiera bien y que también pudiera aplicar lo que aprendía en la comunidad. Pues a ellos [la comunidad], les pareció muy terrible mi decisión, porque fue algo como de un momento a otro para ellos, pero después lo aceptaron y mi familia me apoyó. Fue algo que yo realmente quería desde que entré a la universidad. A mí antes de entrar, siempre me llamo la atención psicología, porque para mí psicología es salud mental y para mí todo está en la mente (Entrevista Estudiante 2).

5.1.3. La necesidad de un acompañamiento personalizado.

El nombre de esta categoría, alude a las experiencias de los estudiantes indígenas en universidades públicas y privadas, frente a la importancia del acompañamiento personalizado su adaptación académica y social. En concreto, se describen las vivencias de los estudiantes frente a los apoyos que brindan las universidades para su adaptación y fortalecimiento académico, pero

que en la mayoría de los casos no logra cumplir con las expectativas de los estudiantes indígenas por diferentes situaciones.

Al parecer, los estudiantes indígenas perciben que las universidades hacen esfuerzos para brindar espacios que posibiliten la adaptación académica, a través de monitorias o de un acompañamiento personalizado por parte de los directores de programas. No obstante, es una ayuda que en la mayoría de los casos sólo es ofrecida para los primeros semestres académicos y en algunos casos sólo en el primero. Resalta que la Universidad Externado de Colombia, realiza un trabajo de acompañamiento durante toda la carrera.

Siempre de alguna forma me ayudaron bastante en primer semestre, ellos me decían te vamos a ayudar y bueno hasta en exámenes. Realmente yo pensé que iba a ser como en el semestre pasado que estuvieron conmigo hasta el final. Siempre ayudándolo a uno con los temas. Pero ahorita no, por eso me ha ido muy mal (Entrevista Estudiante 3).

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes indígenas son las monitorias, ya que son consideradas como ayudas importantes en su proceso académico. No obstante, en ocasiones éstas no logran cumplir con las expectativas de los estudiantes indígenas por diferentes situaciones como la falta de acceso a los monitores por cruce de horarios. En el caso de las universidades públicas, los estudiantes mencionan que los horarios de clases no coinciden con los espacios de los monitores asignados. De este modo, se desaprovecha la estrategia de apoyo académico por medio de monitorias, al no tener puntos de encuentro entre los estudiantes indígenas y los monitores, por problemas de tipo organizacional.

Pues monitorias, si había, yo siento que si estaba esa persona encargada. Pero siempre se cruzaban los horarios y no se podía (Entrevista Estudiante 4).

Por otro lado, el monitor tiene a cargo varios estudiantes y no logra identificar las necesidades puntuales de los indígenas; lo anterior está justificado, en los vacíos o dificultades de

tipo académico con que llegan los estudiantes indígenas a la universidad y que se remontan desde su proceso en la educación básica. Los relatos refieren que los estudiantes indígenas se muestran apenados de preguntar en un grupo de estudiantes, ya que sus necesidades académicas no están acordes con el grupo que recibe el mismo tipo de apoyo; adicionalmente, reconocen que su formación básica y media vocacional no es la adecuada y que al llegar a un grupo de estudiantes que tienen más fundamentación de tipo académico, tienden a cohibirse de preguntar o manifestar sus inquietudes o necesidades.

Me dijeron que había monitorias y que las estaban realizando en tal parte y yo me dirigí a las monitorias. Pero nunca me resultó tan bien, porque digamos que, lo que no sabía era tanto, que yo no sabía ni como preguntarle al monitor. Entonces él me decía: cuál es el tema que les parece complicado. Pues yo quería decirle. Porque en sociología veíamos matemáticas. Entonces yo quería decirle, como que no entiendo, es que no recuerdo muchas cosas de matemáticas, hay muchas cosas que yo no vi. Entonces como que me sentía mal y el monitor atendía a tantos que no tenía tiempo para eso. (Entrevista Estudiante 5).

El acompañamiento de tipo académico por parte de la universidad es valorado por los estudiantes indígenas como una oportunidad para integrarse al proceso académico de manera exitosa; sin embargo, la mayoría manifiesta que los apoyos ofrecidos por las instituciones son muy cortos, teniendo en cuenta las carencias de tipo académico con que ingresan a la universidad, por la educación básica y media insuficiente recibida en la mayoría de los casos. Dada la complejidad del proceso de adaptación del indígena a la universidad y teniendo en cuenta las exigencias académicas que esto implica, se deja de manifiesto en las entrevistas la necesidad de un acompañamiento personalizado.

Si nosotros nos metemos con esto tan complicado y de pronto encontramos poca ayuda, ¿cómo vamos a cumplir nuestro sueño o terminar alguna carrera? entonces nuestra posibilidad de seguir a adelante por ser indígenas es complicado. No es solo abrir un cupo. La historia es mantenerse ahí, entonces. Para lograrlo, necesitamos de un apoyo en todos los semestres, no sólo en el primero. De pronto si hubiéramos tenido la misma educación que los demás la cosa sería distinta, pero como los demás están mejor preparados y arrancan después del primer semestre la universidad no ve la necesidad de seguirnos ayudando (Entrevista Estudiante 3).

Dada la situación académica del estudiante indígena en la universidad, debido a sus carencias de tipo formativo, queda de manifiesto si existe entendimiento por parte de la universidad sobre la necesidad de un acompañamiento personalizado durante toda la carrera y no sólo durante el ingreso, ya que los estudiantes de grupos indígenas se integran a las instituciones de educación superior sin igualdad de condiciones con los demás estudiantes, en términos de la formación académica.

5.1.4. La preparación de los docentes universitarios para el apoyo a estudiantes indígenas

Esta categoría responde a las vivencias de los estudiantes indígenas con los docentes de las universidades. En específico, se relatan las experiencias de los estudiantes con los docentes al interior de las aulas y por fuera de las mismas, en relación al acompañamiento académico. En los relatos, los estudiantes reconocen a los docentes como una ayuda importante en el proceso académico, identificándolos como guías valiosos en su desempeño. Algunos estudiantes indígenas destacan en sus narraciones la interacción con docentes abiertos y con actitud proactiva, que lograron contribuir a mejorar su desempeño, ya que entendieron sus dificultades académicas y facilitaron estrategias de apoyo.

No obstante, la mayoría de estudiantes refieren que en algún momento de su carrera han tenido contacto con docentes que no poseen una actitud de apertura frente al manejo de estudiantes indígenas, debido a que han escuchado comentarios peyorativos o desasertivos frente a su condición como grupo minoritario, preparación académica, ayudas recibidas por parte del estado o la universidad y las condiciones de vida. Al parecer, la situación anteriormente descrita no está marcada por las características de la universidad (pública o privada), ya que en una misma institución no hay homogeneidad en la apertura docente para asumir el acompañamiento académico de estudiantes indígenas.

Sarcásticamente hablaban y desde ahí realmente, como diciendo: de todas formas van a perder, para qué seguimos en esto. Después de ahí yo dije: no ven mi esfuerzo. No le estoy pidiendo que me pasen, simplemente es un proceso. Yo he llegado hasta este punto y ya dicen que no voy a lograrlo. Después de eso para qué, termine perdiendo el segundo corte. No sé por qué, no sé cuándo. De resto los otros profesores han sido excelentes, si les pido una ayuda, siempre están ahí, por correo, cualquier cosa me ayudan. Es decir, hay unos profesores que si nos ayudan y otros no. (Entrevista Estudiante 3).

En algunos momentos no tenía ni idea de lo que estaban hablando, yo empecé como a mejorar ya con las lecturas, ahí me empezó a ayudar un profesor que era de la materia de civilizaciones, él fue el que me empezó a ayudar, yo le comenté y le dije que yo estaba totalmente perdida, que no sabía qué hacer porque eran muchas lecturas en cada materia y él me dijo: Si quieres yo te mando lecturas y tu así no las entiendas lees y después nos sentamos y me cuentas qué leíste, qué entendiste, qué percibiste de eso y él me mandaba muchas lecturas y en mi tiempo libre yo me dedicaba a leer y leer, hasta que ya como a mitad de semestre le cogí el ritmo a eso y a los demás. Y ya dije: ahora si yo también puedo responder las preguntas y eso (Entrevista Estudiante 11).

Los docentes tutores son reconocidos por los estudiantes indígenas como una ayuda importante y determinante en el mejoramiento de su rendimiento académico y en su adaptación a la universidad. Los tutores son considerados como guías que facilitan la permanencia del indígena en la universidad. No obstante, en el caso de las instituciones públicas se observó que algunos tutores asignados, no contaban con el tiempo suficiente y su interacción con el estudiante era escasa o poco cercana. Resalta la Universidad Externado de Colombia, con un programa de acompañamiento para los estudiantes indígenas exclusivamente con docentes y no, de estudiantes de semestres avanzados con monitorias.

Con los profesores y tutores habido muy buena relación y académicamente también hay ese apoyo (Entrevista Estudiante 12).

A nosotros nos pusieron dos tutores que ya eran profesores, o sea no era del programa, sino ya era de la facultad, por el programa de psicología. Nos pusieron dos profesores, pero pues igual no sé, eran como muy ajenos, como muy ajenos. Era difícil la interacción con ellos por su actitud (Entrevista Estudiante 4).

Yo ni siquiera conocía a ese tutor, para nada. Después apareció, pero en realidad no tenía mucho tiempo (Entrevista Estudiante 8)

Las narraciones muestran que sin importar el tipo de universidad de estudio, existe un vínculo en la relación entre docente - estudiante y la apropiación de las necesidades académicas por parte del estudiante indígena; es por esto que, los estudiantes que recibieron apoyo docente en su proceso al iniciar de la carrera, crearon vínculos que les permitieron buscar estrategias para soslayar las dificultades; por el contrario, los estudiantes que tuvieron contacto con docentes que desestimaron sus esfuerzos, algunos asumieron una actitud derrotista y otros sin desconocer sus dificultades, retomaron su proceso a pesar de los comentarios desasertivos de parte de los docentes.

