ESTUDIO SOBRE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ENTRE ESTUDIANTES AFROCOLOMBIANOS E INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

ANA ISABEL MENESES PARDO
Joven Investigadora

Programa de Jóvenes Investigadores de Colciencias
Informe Final

Tutor
Luís Carlos Castillo
Doctor en Sociología

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIOS ETNICO-RACIALES Y DEL TRABAJO EN SUS DIFERENTES COMPONENTES SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2011

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 4
ENFOQUE Y REFERENTES CONCEPTUALES 6
ESTADO DEL ARTE 12
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN 18
1. PARTICIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE DERECHOS POLÍTICOS, SOCIALES, CULTURALES Y TERRITORIALES PARA AFROCOLOMBIANOS, A PARTIR DE LA NUEVA CARTA CONSTITUCIONAL DE 1991 Y LA REIVINDICACIÓN DE SUS DERECHOS 21
1.1 ¿CÓMO HA SIDO EL RECONOCIMIENTO DE LOS NEGROS EN LATINOAMÉRICA?-CONTEXTO. 21
1.2 MANERAS DE PENSAR LA EDUCACIÓN AFRO ANTES DE LA CONSTITUCIÓN DE 1991 25
1.3. CONSTITUCIÓN DE 1991 Y ARTÍCULO TRANSITORIO 55-AT55 29
1.4 RECONOCIMIENTOS POSTCONSTITUCIONALES Y LEY 70 1993 34
1.4.1 Reconocimientos posteriores a la Ley 70 de 1993 40
1.5 ¿Y EL CAMINO POR EL RECONOCIMIENTO SIGUE…? 43
2. CARACTERÍSTICAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y DEMOGRÁFICAS DE QUIEN INGRESÓ POR CONDICIÓN DE EXCEPCIÓN AFROCOLOMBIANA A LA UNIVERSIDAD DEL VALLE EN 2004 I y II 47
2.2 CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS BÁSICAS DE LOS ESTUDIANTES AFRODESCENCIENTES QUE FUERON ADMITIDOS POR CONDICIÓN DE EXCEPCIÓN A LA UNIVERSIDAD DEL VALLE 48
2.2.1 ¿De dónde Provienen los Estudiantes afrocolombianos de la Universidad del Valle? 48
2.2.2 Quiénes son los Estudiantes con condición afrocolombiana de la Universidad del Valle? 53
2.2.3 Edad 58
2.2.3.1 Edad y Sexo de los estudiantes afrodescendientes 60
2.2.4 ¿De qué Colegios Provienen los Estudiantes que Ingresaron por Condición de Excepción afrocolombiano a Univalle 2004 I y II? 63
2.2.5 ¿A qué Facultad y Programas Académicos Ingresaron los Estudiantes Admitidos por Condición de Excepción Afro en 2004- I y II? 67
2.2.5.1 Distribución de admisiones por programas académicos 72
2.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE DESERTOR. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DESERTORES Y NO DESERTORES QUE FUERON ADMITIDOS POR CONDICIÓN DE EXCEPCIÓN AFROCOLOMBIANA EN 2004 I y II, E INDÍGENA EN 2001-II. 77
2.3.1 ¿Quiénes fueron considerados como estudiantes desertores que ingresaron por condición de excepción afrocolombiana en 2004 I y II a la Universidad del Valle? ... 77
2.3.1.1 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes desertores afrodescendientes 79

2.3.1.2 Distribución de los desertores afrodescendientes según tipologías de deserción 89
2.3.1.3 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes no desertores afrodescendientes. 90
2.3.2 ¿Quiénes fueron considerados como estudiantes desertores que ingresaron por condición de excepción indígena en 2001-II a la Universidad del Valle? 94
2.3.2.1 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes desertores indígenas que ingresaron en 2001-II. 96
2.3.2.2 Distribución de los desertores indígenas según tipologías de deserción ... 101
3. COMPRACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA: ORIGEN SOCIAL, CAPITAL CULTURAL HEREDADO E IDENTIDAD SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES AFROS (2004) EINDÍGENAS (2001II) DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. 105
3.1. ORIGEN SOCIAL DEL ESTUDIANTE 105
3.1.1 Valoraciones Prácticas heredadas de la Familia o aprendidas, relacionadas con la Identidad Indígena y afro. 110
3.1.2. Residencia y Procesos Migratorios 119
3.1.3 Capital educativo de los padres 125
3.1.4 Capital escolar de los hijos del grupo familiar 128
3.1.5 Capital económico de las familias 132
3.2. TRAYECTORIA EDUCATIVA 134
3.2.1 Educación secundaria 135
3. 3 INGRESO, SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS Y DESERCIÓN 145
3.3.1 Proceso de ingreso a Estudios Universitarios 145
3.2.3.1 Estudiantes indígenas y afros que migraron a Cali para estudiar 152
3.3.2 Relación con Pares Académicos y Profesores en la Universidad 158
3.2.2 ¿Por qué Desertaron los Estudiantes Indígenas de la Universidad del Valle? Tipología de Estudiantes Desertores que Ingresaron por Condición de Excepción Indígena en 2001-II y Afros en 2004. 164
3.2.2.1 Estudiantes "desertores tempranos" 164
3.2.2.2 Estudiantes desertores de programa académico 169
3.2.2.3 Estudiantes Desertores definitivos 177
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 184
BIBLIOGRAFÍA 188
ANEXOS 198

INFORME FINAL FEBRERO DE 2011

TÍTULO: ESTUDIO SOBRE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ENTRE ESTUDIANTES AFROCOLOMBIANOS E INDÍGENAS DE LA UNVIERSIDAD DEL VALLE

PROGRAMA: JÓVENES INVESTIGADORES E INNOVADORES COLCIENCIAS 2010

ENTIDAD EJECUTORA: UNIVERSIDAD DEL VALLE - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS

INVESTIGADORA: ANA ISABEL MENESES PARDO

TUTORA: LUIS CARLOS CASTILLO GOMEZ[1]

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIOS ÉTNICO-RACIALES Y DEL TRABAJO EN SUS DIFERENTES COMPONENTES SOCIALES.

INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil registrada en todos los niveles educativos es actualmente una de las mayores preocupaciones que afecta al sistema escolar y las directrices del tema educativo a nivel nacional e internacional.

Diferentes estudios se han enfocado, específicamente, en medir el costo y los impactos sociales que acarrea la ocurrencia de la deserción, por lo que muchos han llegado a la conclusión que si bien es algo inherente a las aulas escolares, es un fenómeno que también puede ser controlado y que de forma general se relaciona con variables socioeconómicas, institucionales, individuales y académicas.

Especialmente para la educación superior, en Colombia las investigaciones han sido impulsadas por las diferentes universidades del país y el Ministerio de Educación Nacional (2008), con miras no sólo a conocer el fenómeno sino a la formulación de políticas para la disminución del problema.

[1] Sociólogo y doctor en Sociología, docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle. Jefe de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Investigación Estudios Étnico-Raciales y del Trabajo en sus Diferentes Componentes Sociales.

En función de los resultados encontrados, hay quienes plantean que la política de aumento de cobertura implementada en los últimos años no fue suficiente para garantizar que un gran número de estudiantes ingresaran al ámbito académico universitario si una vez allí abandonaron sus estudios. Relacionado al hecho de que cada vez más personas ingresaron a los ámbitos escolares, interesó particularmente el proceso a partir del cual indígenas y afrocolombianos iniciaron sus procesos de admisiones a las aulas universitarias, mayoritariamente a través de los canales de discriminación positiva concertados después de la declaración del país como pluritétnico y multicultural una vez se proclamó la Carta Constitucional de 1991 y, posteriormente, en 1993 la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras.

Aunque poco se ha legislado en materia educativa sobre el ingreso y vinculación de este tipo de población étnica a nivel universitario, cada vez más se presenta el ingreso de estos sujetos étnicos, ya que diversas universidades en el país contemplan su admisión a través del canal de cuotas, la Universidad del Valle es una de las instituciones de educación superior pública que cuenta con condiciones de excepción para estudiantes indígenas y afrocolombianos. La primera estipulada desde el año 1993 y la segunda a partir del año 2004.

De acuerdo al proceso investigativo realizado por Guzmán (2009), se muestra que al interior de la institución el 9% de los estudiantes se auto-reconoció como afrodescendiente, frente al 2,6% que lo hizo como indígena, aspectos que se corresponderían con la tendencia de composición étnica a nivel nacional según informes del DANE (2005), y muestra el panorama y distribución de la presencia étnica al interior de la institución.

En términos de su presencia en el ámbito escolar, Escobar et. al (2006) en el estudio sobre los *Factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes en la Universidad del Valle 1994-2006*, dio a conocer específicamente que *"tener rasgos fenotípicos indígenas aumenta la probabilidad de desertar en 1,23 veces frente a los estudiantes con rasgos fenotípicos diferentes*[2]*"* (Ibíd:,72).Orientado por este resultado, se realizó el trabajo de Meneses (2009), sobre los factores asociados a la deserción de los estudiantes indígenas admitidos a la Universidad en el período 2001-II a través de la condición de excepción indígena. Encontrando para una muestra intencional de 53 estudiantes una deserción del 66%, y pudiendo establecer a través del análisis de sus trayectorias sociales y escolares que su deserción estaría relacionada con las falencias en los componentes de cultura académica inscrita en el *habitus* de los estudiantes. Por ello, se planteó como de gran interés comparar estos resultados con el análisis del comportamiento del fenómeno de la deserción para los estudiantes afrocolombianos que han ingresado a la institución por condición de excepción.

[2]"*La tasa de deserción de los indígenas al final del período de análisis es del 49% y desde el segundo semestre de observación esta es la más alta entre los grupos"* (Escobar et el.Op.cit:72).

De este modo, la pregunta de investigación que orientó la realización del trabajo fue ¿Qué factores están asociados y en qué se diferencia la ocurrencia del fenómeno de la deserción entre estudiantes afrocolombianos e indígenas que ingresan a la Universidad del Valle por condición de excepción étnica?

Para ello, hipotéticamente se planteó que a pesar de que estos dos grupos estudiantiles compartirían entre otras características su pertenencia étnica, no serían un grupo homogéneo –por las diferencias en cuanto a aspectos socioeconómicos, culturales, políticos y organizativos-, por lo que el comportamiento del fenómeno a pesar de presentar tendencias, se encontraría diferenciados entre los dos grupos de población e incluso entre los mismos integrantes de cada uno de ellos. Para este propósito, se plantearon los siguientes objetivos.

Objetivo general

Determinar una comparación entre los factores asociados a la deserción de los estudiantes afrocolombianos e indígenas de la Universidad del Valle que ingresaron por condición de excepción étnica.

Específicos

*Caracterizar sociodemográficamente a los estudiantes afrocolombianos e indígenas que ingresaron por condición de excepción y establecer el perfil del estudiante desertor para cada grupo de población.

*Analizar el fenómeno de la deserción a partir de las trayectorias sociales y escolares de los desertores.

*Recomendar a la Universidad un conjunto de políticas o instrumentos con miras a disminuir la deserción de los estudiantes que ingresan por condición de excepción.

ENFOQUE Y REFERENTES CONCEPTUALES

Al analizar el fenómeno del ingreso y deserción de los estudiantes con pertenencia étnica a la Universidad del Valle, implicó por lo tanto tomar en consideración el proceso a partir del cual se le posibilitó el ingreso a través de la condición de excepción que contempla la Universidad en pro de la igualdad de oportunidades a estos dos grupos de estudiantes. A través de medidas que como la desarrollada por la Universidad se conocen como acciones afirmativas, en ese sentido consideradas como un deber constitucional, pero no necesariamente de carácter obligatorio, traducidas en políticas que intentan revertir las tendencias históricas de exclusión de la que han sido protagonistas en especial minorías étnicas y mujeres. No obstante, como medidas que se inscriben en en los discursos constitucionales, políticos y filosóficos, deben ser consideradas en ocasiones como medidas temporales que se aplican de una forma práctica en contextos específicos.

Aunque de acuerdo a la bibliografía sobre el tema no es posible encontrar una definición universal de Acción Afirmativa, ya que existen diversas perspectivas teóricas desde donde puede abordarse, porque el concepto adquiere diferentes significados según el contexto en que se le utilice, para el caso que nos ocupa retomaremos el presentado por Claudia Mosquera Rosero-Labbé, en el libro *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. De esta forma, en un sentido general, entenderemos acciones afirmativas como aquellas que se refieren a "*la preferencia que se otorga a personas que pertenecen a pueblos o grupos que simbólica y materialmente han sido subalternizados-como los pueblos étnicos, étnico-raciales, y el grupo de las mujeres-para garantizar su participación en ámbitos como el mercado de trabajo, especialmente público pero también privado y el acceso a universidades de educación superior de calidad, símbolos de meritocracia*." (Mosquera y León, 2009:1-2).

Mosquera et al. resaltan como necesario diferenciar los discursos teóricos de la puesta en práctica de las Acciones Afirmativas o la forma de concreción de las mismas, que bajo la denominación de *Discriminación Inversa o Discriminación Positiva* agrupan las medidas temporales en pro de la disminución de las desigualdades. De esta forma, la discriminación Inversa o positiva entendidas como una variante de las Acciones Afirmativas o Acciones Positivas se refieren a "*una serie de actuaciones normativas a favor, de carácter temporal o transitorio encaminadas a eliminar la discriminación-subordinación de origen histórico de determinados grupos o colectivos*." (Prada, 2001, citado por Mosquera y León, Ibíd.: 81). Su medida de concreción son entonces las *cuotas*. Asimismo, el sistema de cuotas "*sería un mecanismo para lograr igualdad de oportunidades por medio de la imposición de cuotas rígidas de acceso de representantes de minorías a determinados sectores del mercado de trabajo y a instituciones educativas*." (Da Silva, 2003, citado por Mosquera y León, Ibíd.: 81-82).

Esta distinción entre Acciones Afirmativas y Discriminación Inversa o Positiva es importante para el presente estudio, ya que en nuestro caso se correspondería con la medidas implementadas como son las condiciones de excepción para el ingreso de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas indígenas y afrodescendientes a la Universidad del Valle, que por el carácter de un porcentaje de cupos de ingreso maneja el sistema de cuotas, por lo tanto, son medidas temporales que encajan dentro de la denominación de Discriminación Inversa o Positiva, las cuales a su vez son un producto de las discusiones generales en diferentes ámbitos de las Acciones Afirmativas.

Entendiendo que los estudiantes para registrar su inscripción a la Institución se autidentificaron como perteneciente a uno de los grupos étnicos presentes en el país, interesó por lo tanto esclarecer el concepto de identidad que guió el trabajo y permitió el análisis de las entrevistas. En tal sentido, Stuart Hall (2003) plantea que si bien el concepto

de identidad es cambiante y no estable, existen ciertos aspectos claves con los cuales debe pensarse. De estos aspectos claves, el autor menciona que la identidad como proceso debe entenderse dentro de una relación reiterativa entre sujetos y prácticas discursivas. De tal manera que "*el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo*." (Hall, Ibíd.:15). La identificación es entendida entonces como un proceso de articulación, una *sutura*, como la llama el autor, que se encuentra condicionada por unos parámetros de historización radical, relaciones de poder (marcación de la diferencia, la exclusión, principios clasificatorios, prácticas de explotación y dominio) y la existencia y constitución de sujetos específicos. Fuera de esta lógica, la identidad es entendida en su acepción tradicional, es decir, como una esencia de los sujetos y los grupos sociales dada por sí misma, en otras palabras, naturalizada.

Por otro lado, Hall relaciona la identificación con el "juego" de la diferencia. Este proceso de diferenciación "*entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de «efectos de frontera»*." (Ibíd.: 16) Así pues, es imprescindible la presencia del Otro, lo que queda afuera del proceso para consolidarse, ya que debido al uso de recursos como la historia, la cultura y la lengua, lo que interesa, por una parte, son los procesos cambiantes e interactivos de representación. Por lo tanto, la identidad debe ser entendida, según el autor, como un concepto de poder, de distinción. Cualquier término identitario necesita del Otro para constituirse, para tener en cuenta "*la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta.*" (Ibíd.:19).

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, Hall define su propio concepto de la siguiente manera:

"*Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre «sabe» (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una «falta», una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada —idéntica— a los procesos subjetivos investidos en ellas*." (Ibíd.:20).

Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad es un proceso maleable, sólo se materializa forzosamente en el tiempo a través de la elección y la intencionalidad por medio de la reiteración discursiva de la producción de los fenómenos que la constriñe.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que no se puede hablar de identidad en un sentido singular, sino de identidades en plural, múltiples, que viven en constante tensión, contraste y superposición dentro de cada individuo, y que funcionan o se utilizan en determinados contextos. Según Restrepo, "*las identidades se activan dependiendo de la escala en las que se despliegan, esto es, una identidad local adquiere relevancia con respecto a otra, pero ambas pueden subsumirse en una identidad regional con respecto a otra. Lo mismo pasa con los otros ejes o haces de relaciones*." (Restrepo, 2009:63). De ahí que en el estudio de las identidades se requiera abordar las relaciones que se establecen entre éstas, para no llegar a idealizar una identidad determinada sobre las otras. "*Antes que unificadas y singulares, las identidades son múltiplemente construidas a lo largo de diferentes, a*

menudo yuxtapuestos y antagónicos, discursos, prácticas y posiciones. En consecuencia, las identidades no son totalidades puras o encerradas sino que se encuentran definidas por esas contradictorias intersecciones." (Ibíd.:64).Esto último desmiente la idea de una identidad única, verdadera, idealizada, y propone que los individuos como sujetos son seres multidimensionales, en el sentido de que pertenecen a diferentes grupos sociales e institucionales, con diversos criterios de asociación, producto del grado de diferenciación social en las sociedades contemporáneas. (Simmel, 1986:434; Hobsbawn, 2000:47).

De esta forma, como se desarrollará en el texto, esta última premisa se registrará para algunos de los estudiantes que aún pertenecientes a diferentes tipos de colectividades se identificaron como pertenecientes a un grupo étnico, o se certificaron como pertenecientes a uno de ellos, con el objetivo del ingreso al medio escolar. Por ello, interesó trabajar con el concepto de grupo étnico planteado por Virginie Laurent (2005), ya que en correspondencia con Hobsbawm, la autora citando a Poutignat y Streiff-Fenart define grupo étnico como el *"resultante de la diferenciación cultural entre grupos que interactúan en un contexto dado de relaciones interétnicas"*. En tal sentido, y adicionalmente, de acuerdo a lo planteado por Urrea y Barbary (2004:53), retomando a Bort (1969) en vía de darle un vuelco al enfoque culturalista que toma al grupo étnico como un grupo social con características totalmente homogéneas, se entiende grupo étnico como *"un tipo de grupo social definido no a través de una serie de características objetivas y 'naturales', sino en función de fronteras fluidas y cambiantes de tipo lingüístico, social, territorial y, en algunos casos, religioso y político, que en determinados períodos históricos pueden asociarse a distinciones arbitrarias fenotípicas"*.

En esta misma línea Laurent (Op. cit.) plantea que este enfoque subjetivista de la etnicidad se adapta a los cambios de sociedades en movimiento continuo y permiten considerar las situaciones desde un punto de vista dinámico con base en la relación del grupo étnico con su entorno. Por estas características, se cree pertinente adoptar para el presente estudio los planteamientos del enfoque antes presentado y aplicarlo al tipo de identificación que manifiesten tener o no los estudiantes indígenas y afros, ya que *"es necesario considerar las relaciones del grupo con el conjunto de la sociedad, con su propia historia y con su especificidad, así como la manera en que se autoproduce y se reproduce en su subjetividad"* (Laurent, Ibíd.:50).

Si bien los estudiantes aunque registraron una identificación étnica para el ingreso a la Universidad, se consideró de vital importancia abordar el concepto de raza, que de una u otra manera permite que sean identificados los estudiantes con características fenotípicas negras o afro. Sin embargo, se deja planteado que el presente estudio integra un planteamiento étnico-racial a partir del cual se intentó conocer la identificación registrada por los estudiantes como aquellos que en primera instancia ingresaron bajo una identificación étnica.

Al igual que el concepto de identidad, el de raza debe también analizarse y entenderse dentro de los contextos sociohistóricos de las relaciones de poder y diferenciación. Atendiendo a las identidades, Peter Wade, en *Gente Negra, Nación Mestiza (1997)*, menciona que la raza es un signo, "*basado fundamentalmente en los aspectos de*

'apariencia física' históricamente constituidos, la cual generalmente se ha hecho significar, entre otras cosas, alguna diferencia de riqueza y poder." (Wade, 1997:394). De esta manera, la raza es un tipo identidad que a diferencia de las étnicas, las cuales tienen como fundamento el lugar, la lengua, la cultura y la historia, basa su diferencia en una señal física, igual construida socialmente, la cual naturaliza alguna diferencia que alude a las desigualdades producto de las relaciones de poder y riqueza entre grupos sociales. Por lo tanto, son asimismo manipulables y negociables. Fijan una identidad, pero desconocen que las señales físicas son en sí mismas también construcciones sociales. (Ibíd.:400) Igualmente, su durabilidad es un efecto social de los contextos sociohistóricos que la sustentan.

Teniendo en cuenta estas observaciones, Wade prefirió utilizar el término "negro", a diferencia de "afrocolombiano", "morenos", "libres", etc., ya que este término invocaba de alguna manera los significados peyorativos que adquirió históricamente. Asimismo, mencionó que el concepto de raza no es completamente autónomo, sino que debe analizarse en relación con otras dimensiones, por ejemplo, clase, pues "*la base material de esta le da, a la larga, más poder para construir y alterar los significados raciales que viceversa*." (Ibíd.:396). En esta vía, Urrea y Barbary (Op.cit) plantean que cuando se trabaja con el concepto de raza *"no se trata de raza como un atributo natural de orden biológico, sino de captar la construcción social de las diferencias fenotípicas a partir de categorías socio-históricas que proceden desde el periodo de la sociedad esclavista, y se han 'conservado' en la larga duración de las memorias representaciones colectivas".*

En esta medida, Cunin constata en su investigación (2003) cómo específicamente para el caso colombiano las evaluaciones raciales como sociales se superponen, se remiten unas a otras: "*Las apariencias no remiten únicamente a las características objetivas de quien ha sido ubicado dentro de una categoría racial; dependen igualmente del status socioeconómico, real o supuesto, del individuo y de la situación de interacción. La percepción del color moviliza esquemas cognitivos incorporados, normas sociales implícitas, valores culturales difundidos; revela mecanismos de atribución de status, de clasificación del otro y relaciones de dominación*." (Cunin, 2003:8). Por lo tanto, lejos de ser una categoría analítica, raza es una categoría popular y práctica a través de la cual se interpreta y capta el entorno social, en un contexto sociohistórico, que permite evaluar y clasificar al otro, a la vez que da sentido a las prácticas cotidianas. (Ibíd.:11).