Las ayudas de los profesores, creo que fue algo más bien personal de los profesores, que siempre me daban consejos: mira tienes que mejorar en esto, tienes este grado de dificultad. Pero, digamos que, nunca hicieron como una excepción. Si no que siempre trataban de nivelarme con otros compañeros, y bueno, yo creo que fue algo muy bonito que hicieron ellos (Entrevista Estudiante 10)

Realmente yo estoy seguro que el otro semestre no voy a seguir más así en la universidad ¿por qué? Porque de alguna forma todo es más complicado, de pronto yo si quería, pero en su momento. Ahora ya es otro tiempo y todo es más difícil. No veo apoyo académico y la verdad me quiero devolver (Entrevista Estudiante 3)

Una estrategia importante en la superación de las dificultades académicas, es la creación de redes de apoyo con estudiantes indígenas de semestres más avanzados o de otras carreras en sus lugares de residencia. Dichos estudiantes asumen el liderazgo y se apropian del rol de tutor de manera informal, con el fin de crear redes de apoyos entre los estudiantes indígenas y abrir la posibilidad de encuentros de tipo académico sin fines económicos. Lo anterior, es reconocido por los estudiantes indígenas como un método para progresar en la universidad y mejorar su desempeño, ya que en ocasiones al interior de las instituciones, la ayuda por parte de los docentes encargados es insuficiente o se carece de ella.

Aquí hay un muchacho que es del Tolima que él digamos, es un señor que ya tiene 33 años y él ha hecho refuerzos así por varias carreras y está libre. Actualmente estudia otra cosa y es un señor que digamos es muy, muy bueno para la matemáticas, física y no sé qué. Pero por lo general, los muchachos indígenas que están aquí que estudian carreras, puras ingenierías, economía y hay unos muy, muy, muy buenos que nos ayudan aquí formando grupos de estudio (Entrevista Estudiante 6)

Un aspecto importante en la relación de los estudiantes indígenas con los docentes, son las tensiones de difícil manejo en distintas asignaturas y la posibilidad de conciliar entre las convicciones del mundo occidental y las creencias de los estudiantes indígenas. Es por esto, que en los programas pertenecientes a las ciencias de la salud como medicina, los estudiantes indígenas entran en conflicto académico con los docentes de asignaturas como anatomía, debido a que las exigencias académicas de las universidades tienen unos objetivos que van en contra posición con las creencias de algunos indígenas. Lo anteriormente descrito, es una situación que se sale de las manos de los docentes, pero que afecta el desempeño académico de los estudiantes indígenas. Sobresale que en la mayoría de los casos, los estudiantes indígenas logran encontrar puntos de acercamiento entre las propuestas de la universidad y sus creencias; sin embargo, para llegar a este tipo de conciliaciones los estudiantes deben esperar diferentes procedimientos impuestos por su comunidad como rezos, rituales o limpiezas con el fin de lograr acceder a las exigencias propias de las asignaturas.

Para la comunidad de nosotros no hacemos nada con cadáveres, entonces eso fue otro trauma, entonces ya me tocó hacer unos rituales, unas limpiezas, como un permiso, un permiso al dueño de esos cadáveres, que me dejaran estudiar lo que tenía propuesto. Tengo dos permisos, uno para estar en Bogotá y otro para tratar con los cadáveres. Entonces tocó quitar esas asignaturas, que era anatomía, o sea yo llegaba al anfiteatro y yo no entraba, yo no podía estudiar bien (Entrevista Estudiante 8).

5.2. Apoyo Económico

Uno de los aspectos más importantes en la vida universitaria colombiana es la capacidad económica que debe tener el estudiante para solventar la matrícula, manutención, vivienda, transporte y demás gastos que requieren los estudios universitarios. No obstante, el traslado de indígenas a la ciudad de Bogotá, implica gastos adicionales que en la mayoría de los casos no

pueden ser solventados por sus familias, resguardos o por ellos mismos; de hecho en las entrevistas y visitas domiciliarias realizadas por las investigadoras, se evidenciaron carencias económicas y situaciones de vulnerabilidad. De acuerdo con lo anterior, uno de los aspectos más mencionados por los indígenas está asociado con la necesidad de apoyos económicos, como aspecto importante para la culminación de sus estudios y evitar la deserción.

5.2.1. La búsqueda de apoyos económicos: cuestión de supervivencia.

El nombre de esta categoría alude a las preferencias de los estudiantes indígenas en la elección de la institución educativa, teniendo en cuenta que uno de los factores más importantes en dicha decisión, son las ayudas económicas que pueda ofrecer la universidad para el pago de matrícula y manutención. En concreto, se refiere a la visión que el estudiante indígena tiene sobre cuál es su mejor opción de estudio en la ciudad de Bogotá, teniendo en cuenta los apoyos de tipo económico ofrecidos por las universidades y no, por los planes de estudio o líneas de énfasis propuestos por las instituciones. En la mayoría de los casos, la primera opción de estudio de los estudiantes indígenas en la ciudad de Bogotá es la Universidad Nacional de Colombia, debido a las ayudas económicas que ofrece el Programa PAES y el prestigio académico con el que cuenta la universidad a nivel nacional; la segunda opción de universidad reconocida por los estudiantes indígenas, es la Universidad Externado de Colombia que cuenta con un programa de apoyo a la matrícula. Conforme con lo anterior, la necesidad más importante de un estudiante indígena al ingresar a las universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá está ligada a sus necesidades económicas. Varios estudiantes refieren en sus relatos que la carrera escogida no cumplía inicialmente con sus expectativas, pero se deciden a estudiarla porque es la única opción que les queda.

Era la única opción que había acá en el Externado, por eso también no quería venirme. Porque pues no tenía Medicina y la única era como esa [Psicología], era la que más me llamaba la atención (Entrevista Estudiante 11).

Yo siempre había querido estudiar en la Nacional porque tiene un buen nivel académico y porque tengo entendido que tienen un programa especial para ayudar a los indígenas (Entrevista Estudiante 1).

Dadas las limitaciones de tipo económico con que llegan los estudiantes indígenas a la universidad, la manutención y los gastos universitarios se convierten en una odisea de supervivencia diaria. Cuando las universidades carecen de apoyos económicos suficientes, los estudiantes indígenas optan por la deserción institucional; es decir, se trasladan de universidad en búsqueda de mejores apoyos económicos, lo cual en ocasiones lleva a escoger carreras distintas a las opciones iniciales.

Me salí del Externado y me pasé al Politécnico. Me pasé de administración de empresas a Hotelería. Me cambié porque era más barato y tocó seguir solamente con Hotelería (Entrevista Estudiante 6).

Las necesidades de tipo financiero de los estudiantes indígenas tanto en su arribo a la ciudad como en su diario vivir, aparecen como una constante en sus relatos. Sus aspiraciones están centradas en el logro de una mayor cantidad de apoyos económicos para apalancar la realización de sus estudios y para subsistir en la ciudad. Un estudiante indígena en concreto, resalta la carencia de recursos para la satisfacción de sus necesidades primarias, que anudadas a la carencia de medios para la compra de útiles, papelería, libros y otros insumos, propicia situaciones tan críticas que los estudiantes mismos empiezan a considerar el abandono como su única alternativa. Vale la pena resaltar que estas necesidades económicas no satisfechas

desencadenan sentimientos de frustración y de sufrimiento que en últimas se verán reflejadas en su desempeño académico.

Yo diría que tercer semestre que es como el punto donde uno no tiene para comer, donde se come una sola vez al día donde no tiene manera de sacar fotocopias, donde no tiene implementos para trabajar, donde le está yendo mal en la universidad. Es como una cadena, una asociación de cosas, en ese momento uno siente que ya no quiere estar, entonces uno piensa que es preferible irse y dejar de estar sufriendo, entonces es muy duro pensarlo porque la universidad no se pone como en el zapato del otro, si uno hace un estudio o si uno ha conversado suficiente con el estudiante indígena puede darse cuenta que la mayoría de los estudiantes indígenas pasan por las mismas condiciones económicas (Entrevista Estudiante 13).

Las necesidades de dichos estudiantes llegan a puntos neurálgicos, en los que se evidencia que su estadía en la ciudad es cuestión de supervivencia y que por ejemplo, aún sin importar las condiciones en que se encuentre la vivienda en las que habitan, permanecen en ellas. De hecho, una de las investigadoras realizó dos entrevistas en una vivienda donada a estudiantes indígenas que carecía de condiciones de higiene, estética y elementos mínimos de adecuación para garantizar un ambiente propicio que estimule la actividad académica y el bienestar personal.

Un patrón que apareció en las entrevistas de manera recurrente es que los estudiantes solicitan la mayor cantidad de apoyos posibles. Esto es particularmente característico de la Universidad Nacional, que es una de las que cuenta con un sinnúmero de alternativas de financiación para grupos minoritarios entre los que están bonos alimentarios, residencias universitarias, transporte, además de las becas del ICETEX del fondo Álvaro Ulcué que se emplean para la condonación de deudas mediante la presentación de proyectos que beneficien a la comunidad y que garantizan el retorno de estos estudiantes a sus cabildos. Sin embargo, cabe

recordar que los estudiantes no pueden acceder a todas las ayudas y éstas se han visto diezmadas por la nueva distribución entre poblaciones minoritarias y en condición de vulnerabilidad como afrocolombianos, desplazados, estudiantes de municipios pobres, etc.

Bueno en bienestar hay varios apoyos, hay apoyo de alojamiento, apoyo alimentario y el préstamo beca. Yo me presenté a los tres y al de alojamiento, pero no me aprobaron ninguno. Ellos hacen un estudio socio económico. Hacen un estudio socio económico y miran a ver como la vulnerabilidad y la situación económica. Entonces hicimos una petición para que por lo menos me aprobaran el alojamiento y me aprobaron el de alojamiento. Y bueno acá, los días de semana, pues yo almuerzo en la estación que está en la 53 donde nos dan los almuerzos a nosotros y los desayunos en un programa de desayunos y la cena, pues a veces con los otros compañeros mismos miramos (Entrevista Estudiante 8).

Llama la atención las visiones de los estudiantes sobre el Programa Interacciones Multiculturales en la Educación Superior de la Universidad Externado de Colombia. Si bien los estudiantes asumen los apoyos económicos de la institución como un recurso importante para su permanencia en la universidad, no los conciben como compromiso o una obligación de su institución. Los estudiantes desde su ingreso tienen claridad sobre lo que se les ofrece como apoyo y lo consideran suficiente. En concreto, esta institución ofrece el 50% de la matrícula mientras que el otro 50% es gestionado con el ICETEX mediante las becas Álvaro Ulcué. En el siguiente fragmento un estudiante enfatiza en su compromiso para la consecución de recursos y deja entrever una actitud poco orientada hacia el asistencialismo.

Estoy conforme con lo que tengo, lo que me han dado y lo que estoy aprendiendo, para mí es mucho. Por el hecho de nunca haber pensado que podía estudiar acá en Bogotá. Yo sé que a mí me están dando un gran aporte y ayudándome mucho. Entonces, yo no veo que

tengan que dar acá o pagarme esto o aquello. Ahora están hablando mucho de las políticas públicas, de cómo ayudar a los estudiantes. Esas son propuestas interesantes que nos podría ayudar mucho, pero pienso que en un principio también tenemos que pensar en el esfuerzo de nosotros, de no sólo pedir y pedir. Nos tienen que dar porque esto o porque lo otro. No. Si no, nosotros también esforzarnos, mitad ellos mitad nosotros. Como que parte y parte, que todo lo que uno aprenda sea para bien y no estar viviendo de deme. Créame que yo personalmente estoy conforme con lo que tengo (Entrevista Estudiante 11).

Este caso evidencia que los estudiantes de la Universidad Externado de Colombia, aunque confrontan dificultades económicas importantes para su manutención y desplazamiento en la ciudad, muestran una actitud de co-responsabilidad frente a la búsqueda de alternativas para satisfacer sus necesidades económicas.

Es también notable en esta universidad el impacto que parece tener la consolidación de una cultura institucional frente a los estudiantes indígenas. Por una parte, la universidad desde el ingreso se focaliza en la sensibilización de los estudiantes sobre el compromiso con su sostenimiento y brinda unas condiciones de acompañamiento y estadía que favorece en los estudiantes un sentido de pertenencia y membresía con su universidad. Por otra parte, en la comunidad educativa se han generado lazos o redes de apoyo constituidas por padres de familia y estudiantes no indígenas que han sido sensibles a las necesidades de los grupos minoritarios y que han dado muestras de generosidad y apoyo hacia ellos, lo cual también ha repercutido en la integración social de los mismos.

Todos los trabajos de primero a quinto son en grupo y pues yo en ningún momento me sentí excluida, mucho menos discriminada. Al contrario tuve y sigo teniendo mucho apoyo, no solo en la parte académica, incluso hasta en la parte económica. En muchas ocasiones

cuando me quedaba sin plata me prestaban, me regalaban. Incluso ni siquiera solo las niñas, sino también con las familias. La familia de mis compañeras que a veces me mandaban, la mamá o los papás me mandaban almuerzo para que me compartieran, cantidad de cosas. Por eso digo que yo me siento una persona muy afortunada de llegar acá y encontrarme con todas esas personas, pues dificultades siempre ha habido y van a haber, pero en general me he sentido muy afortunada (Entrevista estudiante 12).

5.2.2. Trabajo y estudio.

El nombre de esta categoría responde a las estrategias que han desarrollado los estudiantes indígenas para su manutención o para asumir los costos asociados a su trabajo académico. Sin importar el tipo de universidad al cual pertenezca el estudiante (pública o privada) las necesidades económicas con que llegan a la ciudad de Bogotá son variadas. Un gran número de los entrevistados señaló que recurren al trabajo informal conocido en Colombia como “rebusque”, como una forma de obtener ingresos adicionales. Dentro de las estrategias empleadas por ellos está la venta de artesanías, collares, mochilas y alimentos o el trabajo por horas como meseros o porteros. Aunque esta alternativa de sostenimiento brinda una ayuda y se convierte en una fuente de ingreso adicional, es necesario señalar que por constituirse en trabajo informal, no se cumple con requisitos legales de seguridad social y prestaciones. Adicionalmente, las tarifas de salario no siempre están reguladas y los indígenas reciben remuneraciones que generalmente se encuentran por debajo de los mínimos establecidos por el gobierno.

Toca trabajar en cositas como el rebusque. Aquí en la casa como no he podido pagar la cuota de arriendo como tal, la verdad se me está creciendo también, pero pues yo hablé con ellos y les dije que este semestre yo seguía estudiando, les expliqué la situación y me dieron la opción que me quedara, pero ese compromiso de que yo recolecte la deuda cuando mi situación económica cambie. Es complicado, pero lo que yo hago cuando

puedo viajar de vacaciones es como traer cosas de allá, revuelto, voy al campo, a veces traigo plata, cosas así. Todos hacemos eso. Todos traemos cosas para acá, para apoyarnos, para tener (Entrevista Estudiante 5).

Otra estrategia importante para los estudiantes indígenas es el trabajo al interior de la universidad, considerado como una alternativa valiosa para subsanar las necesidades de tipo económico. No obstante, es una herramienta que requiere de la habilidad académica de los estudiantes, porque uno de los condicionantes para aspirar a esta ayuda es el buen rendimiento académico. El trabajo al interior de las universidades es considerado en la mayoría de los casos como un privilegio para aquellos que cuentan con los mejores promedios, sin embargo, si se tiene en cuenta la baja preparación académica con que ingresan los estudiantes indígenas a la universidad y las dificultades en la adaptación académica, ésta alternativa no es una opción para la mayoría de indígenas pertenecientes a las instituciones de educación superior. Sobresale que en algunas universidades privadas como la Universidad de la Sabana, existen programas que forman a los estudiantes para su vida profesional como es el caso del Programa Aprendamos a Trabajar. Sin embargo uno de los requisitos para pertenecer al programa consiste en tener un promedio general de 3,4. (2014, Universidad de la Sabana).

En este momento también trabajo acá en la universidad, hay un programa que se llama aprendamos a trabajar, también hago de todo, ahorita estaba allá trabajando de todo. Hago de todo. Yo trabajo acá en la Universidad en PAT, hago parte del semillero de investigación de la facultad (Entrevista Estudiante 2).

5.3. Integración Social: Pares, Docentes y Mundo Indígena

Un aspecto clave en la transición por la universidad y en el éxito académico de cualquier estudiante es el nivel de integración social que logre. Este aspecto contempla las relaciones que establezca un estudiante con su entorno, con sus pares, con el personal administrativo de la

institución y con los docentes. En las entrevistas y observaciones de las investigadoras, durante algunos rituales de las comunidades a las que pertenecían los estudiantes que participaron en el estudio, se pudo determinar dos tendencias claras en cuanto a la integración social de esos estudiantes. Una de ellas estuvo marcada por aquellas dificultades que experimentan en su proceso de adaptación al medio universitario. La otra se relaciona con aquellas iniciativas que parecen ser altamente valoradas y que repercuten en la generación de lazos indispensables para seguir adelante con sus propósitos académicos.

5.3.1. El choque cultural.

La adaptación social de los estudiantes indígenas en la ciudad de Bogotá se experimenta como un choque cultural entre el mundo del indígena y el occidental. Los relatos de los estudiantes señalan a la ciudad como un sitio frío, ruidoso, grande, con un transporte difícil, con personas caracterizadas por su afán, que no se saludan entre ellas y generalmente cuentan con poco tiempo para compartir experiencias. Estos rasgos de la ciudad entran en conflicto con las características de sus comunidades que se perciben como espacios pequeños (en relación a la ciudad de Bogotá) y comunes en donde todos los habitantes se conocen y donde el tiempo se maneja de manera distinta.

No, de hecho también entré como en ese estado de soledad terrible en la universidad. Entonces como que era todo, era el clima, eran las personas, era la universidad, era la carrera, eran las clases. Entonces como yo entré en muy fuerte, pero me la pasaba era llorando, llorando y llorando. Esta es una ciudad diferente a lo que uno está acostumbrado. Es muy grande y la gente no logra acercarte a ti. Además siempre vivía muerta de frío también. Es una ciudad con oportunidades, pero en la que uno como que no encaja (Entrevista Estudiante 5).

Para algunos, la ciudad incluye formas de tratamiento agresivo en el que prevalece el desconocimiento de las culturas y tradiciones indígenas. Algunos estudiantes hacen referencia al maltrato verbal y a veces hasta físico que resulta del desconocimiento sobre nuestros propios grupos étnicos, de la incomprensión y el distanciamiento entre la cultura de la ciudad y la cultura indígena. Por ejemplo el relato que aparece a continuación menciona un suceso con el manejo de la “planta sagrada” (hoja de coca). Este es una práctica que forma parte de su cultura y de sus ancestros, pero que en la ciudad se percibe como una forma de delito.

Yo creo que en la ciudad tratan mal a todo el mundo, porque nadie se saluda y la gente es difícil, te dejan con el saludo en la boca. En el resguardo somos uno solo y nos ayudamos entre todos, pero aquí no. Aquel día yo iba con mi amigo, y aquí yo llevo mis plantas sagradas (mochila) y él también (un amigo indígena) carga otras cosas, diferentes a las que yo cargo. Él es Uitoto. Y dos policías nos detuvieron, nos revisaron todos y nuestras cosas nos las quitaron y eso no lo puede tocar nadie. Nos lo quitaron, lo sacaron, lo tiraron al suelo y revisaron y trataron mal nuestras cosas. Y el mismo policía nos decía, que ¿qué estábamos haciendo? Y nosotros les dijimos que era una planta sagrada, que nosotros somos indígenas. Entonces nos dijo que eso acá era ilegal, que él podía quitarnos eso y que éste no era nuestro territorio. Imagínate de esa manera. Y nos revisó y de esa forma y siguió revisando y esa es una falta de respeto con nuestras cosas. Y otra cosa que pasa mucho, es que cuando usamos nuestro atuendo nos va peor con la gente, porque piensan que somos raros y los policías nos requisan. (Entrevista Estudiante 9).

El choque cultural no solo se relaciona con el impacto que tiene la ciudad y la adaptación del estudiante a este espacio urbano. El mismo contexto universitario, es decir el campus, se percibe como un ambiente permeado por la competencia en el que cada estudiante busca cumplir con sus expectativas personales e individuales y en el que se deja de lado el sentido de

comunidad y de apoyo social. Esto desencadena en los estudiantes indígenas una sensación donde sus intereses van en contravía de los intereses de los demás estudiantes. Además, se percibe que los espacios para el diálogo con pares y para compartir experiencias con ellos son limitados y poco frecuentes. Esto aunado a las diferencias culturales, la falta de contacto con los medios tecnológicos y la carencia de bagaje académico, impide su participación en encuentros distintos al académico. Es más, estas brechas entre pares han provocado situaciones de burla que repercuten en el aislamiento y distanciamiento que experimentan los estudiantes indígenas.

Como que no había tema de qué hablar. Eso también era durísimo, o sea esa cuestión digamos el conocimiento cultural y todo. Es terrible, porque empezando nosotros vivíamos en el campo, donde no veíamos televisión, donde sólo se escuchaba un radio y la única emisora que entraba era la vallenata y olímpica estéreo. Entonces, digamos que no había tema de conversación, porque mis compañeros escuchaban era rock, metal, música en inglés, veían series de televisión. Entonces como que ellos se ponían a hablar de eso y yo me quedaba sin tema, a veces se burlaban. Y a parte yo no venía de una cultura de lectura, ni nada de eso, entonces tampoco había de qué hablar. Fue horrible ese momento. O sea, fue muy frustrante para mí porque yo no sabía. Y yo preferí aislarme (Entrevista Estudiante 5).