Por otra parte, y para el caso que nos ocupa, se retoma de forma general el concepto de deserción planteado en el año 2007 por la Dirección Nacional de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional que publicó los resultados del estudio sobre la trayectoria académica de los estudiantes, titulado *Cuestión de Supervivencia: Graduación, Deserción y Rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Este ejercicio de investigación propuso abordar el análisis del fenómeno desde tres aspectos: graduación, deserción y rezago. Desde la perspectiva de una variable criterio, que fue el resultado de la trayectoria académica o estado institucional, definió la deserción como "*una interrupción o desvinculación de un proceso que es la trayectoria académica institucional que llevaba un estudiante. Por tanto, es un evento que ocurre en tal trayectoria y se define entonces en el plano individual, aunque tenga causas y consecuencias propias del plano institucional*." (Pinto Segura et. al, 2007:212). Los resultados del estudio llevaron a pensar a los autores que la deserción no es

un fenómeno que se relaciona con la universidad como totalidad, sino que cobra diversos matices según la sede, la facultad y la carrera de que se trate, en otras palabras, "*depende del tipo de estudiante, del momento del proceso en el que se encuentre, de coyunturas nacionales, institucionales, familiares, y otros, que ocurren durante su formació*n." (Ibíd.:12).

En función de este último aspecto, se planteó realizar el análisis de las trayectorias sociales y escolares de los estudiantes afros e indígenas considerando la deserción como algo que no remite solamente al individuo que deserta y a la institución a la que estaba vinculado, sino que como un fenómeno social, la deserción no estaría aislada del contexto social del que proviene el estudiante, ya que para entender el problema se creyó necesario tomar en cuenta elementos anteriores al ingreso a la Universidad y que remiten al origen social y etapas familiares y escolares del desertor. Desde esta perspectiva, el problema de investigación se vislumbró en torno a las nociones de capital cultural, *'habitus'* y trayectorias de vida planteadas por Pierre Bourdieu y Passeron (1969) en sus estudios sobre Los Herederos, los estudiantes y la cultura.

De esta forma, se entiende *capital cultural* como el conjunto de saberes, hábitos, prácticas, destrezas, modos de comportamiento, actitudes y habilidades de los individuos que empiezan a acumular e interiorizar a través del medio familiar[3]. Por ello, para la transmisión y apropiación de este capital cultural es fundamental el papel desempeñado por la familia y el medio local en el que se propició, ya que el capital cultural es *"objeto de una transmisión hereditaria siempre altamente encubierta y hasta invisible"* (Bourdieu1979:2). Invisible e inconsciente, porque se interioriza de forma espontánea e implícita a partir de la realización y repetición de diferentes prácticas, formas de conducta, hábitos y usos sociales.

A partir de dichas acciones, a lo largo de su vida el individuo interiorizará un conjunto de elementos o disposiciones que dirigirán su ser y que determinarán todas sus formas de hacer, de actuar, sentir, sus gustos, sus prácticas y hasta su estructura mental; esto es aquello que Bourdieu denomina *habitus,* disposiciones incorporadas, influenciadas y configuradas a partir del medio social del individuo, y que está condicionado por la historia social de cada persona. Sin embargo, es posible que se modifique en el tiempo por las diferentes apropiaciones de capital que realice, entre las que se encuentra las de capital cultural. De esta forma, el *habitus* estará implicado y se manifestará en todas las acciones y pensamientos del individuo sin que él sea consciente de ello, todo lo que haga ya está determinado por las disposiciones que ha incorporado anteriormente. (Bourdieu, 1997).

Considerando que *"la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia" (*Bourdieu, Op. cit.,1), y que por lo tanto el origen social del estudiante se

[3] De acuerdo con Bourdieu (1979), este capital puede presentarse en tres estados: *incorporado*, aquel que se encuentra *"ligado al cuerpo del individuo y supone la incorporación"* y no es susceptible de ser adquirido por una forma distinta a la incorporación*; objetivado,* en forma de bienes culturales, libros obras de arte, etc.; e *institucionalizado*, es decir, reconocido ante instituciones como lo son los títulos escolares.

constituye en un contexto social fundamental para la transmisión e incorporación del capital cultural y la configuración de su *habitus*, se plantea que las trayectorias sociales y escolares desarrolladas por los estudiantes en un determinado medio social son necesarias para analizar el fenómeno de la deserción, porque dan cuenta del tipo de socialización establecido con la cultura académica universitaria, las dificultades escolares y el abandono de los estudios realizados por algunos de los estudiantes. Por ello, se toman como unidades de análisis.

Sin embargo, con esto no se quiere llegar a un determinismo acerca de que todos los estudiantes provenientes de clases desfavorecidas seguirán la misma trayectoria, dado que la actitud cultural se adquiere y se cultiva. Dicha adquisición es, pues, menos dificultosa para los estudiantes de clases privilegiadas, quienes han heredado habilidades y aptitudes culturales y compatibles que los benefician en el medio escolar. No obstante, aunque es más difícil el equiparamiento, algunos estudiantes provenientes de clases desfavorecidas logran superar las falencias dadas de familia y adquieren capital cultural por mediación del papel jugado por la escuela.

ESTADO DEL ARTE

Al revisar lo desarrollado en torno al tema de la deserción estudiantil universitaria, es necesario mencionar que aunque en primera instancia no existe un consenso del concepto, sí se han producido investigaciones y estudios sobre la ocurrencia del fenómeno. Estos han sido desarrollados por diferentes instituciones que de una u otra forma se implican con los ámbitos escolares y las entidades encargadas de su administración. En Colombia, instituciones como el Icfes (2002) y la Universidad de Antioquia (2003) fueron aquellas pioneras en el abordaje de la problemática. Posteriormente, puede afirmarse que la producción académica e investigativa ha estado desarrollada principalmente por las Universidad e Instituciones de educación superior del país, que orientadas en primer momento a conocer y diagnosticar la ocurrencia en cada caso particular han direccionado los estudios desde diferentes áreas del conocimiento. De acuerdo a la bibliografía existente sobre el tema, el fenómeno ha sido estudiando, a saber, en instituciones del país como la Universidad de Antioquia (Ibíd.), la Universidad Javeriana de Cali (2005), la Universidad Nacional de Colombia (2002), la Universidad Eafit de Medellín (1999), la Universidad del Valle-Cidse (2006).

En esta última institución, al definir la deserción como *"una situación en la que enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo",* se analiza el fenómeno a partir del ámbito y la metodología que desde el campo de la economía permiten el procesamiento de variables numéricas por medio del estudio de las variables construidas con la información que el estudiante condensó en el formulario de inscripción para ser admitido y el procesamiento de datos cuantitativos. En el estudio es posible conocer aspectos de la deserción en la institución para las cohortes de 1994 a 2006, aspectos relacionados con el episodio de la deserción según unidades académicas, entre las cuales las facultades de Ingeniería y de Ciencias Naturales y exactas muestran un comportamiento

creciente que superan el 50%, en comparación con otras unidades académicas como las Facultades de Artes integradas. Además, analiza el fenómeno de la deserción en función de las variables como sexo, encontrando que quienes desertan más serían los hombres en mayor medida que las mujeres. De la misma forma, asocia mayores porcentajes de deserción para aquellas personas con un estado civil diferentes a solteros. Y se adentra a incluir en el análisis aspectos que corresponderían a la etapa escolar del estudiante como las diferentes características del colegio del que procede. Como dato particular que se relaciona directamente con el presente trabajo, da cuenta de que aquellas personas con características fenotípicas indígenas registraron mayor probabilidad de desertar (49%) que aquellas con rasgos negros o mestizos-blancos.

Por otra parte, dentro de los estudios conocidos sobre el tema desarrollados por Universidades, uno de los más recientemente, a saber, es el de la Universidad Nacional de Colombia, titulado *Cuestión de Supervivencia, graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia* (2007); en este, además de la discusión sobre los conceptos calves como deserción, rezago y permanencia, se realiza el análisis del impacto que acarrea la deserción en los sectores sociales, individuales e institucionales. El estudio, realizado por la dirección Nacional de Bienestar Universitario de la Universidad, recomienda para abordar el fenómeno realizar la diferenciación entre aquello conocido como la desvinculación temporal, que implica retorno, de la desvinculación definitiva o deserción, ya que además de ser episodios diferenciados, si bien la desvinculación temporal es un factor de riesgo para la desvinculación definitiva y aumenta las probabilidades de su ocurrencia, no debe tomarse como igual, ya que de esta manera se sobreestima la deserción y se generan políticas equivocadas para su tratamiento. (Ibíd.).

La metodología utilizada se centró en procedimientos estadísticos que hacen parte de los modelos lineales generalizados y que se conocen con el nombre de modelo logit para respuesta multinomial, que permite en este caso estimar previamente las probabilidades que tiene un estudiante de desertar, dado que presenta ciertas particularidades que posibilita la pertenencia a este estado o resultado de la trayectoria.

Por otra parte, es necesario plantear que instituciones relacionadas directamente con el seguimiento, dirección y monitoreo de la educación a nivel nacional como el Icfes, y más recientemente el Ministerio de Educación Nacional-MEN, se han implicado no sólo en el análisis del fenómeno como miras al diagnóstico del problema en las IES de Colombia, sino también en la puesta en marcha de estrategias con el objetivo de frenar su ocurrencia.

Como se mencionó, el documento del Icfes *"Estudio de la Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia"* (2002), además de ser pionero en el abordamiento del tema a nivel nacional, presenta el estado del arte en función del problema y da a conocer hasta la fecha de su realización el índice cuantitativo de la deserción para el caso colombiano -categorizado como alto, oscila entre el 47% y 68% en la década de los 90-, relacionando a ello diferentes variables como determinantes de dicho fenómeno. El estudio,

además de dar cuenta de todos aquellos enfoques a nivel nacional e internacional para identificar la deserción, ya sea por temporalidad y ubicación de deserción en el tiempo de la carrera, tipos de deserción: total, por programa académico, acumulado, etc., presenta los modelos diseñados para el estudio de la deserción por expertos en el tema como, por ejemplo, Vicent Tinto.

Por su parte, el MEN (2008) en conjunto con el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico-CEDE de la Universidad de los Andes, dieron a conocer el estudio sobre *Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana, Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Este es quizá el intento más reciente por cuantificar la deserción a nivel nacional, dando a conocer de esta manera que "la magnitud de la deserción estudiantil en Colombia entre 2002-2007 es del 47%"; de acuerdo al informe, se afirma que dicha cifra da cuentas de que *"el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica: está asociado al potencial capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la educación superior. Los factores financieros y socioeconómicos están a continuación seguidos por los institucionales y de orientación vacacional y profesional"* (MEN, Ibíd.:7). Metodológicamente, el estudio presenta como una de las formas para el análisis y tratamiento de la deserción estudiantil la utilización de la herramienta denominada SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la deserción en las instituciones de educación superior), la cual a partir de un cruce de base de datos entre los que se integran los entregados por el estudiante a la institución a la que ingresa, el Icetex, Icfes, el Departamento Nacional de Planeación, trabaja bajo el enfoque de historia de eventos o análisis de supervivencia. En combinación con este modelo, de acuerdo a lo planteado, integra para el análisis dimensiones académicas, financieras, socioeconómicas e individuales del estudiante. Plantea que para el tratamiento y estudio de la deserción la misma debe ser analizada en función del tiempo y del espacio, siendo la primera de estas la correspondiente al momento de la trayectoria educativa del individuo en el que ocurre, pudiendo ser de este modo, deserción precoz, temprana o tardía. Por su parte, el análisis del fenómeno en función del espacio da cuenta de la migración o el abandono de los estudios que registre el estudiante, de esta forma se podría observar la deserción interna o de programa académica o aquella deserción institucional.

Dentro de los resultados de la investigación realizado a partir de SPADIES se presentan, entre otros, que los hombres enfrentan una mayor probabilidad de deserción que sus compañeras mujeres, adicionalmente, aquellos estudiantes pertenecientes a los programas del área de Ingeniería, Arquitectura y Ciencias de la Educación tendrían mayor probabilidad de abandonar los estudios. De forma contraria, la obtención de un puntaje alto en el Icfes disminuiría el riesgo de deserción, así como la asistencia a universidad, más que a las instituciones universitarias.

Este estudio se consideró como de importancia en la presente investigación, ya que para determinar cuáles fueron los estudiantes desertores de la muestra se utilizó SPADIES. Tal como se verá en el segundo capítulo.

Ahora, si bien como se mostrará son pocos los estudios que se encuentran sobre la deserción de personas con identificación étnica a nivel nacional, interesó de sobre manera el trabajo de Caicedo y Castillo (2008) titulado *Indígenas y afrodescendientes en la*

Universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. Tal como su nombre lo indica, este trabajo trata sobre las condiciones en que ingresan los estudiantes indígenas y afrodescendientes a las universidades colombianas. Para ello, los autores plantean que la concepción histórica de la universidad colombiana hace parte de la imposición de un proyecto moderno encargado de llevar a cabo el progreso de la nación a través de la modernización. En este sentido, las universidades han sido las depositarias, como se afirma en el artículo, de la colonialidad de un saber que ha puesto mayor énfasis en la racionalidad científica eurocéntrica. Teniendo en cuenta estas condiciones, los saberes y prácticas tanto de indígenas como de afrodescendientes no han obtenido un lugar de reconocimiento dentro de las universidades, ya que estas se concibieron en principio como espacio de exclusión de la diversidad, es decir, en la hegemonía de un conocimiento amparado en los criterios cientificidad, neutralidad y objetividad (Ibíd.:64).

Partiendo de estos planteamientos, los autores abordan algunos de los aspectos que corresponde específicamente a la forma como la universidad ha enfrentado los retos de la multiculturalidad. Para este propósito, dan cuenta cómo en el caso de los indígenas, se reportaba un mínimo de ingresos a las universidades hasta la década de 1980. Y aún después de la Constitución de 1991, cuando se legisla sobre la educación para comunidades étnicas, el proyecto de etnoeducación sólo puso mayor interés en la educación primaria y secundaria, dejando sin "*una política oficial que regule, no solo la condición de ingreso a los centros de educación superior, sino que facilite las condiciones de permanencia y las reformas curriculares que se requieren para llevar a cabo una verdadera acción afirmativa en las universidades*." (Ibíd.:69). Por su parte, para el caso de los afros, aunque desde principios del siglo XX la educación superior ha significado para esta población un medio por el cual efectuar sus reivindicaciones, una experiencia política para enfrentar las implicaciones de su condición minoritaria, en la lucha por sus derechos como ciudadanos en igualdad de condiciones y su afirmación como sujetos de la historia africana (Ibíd.80), poco se ha desarrollado en función de una normatividad para ejercer sus derechos de inclusión en la educación superior, aunque legalmente sus exigencias de acceso a este nivel educativo se apoyan en el artículo 67 de la Constitución Nacional, a través del camino de las Acciones Afirmativas (Ibíd.:81).

No obstante este panorama, en el que además se menciona que, por ejemplo, en los datos del censo realizado en el 2005 la población afrocolombiana registra los índices más bajos de acceso a la educación superior, los autores presentan cómo se han llevado a cabo las políticas de acciones afirmativas en la educación superior, impulsadas individualmente y por grupos estudiantiles afrodescendientes que han concluido en una forma de reivindicación marginal que carece de una política nacional que defienda este tipo de medidas.

En este sentido, a pesar de que no pocos individuos integrantes de grupos étnicos del país han accedido en los últimos años a la educación superior, especialmente mediados por canales de discriminación positiva, es clave destacar que dificultades de orden económico, migraciones a centro urbanos; el desconocimiento de políticas, convenios, acuerdos, sistemas de becas, etc.; la difícil situación de muchas comunidades que aún no acceden a los niveles de educación básica, han sido considerados factores que limitan el acceso de las poblaciones a la educación superior. Como paliativos a estas dificultades, se mencionan la

existencia en algunas instituciones de acuerdos o resoluciones que determinan criterios de acceso a los miembros de comunidades indígenas, como los de la Universidad del Valle, que estipula condiciones de excepción para los procesos de admisión para indígenas y afrocolombianos, y la Universidad Nacional, que desde 1986 cuenta con un programa especial para miembros de las comunidades indígenas.

A pesar de estos canales de ingreso, los autores presentan cómo una vez en el medio escolar universitario no se han cambiado las concepciones de universidad eurocéntrica que no aceptan la diferencia, por tanto, la plataforma en la que entran a escolarizarse no han sido adecuados a *"las particularidades culturales y la definición de campos de formación más pertinentes a las necesidades que sus planes de vida vienen señalando*" (Ibíd.:68).

De esta forma, el ingreso de estos sujetos étnicos al medio escolar es visto no sólo como un canal de movilidad social, sino como un espacio necesario para remediar la exclusión histórica a que fueron sometidos los integrantes de estas poblaciones, por ello, es de gran importancia que de acuerdo a los autores la universidad sea permeada por el espíritu de la diversidad y no vea a los integrantes de grupos étnicos "como sujetos sin validez en el campo universitario". En este sentido, las estrategias emprendidas para el ingreso de estas personas al medio universitario no son suficientes, es necesaria *"la posibilidad de contar con lineamientos que animen en las universidades reformas curriculares que favorezcan la permanencia del 'estudiante étnico'"* (Ibíd.:68).

Al igual que este trabajo, el de Andrés García (2007), que trata exclusivamente sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes afrocolombianos a la educación superior, específicamente en la Universidad de Antioquia, presenta el panorama a partir del cual se ha posibilitado que, en el caso que aborda, integrantes de comunidades afrodescendientes ingresen a la educación superior a partir de acciones afirmativas; para ello, presenta el recuento de las políticas etnoeducativa en Colombia y experiencias de países como Brasil, que a partir de cuotas de excepción en diferentes universidades, como la de Brasilia, buscan impactar de forma positiva contra la exclusión de la que han sido participes este tipo de población. Por otra parte, con el objetivo de mostrar la diferencia cultural, social y población presente en las universidades, realiza una etnografía con estudiantes afrocolombianos con el fin de analizar la configuración de identidades étnicas y culturales a partir de las trayectorias de vida. Encontrando aspectos como la afiliaciones profesionales de los estudiantes afrocolombianos, especialmente al área de las Ingenierías, el número de ingreso mayoritario que han registrado en comparación con los indígenas que ingresan a la misma institución a partir del sistema de cuotas.

Sin embargo, el autor también plantea, específicamente en el ámbito de nuestro interés, cómo a partir de la cobertura que se ha alcanzado con el ingreso de afros las cifras de deserción también han empezado a registrar presencia, *"con un resultado de 139 retiros (...) de las cuales 103 han ocurrido por bajo rendimiento académico durante los primeros semestres de estudio"* (García, Ibíd.:678). Sumado a lo anterior, se resalta además que los estudiantes participantes de la investigación hayan sido procedentes en primer lugar de Antioquia, Chocó, Valle del Cauca y Santander. En términos de su identificación como afros, el estudio evidenció que los estudiantes se identificaron como negro, afrocolombiano, afrodescendiente, afrocaribeño y moreno. De otro modo, se halló que registraron en sus

experiencias de vida trayectorias de movilidad entre localidades urbanas y rurales, que al tiempo permitieron, según el autor, la configuración de identidades y diferencias culturales entre los estudiantes. Por estas características, finalmente, el autor concluye que se hallan importantes diferencias entre los estudiantes, diferencias en términos de costumbres, formas de expresión, gastronomía y estética.

En función no sólo de la deserción registrada por los estudiantes, el autor, en la misma vía de análisis planteadas por Caicedo y Castillo (Op.cit), finalmente plantea que es necesario que a partir de las acciones afirmativas se 'desconolice la universidad', en tal sentido,

"luchar por una institución universitaria transcultural y transdisciplinaria donde el diálogo de saberes sea realmente posible (Castro citado por García). No se trata solamente de que la universidad se aun poco' flexible e incluya a los otros' en su modelo de acción y pensamiento de que simplemente aumente sus índices de cobertura: lo que está realmente en juego son las transformaciones mismas de los modelos tanto de universidad como de sociedad colombiana" (García, Op. cit.:672).

Este estudio es quizá aquel que se correspondió en mayor medida con lo que se pretendió realizar en el presente trabajo, en función de la presencia de estudiantes que ingresan por canal de discriminación positiva a la educación superior.

Ahora, en cuanto a los trabajos que se han realizado sobre los estudiantes afros que ingresan a la Universidad del Valle, se encuentra la tesis de grado de Lewinson Palacios Abadía (2005), titulada *Caracterización fenotípica, Diferenciales y Desigualdades en la Universidad del Valle*. El objetivo de la investigación se centró, principalmente, en observar las condiciones sociodemográficas bajo las cuales los estudiantes clasificados por el color de su piel como negros y mulatos ingresan a la Universidad del Valle (Palacios, 2005:8). De esta manera, se propuso la caracterización de algunos indicadores sociodemográficos y socioeconómicos de la población negra-mulata que se inscribió en diferentes programas académicos, tanto la admitida como la que no, con el fin de proponer una aproximación a los patrones de desigualdad social entre estas poblaciones y el total de quienes ingresaron a la Institución. La metodología del estudio consistió en la caracterización fenotípica y racial de los estudiantes, a través de la construcción de una variable que permitiera captar e identificar sus rasgos fenotípicos, y la utilización de la base de datos de los estudiantes que ingresaron en el año 1999.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados que arrojó el estudio fueron satisfactorios, pues se pudo mostrar que los estudiantes negros que ingresaron a la Institución en el año 1999 deben sus dificultades académicas y fracasos escolares, más que a las condiciones y el ambiente educativo de la Universidad, a elementos propios de los estudiantes y su entorno socioeconómico, es decir, el conjunto de capitales acumulados que traen consigo, tales como *"el nivel del colegio del que son egresados, el acceso amplio a bienes de la cultura general (prensa, radio, televisión, cable, internet) y las redes sociales compuestas por amigos, familiares y parientes que soportan, ayudan y promueven la formación superior y de calidad en los aspirantes a este tipo de educación"* (Ibíd.:2.), además del nivel de escolaridad de los padres y un nivel de vida saludable, que permiten el ingreso y la permanencia o no en el ámbito educativo universitario.

Este estudio es, a saber, el único antecedente investigativo sobre la participación de estudiantes con rasgos fenotípicamente afros y la comparación con otros estudiantes de diferentes rasgos al interior de la Universidad del Valle.