A pesar de estas experiencias, la mayoría de los entrevistados comentó que en la universidad lograron entablar lazos de amistad valiosos con estudiantes no indígenas, y que dichos vínculos les ha permitido adaptarse a la universidad y resolver dificultades de tipo académico. Los estudiantes entrevistados refieren que sus compañeros se han abierto a la posibilidad de compartir con ellos a pesar de sus diferencias culturales y sin tener en cuenta su bagaje académico.

Pues bueno con los compañeros, con los otros estudiantes, pues logre hacer un grupo de amigos, que en si era muy unido. Pues fue también lo que me ayudó acá en mi visión, pues más que todo en la vida académica (Entrevista Estudiante 4).

Cabe mencionar que además de la integración social con pares, los estudiantes indígenas manifiestan en sus relatos, que es de gran relevancia el vínculo que se pueda formar con los docentes. Para este caso, se marcan tendencias importantes en la interacción con docentes, los estudiantes con experiencias positivas con profesores tomaron una actitud más resiliente frente a las dificultades y se dieron la oportunidad de no desertar en el programa de estudio iniciado, por el contrario los estudiantes con experiencias negativas asumieron una actitud de desesperanza y desmotivación, que en algunos casos desencadenó el retiro de la universidad o el cambio de programa. Al parecer las experiencias positivas o negativas de los estudiantes indígenas con los docentes, están ligadas a la preparación y el manejo del profesor en relación a las metodologías y directrices de la política inclusiva en las universidades, necesarias para el manejo de dicha población.

Con los profesores algunos bien, porque ellos conocen mi situación y se interesan también, me ayudan con el trabajo y mejoro. Con otros profesores no muy bien, porque como que son todos cerrados, pareciera que no entendiera que soy indígena, pero no le pongo cuidado, creo que son los nuevos (Entrevista Estudiante 6).

5.3.2 Redes de apoyo internas.

El nombre de esta categoría alude a la importancia de redes de apoyo en el proceso de adaptación de los indígenas al mundo universitario, ya que éstas son de gran relevancia para dichos estudiantes en su proceso de integración social. De manera concreta alude a las experiencias de los estudiantes indígenas frente a las estrategias implementadas por algunas universidades para su integración social y la iniciativa de determinados estudiantes indígenas en

la formación de agremiaciones, que permiten el intercambio cultural y la socialización entre estudiantes indígenas.

Una de las experiencias más significativas de los estudiantes indígenas de la ciudad de Bogotá es el espacio seleccionado previamente por los “mayores” de algunas comunidades y que brinda la Universidad Nacional de Colombia, conocido como el Círculo de la Palabra. Dicho espacio, alberga a indígenas de diferentes comunidades y universidades con el único fin de compartir la palabra y las experiencias de vida. En concreto, el Círculo de la Palabra se celebra en un espacio determinado por la Universidad Nacional, donde los estudiantes indígenas se agrupan formando un círculo alrededor del fuego, a compartir su cosmovisión. Es importante mencionar, que los indígenas asistentes al Círculo de la Palabra permiten la participación de estudiantes que no son necesariamente miembros de sus comunidades. Al parecer la pretensión es que otros tengan acceso y comprendan su cosmovisión. Además se busca entablar lazos de amistad que trasciendan a otros espacios distintos del universitario.

Dos de las investigadoras participaron en el Círculo de la Palabra y observaron que este espacio representa una oportunidad para la generación de vínculos sociales entre los miembros de las comunidades. Se notó un interés genuino por conocer sobre el desempeño académico de los compañeros y su situación personal. Uno de los pilares de esos encuentros es la comunicación y el reconocimiento del otro como persona y como parte de una comunidad. Los estudiantes de mayor edad aconsejan a los más jóvenes sobre temas que atañen con su rendimiento académico y sus comportamientos. El Círculo de la Palabra se encuentra enlazado a un proyecto de la Universidad Nacional conocido como Saber y Vida, que según los relatos de los estudiantes, tiene como objetivo acompañarlos en su proceso académico y en la conservación de su cultura. Los estudiantes reconocen estos espacios como una opción para mantener la conexión con su mundo, con sus orígenes y con sus tradiciones.

Yo debería estar en tercero. Entonces estaba el semestre pasado y me empezó a ir mal en unas asignaturas. Ya haciendo cálculos empecé a hacer inter semestrales. Entonces por medio del círculo y de gente, conocí el proyecto Saber y Vida. Yo aquí en la universidad hago parte de ese proyecto. El proyecto me ha ayudado con el pensamiento. En lo que tiene que ver con la cultura, con mis raíces. Una de las cosas de este programa es que muchos de los indígenas que llegan a la universidad pierden la esencia y como esa conexión de lo que son. A veces uno los ve por ahí con otras cosas, tatuajes y cosas así (Entrevista Estudiante 8).

Otra experiencia importante en la Universidad Nacional es la conformación de un grupo de estudiantes indígenas del Tolima. Dicho grupo es una iniciativa de los mismos estudiantes y tiene como objetivo acoger a aquellos de su grupo que ingresan para orientarlos en la adaptación a la ciudad y a la vida universitaria durante el tiempo que se requiera. Esta red se ha consolidado al interior de la universidad como un grupo de apoyo entre pares en el que la ayuda mutua cumple un papel central en relación con las necesidades de integración social que afrontan tanto los nuevos como los antiguos estudiantes indígenas que provienen de esa región. No obstante, los estudiantes indígenas líderes del proyecto no han conseguido posicionarlo y en consecuencia tampoco se han logrado recursos para su financiamiento por parte de la Universidad. Esto parece estar relacionado con la carencia de información que documente las necesidades de los estudiantes indígenas en cuanto a su integración social en la universidad y que muestre los acervos de estos grupos para justificar su consolidación.

Realmente el grupo del Tolima es una idea de los indígenas del Tolima. Pues es que el programa PAES, pues se supone que es para acompañar a las personas que vienen, si de región. Que son admitidos sí, pues que son de otras partes, pero pues digamos no es muy

eficaz en su objetivo. Nosotros nos acompañamos en la ciudad y aquí en la universidad (Estudiante 4).

Como se mencionó en el capítulo anterior, algunas comunidades indígenas les han permitido a sus estudiantes casas de estudio en la ciudad de Bogotá. En dicho espacio, los estudiantes indígenas gestan redes de apoyo importantes para su integración social. Los estudiantes beneficiados con este espacio comentan que se sienten cómodos al vivir con personas que comparten su lengua y costumbres. En consecuencia, el impacto que se produce por el desprendimiento de su comunidad se minimiza.

Entonces por ese lado era como un respiro saber que tengo donde llegar y estar con gente de mi comunidad, con los que uno podía compartir espacio, dialogar, bueno todo, como no sentirse totalmente desconectado, desarraigado totalmente de la comunidad, sin que acá pues obviamente el espacio es diferente pero me seguía encontrando con gente de mi comunidad, con los que podía hablar en mi lengua (Entrevista Estudiante 12).

5.3.3. La palabra y el fuego.

El nombre de esta categoría, se refiere a la importancia del compartir de las experiencias alrededor del fuego, como una práctica de los estudiantes indígenas al interior de las comunidades. En específico, relata las experiencias de los estudiantes indígenas frente a la envergadura que tiene para ellos compartir la palabra y sus costumbres alrededor del fuego, ya que al llegar a la ciudad de Bogotá se pierde la posibilidad de realizar ciertas costumbres o rituales que para ellos son de gran trascendencia. De este modo, espacios anteriormente mencionados como El Círculo de la Palabra cobran gran importancia para los estudiantes indígenas, porque revive la comunidad y les da la posibilidad de no desligarse de sus costumbres.

Los estudiantes indígenas que tienen la posibilidad de compartir El Círculo de la Palabra utilizan este espacio con gran respeto y evocan ciertas prácticas que les permiten reafirmar su

identidad indígena. Las investigadoras que participaron de este espacio observaron que la dinámica empleada está determinada por roles asignados a los géneros. El ser hombre o mujer le imprime unas funciones o responsabilidades específicas a su participación y a lo que se comparte. Los hombres ayudan a buscar la leña para encender el fuego, mientras las mujeres organizan el espacio, llevan alimentos o bebidas tradicionales (chicha) para compartir, encienden y mantienen el fuego. Es notorio que todo lo que se lleva al Círculo de la Palabra se comparte, la palabra, la chicha, las esencias, el tabaco y la planta sagrada (hoja de coca). Así, se propicia un espacio para revivir sus tradiciones y costumbres.

Algunos estudiantes manifestaron no tener acceso a los espacios y tipos de prácticas a los que se refiere el párrafo anterior. La ausencia de esos espacios y ambientes produce en ellos sentimientos de nostalgia y melancolía. Según las experiencias, el encierro que viven en la ciudad limita sus posibilidades de revivir sus tradiciones culturales.

Las prácticas culturales y cosas así en la ciudad es muy complicado. No es como estar en la comunidad de uno, en el campo, espacio libre. Nosotros tratamos de hacer eso en la universidad, de reunirnos, de hablar entre los compañeros pero no es lo mismo. Eso influye más, el estar en cuatro paredes, porque para nosotros nuestras prácticas culturales y hablar con nuestros mayores es estar no sé, en una cocina, alrededor del fogón. O así y acá es obvio que no se puede. Entonces esas barreras para nosotros son muy grandes y muy complicadas y pues no sabría cómo pensar que nosotros pudiéramos lograr eso. Tocaría mirar o tener un lugar donde podamos hacer eso, pero en este momento es complicado. De hecho nosotros siempre como que pensamos en eso, como que queremos recuperar lo nuestro (Entrevista Estudiante 11).

6. Conclusiones y Discusión

La presente investigación tuvo dos objetivos específicos. El primero fue examinar las experiencias de un grupo de estudiantes indígenas en varias instituciones de educación superior en Bogotá, para determinar los factores que facilitaron o inhibieron su integración académica. El segundo fue determinar la utilidad que ellos percibieron sobre los apoyos ofrecidos para su integración social. Cabe recordar, que la integración académica y social son conceptos centrales en la teoría que propuso Vincent Tinto (1993). Según este autor, el éxito de un estudiante está condicionado en gran medida por aquellos procesos que faciliten la integración de un estudiante y generen en él un sentido de membresía con la institución. Cuando se fortalecen esos procesos, el alumno consolida su afiliación con la universidad, lo cual redundará en mayores posibilidades de permanencia y en la finalización de sus estudios.

En cuanto a la integración académica, en primera instancia se observó una gran inconformidad y malestar entre los estudiantes por la falta de claridad para definir quién es realmente un indígena, y por consiguiente, la ambigüedad sobre quiénes deben ser objeto de los beneficios que otorgan las instituciones. Los alumnos denominan “indígenas de papel” a aquellos que generan incertidumbre sobre su condición de membresía a un grupo. Como se explicó en el capítulo anterior, la metáfora alude al reconocimiento que se otorga a un estudiante por medio de un documento que lo acredita como indígena.

El grupo de estudiantes entrevistados se refirió a una tipología estudiantil de minorías étnicas que incluye, entre otros, a los que viven en el resguardo y conservan la lengua nativa, los que están en una comunidad y han perdido la lengua, los que son hijos de indígenas pero nunca han tenido contacto con el resguardo y los que provienen de resguardos indígenas pero al tener contacto con el mundo occidental perdieron gran parte de sus costumbres. Para ellos, la

disparidad de criterios en la definición de “indígena” les resta posibilidades de acceso a la educación superior e incrementa la competencia para la consecución de apoyos.

Para confrontar esta ambigüedad, las universidades han apelado a la información suministrada por el Ministerio del Interior, que registra a los miembros de los grupos indígenas según los datos que ofrecen los resguardos o las comunidades mismas. Esta estrategia ha permitido, según los estudiantes, mayor equidad en el acceso a los cupos en los programas y a los apoyos. Sin embargo, esta situación pone de relieve un debate sobre la identidad del indígena colombiano y sobre las discrepancias que surgen entre las comunidades mismas acerca de sus rasgos y su reconocimiento como grupo.

De otro lado, los estudiantes aludieron a que las políticas de admisión son más precisas para las universidades estatales, ya que por normatividad, los indígenas pueden acceder al 2% de los cupos semestrales por programa. Sin embargo, esta política no aplica para las instituciones privadas, ya que la legislación actual permite total autonomía en la inclusión de estudiantes. En consecuencia, un gran número de universidades en Bogotá no son asequibles para esta población, lo que deja entrever la falta de interés en crear políticas más inclusivas. Otro aspecto relevante es el desconocimiento entre los estudiantes indígenas sobre los procesos de admisión y los apoyos que reciben de las instituciones. Aunque, las universidades cuentan con espacios de información virtual y presencial, los estudiantes de minorías étnicas desconocen estos canales de difusión, por lo que la mayoría no los utiliza. De forma recurrente se recibe la información de amigos y conocidos, pero no directamente de las fuentes de divulgación oficial de las instituciones, lo cual ocasiona desorientación en la incorporación e inseguridad en el proceso.

Luego del ingreso a la universidad, los estudiantes indígenas se ven enfrentados a la exigencia académica de la educación superior con desventajas significativas en relación al resto de los estudiantes, ya que los vacíos de formación previos a su admisión no les permiten tener la

preparación necesaria para su integración al mundo universitario. La mayoría de los estudiantes entrevistados refieren que la falta de bagaje académico y los vacíos de formación no les permiten sobresalir académicamente. Lo anterior deja de manifiesto que uno de los factores más relevantes en la integración académica de los alumnos indígenas, se centra en la falta de preparación académica que fomente el desarrollo de habilidades y competencias en la educación superior. No obstante, las universidades han creado mecanismos compensatorios orientados a la transición académica, que incluyen estrategias como la semana de inducción, los cursos de nivelación, las monitorias y las tutorías. Dichas ayudas son reconocidas entre los estudiantes indígenas como un apoyo importante en su proceso, al posibilitar mejoría académica y permitir espacios de formación con acompañamiento.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, dichos apoyos son ofrecidos de manera transitoria y en espacios colectivos. Para el caso de las monitorias, los estudiantes indígenas refieren que la falta de apoyo personalizado y los cruces de horarios inhiben la utilización efectiva de dichas ayudas. Los vacíos en la formación de los estudiantes de grupos étnicos, en ocasiones limitan sus oportunidades para el trabajo en grupo, ya que se sienten en desigualdad de condiciones para participar activamente con sus compañeros y perciben que su rezago trae como resultado aislamiento y distanciamiento de sus pares. Desde su punto de vista, el acompañamiento individualizado y la cercanía con los monitores facilitan espacios de interacción más productivos para el esclarecimiento de interrogantes en materia académica. Adicionalmente se hace necesario el seguimiento y apoyo de forma permanente, ya que las carencias de formación requieren procesos de acompañamiento más prolongados que permitan eventualmente llegar a una nivelación. De manera recurrente se establece como prioridad la reestructuración y optimización de los espacios académicos para el trabajo con monitorias, debido a que los problemas logísticos (cruce de horarios) imposibilitan el uso de esta estrategia de apoyo.

En relación con las tutorías, se pone de manifiesto que la accesibilidad, la actitud y las estrategias impartidas por los docentes son determinantes en la adaptación académica de los alumnos de grupos étnicos. En concreto, los profesores con lineamientos claros frente al manejo de la persona del indígena, favorecen sus avances académicos por cuanto hacen un reconocimiento de sus singularidades y necesidades particulares. Por el contrario, la falta de claridad en las políticas de inclusión al interior de las universidades, suscita en los docentes desorientación en el proceso, y en algunos casos confusión frente al futuro académico de los estudiantes. De lo anterior se desprende que el acompañamiento docente requiere de una mayor inversión de tiempo y que no debe limitarse a encuentros ocasionales. Eso también pone al descubierto la necesidad de examinar las políticas de acompañamiento al interior de las universidades y la preparación de los profesores para el manejo de grupos cultural y étnicamente diversos.

Es necesario resaltar la labor que viene desarrollando la Universidad Externado de Colombia, que cuenta con políticas claras para el apoyo académico de la población indígena. Es el mismo cuerpo docente de la institución el encargado de dirigir y acoger a los estudiantes y de realizar un acompañamiento permeado por el logro de estándares de exigencia. Lo que los estudiantes resaltan de su experiencia en esa universidad, es que los docentes se preocupan por su condición y propenden a un acercamiento que abre canales para la comunicación y para resolver dudas académicas.

Otro aspecto importante que incide en la integración académica de los estudiantes indígenas es la orientación vocacional que reciben. En ese sentido, ellos recalcan que a pesar de que las universidades cuentan con programas y estrategias previas al ingreso o en la admisión, no se apela a este tipo de ayudas. Lo anterior, en parte se explica por la tensión que existe entre los intereses y habilidades particulares del estudiante y las necesidades colectivas de una comunidad.

En concreto, el ingreso de los alumnos indígenas a un programa académico está condicionado, en la mayoría de los casos, por las decisiones de los líderes comunitarios o por las carencias de los resguardos. Como se manifestó en el análisis, la falta de orientación vocacional ocasiona ambigüedad entre lo que se quiere y lo que se debe estudiar, situación que en la mayoría de los casos promueve confusión en el proceso académico, sentimientos de frustración y bajo desempeño. Se destaca el apoyo desarrollado por la Universidad de la Sabana con uno de los estudiantes entrevistados, al realizar un trabajo mancomunado entre universidad, estudiante y comunidad, después de detectar el bajo rendimiento del estudiante y permitir el cambio de programa. Lo anterior nos lleva a concluir que la integración de todos los actores en la orientación vocacional, sin violentar las creencias, logra cambios importantes en beneficio de los estudiantes.

En relación a la integración social, se observó que uno de los factores más determinantes en el proceso de acomodación del estudiante indígena a la vida universitaria es la adaptación a la ciudad y el choque cultural. En concreto, la adaptación a la urbe se convierte en una situación difícil de superar debido a las diferencias culturales en términos de preferencias, percepciones, cosmovisiones y significación de algunas situaciones y eventos, además de la adecuación en factores importantes como el clima, el desarraigo y la soledad. A pesar que se conoce sobre la dificultad en el proceso de adaptación de los indígenas a la ciudad de Bogotá, las universidades no cuentan con programas que posibiliten su acondicionamiento y que faciliten su permanencia. No obstante, al interior de las universidades algunos alumnos han puesto en marcha iniciativas que favorecen su integración a la ciudad con resultados satisfactorios en términos de adaptación, ubicación y movilización. Se destaca el trabajo que realizan estudiantes indígenas del Tolima en la Universidad Nacional de Colombia con estudiantes nuevos, ya que sin recursos económicos, pero apoyados en redes que ellos mismos conforman, han logrado efectos positivos.

Además de la adaptación a la ciudad, los estudiantes indígenas enfrentan obstáculos en su integración a la cultura universitaria, que en la mayoría de los casos es concebida como una atmósfera hostil, individualista y de competencia. Para ellos, la relación con los pares está marcada por diferencias en su bagaje académico. En este punto específico, las falencias académicas y la carencia de hábitos de estudio, inciden en el relacionamiento con pares y en las posibilidades de responder asertiva y eficazmente a los retos del contexto. No obstante, a pesar de que la mayoría de los relatos manifiestan experiencias negativas con los compañeros, como burlas, aislamiento y rechazo, se evidencia que el acompañamiento personalizado por parte de la universidad, como en el caso de la Universidad Externado y La Sabana, genera cambios positivos en el relacionamiento con pares y docentes

La vinculación de estudiantes de grupos étnicos con pares es compleja debido a las diferencias en intereses y experiencias y por ello se tiende al aislamiento. Algunos indígenas optan por el hermetismo como una forma de dar a entender que sus intereses van en contravía de los intereses de los demás. En algunos casos los indígenas manifiestan no tener tema de conversación para compartir o que las actividades planeadas por sus compañeros no hacen parte de sus preferencias personales. Los programas implementados por bienestar universitario intentan convertirse en escenarios para promover la sana convivencia y la congregación del alumnado con el fin de favorecer los lazos personales. Los estudiantes indígenas perciben que ese tipo de actividades son benéficas para su adaptación social, pero como se mencionó anteriormente, las debilidades académicas limitan su participación ya que por el bajo rendimiento los estudiantes deben invertir gran cantidad de tiempo para nivelarse y obtener resultados satisfactorios en sus exámenes y trabajos. Para los estudiantes con auxilios económicos la conservación de becas o ayudas económicas se convierte en prioridad y como ello requiere mantener cierto nivel en los promedios, la dedicación de tiempo es casi que exclusiva para tareas relacionadas con sus

carreras y por consiguiente destinan pocos espacios para participar en actividades sociales.