Por otra parte, a nivel general, sobre la educación impartida para grupos étnicos del país, se encuentra el estudio realizado por Daniel Garcés (2004), titulado *Aproximaciones a la situación educativa afrocolombiana*. En este estudio, más que ser una producción teórica, es un diagnóstico social donde se evidencian las desventajas en que se encuentra el grupo étnico afrocolombiano con respecto al resto de la población del país. Para 1999, el autor menciona que los niveles de escolaridad de los jóvenes afros son bajos, el analfabetismo alcanza el 43% en la población rural y el 20% en la urbana, es decir, el doble del promedio nacional. En este sentido, se cuestiona la calidad de los programas de educación básica y secundaria que reciben los jóvenes afrocolombianos, ya que al finalizar sus estudios de secundaria no cuentan con unas herramientas culturales y económicas mínimas que les permita ingresar a la educación superior: "*De manera intuitiva los ciudadanos plantean su inconformidad por los resultados de las pruebas de Estado (ICFES), así como por las deficiencias en lectoescritura y en el manejo de operaciones matemáticas sencillas, en el caso de estudiantes con avanzados años de estudio en el bachillerato*." (Garcés, Ibíd.: 150).

Además de las deficiencias académicas, sociales y económicas, se hace un llamado de atención para comentar que en las escuelas y colegios del Pacífico Colombiano no se aplican las políticas de educación correspondientes a las minorías étnicas: "*No se trabaja sobre textos de las ciencias sociales que involucren la historia, la geografía y la cultura de estos pueblos, lo cual está generando comportamientos de desarraigo y negación de sus ancestros en la población joven*." (Ibíd..150) En síntesis, el estudio desea mostrar que a pesar de los avances de reconocimiento de las poblaciones Afrocolombianas en el marco de la Constitución de 1991, aún no se ha cumplido la normatividad vigente, lo cual deja intactas las dificultades y desigualdades que viven frente al conglomerado social del país.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE INVESTIGACIÓN

El procedimiento metodológico utilizado en la investigación se basó principalmente en la combinación de los diseños cualitativos y cuantitativos, a través de la relación de los datos cuantitativos con un análisis centrado en el cruce entre las variables consideradas para analizar el problema. Ya que este trabajo basa su análisis en la comparación con los resultados del estudio de Meneses (Op.cit), es necesario resaltar que sin embargo se trabajó con los datos de cada grupo de población afro e indígena. Para el análisis de este último grupo de estudiantes la metodología trabajada fue diferente, por ejemplo, las fuentes básicas de información fueron los datos que la Oficina de Admisiones y Registro Académico otorgó al CIDSE para el desarrollo del proyecto de investigación dirigido por el profesor Jaime Escobar, titulado: *"Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle 1994-2006"*, sobre aquellos estudiantes que ingresaron en el segundo semestre de 2001. La segunda parte de esta fuente, correspondió a la información adicional otorgada igualmente por la Oficina de Admisiones y Registro

Académico sobre la totalidad de los estudiantes que han ingresado a la Universidad bajo la condición de excepción indígena desde el segundo semestre de 1993 al primero de 2007. Es necesario mencionar que el consolidado de esta información corresponde a los datos otorgados directamente por los estudiantes cuando diligenciaron el formulario para aspirar a un cupo en la Universidad. Con esta última información se trabajó también, pero en el caso de los estudiantes afros que ingresaron en el año 2004 por condición de excepción. La justificación del año seleccionado se basa en que al ser la primera promoción de estudiantes admitidos por este canal hasta el año 2009, ha transcurrido el tiempo necesario para la terminación del ciclo escolar del estudiante, o su defecto para el abandono de sus estudios.

A partir de estos datos, para ambos grupos de estudiantes se realizó la caracterización sociodemográfica por medio del procesamiento de variables como sexo, edad, escogencias profesionales, posteriormente, se hicieron comparaciones, no sólo entre los estudiantes admitidos por condición étnica, sino con el total de los estudiantes de la Universidad. El procesamiento de las bases de datos se realizó a través de SPSS y Excel.

Como segunda fuente, se trabajó con la información obtenida a través de entrevistas a profundidad semiestructuradas, que fueron realizadas y analizadas a través de las dimensiones de análisis como, por ejemplo, capital cultural heredado, autoidentificación como perteneciente a un grupo étnico y establecimiento de relaciones sociales dentro del ámbito académico universitario determinadas por sus trayectorias sociales. En el estudio se condensa la información de 36 entrevistas en total. Veinticinco (25) realizadas a estudiantes desertores indígenas y once (11) correspondientes a los afros. En función de este ejercicio, es necesario mencionar la dificultad para la obtención de las entrevistas, específicamente en aspectos en los que el estudiante diera cuenta de hechos de su vida privada, y también para ubicar a aquellos estudiantes que habían retornado a sus lugares de origen. Por ello, para los indígenas fue necesario, en algunos casos, desplazarse hasta su resguardos ubicados mayoritariamente en Nariño y Cauca. En lo correspondiente a los afros, la situación se tornó más complicada, ya que al enterarse de que la realización de la entrevista no implicaba la oportunidad de retorno a la Universidad, en la mayoría de veces la entrevista fue negada. Metodológicamente, a los estudiantes indígenas se los llamó con el mismo nombre y a los afros a través de la palabra afrocolombiano, ya que bajo esta denominación se autoidentificaron y aspiraron por un cupo en la Universidad. Además, bajo estas categorías fueron reconocidos legalmente en la Universidad.

Como se mostrará en el segundo capítulo, es clave destacar que la metodología para clasificar a los estudiantes de ambos grupos como desertores y no desertores fue diferente. En el caso de los indígenas, la identificación de aquellos que se consideraron como desertores se realizó por medio de la información otorgada por el CIDSE, a través del seguimiento de los códigos cronológicamente semestre a semestre. En un lapso de tiempo (de 2001-II a 2006) en el que se posibilitaría desertar de los estudios o graduarse. Sin

embargo, y anterior a este proceso, como la base de datos del CIDSE se identificó a los estudiantes como indígenas a partir de los rasgos fenotípicos y no de su ingreso a partir de la condición de excepción certificada por ellos mismos, se procedió a la verificación de los estudiantes que para la segunda cohorte de 2001 habían ingresado a la Universidad bajo la condición de excepción, esto a partir de la segunda base de datos otorgada por la Oficina de Admisiones y Registro Académico.

En cambio, para el caso de los estudiantes afros, posterior a la identificación de quienes ingresaron en el año 2004 por condición de excepción, se buscó en la base de datos de SPADIES aquellos que al segundo semestre de 2009 no habían registrado matrícula académica por dos semestres académicos de forma consecutiva y por lo tanto eran desertores.

No obstante los inconvenientes presentados para la obtención de la información, es necesario resaltar que en el caso de las entrevistas se constituyeron como de vital importancia para el desarrollo del estudio, ya que fue a partir de ellas que se consolidó y se completó la información que permitió acercarse a conocer varios aspectos que se asociaron con el episodio de la deserción para los estudiantes de la muestra, a partir de las asociaciones planteadas por medio de las unidades de análisis establecidas.

Por otra parte, debe ser mencionado que fue de gran importancia la información aportada por dos proyectos de investigación ejecutados en torno a los estudiantes de la Universidad, estos son, el proyecto de investigación del CIDSE, sobre deserción de estudiantes de la Universidad (mencionado anteriormente), y el proyecto Universidad y Culturas bajo la dirección de la profesora María Cristina Tenorio.

Adicionalmente, se deja planteado que por la diferencia en las metodologías para la obtención de los datos y especialmente en la forma diversa que se utilizaron para la identificación de los estudiantes desertores de cada grupo, hubo de forma particular en el caso de los afros limitación en las bases de datos, ya que para ellos hubo inexistencia de información fundamentalmente por el cambio de los formatos y la manera de recolección de los datos para ser admitido a la Universidad. De otra forma, es clave destacar que el estudio se hace con individuos que si bien ingresaron bajo un canal de discriminación positiva, lo hicieron en diferentes períodos académicos, ya que se imposibilitaba compararlos en el mismo período de tiempo, porque en el caso de los afros el canal sólo se abrió en el año 2004.

1. PARTICIPACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE DERECHOS POLÍTICOS, SOCIALES, CULTURALES Y TERRITORIALES PARA AFROCOLOMBIANOS, A PARTIR DE LA NUEVA CARTA CONSTITUCIONAL DE 1991 Y LA REIVINDICACIÓN DE SUS DERECHOS

1.1 ¿CÓMO HA SIDO EL RECONOCIMIENTO DE LOS NEGROS EN LATINOAMÉRICA?-CONTEXTO.

De acuerdo a lo planteado por Wade (2008a), las bases para una identidad negra en Latinoamérica no se remiten de forma inmediata al nuevo episodio de reivindicación de derechos por parte del movimiento social negro registrado después de los años 60´s. De acuerdo al autor, es necesario remitirse también a hechos notables o antecedentes que visibilizaron la presencia negra en la región como, por ejemplo, la *Guerra de 1912* en Cuba, *El Frente Negra Brasileira* (1931) y *Los Creoles en Nicaragua* (1935). Considerando anteriores a ellos aspectos como la *"rebeldía de los esclavos negros y de los cimarrones en la época colonial"* (Wade, 2008a:122). Estos se constituyen así en los antecedentes históricos que de una u otra forma fueron embrionarios de las reivindicaciones para la construcción de una identidad negra. Dichos episodios fueron orientados por la movilización negra que buscaban, por ejemplo, derechos como ciudadanos negros (Cuba) y la reivindicación por la cooptación del movimiento en el Estado (Brasil). Por ello, a nivel Latinoamericano se consideran como antecedentes importantes para la movilización y reivindicación de derechos de la población afrodescendiente.

Aunque, tal como lo afirmar Wade (1994), ha sido poco el interés despertado en Latinoamérica por acercarse a conocer e identificar la población negra y sus contribuciones a Latinoamérica, contrario a lo registrado para la población indígena, para quienes gobiernos y élites intelectuales sí han articulado incluso en la representación y construcción de identidades nacionales, se encuentra que en países como Brasil (1988) que posee un gran número[4] de población negra se ha trabajado y legislado en pro de su reconocimiento y cambio de las valoraciones negativas atribuidos a los negros dándoles incluso reconocimiento político. Esto es aquello que en otros países se ha hecho con lo indígena.[5]

De otro lado, en países como Colombia, a partir de la Constitución de 1991 se produjo un cambio legal a través del cual se otorga el reconocimiento de las denominada Comunidades

[4] En Latinoamérica, según Wade (2006:61), *"los países con tamaños importantes de población negra, en términos de tamaño relativo, incluyen a: Brasil, Colombia, Cuba, Panamá, y Venezuela. Ciertas islas del Caribe, como Puerto Rico y República Dominicana tienen también grandes poblaciones con mayor o menor grado de ascendencia africana"*

[5] Principalmente, a partir de las nuevas Cartas Constitucionales que incluyen un multiculturalismo oficial, Bolivia (1994), Ecuador (1983), Guatemala (1985), México (1992) (Wade, 2008a), Argentina (1994), Nicaragua (1995), Panamá (1994), Paraguay (1992), Brasil (1998), Colombia (1991) y Perú (1993). (Villa, 2001:136).

Negras. Aspectos contrarios se encontraban antes de la promulgación de dicha Carta, ya que como los rezagos del status del negro en la Colonia se encontraba poco interés por reconocer las comunidades negras como aporte a la cultura nacional, especialmente antes de la Constitución de 1991 donde imperaban proyectos como el de *"nación mestiza"*. Podría afirmarse que como tendencia latinoamericana *"pocos han sido los Estados que han otorgado este reconocimiento jurídico constitucional al pueblo afrodescendiente. Los Estados que han otorgado este reconocimiento a nivel constitucional son Brasil, Colombia, Ecuador y recientemente en el 2009, Bolivia"* (Afroamérica XXI, 2009:10). No obstante, se ha legislado especialmente en el reconocimiento jurídico de los afrodescendientes, aunque continúan las falencias y falta de verdaderas acciones afirmativas. Colombia, Ecuador y Brasil se caracterizan por ser los países de la región que han legislado mayoritariamente a favor de la población afro. Sin embargo, la garantía de estas legislaciones y la aplicación en práctica de estas mismas es algo discutible, específicamente para el caso colombiano, (Cfr. Afroamérica XXI), ya que los *"cambios en la representación de lo jurídico no implican que se avance en la construcción de formas autónomas o de transformaciones reales de estos pueblos respecto a sus derechos económicos y sociales."* (Villa, 2001:138). Por ejemplo, el tema de titulación de tierras en Colombia -y Ecuador- avanza, no obstante, se detectan falencias en el cumplimiento de estos derechos, y para Colombia la titulación de tierras se enfrenta con la imposibilidad de asentarse en algunos de los territorios titulados por la avanzada del conflicto armado.

Es importante señalar que, a pesar de las críticas y falencias en la legislación realizada, este es un hecho que marca una ruptura en función del tema de los reconocimientos antes invisibilizados que coloca a los pueblos indígenas y afros como sujetos de derechos colectivos, expresado esto último principalmente a partir de las cartas constitucionales de los países en mención, así *"las reformas constitucionales que se suceden a lo largo de Latinoamérica enseñan una nueva representación acerca de la formación de la nación u del Estado, donde el elemento universal es la afirmación de la multicultualidad y la plurietnicidad como nuevo espacio de relaciones".* (Ibíd,:136). Sin embargo, hay autores como Wade (2008a) que plantean que aunque los reconocimientos otorgados son importantes como base de la identidad tanto para grupos indígenas como comunidades negras, esta tendencia de reconocimientos legales o *el multiculturalismo oficial "puede ser un avance pero también un mecanismo de control del Estado" dándoles un poco de espacio dentro del Estado, pero sin realmente darles un poder sustancial"* (Wade, Op.cit. :132), tal como se registra con el control de los recursos naturales, el control de los territorios y los productos del subsuelo que son declarados como de patrimonio público de propiedad del Estado. (Wade, 2006:69). Así, según el autor, la diferencia se acogería como una nueva forma de gobernar.

Otra posibilidad en función de la cual pudieron originarse los reconocimientos legales a nivel latinoamericano estarían relacionados con la presión internacional, especialmente

relacionada con el tema de la defensa de los Derechos Humanos y por el interés liderado por las principales entidades de financiamiento a nivel mundial como el BID y el Banco Mundial que desde los noventa lideraron programas de inclusión social para poblaciones marginadas de la región, como las minorías étnicas, propiciando en la mayoría de los casos estudios e investigaciones para el conocimiento de este tipo de población. Una tercera razón para otorgar los reconocimientos, podría darse como respuesta a la movilización política de los movimientos sociales afros e indígenas presentes en los diferentes países que reclaman sus derechos[6]. Sin embargo, diversos autores creen que esta hipótesis tendría un peso mínimo entre las dos antes presentadas. Aunque no se desconoce la importancia que tuvo para sus reconocimientos la movilización étnica.

Así, es posible afirmar que finalmente los países latinoamericanos que han reconocido su población afrodescendiente[7] han realizado legislación o derechos constitucionales dirigidos principalmente al reconocimiento de sus territorios, la posibilidad de representación política nacional y creación de instancias nacionales para su reconocimiento -emprendida por líderes de población afro-, como por ejemplo el día del afrodescendiente[8] y, en términos educativos, ha cobrado gran importancia la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el objetivo de incluir en los currículos escolares de todos los niveles el aporte de lo negro en la construcción de las naciones.

También es posible afirmar que a nivel internacional se ha producido una oleada de acogimiento y promulgación de acuerdos y normas continentales en pro de la defensa y protección de la población étnica presente en sus países, tanto indígena como afrodescendiente.[9] Un ejemplo de ésta es el convenio 107 de la Organización internacional del Trabajo-OIT y su revisión que se convierte en el C*onvenio 169 de la OIT, Convenio sobre pueblos indígenas y Tribales* (1969)[10], quizá el primero de los convenios que legisló

[6] En el caso colombiano, para la población afrodescendiente cobró gran importancia el moderno movimiento social afrocolombiano originario de la Costa Pacífica colombiana, que reinventó la identidad étnica y politizó la diferencia en pro de sus reconocimientos , posteriormente al movimiento obtuvo el apoyo de otras asociaciones afrocolombianas originarias de otras partes del país con asentamiento de población afro. (Cfr. Castillo, 2005:173).

[7] Países a saber como Brasil, Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela (Cfr. Afroamérica XXI, 2009).

[8] En Colombia, a través de la Ley 725 de 2001, Diario oficial No. 44.662 del 30 de diciembre de 2001, se estableció el 21 de mayo de cada año como el día nacional de la afrocolombianidad. Todo ello, de acuerdo al artículo 2 de la ley :*"En homenaje a los Ciento Cincuenta (150) años de abolición de la esclavitud en Colombia consagrada en la Ley 21 de mayo de 1851, en reconocimiento a la plurietnicidad de la Nación Colombiana y la necesidad que tiene la población afrocolombiana de recuperar su memoria histórica"*.

[9] También es importante mencionar que a partir de la década de los noventa, a nivel latinoamericano, entidades internacionales de financiamiento como el Banco Intemericano de Desarrollo-BID, el Banco Mundial, la ONU, entre otras, se interesaron por realizar como proceso de inclusión social estudios de las poblaciones afrolatinas e indígenas de la región, como fruto de ello fueron realizados diferentes estudios por parte de académicos en diferentes países de la región. (Cfr. Wade, 2006:63 y 66).

[10] Colombia ratifica dicho Convenio a partir de la Ley 21 de 1991: "Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989".

en función de los pueblos de condición étnica[11]. Por otra parte, se encuentra la *Carta Andina para la promoción y protección de los Derechos Humanos (2002),* que además de velar por el cumplimiento de los derechos humanos de los pueblos latinoamericanos legisla en la Parte II -*contra la Discriminación e intolerancia*- y en la parte VIII *sobre los pueblos indígenas y Comunidades afrodescendientes*. En estos apartes, además de pretender garantizar en la región la cultura, prácticas tradicionales, saberes ancestrales y derechos humanos de las poblaciones étnicas, legisla en función del tema educativo, en torno a la adopción de medidas para que los sistemas educativos reflejen la diversidad cultural y étnica de los países andinos. En el artículo 35, se dispone sobre la necesidad de impartir educación bilingüe para poblaciones étnicas -cuando sea el caso- y se difundan cátedras sobre culturas indígenas y afrodescendientes.

En 2005, La comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) crea la *Relatoría especial sobre los derechos de las personas afrodescendientes sobre discriminación racial*, quizá uno de las más importantes reglamentaciones internacionales con miras a fortalecer y defender los derechos de la población afrodescendiente y la eliminación de todas sus formas de discriminación. Se plantea con el objetivo de diagnosticar, identificar y controlar dichos hechos para tener un conocimiento más amplio sobre los mismos y compartir las buenas prácticas desarrolladas en la región con el fin de replicarlas y fortalecerlas. En función del tema de la discriminación, se encuentran algunos convenios como el No. 111 de la OIT *Relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación (1958)* y la *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965) y, recientemente, en 2001 *la Declaración de la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia, y las formas de intolerancia* (Durban-Sudáfrica). En el campo educativo, se encuentra el Convenio *Relativo a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza* (1960).

Siguiendo los términos educativos, es importante mencionar que de forma individual países como Brasil han legislado en función de la garantía de acceso a niveles de educación superior de personas afro brasileras a partir de políticas de acciones afirmativas que permiten por ejemplo que se reserven un porcentaje determinado de cupos para este sector de la población. Esto dado, según Wade (Ibíd.:67), en la Universidad Federal de Brasilia que reserva un 20% de cupos, La Universidad Estatal de Río de Janeiro (40%). En países como Colombia también se ha legislado en este sentido, lo cual se abordará más adelante.

A pesar de dichos reconocimientos, es importante mencionar que en la práctica algunas de las anteriores medidas son discutidas no sólo por la falta de implementación, sino por la

[11] Otros acuerdos, tratados y convenios internacionales que legislan en función de la defensa y protección de las poblaciones étnicas son: la *Declaración sobre Raza y los Prejuicios Raciales. Conferencia General de la UNESCO* (1978), la Declaración y Programa de Acción para combatir el racismo y la discriminación racial ONU (1978), la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial ONU. (1983). (Jimeno, 1992:218).

falta de voluntad política que verdaderamente ejecute los programas, los financie e integre en los reconocimientos a las comunidades, especialmente a las afro con asentamientos en regiones urbanas. Así, por ejemplo, en términos educativos se encuentra el limitante de formación de docentes en currículos afros, la carencia de materiales y la no implementación de la Cátedra en todos los niveles de escolaridad y la falta de voluntad política para adherirse o ratificar los convenios presentados.

1.2 MANERAS DE PENSAR LA EDUCACIÓN AFRO ANTES DE LA CONSTITUCIÓN DE 1991

Ahora refiriéndonos específicamente al antes, al cómo era considerada la educación para afrocolombianos, se encuentran como aspectos recurrentes la falta de reconocimiento y participación de los derechos de los negros. Tal como lo plantea Garcés (2004:149), en aspectos educativos para este tipo de población como sustrato de la colonización española se encuentra en los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX legislaciones en contra de la labor educadora para los afrodescendientes. Sin embargo, de acuerdo a lo planteado por Lucena (1996), anterior a ello existe la evidencia de que a finales del régimen colonial la Corona Española en 1789 elaboró *La Real Cédula instrucción circular sobre la educación, trato y ocupaciones de los esclavos en todos sus dominios de Indias y Filipina de 1789*[12], con el planteamiento de reconocer unos derechos mínimos a los esclavos, entre los que se encontraba el derecho a la educación. Sin embargo, es necesario mencionar que esta reglamentación se programó no con el objetivo de ofrecer reconocimiento de la población negra, sino como estrategia para evitar episodios de cimarronaje, y para *"sostener la institución esclavista sin violar los principios de la Religión, la Humanidad, y del Estado"* (Lucena, 1996a:162) Además, dicha reglamentación también da cuenta y afirmaba el lugar que ocupaban estos grupos dentro de la jerarquía de los Estados coloniales.

No obstante, como es posible afirmar, este código nunca llegó a cumplirse porque entre otras cosas establecía un control sobre el poder de los propietarios de esclavos, lo que despertó su indignación, ya que por ejemplo en el artículo primero establecía que el esclavo debía ser instruido religiosamente asistiendo domingos y festivos a la misa. Por otra parte, se establecían las edades de trabajar, lo correspondiente a sus usos y labores y castigos por incumplimientos de éstas últimas, así como lo concerniente a las diversiones los días domingo y festivos después del recibimiento de la instrucción religiosa. Finalmente, al no aplicarse dicha Cédula, ya que se proclamó la suspensión de sus efectos, la educación impartida a los negros continuó siendo regida por las ideas religiosas y políticas.

[12] En la bibliografía este documento también es conocido como Código Negro.

Esta es una característica que también se registró con las poblaciones indígenas, ya que para ambos grupos se dispuso su evangelización con el objetivo de despojarlos de la categoría de *salvajes e incivilizados* que poseían por ser considerados como *bárbaros*, esto *"sin que llegara a emplearse la educación escolarizada tal como hoy se conoce. Así que evangelizar era hacer persona al Otro, sacarlo de su estado natural y culturalizarlos, hacerlo miembro de una comunidad política y religiosa"* (Rojas y Castillo, 2005:16). Además, al tiempo, se constituyeron como bases del proyecto económico y de subordinación de la colonización[13].

De acuerdo a lo planteado por Rojas y Castillo (Ibíd.), esta tendencia continuó incluso hasta los procesos independentistas y de creación del Estado–nación en los que la Iglesia continuaba con la misión evangelizadora y cristianizadora. Así, en 1887 con la firma de concordato entre la Iglesia Católica y el Estado, y en 1890 con la promulgación de la Ley 89 de 1890 *por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada* se produce un nuevo proyecto civilizador que supone a los negros e indígenas como ´salvajes´ incivilizados que debían ser incorporados a la nación. Sin embargo, para los negros la situación fue un poco distante de los indígenas, ya que no eran reconocidos jurídicamente ni como minoría ni como ciudadanos, lo cual acrecentó aún más su invisibilización. (Cfr. Rojas y Castillo, Ibíd.35). Esto también puede ser explicado por *"el lugar que ocuparon en la sociedad debido a su esclavización y a que el tipo de legislación que se produjo en relación con la población afrodescendiente se ocupó mayoritariamente de regular su comercio, la existencia de fuentes documentales que den cuenta de su vida cotidiana es escasa y poco se sabe de la forma en que funcionó en su caso la evangelización. Aunque existieron normas que obligaban a los esclavistas a garantizar el desempeño religioso de sus esclavos, «estas disposiciones no fueron atendidas debidamente»"*[14]. Tal como vimos anteriormente con la reglamentación de la Real Cédula sobre *Educación, trato y ocupaciones de los esclavos*, del 31 de Mayo de 1789.

Así se cumplirían las dos primeros momentos planteados por Rojas y Castillo (Ibíd.) en torno a la educación impartida para negros e indígenas, el primero de ellos correspondería entonces al período de colonización básicamente con la evangelización, el segundo ocurriría en el período de la República a partir del momento de la integración escolar con la instauración de las misiones como dispositivos educadores para afros e indígenas.

El cambio hacia el tercer momento se produciría a finales del siglo XX, cuando por influencias de las denominadas rebeliones campesinas se propicia el surgimiento de nuevos

[13] Retomado por Rojas y Castillo (Ibíd:26) citando a Colmenares (1989): "La Economía y la sociedad coloniales 1550-1800". En Jaime Jaramillo Uribe (Director científico) *Nueva Historia de Colombia. Colombia Indígena. Conquista y Colonia*. Págs. 11-152, Tomo 1. Editorial Planeta, Bogotá.

[14] Retomado por Rojas y Castillo (2005) citando a Navarrete (1995) "Historia social del negro en la Colonia: Cartagena, siglo XVII". En: Guerrero Javier (Compilador) *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia.* Págs. 23-52. IX Congreso de Historia de Colombia, Tunja. Pp.65.

actores sociales y finalmente después de un ciclo de procesos la obtención de los derechos étnicos. Los primeros en organizarse fueron los indígenas *"que reivindican su propio proyecto político y oponen a la evangelización las propuestas educativas que le permitirán forjar comunidad en sus propios términos. Se da entonces un paso del indigenismo al indianismo*". (Ibíd.:17). Fue así como a partir de la década del setenta el surgimiento de los denominados movimientos sociales étnicos también ayudan a la reivindicación de los derechos hacia el Estado central, derechos entre los que se demandaba una educación propia o acorde a sus necesidades culturales[15]. (Ibíd.: 16). En 1974, con la promulgación de la Ley 20 de 1974 se *"suprime el privilegio educativo de la iglesia católica sobre las poblaciones indígenas y establece la educación por contrato".*[16] Desde allí se da una dinámica de concertación entre el Estado y las comunidades indígenas en torno a lo que a políticas para estos últimos se refiere. Es a partir de este momento cuando aparece la educación especial para indígenas acorde con los proyectos políticos de las comunidades vinculados a sus procesos de reconocimientos. Así, para el año 1978, con la promulgación del Decreto 1142 por parte del MEN se incorpora la enseñanza bilingüe en las escuelas indígenas. Es así como se produce una ruptura con el anterior modelo cristianizador y evangelizador impartido por la Iglesia y se origina un fortalecimiento de los proyectos políticos, culturales y educativos de las comunidades indígenas del país. En 1984, a partir de la Resolución 3454 se crea el Programa Nacional de Etnoeducación, lo que afianzará mucho más la educación propia tanto para indígenas como posteriormente para comunidades afros. (Cfr. Ibíd: 17). En el año 1995, se promulga el Decreto 804 que reglamenta la educación para grupos étnicos.

En el mismo sentido, las comunidades negras reivindicaron en sus derechos una educación acorde a sus necesidades, sin embargo, es clave señalar que a diferencia de las comunidades indígenas tuvieron que sobrellevar la invisibilización a la que estuvieron sometidas, que no obstante fue superada en parte por la labor del movimiento social; por ello es posible afirmar que paralelo a su proyecto no sólo en pro del reconocimiento de sus derechos, entre los que se encuentra el educativo, el movimiento social desarrolló acciones que finalmente posibilitaran su visibilización y reconocimiento como grupo étnico o comunidades negras a nivel nacional. *"En este doble movimiento, las concepciones de etnoeducación de la comunidad negra reflejan las tensiones propias de una dinámica de configuración de un referente propio sobre lo que significa ser grupo étnico, y que son herederas de las concepciones que orientaron la política para indígenas, que se reflejan también en el campo educativo. Simultáneamente, los márgenes de lo étnico negro fueron definidos sobre una referencia muy fuerte a la región del Pacífico, tal como se evidencia en la Ley 70 de*

[15] Un ejemplo de los procesos realizados desde las organizaciones indígenas se encuentra en el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, que en 1971 incluye en unos de sus puntos de la denomina la *Plataforma de Lucha* la reivindicación educativa.

[16] Rojas y Castillo (2005:40) citando a Gros (2002): «Un ajuste con rostro indígena». En: Blanquer, Jean-Michel y Christian Gros (compiladores), *Las Dos Colombias*. Págs. 323-358. Grupo Editorial Norma, Bogotá. Pp.331.

1993, lo que dificulta algunas posibilidades para concretar proyectos etnoeducativos por fuera de dichos límites" (Ibíd.:86). Además, por la heterogeneidad de su composición a nivel de grupos, de asentamientos y hasta por el mismo número de la población afro a nivel nacional -cerca de diez millones de individuos, algo así como la cuarta o quinta parte de la población nacional[17]-, se ha complejizado el proceso de concertación de las políticas educativas para comunidades negras.

No obstante, es el movimiento social quien ha emprendido acciones por su reconocimiento educativo. De acuerdo a lo planteado por Garcés (2004), Rojas y Castillo (2005), uno de los antecedentes en pro del reconocimiento educativo se relaciona con el primer *Congreso de Cultura Negra de las Américas*, realizado en Cali en 1977, escenario en el que se presentaron experiencias educativas lideradas por organizaciones negras en la búsqueda de respuesta a las problemáticas en temas educativos para ellos. Posteriormente se realizan dos congresos más, el segundo en el año de 1980 en Panamá y el tercero en el año de 1982 en Brasil. La importancia de ellos radica *en "el hecho de que la educación siempre fue motivo de análisis a través de la identificación de problemas y alternativas de solución".* (Garcés, Op.cit.154).

Cuando la educación de las poblaciones negras es regida directamente por el Estado colombiano, a nivel nacional se designa al Ministerio de Educación Nacional como ente para desarrollar la labor educativa, es así como a partir del período de 1985 se designa un tipo de educación dirigida a las poblaciones afrodescendientes e indígenas del país, esto desarrollado a través de los denominados Centros Experimentales Pilotos-CEP desde cuando se les designan el desarrollo de la etnoeducación en las regiones. Sin embargo, para la población afrodescenciente se había dado respaldo para el desarrollo de proyectos de etnoeducación y educación bilingüe implementados en las regiones de San Basilio de Palenque, San Andrés, Providencia y Santa Catalina, específicamente en el campo de la investigación de las lenguas criollas existentes en estas regiones. (Enciso, 2004:11).

Aunque, como se presentará más adelante, la Ley 70 de 1993, será el medio que jurídicamente reglamentará la educación para las comunidades negras en el país, anterior a ello se destacaron otros hechos como la realización del Primer Seminario Taller de etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas, desarrollado en la ciudad de Cartagena en 1993. (Cfr. Rojas y Castillo, Op.cit.: 87). A partir de este evento, tanto el Ministerio de educación Nacional como las organizaciones sociales establecen canales de comunicación que posibilitan enfocar la educación, ahora direccionadas sobre la población afrocolombiana del país. Proceso similar desarrollado en tiempos anteriores con las comunidades indígenas. Diferente a lo que proponían las comunidades indígenas, las

[17] Citado por Rojas y Castillo (2005:86) referenciando a Urrea, Ramírez y Viáfara (2004): "Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contexto urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI2 En: Axel Rojas (Compilador) (2004) *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del Arte.* Universidad del Cauca, Popayán. Pp. 97-146.

comunidades negras que reivindicaban los derechos educativos, plantearon que en los currículos educativos a nivel nacional fueran reconocidos sus aportes históricos y se les reconozca su etnicidad como grupo étnico.

Así, entre los años de 1992 y 1998 por iniciativa del movimiento social se adelantaron escenarios como talleres, encuentros y demás espacios para concertar el marco normativo en aspectos educativos. Como resultado de ello, se posibilitó que en 1994 se tuviera participación en la formulación del tercer título de la Ley 115 o General de la Educación que reglamenta sobre *Modalidades de Atención Educativa a poblaciones*, capítulo III E*ducación para grupos étnicos*. En 1995, a partir del Decreto 2249, se crea la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, que entre otros aspectos dispone la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el año de 1998. Para ello, se realizó una concertación entre instituciones del Estado como el MEN y su programa de Etnoeducación. También se obtiene la promulgación del Decreto 1627 sobre créditos condonables del ICETEX para población afro que deseen ingresar a la educación superior bajo el cumplimiento de unos requisitos. Tal como se presentará más adelante.

Con lo anterior, es posible afirmar que el panorama actual de la instauración por parte del Estado de la etnoeducación *"expresan no solo la emergencia de proyectos educativos 'culturalmente adecuados', sino de proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional"* (Ibíd.:59). No obstante, el reconocimiento a nivel educativo para este tipo de población se ha dado y a través de la labor del movimiento social poco a poco se ha posibilitado no obstante las circunstancias adversas para ellos que se han presentado.

1.3. CONSTITUCIÓN DE 1991 Y ARTÍCULO TRANSITORIO 55-AT55

Para conocer cómo para las comunidades negras se han dado dichos reconocimientos, es necesario remitirse al escenario político que posibilitó abrir el camino, en Colombia esto se presentó a partir de 1991. Período a partir del cual las comunidades negras del país obtuvieron, a través de la proclamación de la nueva Carta Constitucional, su visibilización y reconocimiento con la declaración de un solo artículo transitorio (55). Aunque para los negros del país -a diferencia de los indígenas- dicho reconocimiento legal que obtuvieron no les bastó para que fueran denominados en el momento como grupos étnicos, sí abrió las puertas para su visibilización a nivel nacional y reivindicación de nuevos derechos. Caso contrario registraron las comunidades indígenas, para quienes *"los derechos (...) aparecen en varios de los artículos de la nueva carta (aunque a veces ésta se refiera secamente a 'grupos étnicos' entendidos como grupos indígenas)"* (Wade, 1994, Op.cit.: 257).

De acuerdo a lo planteado por Wade (Ibíd.), podrían señalarse varías evidencias históricas que lograrían dar cuenta de las desigualdades reflejadas en la diferencias de reconocimiento

dadas en la Constitución de 1991 entre población indígena y negra. Estas diferencias podrían estar fundamentadas desde la época de la colonia con el ejercicio de la esclavización legal de los negros y no de los indígenas. Aunque ambos grupos de población eran considerados como bárbaros y no civilizados, fue el negro el esclavizado oficialmente, *"mientras en muchos casos las condiciones de vida de los indígenas eran quizás peores que las de los negros o aún las de los esclavos, los indígenas ya eran objeto de atención intelectual, jurídica y administrativa española y portuguesa en una forma que no podía dejar de afectar su trayectoria histórica"* (Ibíd.: 261). Otro aspecto que podría dar cuenta del contexto de 1991, radica en la diferencia de estatus que tenía el indígena y el negro en la época colonial. Ello específicamente estaba relacionado con la figura del indio con una identidad institucionalizada, indio que tributaba y era parte de la república de indios, aspecto que lo diferencia del negro que era considerado con el estatus de esclavo y sin ninguna administración burocrática e identidad institucionalizada. (Ibíd., 262). Así, el negro era caracterizado como de un origen vil, entre las denominadas castas que habitaban las zonas: *"a los negros se les negaba en relación con los indígenas una posición institucional en las estructuras oficiales de la sociedad y el pensamiento intelectual de la época"* (Ibíd., 263).

Ni aún en la época de la República, cuando la legislación de 1861 no aceptaba la idea de propiedad comunal de los grupos étnicos, los indígenas no dejaron de tener un estatus menos favorable que los negros. Sin embargo, es necesario apuntar también a los procesos de blanqueamiento a que estuvieron sometidos tanto indígenas como negros por considerarse un impedimento para el progreso y futuro de la nación colombiana, por alejarse del prototipo el blanco europeo, lo cristiano y lo occidental. (Ibíd.:269). Consideraciones existentes hasta el siglo XX, que tenían como imagen ideal lo europeo y propiciaban el proceso de blanqueamiento a través de la mezcla de razas que produjeran una nueva, la mestiza, todo con el objetivo de homologar a la población. (Arocha, 1992: 42). Sin embargo, debido a los *"comentarios sobre las razas y la identidad nacional o regional"* que imperaba en la época, *"casi nadie se preocupaba por la reivindicación de los negros: lo más positivo que se mencionaba era el hecho de haber ayudado a la colonización de las regiones tropicales".* (Wade ,1994:272). En cambio, para los indígenas, desde el siglo XIX se llegó a legislar en pro del mantenimiento de los resguardos indígenas a través de la Ley 89 de 1890. Por ello, es posible afirmar que *"tanto el mundo académico como el Estado han dirigido su atención más hacia el indígena que hacia el negro"*, por el contrario, *"la suerte de la población negra ha sido muy diferente (...) estas poblaciones han tenido un interés mucho menor para los gobiernos, las elites intelectuales y poblaciones mestizas de Latinoamérica"* (Ibíd.:273-274).

Así, a partir de la Carta Constitucional, para los indígenas se posibilitó que los concibieran como ciudadanos colombianos con derecho a mantener sus diferencias dentro de la nación. Diferencias que al tiempo "*han dado a los indígenas una ubicación específica frente al*

Estado y a la sociedad nacional, a nivel nacional e internacional que ayuda a legitimar sus reclamos y a conseguir financiación para sus organizaciones" (Ibíd.:275). Contrario a ello, la invisibilización presente para las poblaciones negras del país tiene sustento en lo registrado desde la colonia, como la falta de una identidad negra y del poco interés representado por el gobierno y élites intelectuales, así como la discriminación y subordinación padecida. Como consecuencia de ello, y ante las diferentes circunstancias que se presentaron en los momentos que antecedieron a la Asamblea Nacional Constituyente-ANC[18], se encuentra, por ejemplo, la dificultad para tener representación política en la misma instancia, que desencadenó en la falta de reconocimiento de los derechos culturales y territoriales como el obtenido por las comunidades indígenas en la Constitución de 1991. Y anterior a ello, de la falta de reconocimiento de la identidad histórico-cultural de los negros por parte de la Subcomisión de Igualdad y Carácter multiétnico establecida como foro antecedente del evento principal de la Asamblea Nacional Constituyente. (Cfr. Arocha, 1992:45). Para esta comisión, *"tan sólo los indígenas poseen las credenciales territoriales, históricas, sociales, legales y políticas para merecerse el reconocimiento de derechos concordantes con su identidad."* (Arocha, 1992:45).

Sin embargo, posterior a discusiones dadas como resultado del reconocimiento otorgado en el momento sólo a las comunidades indígenas, se reconocieron aspectos como el proceso de cambio y transformación hacia el reconocimiento de la identidad negra iniciados desde los años 60´s del siglo XX, cuando la organización negra en Colombia se empieza a consolidar e inicia el trabajo por la reivindicación de sus derechos. Es así como en Colombia, en principio, aparecen organizaciones como el Centro para la investigación de la Cultura Negra (CIDCUN), la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y Centro de Estudios Afrocolombianos, el Centro de estudios "Franz Fanon" y el Centro de Estudios "Soweto" que posteriormente se transforma en el movimiento *Cimarrón* (1976) (Cfr. Castillo, 2007:179). A partir de estas organizaciones fue que se empezó a forjar la identidad negra en el país. Sin embargo, quizás el movimiento que más importancia registró en el contexto de la ANC es el de Comunidades Negras-PCN (1991), que al tiempo se constituye como el moderno movimiento de comunidades negras[19] y recoge las iniciativas de los

[18] A pesar de que en la convocatoria para la ANC se elige a Carlos Rosero en representación de la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras-CNCN como candidato de las negritudes, como medida preventiva frente a su no posible elección *"y ante la importancia de las reivindicaciones étnicas y territoriales, lo núcleos negros que se identificaban como CNCN buscan alianza con Lorenzo Muelas, el candidato* [representante indígena] *de AICO".* Estableciendo así una alianza interétnica entre indígenas y afros en busca del reconocimiento de sus derechos (Castillo, 2007:201). Así fue como el Movimiento de Comunidades Negras desarrolló la estrategia de alianzas para tener una participación indirecta en la ANC, especialmente en la Comisión Segunda. Alianzas desarrolladas con los representantes indígenas, constituyentes de la AD-M19, Unión patriótica-UP y constituyentes del partido Liberal. (Cfr. Ibíd.:264).

[19] Entendiéndose por éste "el conjunto de organizaciones y sus bases que adelantan acciones colectivas para reivindicar derechos culturales, territoriales y sociales y que tienen como fundamento la politización de la diferencia étnica" (Castillo, Ibíd.:179).

anteriores movimientos del país que reivindican la diferencia, especialmente del anterior movimiento Cimarrón. El PCN es conformado especialmente por militantes de la izquierda marxista existente en diferentes grupos presentes en el país desde los años ochenta y la influencia de grupos religiosos cristianos de la Teología de la Liberación, la Asociación Campesina Negra del Río Atrato y organizaciones como las presentes en la denominada "*Mesas de Trabajo del Chocó"*[20], de las cuales se nutrió para conformarse, principalmente organizaciones del Pacífico colombiano. (Ibíd.:184-185,191): *"no obstante, en otras regiones del país, donde se asienta la gente negra, en particular en la Costa Atlántica y en el departamento del Cauca, también surgen focos organizativos de negros que se integrarán al PCN"* (Ibíd.:191).

No obstante, a pesar de éste reconocimiento, de las alianzas estratégicas ideadas con el objetivo de tener participación indirecta en la ANC, no fue posible presentar en dicho escenario un conjunto de reivindicaciones de las comunidades negras y, por ende, la obtención de las mismas. De acuerdo a lo planteado por Castillo (2007), cuatro fueron los aspectos principales que no coadyuvaron para cristalizar las aspiraciones de las comunidades negras, el primero de ellos es que los negros del país no eran considerados como un grupo étnico, diferente a la consideración otorgada a los indígenas; también la falta de representación en la ANC contribuyó de cierta forma a que aquellos constitucionalistas presentes no aprobaran peticiones de quienes no estaban participando de la Asamblea; el hecho de que, a diferencia de los demás grupos presentes en la ANC que buscaban un pacto por la paz a partir de su desmovilización, las negritudes nunca habían empuñado las armas y tampoco tenía una representación en dichos grupo también influyó en su invisibilización. Y finalmente, se encuentra que para algunos delegatarios el hecho de otorgar un reconocimiento a las comunidades negras era visto de forma equívoca como la oportunidad para que dicho grupo se conformara en una serie de "guettos" a nivel nacional. (Cfr. Castillo, 2007:267).

No obstante, a la falta de representación en la Asamblea el trabajo del movimiento social de Comunidades Negras continuó a través de diversas movilizaciones en la capital y en diferentes ciudades del país, sumado a ello las alianzas establecidas con otros constitucionalistas de la ANC es que finalmente se logra la aprobación del artículo Transitorio 55 antes de darse por clausurada la Asamblea. Constituyéndose así *"hasta ese momento como el logro más importante obtenido por las negritudes en Colombia y tal vez uno de los más significativos en América Latina"* (Ibíd.:205).

[20] En torno a la lucha por la legalización y reconocimiento de los territorios ancestralmente habitados por comunidades negras e indígenas, surgen grupos de gran relevancia que finalmente conforman la Mesa de Trabajo del Chocó como la Organización de Campesinos del Baudó (ACABA), la Organización de Campesinos del bajo Atrato (OPOCA), la Organización popular de del Alto Baudó y la Asociación Campesina del Alto San Juan (ASOCASAN). (Cfr. Castillo, 2007:188).

Así es como en último lugar se logra tener participación en las negociaciones anteriores a la proclamación de la nueva Carta Constitucional, que como se sabe, se dio a partir del diálogo con los grupos armados del país. Aunque no se eligió ningún representante negro para participar de las discusiones, como sí se registró para los indígenas que lograron dos delegados que pusieron sobre la mesa la posibilidad de plantear la pluriculturalidad y la multiculturalidad, finalmente se alcanzó el reconocimiento. Sin embargo, tal como lo plantea Wade (1994) citando a Arocha (1992:45), *"la Asamblea fue dominada por la visión asimétrica y excluyente de la identidad histórica-cultural diferenciada como una condición tan sólo alcanzada por los indios".* En función de ello, y dado que los documentos *"no le reconocían la etnicidad a la mayoría de los negros colombianos. Reservando ésta tan sólo para los pobladores tradicionales del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina"*, es que se pactaron artículos de compromiso que propiciaran el reconocimiento tanto de indígenas como de afros. (Arocha, 1992: 479). Así, se obtuvo sólo la proclamación del artículo transitorio 55 que hace referencia a las *"comunidades negras"* del país. Sin embargo, quedó para las comunidades negras el sin sabor por la negativa para reconocer sus derechos en el país. Reproduciendo así el modelo imperante hasta 1991 en el que las poblaciones indígenas se hallan en un mejor estatus con respecto a las comunidades negras del país, *"lo cual facilita jurídicamente la permanencia de la invisibilidad de la cultura negra y un trato asimétrico de las propuestas constitucionales de "igualdad" para las etnias distintas a la indígena"* (Friedemann,1992,34).