Otro aspecto importante en la integración de los estudiantes indígenas es su relación con los docentes. Aunque ya se había discutido este punto en relación con la integración académica, también es un aspecto clave en la integración social. En concreto, los indígenas que perciben el reconocimiento del docente desde su singularidad y posibilidades en el medio académico, refuerzan su valoración personal y mantienen una actitud de apertura para confrontar sus problemas. Por su parte los alumnos que se muestran más desvinculados de sus profesores manifiestan tener mayor dificultad adaptación a la cultura universitaria y viven un riesgo latente de deserción acompañado de sentimientos de frustración. Nuevamente se resalta la labor de la Universidad Externado de Colombia que con su programa de acompañamiento docente a la población indígena ha tenido resultados satisfactorios.

Finalmente, en cuanto a la integración social de los estudiantes indígenas, se hace referencia a la falta de espacios para compartir costumbres, rituales y experiencias de las comunidades. Para los indígenas es de gran relevancia compartir la palabra alrededor del fuego y tener opciones de recreación más cercanas a las prácticas de su comunidad de origen. Se observó por ejemplo que el fuego es un elemento importante en sus rituales y en la mayoría de universidades no se cuenta con espacios físicos para que lleven a cabo sus rituales y para que puedan compartir la palabra que es central para la preservación de sus raíces y creencias. Si bien no todas las universidades cuentan con el espacio físico para el desarrollo de este tipo de actividades, se destaca el trabajo realizado por la Universidad Nacional de Colombia, ya que el campus universitario cuenta con un lugar dispuesto para tal fin.

7. Recomendaciones

El análisis de la situación del indígena en la universidad colombiana conduce a reconocer los factores que facilitan e inhiben su integración académica y social y permite establecer, según el grupo de investigación algunas recomendaciones para promover la inclusión y fortalecer el éxito académico de este tipo de estudiante en las instituciones de educación superior. Si bien se cuenta con políticas de acceso para el grupo indígena a las instituciones de educación superior, ello resulta insuficiente si no se afrontan problemas relacionados principalmente con su preparación académica. Esto implica la generación de propuestas que incluyan diagnósticos cuyo propósito sea la identificación de deficiencias en el campo de la lecto-escritura y el pensamiento lógico matemático. Sobre esta base se podrían elaborar cursos, seminarios u otro tipo de apoyo que permita una nivelación adecuada para que el estudiante responda a los desafíos académicos de sus carreras. Es esencial que estos programas de apoyo académico fomenten la participación de los mismos estudiantes indígenas, es decir que las propuestas cuenten con sus voces, sentir y visión para enriquecerlas.

Lo anterior redundaría en la planeación de estrategias direccionadas a las necesidades específicas de este grupo estudiantil. Otra recomendación que surge de esta investigación se relaciona con los apoyos para la integración académica por medio de iniciativas como las monitorias y tutorías. Se sabe que el trabajo de acompañamiento es indispensable para este grupo de estudiantes, pero dicho trabajo debe estar matizado por un carácter más personalizado y cercano. Esta sugerencia guarda estrecha relación con los hallazgos de investigaciones realizadas en Australia, país donde preocupa la escasa participación estudiantil en la educación terciaria. Brown, Goodman y Yasukawa (2008) y Andersen, Bunda, y Walter (2008) demostraron que el creciente número de estudiantes en el aula de clase y el hecho que se cuenta con un número alto de profesores casuales desfavorece la comunicación entre estudiantes y sus profesores y ello

impacta de manera negativa su percepción sobre la universidad y la retención. Shah y Widin (2010) proponen como estrategia fortalecer el trabajo tutorial para que el estudiante cuente con espacio de comunicación permanente en el que la realimentación sea la plataforma para la continuidad y el éxito académico. Esta propuesta es también aplicable al contexto colombiano.

Sin embargo, la implementación de una propuesta tutorial o de monitoria requiere de la preparación docente como condición indispensable para su buen funcionamiento. Al igual que en el contexto australiano, en Colombia hay un gran número de profesores contratados por hora cátedra quienes difícilmente cuentan con la disposición horaria para atender a los estudiantes. Por consiguiente resultaría poco fructífero que los docentes de cátedra realizaran la labor de acompañamiento, aunque esto debería formar parte de su práctica profesional. Lo que este trabajo plantea en principio es que el trabajo tutorial se adelante con profesores de planta a quienes se prepare sobre la condición del estudiante indígena y quienes puedan atender con mayor asertividad sus dudas tanto académicas como personales.

Una de las recomendaciones que formula esta investigación es la revisión de lo que significa el trabajo de inclusión de la población indígena en la universidad. Si el objetivo es ampliar las posibilidades de formación a nivel terciario en Colombia, se requiere generar una gran conciencia en la comunidad universitaria sobre lo que significa vincular al estudiante indígena con su proyecto de formación tanto en lo académico como en lo social. Como se mencionó anteriormente, no se trata de facilitar el acceso sino de trabajar la permanencia. Pero ello no será posible mientras permanezca el encapsulamiento cultural en los administradores, docentes y estudiantes, es decir mientras prevalezca el desconocimiento del otro, mientras las cosmovisiones de los estudiantes indígenas sean totalmente ajenas a los miembros de la comunidad universitaria.

Relacionado con el punto anterior, se sugiere a las universidades crear espacios para que los estudiantes compartan sus costumbres bien sean sociales o religiosas. En países como Canadá y Nueva Zelandia, las universidades disponen de lugares en los que se han edificado centros que funcionan como puntos de encuentro religioso o social y que sirven para fortalecer las redes sociales entre los estudiantes indígenas y entre éstos y la comunidad académica en general. Además, permiten un acercamiento a las costumbres y visiones de los indígenas y por consiguiente estimulan el conocimiento “del otro”.

Otra línea concreta de trabajo podría estar centrada en la identificación de estudiantes indígenas que hayan logrado adaptarse a su ambiente y que puedan actuar como líderes para guiar no solo a los miembros de sus comunidades sino a los docentes interesados en la labor de acompañamiento al indígena. Es necesario capitalizar en este tipo de estudiante para fortalecer el tejido social entre pares y con docentes.

Finalmente, se sugiere que las instituciones de educación superior cuenten con un censo actualizado de su población indígena, con el fin de ajustar los programas de apoyos a las necesidades específicas de dicha población e identificar los niveles de deserción en los mismos. Así mismo, se recomienda ampliar la información ofrecida al Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), ya que actualmente no cuenta con información precisa sobre la deserción de estudiantes universitarios indígenas en el país.

8. Limitaciones del estudio

Como se ha manifestado a lo largo del trabajo, el grupo de investigación tuvo varios inconvenientes para acceder a la información que se requería para dar respuesta a las preguntas planteadas. En primer lugar, los centros de información nacional de la educación superior, como el Ministerio de Educación, no cuentan con un censo actualizado de los estudiantes indígenas en las instituciones que permita caracterizar y explicar el fenómeno de deserción en dicha población. Son escasas las publicaciones, bases de datos y revistas científicas que contengan información sobre estudiantes indígenas colombianos.

No existen datos concretos sobre admisión, permanencia y éxito académico, y menos aún estudios sobre las vivencias y adaptación universitaria de los indígenas. Se sabe que algunas universidades estatales trabajan programas para estos grupos, pero no se han socializado con suficiencia. Esto pone de relieve la necesidad de realizar un trabajo minucioso de documentación sobre la situación actual de la población indígena universitaria y sobre las acciones para confrontar los problemas que los aquejan.

Por último, los indígenas se sienten objeto de investigación y, como se mencionó en capítulos anteriores, no perciben beneficios personales y colectivos de los estudios llevados a cabo por las universidades o por otras organizaciones. Por consiguiente aunque se intentó contactar a un mayor número de sujetos, ellos declinaron participar por cuanto aseguran que a pesar de que se conocen sus problemáticas, sus condiciones personales y académicas no mejoran, así como tampoco lo hacen las condiciones de vida de sus resguardos.

9. Preguntas para Futuras Investigaciones

De este proyecto surgen algunas preguntas que podrían dar continuidad a la indagación sobre la situación del indígena universitario:

- ¿Cómo se podría trabajar la educación básica y media vocacional y su conexión con los resguardos y comunidades indígenas, para favorecer la preparación para el ingreso a la educación superior?
- ¿Cómo podría la universidad colombiana lograr un acercamiento a la cultura y cosmovisión del estudiante indígena, mediante la integración del acervo cultural y lingüístico en el currículo universitario?
- ¿Qué prácticas ejemplares de integración social y académica se llevan a cabo en las instituciones de educación superior y que podrían ser emuladas por otras instituciones?

Bibliografía

- Acuerdo 22 de la Universidad Nacional de Colombia de 1986. Consejo Superior Universitario. (1986).
- Adelman, C. (1999). *Answers in the tool box: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Andersen, C., Bunda, T., & Walter, M. (2008). Indigenous higher education: the role of universities in releasing the potential. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37, 1–8.
- Arriaga, K. & Rodríguez, R. (2009). Retrospectiva e impactos de la unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas (UNAPEI) de la UV. Universidad Veracruzana Intercultural, Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/9586/1/Libro_UNAPEI_2009.pdf
- Badillo, J. (2010). La atención a los estudiantes indígenas universitarios. Hacia un enfoque intercultural en los programas de tutorías en las instituciones de educación superior. *Espacio de Consolidación e Innovación Docente*. Ponencia llevada a cabo en el Cuarto Encuentro Nacional de Tutoría, Veracruz, México. Recuperado de <http://www.uv.mx/tutoriacuertonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>
- Banco Mundial & OCDE (2012). *Evaluación de políticas nacionales en educación. La educación superior en Colombia 2012*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
- Bodnar, Y. (2005). Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible en los pueblos indígenas. *Seminario Internacional de Pueblos Indígenas y Afro descendientes en América Latina: Relevancia y pertinencia de la información socio demográfica para políticas y programas*. CEPAL, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/5/27905/YBodnar.pdf>
- Brown, T., Goodman, J., & Yasukawa, K. (2008). Casualization of academic work: Industrial justice and quality education. *Dialogue*, 27 (1), 17–29.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M. & Bracken, M. (2000). Why do the Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 301 – 310.
- Caicedo, J. & Castillo, E. (2008). Indígenas y afro descendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.