No obstante, el reconocimiento y cambio del proyecto de nación mestiza hacia una nación diversa es un hecho innegable con la proclamación de la Carta Constitucional en 1991, que para las comunidades negras está relacionado con el trabajo desarrollado desde las organizaciones afros –inicialmente de la Costa Pacífica- que tomaron conciencia de la necesidad de reclamar sus derechos y propiciaron la movilización social étnica. (Cfr. Castillo, Op. cit.). Sin embargo, es importante resaltar que la posibilidad de proclamación del Estado colombiano como pluriétnico y multicultural también estuvo estrechamente relacionado tanto con factores externos como internos[21] *"de carácter político, económico y social* [especialmente relacionado con la violencia] *(...) que confluyen en forma explosiva durante la década de los ochenta y desembocan en la ANC del año 1991*" (Castillo, 2007:236). Uno de estos factores es la búsqueda de salida a la *"triple crisis, de legitimidad, en participación e institucional (...) lo que crea una oportunidad política (...) que es aprovechada por los indígenas y los negros para participar en la ANC y obtener un conjunto de derechos que habían sido desconocidos bajo el modelo de nación mestiza"* (Ibíd.:236).

Específicamente para los negros del país, su reconocimiento a partir de la categoría Comunidades Negras los visibiliza a nivel nacional, marcando así un hito en su

[21] Entre los factores de carácter externos más destacados, según Castillo (2007), se encuentra la caída del muro de Berlín, el derrumbe del mundo bipolar y el cambio hacia el modelo del neoliberalismo.

reconocimiento, identificándolos además posteriormente como grupo étnico, lo cual implica el reconocimiento por parte del Estado -así como de su protección y fomento- de su identidad cultural y de su propiedad colectiva en tierras ancestralmente ocupadas. Sin embargo, el camino en búsqueda de la reglamentación del artículo transitorio 55 que daría origen a la Ley 70 de 1993 se ve enmarcado por una nueva serie de movilizaciones y encuentro entre frentes tanto del Estado como de las comunidades negras en su búsqueda por la cristalización de su reconocimiento.

1.4 RECONOCIMIENTOS POSTCONSTITUCIONALES Y LEY 70 1993

Tal como se registró para la obtención del AT55 en la coyuntura de la ANC, en la búsqueda de la reglamentación del artículo y promulgación de la Ley 70 juega un papel importante el trabajo desarrollado por el movimiento social de Comunidades Negras, quienes se movilizaron especialmente por los ríos del Pacífico dando a conocer lo obtenido a través de la nueva Carta Constitucional y la necesidad de que lo alcanzado sea debidamente reglamentado. Obteniéndose como resultado la masificación de la existencia de organizaciones de comunidades negras que se organizan en torno a lo que Castillo (2007) presenta como *encuentro de ríos*, entendidos como espacios de participación en los que las diferentes comunidades negras de diferentes ríos y partes del país analizan la situación de la Constitución y el trabajo a realizar. Como resultados de dicha movilización se obtuvieron propuestas que posteriormente servirían para formar el documento de lo que sería la Ley 70, "*surge una propuesta de una ley de negritudes conformada por 128 artículos que es negociada por los representantes de las comunidades con la Comisión Especial de Comunidades Negras (CECN)"*[22], propuesta que posterior a su revisión se aprueba bajo el nombre de Ley 70 de 1993 (Ibíd.:209).

Es así como dos años después de la declaración de la Carta Constitucional se registra la proclamación de la Ley 70 o *Ley de Comunidades Negras*, esto a partir del mandato del artículo transitorio 55 de la Carta Magna, que solicitaba al Estado la creación de una comisión especial que expidiera una ley con el objetivo de reconocer a las Comunidades negras del país. La ley define a comunidad negra como *"el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos*." Como la Ley es clara al definir comunidades negras haciendo alusión a aquellas poblaciones ribereñas, posteriormente se legisló para comunidades que presentaran similares condiciones a las del Pacífico colombiano.

[22] La Comisión Especial de Comunidades Negras se crea bajo la expedición del Decreto 1332 de 1992 con el objetivo de trabajar en función de la obtención de los "*derechos territoriales y culturales; económicos, políticos y sociales del pueblo negro de Colombia*".

Dicha legislación que reconoce a las comunidades negras como grupo étnico del país, se pronunció entre otros aspectos como el acceso al crédito y sobre la toma de acciones para mejorar la educación y capacitación tomando en cuenta las especificidades culturales de las comunidades negras. Así como también en lo relacionado a la propiedad colectiva que denominó *"tierras de las comunidades negras".* Sin embargo, ya que éste reconocimiento de tierras es dado sólo a las comunidades afro de las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, y a las que presenten similares condiciones a la de la Costa Pacífica, se registró gran inconformismo por la falta de reconocimiento en poblaciones afrocolombianas urbanas, y por la falta de un reconocimiento hacía la realización de las prácticas tradicionales a partir del control comunitario de los productos del subsuelo como, por ejemplo, el petróleo y el carbón.

En otros aspectos de la Ley, se dispone que dichos reconocimientos se garantizarán a partir de los representantes de las comunidades negras que participen en los lugares de toma de decisiones a partir de Consejos Comunitarios[23], ello con el objetivo de dar participación a las comunidades en el proceso de adjudicación de las tierras, su conservación, protección, el aprovechamiento de los recursos naturales[24] establecidos allí como medio para articular y preservar la identidad cultural de las comunidades a partir del trabajo desarrollado por ellas mismas. Para fortalecer lo anterior, la Ley también legisló en su artículo 67 para la creación de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras-DACN en el Ministerio del Gobierno[25], similar al ya existente para las comunidades indígenas, esta dirección cobra gran importancia ya que estará presente en instancias como el Consejo Nacional de política Económica y Social-CONPES que realiza los lineamientos sobre los aportes e inversiones en el país, así como también en la División de Asuntos Negros del Instituto Colombiano de Reforma Agraria -hoy INCODER-, (Cfr. Castillo, Op.cit.:210).

---

[23] Sobre el reconocimiento de corporaciones y fundaciones de Comunidades Negras y del Archipiélago de San Andrés y Providencia y Santa Catalina, en el año 2001 se expidió la Resolución 388 del 22 de marzo *"Por la cual se regula el reconocimiento, suspensión, y cancelación de la personería jurídica de las corporaciones y fundaciones de carácter nacional que desarrollen actividades relacionadas con las comunidades negras y la nativa Raizal del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina".* Posteriormente, se expide el Decreto 3770 de 2008 del Ministerio del Interior y de Justicia *"Por el cual se reglamenta la comisión consultiva de Alto nivel de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenquearas, se establecen los requisitos para el registro de Consejos Comunitarios y organizaciones de dichas comunidades y se dictan otras disposiciones.*

[24] En relación a los recursos naturales, en 1998 se expide el Decreto 1320 *"por el cual se reglamenta la consulta previa con las comunidades Indígenas y Negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio".* Que legisla lo correspondiente a explotación de recursos naturales en territorios titulados no sólo para comunidades Negras, sino también indígenas.

[25] Dado a partir de Decreto 2313 de octubre 13 de 1994. "*Por el cual se adiciona la estructura interna del Ministerio de Gobierno con la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras y se le asignan funciones".* Ratificado a través del Decreto 4530 de noviembre 28 de 2008, artículo 14. *"Funciones de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianos, Raizales y Palanqueros".*

En el plano político, a partir del artículo 66 la Ley dio participación estableciendo la circunscripción especial para elegir dos miembros de dichas comunidades a la Cámara de Representantes[26], garantizando así su participación política.

Enfocándonos en los aspectos educativos, la ley reconoce en su capítulo VI, artículo 32 *"el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales"*, y especifica que para ello *"la autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos los currículos se adapten a esta disposición".* Además, en el artículo 34 se afirma que:

"La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social". (Ley 70 de 1993).

En el artículo 39, la Ley establece que el Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos, se incluirá la Cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

Así, a partir de este artículo es posible afirmar que la Ley legisló en función de la educación como un elemento articulador de la cultura de las comunidades negras y como un derecho de las mismas, no sólo a nivel de educación primario sino también de educación superior[27].

---

[26] Reconocimiento dado a partir de la Resolución No. 071 de 1993. *"Reglamentaria de la elección de representantes a la Cámara por la circunscripción Nacional Espacial para las comunidades negras"*, y se ratificó dicha participación para grupos étnicos, las minorías políticas y los colombianos residentes en el exterior a partir de la Ley 649 de 2001.

[27] Los artículos de la Ley relacionados con el reconocimiento educativo son:

Art. 35. "Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. El Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente".

Art. 36. La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunida nacional.

Art. 38. Los miembros de las comunidades negras deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos. El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general. Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades

En cuanto a este último, se encuentra como hecho destacado, que en el artículo 42 se dictan disposiciones para que a partir de la gestión del Ministerio de Educación se ejecuté una política de etnoeducación para comunidades negras, en función de esto se dispone la creación de una Comisión Pedagógica con participación de representantes de comunidades afro que asesorarán dicha política etnoeducativa. Así, en el año 1995, a través del Decreto No. 2249 se conforma la Comisión de Pedagógica dispuesta en 1993. *"Por la cual se conforma la comisión pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993".* A partir de este Decreto, en el artículo 4 se hace mención explícita para el acompañamiento y diseño de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a ejecutarse en todos los niveles y planteles educativos del país y a la necesidad de *"impulsar la constitución y el funcionamiento de la Universidad del Pacífico"*. Tal como lo destina el artículo 62 de la Ley 70, que se encomienda al Gobierno Nacional como ente encargado para *"destinar las partidas presupuestales necesarias para la puesta en marcha de la Universidad del Pacífico creada mediante Ley 65 de 14 de diciembre de 1998".*

En el mismo sentido, en cumplimiento del mandato contenido en el artículo 39 de la Ley, se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para ser incluida como parte del área de Ciencias Sociales y naturales de los diferentes niveles de educación -se implementa a partir del Decreto 1122 de 1998[28]-. Dicho decreto establece que la Cátedra deberá ser ejecutada en instituciones de educación formal en los niveles de preescolar, básica, media, educación superior en las instituciones tanto públicas como privadas del país.

Ahora, refiriéndose específicamente a la reglamentación para educación superior, tal como lo manda el artículo 40 de la Ley 70, a partir de Decreto 1627 de 1996 se crea el *"Fondo Especial de créditos Educativos administrados por el Icetex para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos*", que legisla en función de la capacitación de los integrantes de las Comunidades Negras en los niveles técnico, tecnológico, artes y oficios, y a nivel de educación superior. Dicho crédito tendrá como forma de pago trabajos comunitarios, social o académico certificado por una Comisión Pedagógica Departamental y podrá ser renovado de acuerdo al cumplimiento de unos

---

concretas de las comunidades negras. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con las comunidades negras las cuales serán consultadas sobre la organización y funcionamiento de tales programas. Estas comunidades asumirán progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación.

Art. 40. El Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las comunidades negras. Así mismo, diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las comunidades negras en los distintos niveles de capacitación. Para este efecto, se creará, entre otros, un fondo especial de becas para educación superior, administrado por el Icetex, destinado a estudiantes en las comunidades negras de escasos recursos y que se destaquen por su desempeño académico.

Art. 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades."

[28] Decreto 1122 de 1998 *"Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal en el país y se dictan otras disposiciones".*

requisitos. Este crédito es similar al Crédito Álvaro Ulcué Chocué, otorgado a los pertenecientes a las comunidades indígenas que desean estudiar a nivel superior y es condonable por trabajo comunitario.

Para el caso que nos ocupa, es importante mencionar que el presente Decreto en su artículo 18 establece que "*El gobierno garantizará previa concertación con las Universidades estatales un porcentaje mínimo de cupos para estudiantes de las Comunidades Negras, con el objeto de asegurar una participación equitativa de dichas comunidades en estas instituciones"*, y posteriormente bajo la ratificación del mismo a través de la promulgación del documento Conpes 3310 (2004) sobre la política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana es que se establece a nivel nacional la denominada *Ley de cupos*, que permite, entre otras cosas, el ingreso de esta población a las universidades a través de la condición de excepción. En cumplimiento de dicha garantía, es que la Universidad del Valle como institución de educación superior de carácter público ofrece un 4% de cada programa académico para el ingreso de estudiantes con condición étnica por pertenecer a una comunidad negra y otro 4% es otorgado como condición de excepción por ser indígena[29]. Todos estos reconocimientos se enmarcan dentro de las políticas de discriminación positivas para comunidades negras establecida a través de la sentencia T-422 de 1996 de la Corte Constitucional, *"al decretar que era permisible introducir un criterio racial en asuntos concernientes a la política educativa, aún cuando la discriminación racial está prohibida por la Constitución"*(Wade, 2006:68).

Ahora, en función de los descontentos que generó la proclamación de la Ley 70, se encuentra que a partir de esta definición de comunidad negra y de las características culturales que las identificaría según la Ley es que se plantea la definición de comunidades negras, pero con parámetros exactamente iguales a como se reconocen a las comunidades indígenas del país, lo que según Wade (Ibíd.:73) podría llamarse *"indigenización de lo negro*", aspecto que según el autor es recurrente en los reconocimientos otorgados a las poblaciones afrolatinas en América Latina. Es así como en Colombia, aunque la población afrodescenciente tiene el reconocimiento de grupo étnico, se les niegan aspectos como la idea de entidad nacional por la exclusión que hace a comunidades afros no asentadas en el Pacífico, en función de ello quedan excluidas las poblaciones negras que no tengan asentamientos en ésta zona del país y que viven en otras con gran número de población negra como Cali, Bogotá, Medellín, Cartagena y Barranquilla (Ibíd.). Además, se les define como invasores de los territorios y se les niega el control de sus recursos naturales. Así,

[29] Véase la Resolución No. 044 del 19 de abril de 2007 y Resolución 053 de mayo 10 de 2007 del Consejo Académico de la Universidad del Valle que reglamentan sobre las condiciones de excepción para la admisión de personas pertenecientes a comunidades indígenas y Comunidades Afrocolombianas del país. Así como también las resoluciones No. 038 de del 13 de mayo de 2010 del Consejo Superior, que reglamenta sobre la exención del pago de matrícula básica para los estudiantes que ingresen a la Universidad bajo la condición de excepción afrodescendiente, esta resolución rige a partir del segundo semestre de 2010.

"La Ley 70 implica una imagen de la identidad negra que contrasta con la que implica la ideología del Cimarronismo y que es análoga a la imagen de la identidad indígena". (Wade, 1994:281). El inconformismo con la Ley 70 se presenta en que se definen a las comunidades negras como se definieron a las comunidades indígenas, *"con el enfoque sobre asentamiento tradicional, prácticas de producciones tradicionales"* (Wade, 2008a, 129). Así, además del inconformismo, "*el peligro que representa esta estrategia es el desconocimiento de las formas particulares de organización y economía de las comunidades negras en distintas partes del país"* (Ibíd., 129).

Pese a los descontentos generados por la Ley y sus componentes, fueron promulgándose uno a uno los decretos para la aplicación y ejecución de misma, uno de éstos es el Decreto No. 2314 de 1994, que dando cumplimiento al artículo 57 de la Ley plantea: *"Por el cual se crea la comisión de Estudios para formular el Plan Nacional de Desarrollo de las Comunidades Negras*". Entre los promulgados, quizá el más conocido y divulgado es el Decreto No. 1745 de 1995 *"Por el cual se reglamenta el capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las 'Tierras de Comunidades Negras' y se dictan otras disposiciones".* Por ello, tal como lo afirma Wade (2006:77), *"En resumen, las reformas han creado un nuevo perfil público para la indigenidad y aún más para lo negro; han tendido a <<indigenizar>> lo negro, han ayudado a crear nuevas redes y capital social mediante la canalización de los recursos, aunque en formas controladas, en organizaciones étnicas o, bien sea en torno a demandas por tierras, generación de ingresos o aspectos de identidad étnica"(...)*, sin embargo, *"sería difícil defender con argumentos, convincentes (...) que las reformas hayan generado un mejoramiento total de las condiciones económicas de los pueblos negros e indígenas, o que hayan siquiera mejorado condiciones graves"*, todo ello a pesar de las reformas y del reconocimiento en la Constitución de 1991.

De esta manera, las críticas que se le hacen a los programas hegemónicos de desarrollo no sólo tienen que ver con el incremento de la pobreza en la mayoría de la población y la desigualdad en la distribución de los ingresos, sino que también contienen problemas relacionados con la exclusión y el marginamiento social de sectores poblacionales que se caracterizan por pertenecer a una comunidad étnica indígena o afrocolombiana, además de otros estigmas relacionados con el sexo, la situación de discapacidad y desplazamiento.

Sin embargo, no debe desconocerse que a partir de la promulgación de la Ley 70 se reconoce la importancia de la identidad negra en el país, y de una u otra forma ayudó a fomentar y garantizar la igualdad de oportunidades de la población negra, similar a la ya otorgada a minorías como la población indígena y legalmente en igualdad de condiciones que el general de la población nacional. Así, es posible afirmar que *"desde este reconocimiento de status étnico devienen una serie de acciones de discriminación positiva dirigidas a las poblaciones negras en aspectos como la protección de su cultura, el*

territorio y la educación principalmente" (Rojas y Castillo, Op.cit.:52). Quizá lo más representativo está relacionado con el reconocimiento de la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades negras, alrededor de las cuales articulan otra serie de aspectos como la protección de su identidad cultural y en relación a ello el aprovechamiento de sus recursos naturales, así como también la protección del medio ambiente entre el que habitan, convirtiéndose en protectores y defensores de la naturaleza, por ello es posible afirmar que el territorio ha sido une medio para la construcción de la identidad negra.

Así, el hecho de que se les adjudique su reconocimiento a las comunidades negras pone freno al ingreso de empresas multinacionales que por concesiones del Estado realizaban explotación de recursos naturales, exponiendo así la pérdida del espacio alrededor del cual las comunidades negras integran sus prácticas culturales. Por ello, la defensa del territorio y de los recursos asentados en él ha sido fuente de creación del movimiento social negro, tal como se presentó anteriormente. (Cfr., Castillo, Ibíd.:211). Además, tal como lo plantea Hurtado (2008:87), con los cambios constitucionales y lo sancionado en la ley 70 para las comunidades se generarían a nivel nacionales tres aspectos fundamentales, primero, la terminación jurídica de la invisibilidad de la gente negra, la implementación desde el Estado y la academia de nuevos intereses y mecanismos que permiten que se realice investigación para finalmente dar cuenta de la realidad de la población negra en el país y, tercero, se posibilita la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos que permitirá impartir un tipo de educación que difunda las prácticas culturales de los negros en todos los niveles de educación.

1.4.1 Reconocimientos posteriores a la Ley 70 de 1993

Posterior a la obtención de la Ley 70, se puede afirmar que el movimiento social de comunidades negras no se disolvió, sino que por el contrario se consolidó en función de la construcción y el fortalecimiento de la identidad negra étnica y cultural, con énfasis en la lucha por la diferencia, por sus territorios amenazados, por la presencia de empresas que explotan sus recursos naturales y desarticulan la cultura de las comunidades y en contra de la discriminación. Es así como el movimiento social registra una transformación a través de la realización de eventos que dan cuenta de ello, como por ejemplo la tercera Asamblea Nacional de Comunidades Negras, como elemento articulador de la identidad negra, del movimiento negro en el país, y de la fundación de la Organización de Comunidades Negras PCN que jugó un papel importante en el escenario de la ANC, como ya se presentó, y que se ratifica a partir de una acción política con unos ejes claros de lucha a partir de la proclamación y acuerdo en 5 principios que orientarán la lucha del PCN (Cfr. Castillo, 2007:212). Principios que al tiempo posibilitarán que al interior del movimiento se presenten dos corrientes, la de preferencia electoral, como integrantes de las comunidades negras al ser parte de la política nacional, y la estrategia de la acción colectiva. Los

integrantes de este último bloque defenderán y trabajarán en pro de la realización de la titulación de sus territorios y participarán en la construcción del Plan Nacional de Comunidades negras. Así, a partir del mencionado evento de la tercera Asamblea es que se produce una división al interior del movimiento de negritudes del país. (Cfr. Castillo, 2007:2014-216).

A pesar de dichas divisiones, actualmente es innegable que debido al trabajo del antiguo y nuevo movimiento social negro del país se obtuvieron los reconocimientos presentados y se logró no sólo la visibilización de ésta población a nivel nacional, sino su reconocimiento como grupo étnico con identidad étnico cultural presente a nivel nacional e identificado mayoritariamente bajo el nombre de comunidades negras[30]. Sin embargo, es necesario resaltar que dicha identidad étnica cultural de las comunidades negras fue poco a poco construida bajo el modelo de la diferencia, ratificado por el movimiento social que ha basado la construcción de dicha identidad en cuatro aspectos, que de acuerdo a lo planteado por Castillo (2007) los diferenciaría radicalmente del total de la población nacional. *"Un "mito" de origen; una particular relación con la naturaleza y una profunda identificación con el territorio, en este caso el de la Costa Pacífica colombiana, una historia compartida y una cultura común"* (Castillo, Ibíd.:218). Así, "*la construcción de la identidad negra es el resultado de la lucha contra la segregación. [Así, el color de piel hace parte de la identidad negra, pero por razones históricas y sociales más que raciales]. No obstante el movimiento social resalta que se es afrocolombiano o se pertenece a las comunidades negras porque se comparte una especificidad cultural antes que racial"* (Ibíd.:225). Todos estos rasgos que compondrían la identidad negra en el país son rediseñados como formas de reivindicar a la sociedad y al Estado el reconocimiento étnico y cultural, reivindicación que también se ha hecho desde el campo de la política. En esta última parte, es necesario resaltar lo planteado por Castillo (2007) acerca del papel fundamental desarrollado por los intelectuales, para el desarrollo de la configuración, construcción y apropiación de lo que se construiría como la identidad negra en el país.

Dicha configuración de la identidad apoyada por intelectuales, especialmente desde el campo antropológico, finalmente permiten legitimar el concepto de Comunidad negra en la

[30] Con la "visibilización" de las comunidades negras a nivel nacional, como lo llama Castillo (2007), se abre el camino a la discusión acerca de cómo denominar o identificar a este tipo de población presente en el país. Por ello, partiendo de la expresión comunidades negras antes planteada, que pretende recoger la identidad étnica afrocolombiana y los rasgos de toda la gente negra colombiana, se abre paso a la discusión propiciada por actores como el mismo movimiento social para denominarse a ellos mismos, dando surgimiento a los conceptos de afrocolombiano, a partir del cual *"se resaltan las raíces africanas en la historia, la cultura y en las dinámicas contemporáneas de la gente negra de lo que hoy es Colombia"* (Castillo, 2005:217). Por su parte, el término afrodescendiente "*pretende designar en forma genérica a todas las poblaciones negras de América y fue adoptada como una iniciativa de los movimientos negros de América Latina que participaron en la Conferencia Contra el Racismo de Durban para diferenciarse del término afroamerican, utilizados por los negros de Estados Unidos*" Agudelo, Carlos (2002): Poblaciones Negras y política en el poblaciones en el Pacífico Colombiano: Paradojas de una inclusión ambigua. Citado por Castillo, 2005:217.

Comisión Especial de Comunidades Negras y posibilita que los comisionados participantes de la Comisión se amparen bajo la nueva Carta constitucional y los artículos que hacen referencia a la plurietnicidad y multiculturalidad como la base para la reglamentación del AT55. Es así como en el campo educativo el AT55 se relacionaría con el artículo No. 67 de la Constitución, que *"precisa que la educación busca el acceso a los bienes y los valores de la cultura, el cual se relaciona con el [artículo] 7°; de manera especial con el [Artículo] 68°, que señala que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural"* (Ibíd.:302). De esta forma, es cómo para las comunidades negras el AT55 se constituye en una herramienta vital en búsqueda de afianzamientos para los reconocimientos culturales y étnicos, espacialmente los de territorialidad, en función del cual articulan todos los otros derechos como culturales, tradicionales, de educación, etc.

Así, entre los logros más representantivos de las comunidades negras propiciado a través de la agenda de trabajo de la Comisión Espacial de Comunidades Negras, agenda de trabajo que desarrolla los puntos fundamentales del AT55, se encuentran primero la legitimación de su denominación y conceptualización como comunidad negra, entendido además como un grupo étnico en el país, el reconocimiento a la titulación colectiva y la ocupación de los territorios habitados ancestralmente, principalmente los de la Costa Pacífica[31], teniendo como resultado que *"una década después de promulgada la Ley de Negritudes, cerca del 50% del Pacífico colombiano ha sido titulado como tierras colectivas de comunidades negras"* (Ibíd.:321); esto a pesar de que algunos de dichos territorios estaban declarados como parques naturales, por lo que se llegó a acuerdos con la comunidades negras asentadas en las zonas y se posibilitó que la titulación de territorio se realizara a partir de la titulación de cuencas. No obstante, al menos en la ocupación de los territorios y la habitación en los mismos, actualmente se ve amenazada por los procesos de desterritorialización a causa de los efectos de la guerra que avanza y tiene como escenario los territorios de comunidades negras.

Sin embargo, en términos educativos quizá el mayor logro alcanzado para las comunidades étnicas del país tanto indígenas como afrocolombianas posterior a la Constitución es la Ley 115 de 1994 o General de la Educación y la participación que allí se les dio a los grupos étnicos a partir de la inclusión del Título III *Modalidades de atención educativa a poblaciones*, Capítulo III *Educación para grupos étnicos*, en la que "*se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones".* (Ley

[31] A partir del AT55, la Ley 70 (artículo 4) y Decreto 1745 de 1995 que reglamenta el proceso de titulación de la propiedad colectiva de las tierras ocupadas por las comunidades negras y las denomina "tierras de comunidades Negras", especialmente de las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Costa Pacífica.

General de la Educación). Éste se convierte en uno de los principales avales y respaldos para el desarrollo e implementación de la etnoeducación para grupos étnicos a nivel nacional, a pesar de las adversidades políticas y de representación que se presentan. Por otra parte, específicamente para las comunidades negras, es de gran importancia la publicación por parte del Ministerio de educación del documento Cátedra de Estudios Afrocolombianos del 21 de mayo de 2001, en el marco de la conmemoración legal de la esclavitud. Así, la orientación de la Cátedra quedó establecida bajo dos dimensiones, primero, referida a las instituciones de población no afrocolombiana con el propósito de avanzar en la sensibilización en pro del reconocimiento y respeto del aporte afro al país y, segundo, orientada directamente a las instituciones de poblaciones afros, con el objetivo de avance curricular con un sentido etnocultural del que se apropien dichas comunidades. (Cfr. Garcés, Op. cit.:166).

No obstante, como se mostrará más adelante, a pesar de la falta de apropiación de la política etnoeducativa afrocolombiana por parte del sistema educativo y de una aplicación efectiva de la Cátedra por parte de las instancias educativas nacionales es importante resaltar, e innegable, que a través de la labor desarrollada se ha consolidado la *"concertación con el Estado colombiano de una política educativa específica sobre población afrocolombiana, que ha permitido el reconocimiento constitucional de la especificidad de la cultura afrocolombiana y su población"* (Ibíd.:167).

En la misma línea, es de gran relevancia mencionar, tal como lo hace Garcés (2004), como logros del reconocimiento a la población afrocolombiana *"la concreción del proyecto educativo Universidad del Pacífico con sede principal en Buenaventura"*, proyecto que estaba contemplado en la Ley 70. En todos los aspectos también resalta la Formulación del Plan Nacional de Desarrollo de la población Afrocolombiana. Y aún más, de lo que además de la visibilización de las comunidades negras en el país podría llamarse como un despertar hacia el reconocimiento de lo negro, visto desde los aspectos políticos, culturales, producción académica e investigativa.

1.5 ¿Y EL CAMINO POR EL RECONOCIMIENTO SIGUE…?

A pesar de las legislaciones promulgadas como la Ley 70, el Título III de la Ley 115 y la Cátedra de estudios afrocolombianos, existe todavía falta de cumplimiento de la misma reglamentación y aplicación de las políticas etnoeducativas para comunidades afros e indígenas a nivel nacional. Falencias de aplicación e implementación que están relacionadas no sólo con la ejecución por parte del Estado ya que, por ejemplo, para las comunidades negras *"a pesar de las posibilidades que entraña, la implementación de la cátedra ha estado supeditada a la voluntad de los establecimientos educativos, y en esa medida, no siempre cuenta con los mecanismos efectivos para su puesta en práctica"*.

(Rojas y Castillo, Op.cit, 90). Tal como lo plantea Garcés (Ibíd.:149), es así como en los centros educativos de la Costa Pacífica, por ejemplo, *"no se estudia la historia de las minorías nacionales (...) no se trabaja sobre textos de las ciencias sociales que involucren la historia, la geografía y la cultura de estos pueblos"*, esto según el autor *"está generando comportamientos de desarraigo y negación de sus ancestros en la población joven"*. Es así como se produce la pérdida de las raíces culturales de la población afro y el desarraigo de sus costumbres y prácticas culturales, sin contar con las deficiencias educativas que registran quienes tienen la oportunidad de acceder a la culminación de los ciclos escolares. Así, *"se identifica una baja calidad del proceso educativo que ofrece el sistema escolar en el Pacífico colombiano, el cual muestra una situación compleja para su estudio en razón de las múltiples variables que intervienen; por ejemplo, podemos mencionar: el uso de textos en el desarrollo de planes de estudios, cualificación de docentes, modalidad de instituciones educativas, contenidos programáticos, administración, financiación, infraestructura, mobiliario, pertinencia cultural de la educación"* (Ibíd.:153).

Por ello, el camino por el reconocimiento también está en la actualidad delimitado por el trabajo de las mismas poblaciones de grupos étnicos del país a partir de la realización de experiencias educativas innovadoras pensadas y ejecutadas por ellos mismos, ya que en algunos aspectos no hay reglamentación jurídica que avalé el reconocimiento de los derechos, y en los casos en que la reglamentación existe no hay medios para ponerse en práctica. No se afirma que desde el Estado central no se ha reglamentado en función de la educación para grupos étnicos en el país porque sí se ha hecho: *"hay un marco constitucional y normativo que posibilita el desarrollo del trabajo en busca de la materialización del reconocimiento etnocultural afrocolombiano. La dificultad consiste en que el sistema educativo del país no se ha apropiado la normatividad vigente y por lo tanto no se ha llevado a la práctica en un marco de correspondencia de las necesidades educativas que afronta el pueblo afrocolombiano"* (Ibíd.:155). Esto para las comunidades negras del país es más apremiante, si recordamos que el reconocimiento de su identidad y de su presencia a nivel nacional como grupo étnico es reciente si se compara con las comunidades indígenas del país. Así, en el campo educativo es necesario que desde las administraciones encargadas como el MEN se posibiliten aspectos como la profesionalización de los docentes, implementación de prácticas pedagógicas, se apoye a las instituciones en la reformulación de los proyectos educativos y se posibilite la implementación real de la Cátedra de estudios afrocolombianos en todos los niveles de educación. Sin embargo, es clave tener en cuenta también que por las mismas condiciones sociodemográficas de la población afro a nivel nacional, como por ejemplo su volumen y asentamiento mayoritario a nivel urbano, hay mayor dificultad en el establecimiento de experiencias etnoeducacitvas, considerando además que con el asentamiento mayoritariamente urbano la población asiste a una escolarización regida por las políticas oficiales. (Cfr. Rojas y Castillo, Op.cit.:98).

Por otra parte, es necesario mencionar también el proceso a través del cual estas mismas comunidades u organizaciones de corte étnico tanto indígenas como afrocolombianas retoman el concepto de etonoeducación, considerándolo como una política oficinal del Estado mediada por el MEN, y proponen el paso hacia una educación denominada *propia* que integre además de los aspectos educativos aspectos como la integralidad y las consideraciones étnicas particulares de cada pueblo según sus condiciones. Éste es el nuevo enfoque en torno al cual se trabaja en términos educativos para comunidades étnicas y que, por ejemplo, las comunidades indígenas proponen para dar el paso del concepto de educación intercultural bilingüe al concepto de educación indígena.

En la misma línea del debate se encuentran otros factores que argumentan las comunidades étnicas del país en función de los que ellos consideran una nueva invisibilización, ya que desde los planteamientos del Estado y del Ministerio de Educación recientemente rigen políticas educativas oficiales como la denominada *Revolución Educativa* –implementada desde el gobierno de 2002-2010-, que está regida por los aspectos de calidad, cobertura y eficiencia, pero que para los grupos étnicos no está en sintonía con el Decreto 804 de 1995 sobre educación para grupos étnicos, sino por el enfoque de estandarización del sistema educativo a nivel nacional. Estandarización que está avalada, entre otros aspectos, por factores como la calidad y ampliación de cobertura de la educación en todos los niveles y que *"abre la puerta a los conflictos locales en territorios con experiencias etnoeducativas indígenas y afrocolombianas que no encuentran en los procesos de fusión e integración institucional las mejores posibilidades para continuar con sus proyectos pedagógicos"* (Ibíd.:96).

Tal como lo plantean Rojas y Castillo (2005:95), estos factores ligados a la viabilidad de financiación y los estándares de calidad podrían ser producto de las etapas de reformas neoliberales implementadas desde el año 2002 que han afectado al sistema escolar. Así, sean cual sean las causas, es claro que "l*a etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la práctica institucional en el sector responsable de la política educativa y la coexistencia de un sistema de educación pública 'nacional', por un lado, y un sistema educativo 'para grupos étnicos' por otro, genera diversas dificultades para el cumplimiento de sus objetivos. Las acciones institucionales de los programas de etnoeducación están insertas en las lógicas de funcionamiento burocrático, bajo criterios como los de 'modernización' y 'racionalización de recursos' con lo que, aun presumiendo la buena voluntad de funcionarios y entidades, la viabilidad de acciones efectivas es reducida. Como dijimos, son programas con escasos recursos y precarias condiciones de operación"* (Rojas y Castillo, Ibíd.:97). No obstante, la dinámica continúa y se siguen formulando tanto programas ligados a las leyes que amparan la etnoeducación como por las leyes educativas de política oficial.

A pesar de ello, es importante mencionar que aunque la adversidad para la implementación de la etnoeducación está presente, en la actualidad también ha aparecido un panorama de política oficial que pudiera contribuir al desarrollo de la etnoeducación, como ocurre con la reciente construcción y aprobación del Plan Decenal de Educación-PNDE 2006-2016, *"Pacto social por la educación"*, en el que se establece en su capítulo 2 *Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia* y en su ítem *Equidad: Acceso, permanencia y calidad* como uno de sus macro objetivos *"5. Reconocimiento de la diversidad cultural. Garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional"*, y como una de sus macro metas *7. Necesidades educativas especiales y reconocimiento a la diversidad cultural y étnica. "En 2010 el Estado garantizando el acceso, permanencia y pertinencia y calidad de la educación a la población con necesidades educativas especiales, población con prácticas culturales diversas y, en la medida de sus condiciones y características particulares incorporando la interculturalidad".* (Plan Decenal de educación 2006-2016).

Así, a partir de este Plan como en el anterior, 1996-2005: *La educación un compromiso de todos*, continúa la prioridad por la implementación de la etnoeducación a nivel nacional, lo cual pudiera respaldar el trabajo desarrollado en función de este punto por parte de las organizaciones del movimiento social étnico en el país.

Tal como lo plantea Garcés (Op.cit.:164), otro factor que pudiera contribuir en este campo es la influencia que ejerce a nivel latinoamericano las entidades de financiación internacionales como el BID y BM, que apoyan los estudios sobre población étnica y proponen las implementación de políticas de inclusión de grupos étnicos para elevar los niveles de equidad y redistribución de la riqueza en los países con presencia de este tipo de población, así como la necesidad de que los gobiernos realicen una modificación a las políticas desarrollada en función del reconocimiento de estos grupos poblacionales.

Sean cual sean las razones que explique e respaldo y surgimiento de respaldo al reconocimiento y visibilización de lo negro, es claro que la labor continua.

2. CARACTERÍSTICAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y DEMOGRÁFICAS DE QUIEN INGRESÓ POR CONDICIÓN DE EXCEPCIÓN AFROCOLOMBIANA A LA UNIVERSIDAD DEL VALLE EN 2004 I y II

De acuerdo a la base de datos entregada por la Oficina de Admisiones y Registro Académico de la Universidad, desde los períodos académicos 2004 I y II hasta 2009 II han sido admitidos a la Institución un total de 1.149 estudiantes a través de la condición de excepción afrodescenciente. A diferencia de los estudiantes indígenas, quienes registran ingresos desde el año 1993, para los afrodescencientes la condición de excepción se crea posteriormente en el año 2003, con ejecución a partir del primer semestre del año 2004, como efectivamente se registró. Este período inicial de admisiones de estudiantes afrodescencientes es el punto de partida del presente estudio, ya que permite realizar el análisis del comportamiento académico de aquellos estudiantes que ingresaron en los semestres académicos de 2004 hasta el segundo semestre de 2009, y verificar en el transcurso de éste lapso de tiempo la posibilidad de registrar deserción o, por el contrario, la titulación de los estudios universitarios.

De esta forma, es posible afirmar que entre 2004 I y 2004 II ingresaron a la Universidad un total de 163 estudiantes, 39 de ellos fueron admitidos en el primer semestre enero-mayo y los 124 restantes en el segundo semestre de agosto-diciembre de 2004. De estos estudiantes, fue posible obtener la información que cada uno depositó en el formulario que diligenció para ser admitido a la Universidad correspondientes a los datos de nombre y apellido, código de estudiante, edad, sexo, así como también del programa académico al que fue admitido, facultad, colegio, comunidad afrodescenciente que lo avaló para la admisión y datos de ubicación del estudiantes como barrio, municipio, departamento y estrato socioeconómico de la vivienda de residencia.

Por ello, de acuerdo al *Anuario Estadístico de la Universidad del Valle 2005*, en el año 2004 fueron admitidos en la sede Cali un total de 4.648 estudiantes. Y, según el informe de Escobar et al, el CIDSE y la Vicerrectoría Académica de la Universidad (2006:5), de un total de 5.050 estudiantes admitidos en el año 2004, 1.588 corresponden al primer semestre de 2004 y 3.462 al segundo semestre académico del mismo año. Teniendo en cuenta lo anterior, la proporción de los estudiantes admitidos bajo la condición de excepción afrodescendientes corresponde, entonces, al 2,45% para 2004 I y 3,58% para el semestre 2004 II.

Metodológicamente, las fuentes de la que se obtuvo la información fue la base de datos del total de estudiantes que han ingresado a la Institución a través de la condición de excepción afrodescendientes desde 2004-2009, suministrada por la Oficina de Admisiones y Registro Académico de la Universidad. También, se trabajó con la base de datos de la herramienta SPADIES (v.2,5), proporcionada por la Oficina de Planeación de la Universidad; esta misma dependencia proporcionó, además, las encuestas socioeconómicas que aplica a los estudiantes que se inscriben a algún programa académico de la Institución desde el año 2005, de las cuales se obtuvo, en algunos casos, información familiar y ubicación del estudiante. Por otra parte, los datos correspondiente al colegio de procedencia del estudiante como la jornada, departamento y municipio de ubicación del establecimiento

educativo, calendario escolar, género de la población estudiantil y desempeño del colegio ante el examen del Icfes, se tomó de la aplicación online del Icfes según su base de datos de la clasificación de los planteles educativos a nivel nacional. Para ello, de la información entregada por la Universidad se tomó el código del colegio de que provino el estudiante y luego se buscó uno a uno en la base de datos del Icfes.

2.2 CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS BÁSICAS DE LOS ESTUDIANTES AFRODESCENCIENTES QUE FUERON ADMITIDOS POR CONDICIÓN DE EXCEPCIÓN A LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

2.2.1 ¿De dónde Provienen los Estudiantes afrocolombianos de la Universidad del Valle?

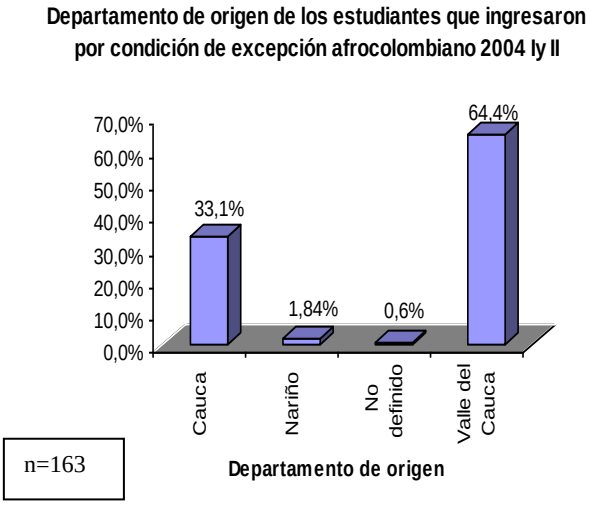
A partir de la base de datos de la muestra de los estudiantes afrodescendientes, se observa que éstos, según la ubicación de la vivienda en la que habitaban cuando realizaron su proceso de inscripción, proceden principalmente de dos departamentos del suroccidente del país: Valle del Cauca 64,4% y Cauca 33,1%. De forma minoritaria, también se registran procedencias del departamento de Nariño con un 1,8%. Llama la atención, que del total de los datos estos sólo se agrupen en los tres departamentos mencionados y no se registra procedencia de otros. Esto puede estar relacionado con que estos tres departamentos, de acuerdo a lo planteado por Barbary y Urrea (2004), conformarían –junto al Pacífico Sur- la región del suroccidente del país en la que se concentra gran número de población afrocolombiana. De acuerdo a los datos del Censo de población 2005, *"más de la mitad de la población afrocolombiana del país, el 57,28% se concentra en los departamentos del Valle del Cauca, Antioquia, Bolívar y Chocó*; *el 17,48% residen en los departamentos de Nariño, Cauca y Atlántico*". Así, según la información del DANE (2006), el Valle del Cauca tendría un 25,33% de afrocolombianos, el Cauca un 5,94% y Nariño un 6,27%.

De otro lado, en un 64,4% los estudiantes fueron avalados principalmente por 5 asociaciones de Comunidades Afrocolombianas que los certificó como miembros activos. Dichas asociaciones son, según el orden, *Asociación colectivo Afrodescendientes pro derechos humanos "Cadhube Benkos Vive"* (Cali) (20,2%), *Movimiento Investigativo histórico Cultural "Sinecio Mina"* (Puerto Tejada) *(18,4%), Fundación para el desarrollo integral Afrocolombiano* (Santander de Quilichao) (*11,7%), Fundación Etnoeducativa Cultural y ambiental del Pacífico* (Cali) *(9,2%) y Fundación para la Formación de Líderes afrocolombianos-Afrolider (Cali) (4,9%)*[32]. Véase en anexos cuadro No.1. Asociación que avaló a los estudiantes.

[32] Estos resultados registran el mismo comportamiento enunciado por el estudio del proyecto Universidad y Culturas de la Universidad del Valle, liderado por la profesora María Cristina tenorio, que dan a conocer que, de acuerdo a las asociaciones que han avalado los ingresos de los estudiantes por condición afrodescendientes entre los años 2004 y 2008, es la Asociación Colectivo Afrodescendientes pro Derechos Humanos Benkos Vive aquella que ha avalado en primer lugar al mayor número de estudiantes. De acuerdo al informe del proyecto, también lideran en menor medida el listado, según el orden, el Movimiento investigativo Histórico Cultural Sinecio Mina, la Fundación Afrocolombiana MASAI, la Coordinación Costa Caucana de comunidades negras de Guapi y la Fundación para el Desarrollo Integral afrocolombiano.

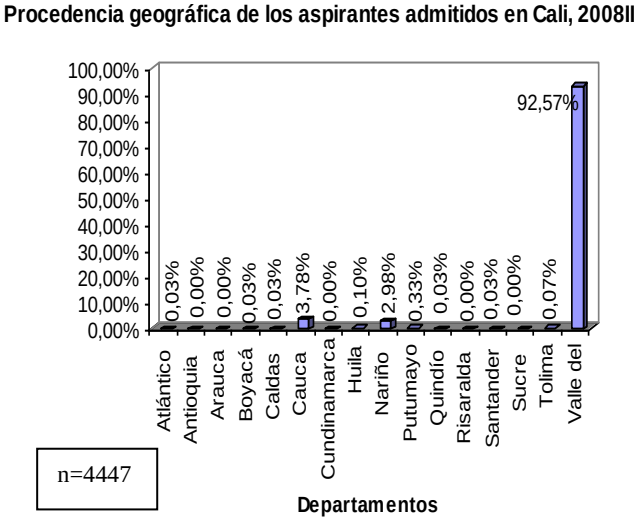
Este aspecto, proceder de departamentos del suroccidente colombiano, se comparte con los estudiantes del total de la población estudiantil universitaria, que también proceden principalmente de estos tres departamentos y, actualmente, con la misma distribución que la de los estudiantes afrodescendientes. Así, de acuerdo al *Anuario Estadístico* de la Universidad para el año 2008, para el período académico 2008II el 92,57% del total de los estudiantes fueron procedentes del Valle del Cauca, seguido por los procedentes del departamento del Cauca con un 3,78% y Nariño con un 2,98%, tal como lo presenta el gráfico 2.

Gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Gráfico 2.