- Camargo, M. (2005). Maestro-investigador, ¿y por qué no?. En Hernández, C. y López J., (Eds.), *Navegaciones. El Magisterio y la Investigación*. Bogotá: Unesco y Colciencias.
- Campo, M. & Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25 (60). 41-54.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). *Factores de la deserción universitaria*. (OCDE Informe No 26). Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341266791_2599.pdf
- Canul, E. y Albrecht, H. (2011). La internacionalización de la unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas universitarios. *Ketzalcalli*. 2 (spe). 51–59. Recuperado de http://ketzalcalli.com/pdfs/Ketzi2011_2_Articulos/Ketzalcalli-2011-2_Canul_Albrecht.pdf
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32 (3), 9- 43.
- Castro, D. (2013). Institucionalizando la educación intercultural: el programa de apoyo a estudiantes indígenas en la UAEMEX. *Ra Ximhai*, 9 (1), 75-98.
- Constitución Política de Colombia de 1991. Congreso de la República de Colombia. (1994).
- Consejo Regional de Indígenas del Cauca (CRIC). (2007). *Plan de Vida de los Pueblos Indígenas del Cauca*. Recuperado de <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Plan%20de%20vida%20del%20Cric.pdf>
- Córdova, G. (2012). Educación superior en el Perú: Los pueblos indígenas y afro descendientes y las políticas públicas e institucionales. En D. Mato (ed.). *Educación superior y pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. (pp. 325-356). IESALC- UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>
- Cortés, P. (2010). *Educación superior indígena en Colombia* (201). Recuperado del sitio de internet del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1478%3Aeducacion-superior-indigena-en-colombia&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=694&lang=es
- Cortés, P. (2007). Indígenas universitarios en la Universidad. *Revista Etnias y Políticas. Observatorio Indígena de Políticas Públicas de Desarrollo y Derechos Étnicos*, 4, 116-121.

- Cunningham, M. & Nucinkis, N. (2010). Buenas Prácticas sabidurías y conocimientos indígenas en la Universidad Indígena Intercultural - La cátedra indígena itinerante. *Registro de una buena práctica de la Cooperación Técnica Alemana*. Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.bivica.org/upload/universidad-indigena-sabidurias.pdf>
- Decreto No 804 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia de 1995. Diario Oficial 41853. (1995).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_eticos.pdf
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2010), *Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014*. Recuperado de <https://sinergia.dnp.gov.co/SISMEG/Archivos/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Revista Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 7-27.
- England, C. (2012). Teoría Social Cognitiva y Teoría de Retención de Vincent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5 (1), 28-49.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31 (3), 279 – 293.
- Flores, P., & Barron, J. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México D. F., México:Anuies.
- Gentili, P., Suárez, D., Sturbin, F., & Gindín, G. (2005). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina (Ensayos & Investigaciones del laboratorio de políticas públicas, Buenos Aires, No 21). Recuperado del sitio de internet Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires:[http://www.lppbuenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI21_Reforma Educativa.pdf](http://www.lppbuenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI21_ReformaEducativa.pdf)
- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82 (1), 33- 53.
- Giovagnoli, P (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia2/files/1318958623Determinantes%20de%20la%20desercion%20y%20graduacion%20universitaria%20una%20aplicacion%20utilizando%20modelos%20de%20duracion.pdf>

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, V. & Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106 – 117.
- González, J., (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología en Educación*, 7 (8), 1138-1663.
- Govea, V., Vera, G. & Cristalino, F. (2010). Las vivencias en su cotidianidad cultural y académica de un wayuu. *Espacio abierto Cuaderno de Metodología Venezolano*, 19 (2), 375-390.
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gutiérrez, V. (2012). El PAAEI en la UACH, una experiencia de interculturalidad. En M. Castillas, J. Guzmán & V. Méndez. (ed.). *Educación superior para indígenas y afro descendientes en América Latina*. (pp. 13-17). Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). (2014). *Gobierno de Colombia: Líneas de crédito educativo*. Recuperado de <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo.aspx>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) & Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2004). *Diagnóstico sobre la Educación Indígena en Colombia*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>
- León, M. & Holguín, J. (2004). La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: El caso del Programa Oportunidades para Talentos Nacionales”. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 57 – 70.
- Ley No 397 del Congreso de la República de Colombia de 1997, Diario Oficial 43102. (1997).
- Ley No 115 del Congreso de la República de Colombia de 1994. Diario Oficial 41214. (1994).
- Ley No 30 del Congreso de la República de Colombia de 1992. Diario Oficial 40700. (1992).
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 61-97.

- Lizzio, A., Keithia, W. & Simons R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Educations*, 27 (1) 27 – 52.
- London, S. & Formichela, M.M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11 (17), 17 – 32.
- Machaca, G. (Agosto, 2011). Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior. *Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Seminario llevado a cabo en el 2° Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Araucanía, Chile. Recuperado de http://www.fundacionequitas.org/descargas/UFRO_Final_Publicacion_web.pdf
- Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 43 – 54.
- Martínez, M., & Soler, C. (2012). Condiciones de posibilidad para el derecho a la educación con justicia social- El caso de la educación superior en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 111 – 132.
- Mato, D. (Agosto, 2011a). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Panorama latinoamericano, aprendizajes y recomendaciones de políticas. *Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Seminario llevado a cabo en el 2° Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Araucanía, Chile. Recuperado de http://www.fundacionequitas.org/descargas/UFRO_Final_Publicacion_web.pdf
- Mato, D. (2011b). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63 – 85.
- Mato, D. (2008). No hay “saber” universal, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35), 101 – 116.
- Mayorga, M. (2004). *Equidad en el acceso de la Universidad Nacional de Colombia. Programas de admisión especial*. Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia (Vicerrectoría Académica). Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3667/10/10_Equidad_en_el_acceso_a_la_Universidad_Nacional_de_Colombia_programas_de_admisi%C3%B3n_especial_03_2A.PDF
- Meneses, A. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2011 – II. *Sociedad y Economía*, 40, 69-98.
- Meneses, A. & Castillo, L. (2011). *Estudio sobre los factores asociados a la deserción entre estudiantes afrocolombianos e indígenas de la Universidad del Valle*. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de <http://etnicoraciales.univalle.edu.co/Informe%20final%20Ana%20I%20Meneses.pdf>

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass. Jhon Wiley & Sons.
- Ministerio de Educación, Bolivia. (2010, Julio). Las universidades indígenas se consolidan. *Comunidad*. Recuperado de http://www.bivica.org/upload/comunidad_cinco.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Estadísticas de Educación Superior - Subdirección de Desarrollo Sectorial*. (31 de mayo de 2014). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Diagnóstico de la deserción en Colombia*. Boletín informativo No 14. Bogotá, Colombia Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-92779_archivo_pdf_Boletin14.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana – Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Recuperado de. http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana – Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_diagnostico_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva Un camino hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174694_archivo.pdf
- Ministerio del Interior (2013). *Acuerdos, resoluciones o convenios con Instituciones de Educación Superior*.
- Nora, A., Attinasi, L., & Matonak, A. (1990). Quantification and testing of qualitative measures of precollege factors in Tinto's model of student attrition among a community college student population. *Review of Higher Education*, 13 (3), 337-355.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afro descendientes*. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2011. Recuperado de http://www.oei.es/siteal_informe2011.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2010). *Reseña Pueblos indígenas*. Recuperado de <http://www.un.org/es/globalissues/indigenous/index.shtml>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2004). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>
- Organización Internacional del trabajo (OIT). (2007). Convenio No 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado de http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*, OECD Publishing. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en#page3
- Ossola, M. (2010). Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en a Educación Superior*, 8, 87-105.
- Pascarella, E., Duby, P. & Iverson, B. (1983). A Test and Reconceptualization of a Theoretical Model of College Withdrawal in a Commuter Institution Setting. *Sociology of Education*. 56 (2). 88 – 100.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Volumen 2. A third decade of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pava, N.; Rubiano, A. & Cruz, F. (2013). *Compromiso estudiantil y desempeño académico universitario. Comprobando el vínculo*. (Tesis sin publicar). Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Peralta, C. (2008a). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 65-86.
- Peralta, H. (2008b). Rol de académicos, investigadores y actores sociales en la promoción de una educación superior culturalmente pertinente a nivel de currículum y prácticas institucionales: Avances y desafíos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en a Educación Superior*, 5, 29 – 32.

- Pineda, C., Pedraza, A & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: La función del docente. *Educación y Educadores*, 14 (1), 119 – 135.
- Pineda, C. (2010). *La voz del Estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana (UNESCO-IESALC).
- Pineda, C. & Pedraza A. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Chía: Universidad de La Sabana: Colciencias.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011). *Pueblos Indígenas: Diálogo entre culturas. Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano - Colombia 2011*. Recuperado de http://pnud.org.co/img_upload/61626461626434343535373737353535/2012/cuaderno_indigenas.pdf
- Rama, C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13 (1), 39 – 72.
- Rodríguez, R. (Noviembre, 2008). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: El reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural. *II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar*. Palma de Mallorca, España. Recuperado de http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=142&Itemid=25
- Rodríguez, L. & Londoño, F. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, 1-28.
- Romero, J. (2010). Reencuentro con...Notas sobre la equidad en la educación superior. *Revista Reencuentro*, 59, 77 – 81.
- Romo, A. & Hernández, P. (2005). *Evaluación del programa de tutoría a estudiantes indígenas*. Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas. Dirección de Estudios y Proyectos Especiales ANUIES - Fundación Ford. Recuperado de http://paeies.anuies.mx/public/pdf/evaluacion_del_programa_de_tutoria.pdf
- Schmelkes, S. (2003, Noviembre). Educación superior intercultural: el caso de México. En *conferencia dictada en el Encuentro Internacional de Experiencias Educativas, "Vincular los caminos a la educación superior"*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. (Vol. 17). Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2009/CDUniversidades/pdf/DC23.pdf>
- Salcedo, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*, 3 (1), 50-60.

- Saldaña, M. & Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 16 (4), 616 – 628.
- Sanborn, C. & Arrieta, A. (2012). Universidad y acción afirmativa: Balance y agenda pendiente. En Universidad del Pacífico (Ed.). *La discriminación en el Perú. Balances y desafíos*. (pp. 227 – 266). Lima: Universidad del Pacífico. Recuperado de http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/cap%203_1_sanborn.pdf
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sentencia C-293 de la Corte Constitucional de Colombia de 2010. Expediente LAT-352. (2010).
- Shah, M. & Widin, J. (2010). Indigenous students' voices: Monitoring indigenous student satisfaction and retention in a large Australian university. *Journal of Institutional Research*, 15 (1), 28–41.
- Sherman, R. & Webb, R. (1988). Qualitative research in education: A focus. En Sherman, R. y Webb, R. (Ed.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. New York: The Falmer Press, pp. 2-22.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.
- Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES). (2014). *Ministerio de Educación Nacional: Apoyo a la permanencia*. Recuperado de http://spadies.minedu.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?3
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento*, 32 (62), 64-80.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchang*, 1 (1), 65-85.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago; London: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition by Vincent Tinto*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. En: D. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of theory and research*. New York: Agathon Prees.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 53 (6), 687- 700.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Universidad Distrital Francisco José De Caldas. (2013). *Aportes al proyecto educativo Universidad Distrital: Una construcción colectiva*. Comité institucional de currículo. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://comunidad.udistrital.edu.co/cic/files/Libro-APORTES-UD-2014.pdf>
- Universidad Externado de Colombia. (2014). Programa Interacciones Multiculturales en Educación Superior – Pueblos Indígenas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de <http://www.uexternado.edu.co/pdf/Cartillainteracciones.pdf>
- Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D., López, N., Vallejo, F, Ramírez, P.,... & Vallejo, A. (2011). *Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquia 2011*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesI/ST_2_Acceso_Integracion/28_VelazquezM_AccionesPermanencia.pdf
- Vries, W., León, P., Romero, J. & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación Superior*, 40 (4), 29-49.
- Wilson, K. (2004). Relating categories in Grounded Theory Analysis: Using a conditional relationship guide and reflective coding matrix. *The Qualitative Report*, 9 (1), 113-126.
- Zapata, C. & Oliva, M. (2011). Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 9, 43- 74.

Lista de mensajes institucionales

Galvis, A. (aleidagalvis@hotmail.com). (2013, Marzo 20). Solicitud información. Correo electrónico a Ministerio de Educación Nacional. (BTrujillo@mineducacion.gov.co)

Rojas, V. (vanessaroma@unisabana.edu.co). (2013, Abril 3). Orientaciones para el acceso de miembros de comunidades indígenas a la Educación Superior. Correo electrónico a Ministerio del Interior. (lucero.varela@mininterior.gov.co)

Rojas, V. (vanessaroma@unisabana.edu.co). (2013, Marzo 6). Información sobre Deserción en IES en Comunidades Indígenas. Correo electrónico a Grupo de Fomento a la Permanencia en la Educación Superior. (DDuran@mineducacion.gov.co)

Anexo 1
Consentimiento informado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE LOS APOYOS DE LAS
UNIVERSIDADES PARA SU INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL

Queremos invitarlo(a) a formar parte del estudio. Consideramos que la información que usted nos suministre es de gran valor, por cuanto nos puede informar de manera directa sobre la experiencia de nuestros estudiantes indígenas. Para tal fin, se realizarán entrevistas que tendrán una duración aproximada de una hora y que serán transcritas y analizadas posteriormente. Le garantizamos respeto a su dignidad y confidencialidad en el manejo de los datos, para lo cual usted podrá utilizar seudónimos si lo prefiere. Los contenidos de su conversación no serán empleados para calificaciones, ni cualquier otra actividad académica que le pueda afectar académica y emocionalmente.

Las investigadoras estarán dispuestas a responder sus inquietudes y a compartir con usted las interpretaciones que realicen de los datos.

Esperamos contar con su valiosa colaboración.
Cordialmente,

Estudiante de la Maestría: Aleida Galvis T.
Estudiante de la Maestría: Vanessa Rojas M.
Directora del Proyecto: Clelia Pineda Báez (PhD)

Autorizo el uso de la información para los propósitos de la investigación.
Yo estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Fecha _____ Firma _____

Anexo 2
Protocolo de Entrevista

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE LOS APOYOS DE LAS
UNIVERSIDADES PARA SU INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL

*Breve introducción que explica el propósito de la entrevista y lo que las investigadoras garantizan para la protección de los derechos de los participantes.

PRIMERA PARTE

Información Demográfica

- A. Nombre.
- B. Nombre de la Institución Educativa
- C. Nombre de la carrera.
- D. Semestre que cursa
- E. Grupo indígena al cual pertenece

SEGUNDA PARTE

Proceso de ingreso a la universidad

- A. ¿Qué te motivó a ingresar a la Universidad?
- B. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la Universidad? ¿Quién lo orientó? ¿Tenía claro lo que quería estudiar? ¿Conoció los planes de estudio antes de ingresar?
- C. ¿Cómo fue el proceso de admisión? (Becas, cupos especiales, concesiones, programas especiales)
- D. Al ingresar a la universidad, ¿Tuvo algún proceso de orientación profesional?
- E. ¿Cómo fue el proceso de adaptación a la universidad?

TERCERA PARTE

Apoyos institucionales de tipo académico

Apoyos institucionales de tipo académico

- A. ¿Cómo ha sido su experiencia en la universidad desde el ámbito académico?
- B. ¿Usted ha recibido apoyo académico por parte de la Universidad? ¿Cuáles?
- C. ¿Cómo se sintió con el apoyo? ¿Le sirvió?

Apoyos institucionales de tipo financiero

- A. ¿Usted cómo financia los gastos de matrícula y manutención?

B. ¿En algún momento de la carrera ha sido necesario abandonar los estudios por razones económicas? ¿Por cuánto tiempo?

Bienestar universitario

A. ¿Ha participado en actividades extracurriculares propuestas por la Universidad? (Conciertos, actividades deportivas y culturales, encuentros)

B. ¿Las actividades en las que ha participado lo integraron con sus compañeros y la Universidad?

Apoyos institucionales para la integración social

A. ¿Cómo ha sido su relación con profesores y estudiantes?

B. ¿Cuáles fueron sus metas al ingresar a la Universidad?

C. ¿La carrera que está estudiando cumple con sus expectativas?

D. ¿Cuáles son sus proyectos al terminar la universidad?

CUARTA PARTE- información adicional

¿Considera que hay algún aspecto importante que no hemos contemplado y que puede ser significativo en la adaptación académica y social de un estudiante indígena a la universidad?

Anexo 3
Carta de validación del instrumento

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE LOS APOYOS DE LAS
UNIVERSIDADES PARA SU INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL

Chía, Agosto 8 de 2013

Dra. Martha Lucia Barrera
Dirección de estudiantes facultad de Enfermería
Universidad de la Sabana

Cordial saludo,

La Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana, ha venido realizando una serie de estudios sobre el fenómeno de abandono escolar a nivel universitario en el país. De esas investigaciones, se desprende el interés en examinar las iniciativas de las universidades para propender por el éxito académico de grupos minoritarios, entre los que se encuentran los grupos indígenas.

En ese sentido, se ha propuesto un estudio que busca examinar las experiencias de los estudiantes indígenas universitarios, principalmente en lo relacionado con dificultades académicas, de integración social y de adaptación al ambiente de la universidad. Con la información que se recoja, se quiere dar a conocer la problemática del indígena universitario colombiano y determinar rutas de trabajo efectivas para su éxito académico.

La investigación está orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las dificultades que confrontan los estudiantes indígenas en su experiencia universitaria?
- ¿Qué revela las experiencias de los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas sobre los apoyos que reciben de las IES para su integración académica?
- ¿Qué aspectos de los apoyos institucionales facilitan o inhiben su integración social?

Con el fin de enriquecernos de su experiencia con estudiantes de grupos indígenas, estamos apelando a su conocimiento en el campo de la investigación cualitativa para emitir un juicio de valor sobre el instrumento a utilizar en la investigación (entrevista), para la recolección de datos.

A continuación, encontrará una rejilla en donde se explica lo que buscan las preguntas de la entrevista y un espacio para que usted realice comentarios, preguntas u observaciones. Con base en sus comentarios, se realizarán ajustes al instrumento. Le agradecemos de antemano su valiosa

colaboración y quedamos atentas a sus inquietudes. Para nosotras es de gran importancia contar con su experiencia y aportes.

Cordialmente,

Estudiante de la Maestría: Aleida Galvis T.

Estudiante de la Maestría: Vanessa Rojas M.

Directora del Proyecto: Clelia Pineda Báez.(PhD)

Anexo 4

Matriz para la valoración de la entrevista

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE LOS APOYOS DE LAS
UNIVERSIDADES PARA SU INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL

<i>Aspectos sobre los que indaga la entrevista</i>	<i>Concepto sobre la claridad, vocabulario, pertinencia, relevancia, lenguaje y contenido de la pregunta</i>
Datos demográficos del estudiante	
Información Demográfica Nombre. Nombre de la Institución Educativa Nombre de la carrera. Semestre que cursa Grupo indígena al cual pertenece	
Identificar las condiciones del estudiante indígena en la toma de decisión de su carrera y sobre el proceso de ingreso a la universidad	
Proceso de ingreso a la universidad ¿Qué te motivó a ingresar a la Universidad? ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la Universidad? ¿Quién lo orientó? ¿Tenía claro lo que quería estudiar? ¿Conoció los planes de estudio antes de ingresar?	
Conocer las experiencias de los estudiantes indígenas sobre sobre proceso de admisión universitaria	
Admisión	

<p>¿Cómo fue el proceso de admisión? (Becas, cupos especiales, concesiones, programas especiales)</p> <p>Al ingresar a la universidad, ¿Tuvo algún proceso de orientación profesional?</p>	
<p>Identificar las dificultades que confrontan los estudiantes en su experiencia universitaria e indagar sobre lo que facilita o inhibe su proceso de integración académica y social</p>	
<p>Integración a la universidad</p> <p>¿Cómo fue el proceso de adaptación a la universidad?</p>	
<p>Apoyos institucionales de tipo académico</p> <p>A. ¿Cómo ha sido su experiencia en la universidad desde el ámbito académico?</p> <p>¿Usted ha recibido apoyo académico por parte de la Universidad? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cómo se sintió con el apoyo? ¿Le sirvió?</p>	
<p>Apoyos institucionales de tipo financiero</p> <p>¿Usted cómo financia los gastos de matrícula y manutención?</p> <p>¿En algún momento de la carrera ha sido necesario abandonar los estudios por razones económicas? ¿Por cuánto tiempo?</p>	
<p>Bienestar universitario</p> <p>¿Ha participado en actividades extracurriculares propuestas por la Universidad? (Conciertos, actividades deportivas y culturales, encuentros)</p> <p>¿Las actividades en las que ha participado lo integraron con sus compañeros y la</p>	

Universidad?	
Integración Social ¿Cómo ha sido su relación con profesores y estudiantes? ¿Alguna vez se ha sentido discriminado? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron sus metas al ingresar a la Universidad? ¿La carrera que está estudiando cumple con sus expectativas? ¿Cuáles son sus proyectos al terminar la universidad?	