Fuente: Anuario Estadístico Univalle, 2008:35

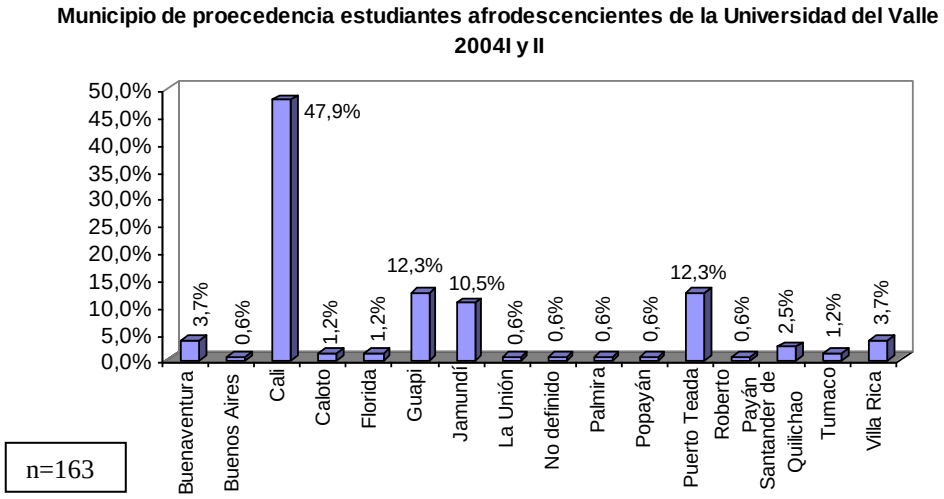
Al observar el gráfico 3, la distribución de origen geográfico según municipio de procedencia en el momento de realizar su inscripción, da cuenta que el municipio de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca, aloja al 47,9% (78 casos) de procedencia de los estudiantes afros, seguido de los municipios de Guapi y Puerto Tejada con un 12,3% (20 casos) de procedencia cada uno, ambos del Cauca. Finalmente, dentro de los municipios con mayor procedencia, se registra con un 10,5% (5 casos) el municipio de Jamundí, jurisdicción del departamento del Valle.

Los datos anteriores, en los que el municipio de Cali registra la mayor procedencia de los estudiantes afros, se corresponde con lo que Barbary y Urrea (Op.cit:24) plantean acerca de que dicho municipio, que al tiempo se caracteriza por ser una de las ciudades principales del suroccidente del país, es el *"epicentro de la migración de poblaciones afrocolombianas procedentes del Pacífico Sur, norte del Cauca, sur y centro del Valle del Cauca, y en menor escala del Pacífico norte (departamento del Chocó)"(...)* por *ello no es arbitrario que Cali sea vista como la 'capital del Pacífico'* ya que *"Cali tiene la primera concentración urbana afrocolombiana en el país, ya sea como región (Cali –área metropolitana con el sur del Valle) o como ciudad entre las 13 áreas metropolitanas"* (Ibíd.:77). En este sentido, se apunta hacia esta hipótesis, acerca de considerar a Cali como

un municipio de llegada migratoria de la población afrocolombiana, principalmente del suroccidente del país, en este caso de estudiantes que ingresan por condición de excepción afro a la Universidad.

De esta forma, no es sorprendente que la mayoría de los estudiantes afrodescendientes del total de la muestra procedan principalmente de municipios ubicados al sur del Valle y norte y occidente del Cauca y, en menor medida, de municipios con un número elevado de población afrocolombiana como Buenaventura (3,7%), Villa Rica (3,7%), Tumaco (1,2%) y Santander de Quilichao (2,5%).

Gráfico 3.



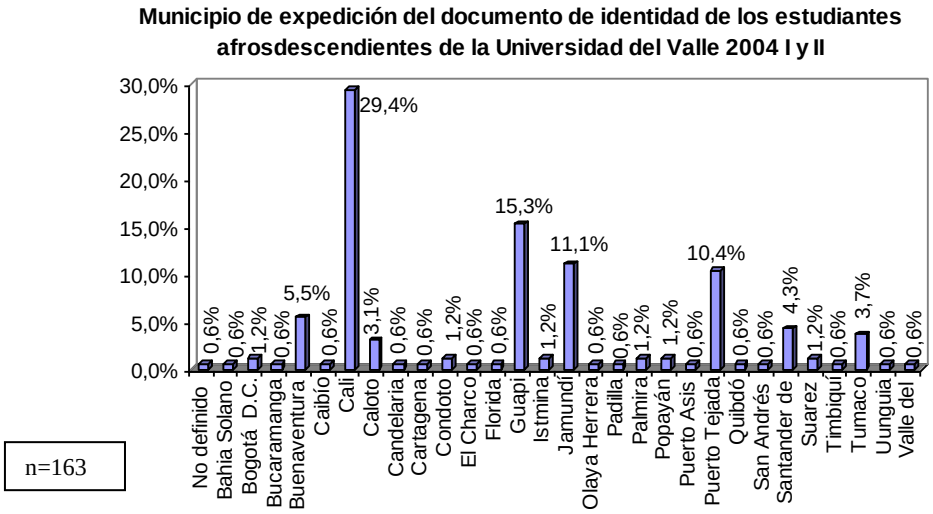
Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Fortaleciendo la hipótesis antes presentada, se encuentra por ejemplo que, según el análisis de la variable *lugar de expedición del documento de identidad* presentado en el gráfico 4, el comportamiento de provenir de municipios de los departamentos del Valle y Cauca se mantiene, y con la superioridad de los 4 municipios antes presentados; sin embargo, podría afirmarse que la distribución de los estudiantes según los municipios de expedición del documento da cuenta más certera del lugar de origen. Así, podríamos atrevernos a plantear que los departamentos y municipios antes presentados estarían más relacionados con el lugar de vivienda actual del estudiante al momento de realizar la inscripción a la Universidad, por ello los lugares de asentamiento pueden cambiar, reflejando así la migración a ciudades como Cali, tal como se planteó anteriormente.

De esta forma, al analizar la variable *lugar de expedición del documento de identidad*, la distribución se mantiene, pero hacen presencia municipios con caracterización afro que no aparecieron reflejados en los datos anteriores como, por ejemplo, del departamento del Chocó con Istmina 1,2% (2 casos), Condoto 1,2% (2 casos), Quibdo, Ungía y Bahía Solano que registran un 0,6% de procedencia. Del departamento de Nariño, sobresale el municipio de Tumaco 3,7% (6 casos) y, por el Cauca, Caloto 3,1% (5 casos); del Valle del Cauca, tiene preponderancia los municipios de Buenaventura 5,55 (9 casos), Jamundí 11,1% (18 casos) y Cali 29,4% (48 casos). De este último municipio, se ve cómo la proporción

disminuye notablemente de un 47,9% que se tenía como lugar de asentamiento, al 29,4% que se registra como lugar de expedición del documento de identidad. Por lo anterior, se plantea que algunos de los estudiantes sí habrían desarrollado un proceso migratorio hacia la ciudad de Cali con el objetivo de ingresar a la Institución a través de la condición afro pero anterior a la realización de este proceso de inscripción, tenían asentamiento en un municipio del suroccidente colombiano, mayoritariamente de los departamentos del Valle, Cauca y Nariño, pero no necesariamente procedentes de la ciudad de Cali. Así, este último municipio se constituye como lugar de llegada de un proceso migratorio de estudiantes afro -en ocasiones como una experiencia inicial urbana- y también como de asentamiento originario de otro grupo de estudiantes.

Gráfico 4.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Según la distribución por estrato de las viviendas de los estudiantes en estas zonas geográficas, fue posible establecer que hay mayor concentración de las viviendas reportadas en los estratos 1 y 2, pues en estas dos categorías se aloja el 80% de las viviendas. Sin embargo, en el estrato 1 se registra la mayor concentración de las viviendas con un 42,9% (70 casos), seguidos del estrato 2 38% (62 casos). Los estratos 3 y 4 albergan menor proporción de participación. Ahora, si se analiza la distribución de los estratos según departamento de ubicación de la vivienda al momento de realizar la inscripción, se encuentra que las viviendas de estrato 1 se distribuyen uniformemente entre los departamentos de Cauca y Valle del Cauca con un 20,9% cada uno (34 casos). Por su parte, en el estrato 2 la proporción se acentúa para el departamento del Valle del Cauca con un 25,2%, frente al 11,7% de las viviendas ubicadas en el Cauca. Los únicos tres casos de viviendas localizadas en el departamento de Nariño, se alojan en los estratos 1 y 2 con un 0,6% y 1,2% respectivamente. En el estrato 3, la preponderancia de participación del departamento del Valle del Cauca continua y, en el estrato 4, el más alto reportado, el 1,2% (2 casos) se ubican en viviendas del departamento del Valle del Cauca.

Tabla 1. Estrato de residencia estudiantes afros según departamento de ubicación.

Tabla de contingencia ESTRATO * DEPARTAMENTO

			DEPARTAMENTO				Total
			CAUCA	NARIÑO	NO DEFINIDO	VALLE	
ESTRATO		Recuento	0	0	0	1	1
		% de ESTRATO	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% de DEPARTAMENTO	,0%	,0%	,0%	1,0%	,6%
		% del total	,0%	,0%	,0%	,6%	,6%
	01	Recuento	34	1	1	34	70
		% de ESTRATO	48,6%	1,4%	1,4%	48,6%	100,0%
		% de DEPARTAMENTO	63,0%	33,3%	100,0%	32,4%	42,9%
		% del total	20,9%	,6%	,6%	20,9%	42,9%
	02	Recuento	19	2	0	41	62
		% de ESTRATO	30,6%	3,2%	,0%	66,1%	100,0%
		% de DEPARTAMENTO	35,2%	66,7%	,0%	39,0%	38,0%
		% del total	11,7%	1,2%	,0%	25,2%	38,0%
	03	Recuento	1	0	0	27	28
		% de ESTRATO	3,6%	,0%	,0%	96,4%	100,0%
		% de DEPARTAMENTO	1,9%	,0%	,0%	25,7%	17,2%
		% del total	,6%	,0%	,0%	16,6%	17,2%
	04	Recuento	0	0	0	2	2
		% de ESTRATO	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% de DEPARTAMENTO	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,2%
		% del total	,0%	,0%	,0%	1,2%	1,2%
Total		Recuento	54	3	1	105	163
		% de ESTRATO	33,1%	1,8%	,6%	64,4%	100,0%
		% de DEPARTAMENTO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	33,1%	1,8%	,6%	64,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de cálculos Spss con datos Área de Admisiones y Registro Académico Univalle.

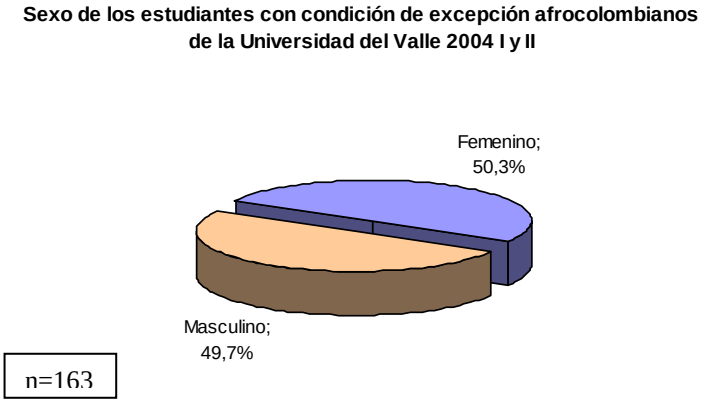
La información correspondiente a los datos de procedencia geográfica del estudiante según el departamento, municipio y estrato socioeconómico de la vivienda habitada al momento de realizar la inscripción, así como también la variable correspondiente a lugar de expedición del documento de identidad, permitieron no sólo visualizar el panorama de la composición de la muestra de los estudiantes según lugar de procedencia y realizar el análisis demográfico de la población estudiantil que se caracterizan por ser pertenecientes a asociaciones afrocolombianas del país, sino que, más allá de ello, se consideraron como variables del entorno social en el que socializó el estudiante y que jugarían un papel fundamental al momento de analizar la ocurrencia del fenómeno de la deserción registrada por algunos de ellos.

De acuerdo a lo planteado por Vivas (2009) en sus estudios sobre *Educación, Desigualdad y Democracia* (2009), se apunta a la hipótesis acerca de que, de acuerdo a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sus entornos familiares y locales en los que viven los individuos (departamento, municipio, comuna, etc.) y la calidad de éstos últimos, y también la escogencia de los lugares de asentamiento por parte de los padres, se relacionaría con el hecho de que *"los hijos reciben los influjos del entorno local (efectos de vecindad) y de su familia (background familiar), que luego se combinan con sus competencias individuales (hábitos de estudio, talentos y capacidades innatas) y los efectos de la interacción con sus compañeros de clase (hábitos y calidad de sus pares escolares). De este modo, la composición del grupo puede ejercer una influencia decisiva en los logro y en el desempeño (peer effects)"* Vivas (2009:175).

Así, se apunta hipotéticamente a que el origen social del estudiante y la calidad de los ambientes familiares en los que se socializaron, adicional a las características de origen social y familiar, estarían directamente relacionados con la deserción de los estudiantes afros de la muestra, más que con efectos de tipo económico relacionados con las restricciones de recursos financieros de los estudiantes. Todos estos aspectos serán objeto de análisis específicamente en el tercer capítulo.

2.2.2 Quiénes son los Estudiantes con condición afrocolombiana de la Universidad del Valle?

Gráfico 5.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Del total de la muestra de los estudiantes que ingresaron por condición de excepción afrocolombiano a la Universidad en 2004 I y II, se observa que la distribución por sexo se encuentra muy nivelada, aunque la presencia de estudiantes de sexo femenino es mayoritaria con un 50,3% (82 casos), respecto al 49,7% (81 casos) de los estudiantes del sexo masculino.

Por la forma tan equilibrada como se encontraron los datos, no es posible afirmar que existe una tendencia de masculinidad o feminidad para la muestra, sino que, por el contrario, se presenta una democratización en las admisiones de los estudiantes afrodescendientes a la Universidad en el período de admisión estudiado.

Llama la atención lo anterior, al compararlo con la muestra de 53 estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad en el período 2001-II, ya que el comportamiento es totalmente diferente al encontrarse una tendencia de masculinidad representada por un 69,8% (37 casos), frente al 30,2% (16 casos) de las estudiantes de sexo femenino. Por ello, es posible afirmar que los dos grupos étnicos presentes en la Universidad tienen un comportamiento diferente en relación al total de admisiones según sexo de los estudiantes, siendo más equilibrados para los estudiantes que fueron admitidos por la condición de excepción afrocolombiana, aunque se registra una ligera preponderancia del sexo femenino, contrario a los indígenas que registraron una tendencia de masculinidad.

Ahora, al analizar esta tendencia de los estudiantes afros con la del total de los estudiantes de la Universidad a partir de los datos del *Anuario Estadístico* de la Universidad para el año 2008, se encuentra que de un total de 4.447 estudiantes admitidos en el año 2008 en la sede Cali el 56,95% (2.533 casos) representan al sexo masculino, frente al 43,04% (1.914 casos) de estudiantes que pertenecen al sexo femenino (Anuario Estadístico Univalle 2008, 2009:35)[33]. Así, puede observarse que los estudiantes del total de la comunidad Universitaria en la sede Cali tienen una participación masculina mayoritaria en comparación con la población femenina. De este modo, se encuentra una diferencia entre los estudiantes afros que presentan una tendencia un poco diferente en la que las estudiantes mujeres tienen mayor participación en la muestra del total de los estudiantes, aunque como ya se presentó los datos son equilibrados y casi con igual participación entre los dos sexos.

Para conocer si la tendencia de democratización de las admisiones de los estudiantes afrocolombianos que han ingresado a la Universidad se ha mantenido desde que se presentaron las primeras admisiones con esta condición desde el año 2004 hasta 2009II, es necesario remitirnos a observar cómo ha sido el total de los ingresos desde que la condición fue instaurada en la Universidad. Para ello, a continuación se presentará el análisis de los ingresos por períodos académicos según sexo de los estudiantes.

Cuadro 1. Período académico por sexo de los estudiantes admitidos como afrocolombianos a la Universidad del Valle entre 2004I -2009II.

Período Académico de admisión	Sexo del estudiante		Total
	Femenino	Masculino	
Enero-Mayo 2004	(15) 38,5% 2,5%	(24) 61,5% 4,4%	(39) 100% 3,4%
Agosto-Diciembre 2004	(67) 54% 11%	(57) 46% 10,6%	(124) 100% 10,8%
Enero-Mayo 2005	(27) 56,3% 4,4%	(21) 43,8% 3,9%	(48) 100% 4,2%
Agosto-Diciembre 2005	(81) 54% 13,3%	(69) 46% 12,8%	(150) 100% 13,1%
Enero-Mayo 2006	(34) 40,5% 5,6%	(50) 59,5% 9,3%	(84) 100% 7,3%
Agosto-Diciembre 2006	(70) 57,9% 11,5%	(51) 42,1% 9,4%	(121) 100% 10,5%
Enero-Mayo 2007	(33) 42,9% 5,4%	(44) 57,1% 8,1%	(77) 100% 6,7%
Agosto-Diciembre 2007	(76) 55,5% 12,5%	(61) 44,5% 11,3%	(137) 100% 11,9%
Enero-Mayo 2008	(32) 47,8% 5,3%	(35) 52,2% 6,5%	(67) 100% 5,8%
Agosto-Diciembre 2008	(77) 53,8% 12,6%	(66) 46,2% 12,2%	(143) 100% 12,4%

[33] Si se observan el nuevo Anuario Estadístico de la Universidad del Valle recientemente publicado en 2010, se evidencia que la tendencia de masculinidad en la Universidad permanece. De un total de 3.117 estudiantes admitidos, el 42,4% (1.323 casos) son mujeres frente al 57% (1.794 casos) que son hombres. (Anuario Estadístico Univalle, 2009:36). De acuerdo a esta tendencia, se reafirma lo planteado por Urrea y Cardona (2003), acerca de que *"según la composición por género en la admisión a Univalle, el patrón para el conjunto acumulado de la matrícula en la sede de Cali sigue siendo de predominio masculino"*.

Febrero-Junio 2009	(19) 57,6% 3,1%	(14) 42,4% 2,6%	(33) 100% 2,9%
Agosto-Diciembre 2009	(78) 61,9% 12,8%	(48) 38,1% 8,9%	(126) 100% 11%
Total	**(609)** **53%** **100%**	**(540)** **47%** **100%**	**(1.149)** **100%** **100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Admisiones y Registros Académico Univalle.

De acuerdo al Cuadro 1, tal como se registró sólo para los estudiantes que ingresaron en el año 2004, la tendencia del total de los que han ingresado por la condición de excepción afro a la Institución es equilibrada en cuanto a la participación de ambos sexos, pero con una leve supremacía en la participación femenina. Si el análisis se realiza según ingresos por períodos académicos según el porcentaje de columna, el comportamiento parece registrarse de igual manera, exceptuando algunos semestres académicos en los que los estudiantes han superado el ingreso de sus compañeras, tal como ocurre en el primer período de ingresos por condición de excepción en enero-mayo de 2004. Lo mismo se observa en los demás primeros semestres académicos de los años 2006, 2007, y 2008, exceptuando los primeros semestres de los años 2005 y 2009. Llama la atención que, en los períodos en los que los hombres superan a las mujeres, sean únicamente en los primeros semestres académicos, ya que en todos los segundos semestres registran mayor participación las estudiantes. El semestre de mayor ingreso para ellas fue agosto-diciembre de 2005 con un 13,3%, en ese mismo período los hombres también ingresaron en primer lugar a la Universidad. A continuación, agosto-diciembre de 2007 y agosto-diciembre de 2008, fueron los semestres en que mujeres y hombres ingresaron mayoritariamente a la Institución. De esta forma, tal como se puede observar en el cuadro 1, en todos los segundos semestres académicos, tanto para hombres como para mujeres, hubo más ingresos que en los primeros semestres, en los que los ingresos disminuyen notablemente, casi al 50%.

Ahora, si estos datos se comparan con lo acontecido para el total de los estudiantes que han ingresado a la Universidad a partir de la condición de excepción indígena, entre los períodos de 1993II y 2007I, en encuentra que el comportamiento es inverso al registrado para los estudiantes afrocolombianos que han ingresado a la Institución, según sexo, con mayor participación femenina. Las estudiantes indígenas registraron menor partición en las admisiones a la Universidad, principalmente en los primeros semestres académicos, cuando su participación fue nula. Tal como lo muestra el cuadro 2, a continuación.

Cuadro 2. Período académico por sexo de los estudiantes admitidos por condición de excepción indígena en la Universidad 1993-2007

	Sexo del estudiante		
Período Académico de admisión	Femenino	Masculino	Total
Agosto-Diciembre 1993	(0) 0	(4) 100% 0,9%	(4) 100% 0,5%
Enero-Mayo 1994	(0) 0	(1) 100% 2,0%	(1) 100% 0,1%
Agosto-Diciembre 1994	(0) 0	(9) 100% 0,2%	(9) 100% 1,1%
Agosto-Diciembre 1995	(3) 42,9% 0,9%*	(4) 57,1% 0,9%	(7) 100% 0,9%
Agosto-Diciembre 1996	(4) 57,1% 1,2%*	(3) 42,9% 0,7%	(7) 100% 0,9%
Agosto-Diciembre 1997	(5) 33,3% 1,5%*	(10) 66,7% 2,2	(15) 100% 1,9%
Enero-Mayo 1998	(0) 0	(2) 100% 0,4%	(2) 100% 0,3%
Agosto-Diciembre 1998	(7) 50% 2,0%*	(7) 50% 1,5%	(14) 100% 1,8%
Agosto-Diciembre 1999	(12) 52,2% 3,5%*	(11) 47,8% 2,4%	(23) 100% 2,9%
Agosto-Diciembre 2000	(18) 48,6% 5,2%*	(19) 51,4% 4,2%	(37) 100% 4,6%
Enero-Mayo 2001	(3) 30,% 0,9%	(7) 70% 1,5%	(10) 100% 1,3%
Agosto-Diciembre 2001	(23) 35,9% 6,7%*	(41) 64,1% 9,0%	(64) 100% 8,0%
Enero-Mayo 2002	(6) 35,3% 1,7%	(11) 64,7% 2,4%	(17) 100% 2,1%
Agosto-Diciembre 2002	(30) 44,8% 8,7%*	(37) 55,2% 8,1%	(67) 100% 8,4%
Enero-Mayo 2003	(4) 28,6% 1,2%	(10) 71,4% 2,2%	(14) 100% 1,8%
Agosto-Diciembre 2003	(25) 38,5% 7,3%*	(40) 61,5% 8,8%	(65) 100% 8,1%
Enero Mayo 2004	(9) 31,0% 2,6%	(20) 69,0% 4,4%	(29) 100% 3,6%
Agosto-Diciembre 2004	(41) 48,8 12,0%*	(43) 51,2% 9,5%	(84) 100% 10,5%
Febrero-Junio 2005	(9) 40,9% 2,6%	(13) 59,1% 2,9%	(22) 100% 2,8%
Agosto-Diciembre 2005	(46) 45,5% 13,4%*	(55) 54,5% 12,2%	(101) 100% 12,7%
Febrero-Junio 2006	(22) 40,0% 6,4%	(33) 60,0% 7,3%	(55) 100% 6,9%
Agosto-Diciembre 2006	(49) 54,4% 14,3%*	(41) 45,6% 9,0%	(90) 100% 11,3%
Febrero-Junio 2007	(27) 44,3% 7,9%	(34) 55,7% 7,5%	(61) 100% 7,6%
Total	(343) 42,9% 100%	(455) 57,0% 100%	(798) 100% 100%

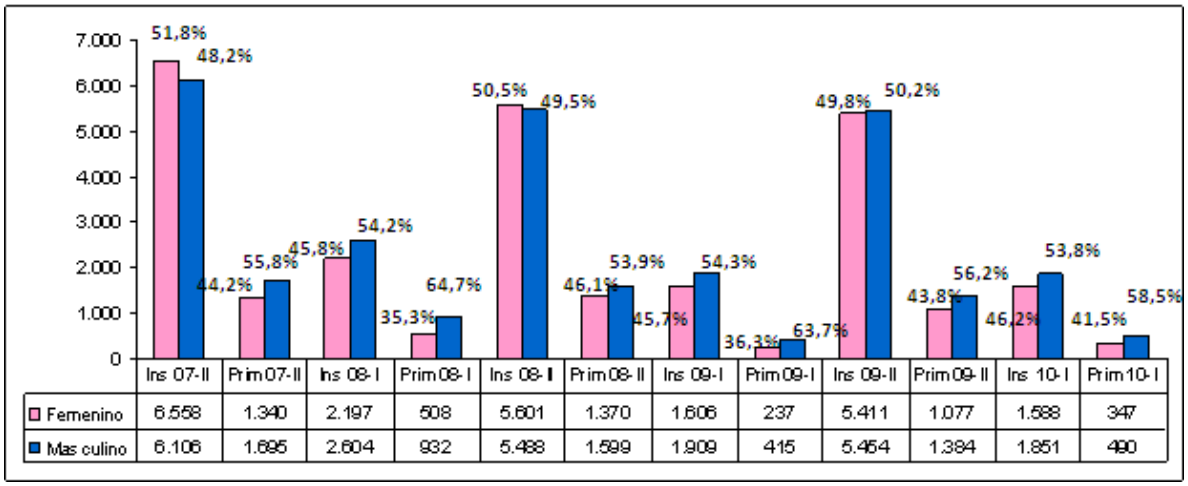
Fuente: Elaboración propia con base en datos Admisiones-Registro Académico Univalle.

Para las estudiantes indígenas, sus primeros ingresos se registran a partir del año 1995 cuando son admitidas en igual proporción que sus compañeros, anterior a este año no tuvieron ninguna participación. Sin embargo, se puede observar que específicamente desde

agosto-diciembre de 1996 y hasta agosto-diciembre de 2006 los ingresos de las estudiantes han sido constantes, al igual que se registra en todos los períodos para los hombres, pero, además, desde agosto-diciembre de 2005 superando la participación masculina, especialmente en los segundos semestres académicos. Lo cual da cuenta de la democratización por sexo de ingreso a la Universidad que se estaría dando para este grupo de población, democratización que, como se mostró, ya se encuentra consolidada para los estudiantes afrodescendientes, dando igual o mayor participación a las mujeres.

Al igual que lo mencionado arriba, acerca del predominio de masculinidad para el general de los estudiantes de la Universidad, los datos de admisiones presentados en el Anuario Estadístico 2008 y 2009, dan a conocer de la misma forma que el patrón de masculinidad en la Universidad está presente y continúa. Esta misma tesis se reafirma en lo presentado por el gráfico 6, acerca de los aspirantes vs primíparos según sexo en la Universidad, en el que se presentan los ingresos y matrícula de hombres más que de mujeres, desde el segundo semestre de 2007 y hasta el primer semestre de 2010. Si el análisis se hace con las inscripciones, la participación según sexo es más equilibrada, pero la predominancia masculina continua, exceptuando sólo los períodos 2008I y 2009II.

Gráfico 6. Comparación 2007-II a 2010-I de aspirantes inscritos vs. primíparos en la Universidad del Valle, por género.



	Ins 07-II	Prim 07-II	Ins 08-I	Prim 08-I	Ins 08-II	Prim 08-II	Ins 09-I	Prim 09-I	Ins 09-II	Prim 09-II	Ins 10-I	Prim 10-I
Femenino	6.558	1.340	2.197	508	5.601	1.370	1.606	237	5.411	1.077	1.588	347
Masculino	6.106	1.695	2.604	932	5.488	1.599	1.909	415	5.454	1.384	1.851	490

Fuente: *Informe de inscritos y Admitidos 2007II-2010I*. (2010): Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, Pp.2.

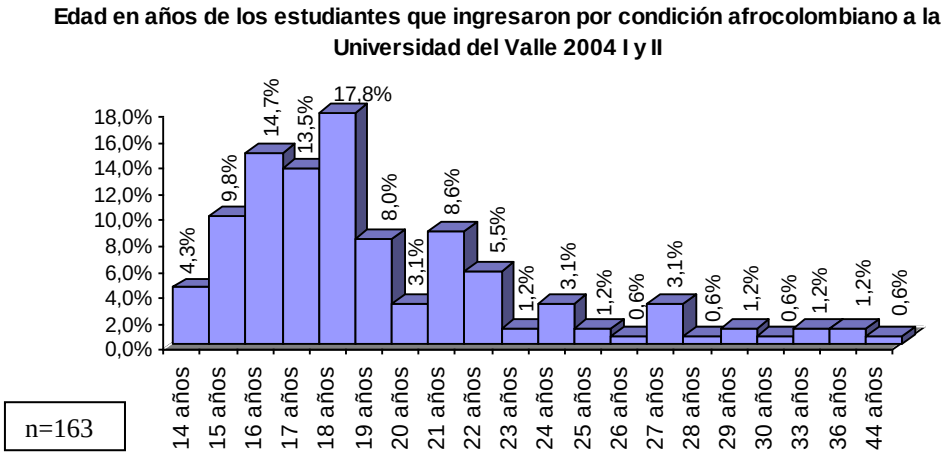
Los datos dan a conocer que para el total de los estudiantes estaría ocurriendo un comportamiento inverso a lo que Urrea y Cardona (2003) plantearon, acerca del ingreso cada vez en aumento de las estudiantes admitidas entre los años 1995 y 2001. Que daba cuenta del descenso del patrón de masculinidad en el período analizado, y de lo que simultáneamente, según los autores, se encontraba en sintonía con el proceso de adecuación de la Universidad con los patrones de modernidad, y de acuerdo a sus estimaciones se seguiría presentando en los años posteriores a 2001. No obstante, este sí sería el proceso que estaría ocurriendo con los estudiantes afrodescendientes que han ingresado a la Universidad por la condición de excepción, y tal como se mostró, con mayor participación femenina en la mayoría de los períodos, o con igual participación entre hombres y mujeres,

en otros. Lo cual demuestra que la matricula de los afros se ha correspondido con lo presentado por los autores como una matrícula con equidad de género, característico por el menor predominio masculino tradicional en la Universidad. Sin embargo, no puede afirmarse que esto mismo ocurre para el total de los estudiantes que ingresan bajo la cuota de acción afirmativa que contempla la Institución, ya que como se presentó lo mismo no se registra para los estudiantes indígenas, quienes estarían al igual que el total de los estudiantes de la Universidad en vía de la democratización según sexo de las admisiones.

2.2.3 Edad

En cuanto a la edad de los estudiantes al momento de ser admitidos, en un 60% se concentran entre los 14 y los 18 años. El rango de edad es mínimo de 14 años, y máximo de 44, con un promedio de 19,20 años[34]. Las edades con mayor participación son los 18 años con un 17,8% (29 estudiantes), seguido de los 16 años 14,7% (24 estudiantes) y los 17 años 13,5% (22 estudiantes). Aquellas que menos participación registran, son entre los 28 a los 44 años.

Gráfico 7.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Ahora, al realizar una comparación entre las edades de los estudiantes afros de la muestra y los del total de los estudiantes de pregrado matriculados por edad en la Universidad sede Cali, se encuentra un patrón similar al de los estudiantes afros antes presentados, ya que los rangos de edad de ambos grupos de población están entre los 15 y 31 años y más. Sin embargo, se observa que los estudiantes afros registran ingresos desde los 14 años y los del total de la Universidad a partir de los 15 años, un año mayor de edad que los estudiantes afros. Otro rasgo que se comparte, es que tanto en afros como en los estudiantes del total de la comunidad universitaria de Cali hay existencia de estudiantes con edades superiores a los 31 años, en el caso de los afros hasta los 44 años de edad, representados por estudiantes que sólo se ubican en las categorías de 33, 36 y 44 años de edad.

[34] Con una desviación estándar de 4,6 y una mediana de 18.0 años.

De acuerdo a las distribución de los grupos de edad según las categorías establecidas por el *Anuario Estadístico de la Universidad 2008*[35] y la comparación de éstos con los datos correspondientes a los estudiantes afros, es posible establecer que, a diferencia de los estudiantes del total de la Universidad, los afros se agrupan mayoritariamente en el primer rango de edad, de los 14 a 18 años (60,1%), esta es aquella con la mayor concentración de estudiantes afros; de forma contraria ocurre para los estudiantes del total de la Universidad, para quienes esta categoría aloja minoritariamente el 17% de los datos y se constituye en la tercera con mayor frecuencia de acuerdo a la edad de los estudiantes. El rango de edad que más población agrupa es la de los 19 a 22 años con un 43%, constituyéndose así como la más representativa dentro de los otros grupos de edad presentados para el total de los estudiantes de la Universidad. De diferente manera, para los estudiantes afros este rango de edad es menos representado con un 25,2%, constituyéndose en la segunda con mayor participación.

Otra de las diferencias significativas entre estos grupos de población, es que mientras los estudiantes afros tienen una participación de 6,1% en la categoría de 23-26 años, para los del total de la población estudiantil ésta representa un 24%, encontrando así una diferencia sustancial entre los dos grupos y su participación en esta categoría de edad en especial. Si se analizan la concentración de los datos en las categorías con edades superiores entre los 27-30 años y 31 + años, se encuentra que para los estudiantes afros estos rangos de edad representan el 8,5%, por lo que puede afirmarse que los estudiantes que se encuentran en este rango de edad es minoritario, diferente a lo que se registra en estas mismas dos categorías de edad para los estudiantes del total de la Universidad que registran un 16% de participación.

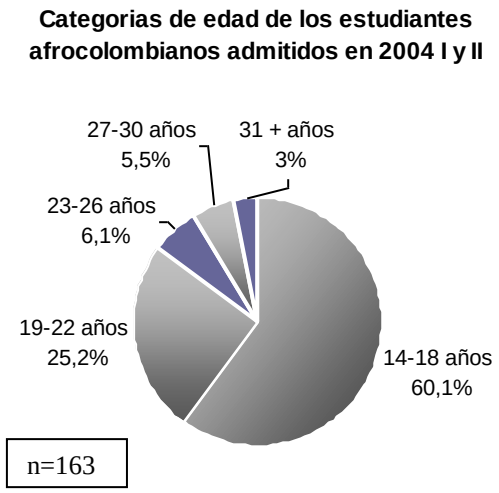
De esta forma, lo que permiten concluir la comparación de los datos es que los estudiantes afros ingresan a una edad más temprana, de 14 años, y se concentran entre las categorías de edad que podrían denominarse como mayoritariamente jóvenes, entre los 14 y 18 años, seguidos por la categoría de 19-22 años con un 25,2%. Así, a mayor edad menor porcentaje de participación reportan los estudiantes afros. Aunque para los estudiantes del total de Universidad también puede plantearse lo último, no aplica para las tres primeras categorías de edad presentadas, ya que la premisa de a menor edad mayor participación no se cumple al igual que para los estudiantes afros. Así, la categoría con mayor participación es la de 19-22 años, seguida por la de 23-26 años y 15-18 años[36]. Esta última categoría es la que para

[35] Edades entre las 15-18 años, 19-22 años; 27-30 años y 31 + años.

[36] Sin embargo, es necesario mencionar que de acuerdo a los últimos informes sobre *Estadísticas acerca de los inscritos y Admitidos en la Universidad del Valle para los períodos académicos entre 2007II y 2009II*, producido por el Área de Análisis Institucional de la Oficina de Planeación de la Universidad (2009, 2010), es posible afirmar que los grupos de edad tanto de los inscritos como de los primíparos -aspirante que luego de ser admitido se matricula- se concentran principalmente en la categoría de los 14-19 años (63,2%), seguido de la de 20-25 años (28,4%) y la categoría de 26 años o más (8,37%). En función de estos datos, es posible afirmar entonces que el hecho de que el rango de edad mayoritario registrado por los estudiantes afros sea el de 14-18 años no se aleja totalmente de lo encontrado para los inscritos y primíparos del total de estudiantes de la Universidad, y sí permite corroborar que cada vez más los estudiantes estarían ingresando más jóvenes a la Universidad, lo cual, según el informe, podría estar relacionado con la graduación temprana de la secundaria.

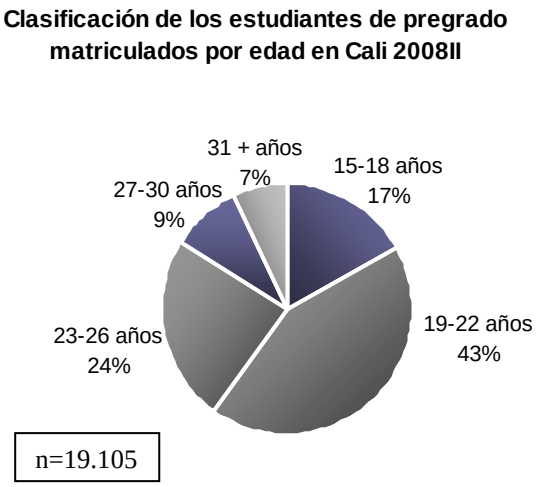
los estudiantes afros tiene mayor participación y para los del total de estudiantes de la Universidad se ubica en tercer lugar.

Gráfico 8.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

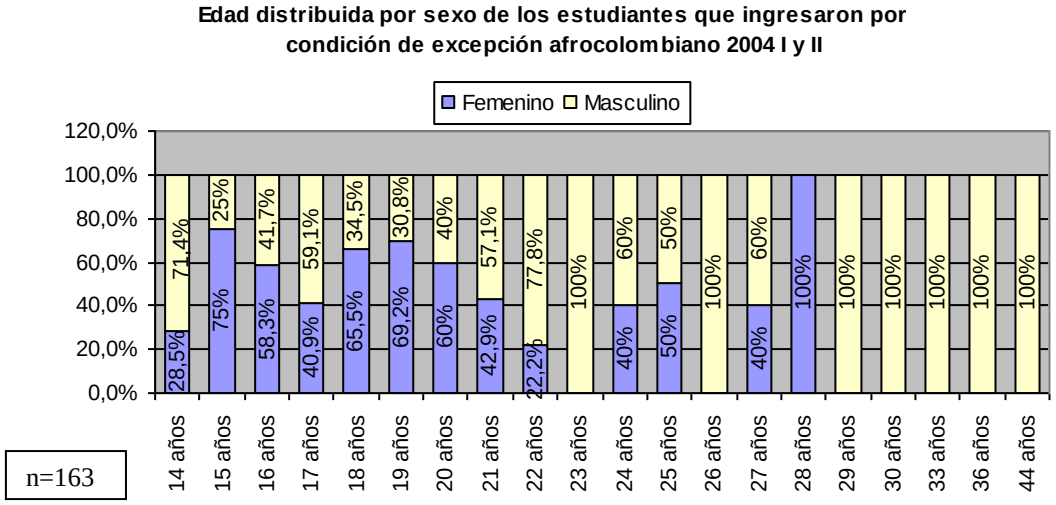
Gráfico 9.



Fuente: Anuario Estadístico Univalle 2008:41

2.2.3.1 Edad y Sexo de los estudiantes afrodescendientes

Gráfico 10.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Interesa en función de la edad conocer la distribución según sexo que registran los estudiantes afros del período analizado. De acuerdo al gráfico 10, en las edades

comprendidas entre los 14 y 18 años, que se constituye como la categoría en el que se aloja la mayoría de los estudiantes, las mujeres tienen mayor participación en comparación con los hombres. Esto se registra con mayor énfasis en los 15 años, en la que las estudiantes registran un 75% de participación. La preponderancia de las estudiantes también se registra en los 16 (58,3%) y 18 (65,5%) años de edad. Sin embargo, en los 14 años, la menor edad reportada, se ve una participación mayoritaria de integrantes de sexo masculino. Por lo que es posible afirmar que los estudiantes afros con menor edad reportada que fueron admitidos a la Universidad se caracterizan por ser del sexo masculino, más que del femenino.

De los 19 a 20 años, la tendencia de feminidad continúa, pues cada categoría de edad registra una participación de feminidad de 69,2% y 60% respectivamente; el cambio hacia la preponderancia de los estudiantes hombres se registra a partir de los 21 años (42,9%), edad a partir de la que las mujeres registran muy poca participación, tal como ocurre también con los 22 años, en las que registran un 22,2%. La participación de las estudiantes mujeres disminuye aún más a partir de los 23 años en la que su participación es nula. A los 24 años de edad la participación de las estudiantes aparece con un 40%, y es superada por los estudiantes con un 60%. En la categoría de 25 años, la participación es igual para ambos sexos, al registrar cada uno 50%. Sin embargo, es a partir de los 26 años de edad cuando la participación de los estudiantes hombres es mayoritaria en todas las edades existentes, y algunas de ellas, como los 26, 29, 20, 33 y 44 años de edad, su participación es total y sin ninguna participación femenina.

De acuerdo a lo anterior, es posible afirmar que los estudiantes afros de la muestra se caracterizan por concentrarse en las edades jóvenes entre 14 y 18 años, y estas mismas edades son ocupadas mayoritariamente por estudiantes de sexo femenino, más que del masculino, exceptuando los 14 años, edad con mayor participación masculina. Así, a medida que las categorías de edad aumentan, la participación de las estudiantes mujeres disminuye, especialmente a partir de los 26 años de edad, por lo que a mayor edad de las estudiantes menor participación. El caso contrario se registra para los estudiantes, quienes se ubican mayoritariamente en los extremos de edad menor reportada, como los 14 años, y los extremos del rango superior de edad que no registran ninguna participación femenina. Así, de las 20 categorías de edad reportadas, seis (6) son superados en participación por los estudiantes del sexo masculino, y siete (7) tienen participación totalitaria de estudiantes hombres.

Si, tal como se mencionó, la muestra de los estudiantes se caracteriza por ser mayoritariamente de sexo femenino, a pesar de encontrarse muy equilibrada en cuanto a la participación de estudiantes de ambos sexos, casi con igual participación, es posible afirmar que las estudiantes, más que los hombres, son aquellas que se caracterizan por ubicarse entre las edades caracterizadas como más jóvenes, de los15 a 20 años, en las que su participación es mayoritaria y supera a los estudiantes de sexo masculino; con excepción de los 14 y 17 años de edad, y registrando un participación del 65,5% en la categoría de 18 años, la cual se caracteriza por ser aquella que alberga al mayor número de los estudiantes de la muestra, en este caso estudiantes del sexo femenino.

Para el presente estudio, como ya se mencionó, es importante conocer o verificar cuál ha sido la tendencia del total de los estudiantes que han ingresado a la Universidad bajo la

condición de excepción afrocolombiano, por ello, ahora se procede a realizar el análisis de acuerdo a los períodos de admisión según las variables sexo y edad de los estudiantes. Todo ello con el objetivo de conocer cuál ha sido el comportamiento de participación de estudiantes hombres y mujeres según cohortes de ingreso, y conocer cuál ha sido la tendencia mayoritaria de participación según sexo y edad de los estudiantes, o si, por el contrario, la democratización de participación de los estudiantes afros de la muestra que ingresaron en el período académico del año 2004 ha sido una característica sólo de este grupo de población.

Cuadro 3. Total admitidos por condición de excepción afrocolombiano a la Universidad del Valle (2004I-2009I) distribuidos por rangos de edad, sexo y año de ingreso.[37]

Rango de edad	Sexo	Año 2004	Año 2005	Año 2006	Año 2007	Año 2008	Año 2009	Total	Total Rangos de edad
14 a 18 años	F	56	60	74	73	73	56	**336**	574
		16,6%	17,9 %	22,0 %	21,7 %	21,7 %	16,7 %	100 %	
		68,2%	55,6 %	69,8 %	67,0 %	67,0 %	57,7 %	55,0 %	
	M	42	31	54	62	51	40	**238**	50,0 %
		17,6%	13,0 %	22,7 %	26,1 %	21,4 %	16,8 %	100 %	
		51,9%	34,4 %	54,5 %	59,0 %	50,5 %	64,5 %	44,2 %	
19 a 22 años	F	20	37	22	23	22	24	**148**	311
		13,5 %	25,0 %	14,9 %	15,5 %	14,9 %	16,2 %	100 %	
		24,4 %	34,3 %	20,8 %	21,1 %	20,2 %	24,7 %	24,2 %	
	M	21	36	25	34	33	14	**163**	27,1 %
		12,9 %	22,1 %	15,3 %	20,9 %	20,2 %	8,6 %	100 %	
		25,9 %	40,0 %	25,3 %	32,4 %	32,7 %	22,6 %	30,3 %	
23 a 26 años	F	3	6	6	10	10	11	**46**	94
		6,5 %	13,0 %	13,0 %	21,7 %	21,7 %	23,9 %	100 %	
		3,7 %	5,6 %	5,7 %	9,2 %	9,2 %	11,3 %	7,5 %	
	M	7	13	11	4	9	4	**48**	8,2 %
		14,6 %	27,1 %	22,9 %	8,3 %	18,8 %	8,3 %	100 %	
		8,64 %	14,44 %	11,11 %	3,81 %	8,91 %	6,45 %	8,92 %	
27 – 30 años	F	3	2	1	0	0	3	**9**	37
		33,3 %	22,2 %	11,1 %	0,0 %	0,0 %	33,3 %	100 %	
		3,7 %	1,9 %	0,9 %	0,0 %	0,0 %	3,1 %	1,5 %	
	M	6	7	6	4	3	2	**28**	3,2 %
		21,4 %	25,0 %	21,4 %	14,3 %	10,7 %	7,1 %	100 %	
		7,4 %	7,8 %	6,1 %	3,8 %	3,0 %	3,2 %	5,2 %	
31 y + años	F	0	3	3	3	4	3	**16**	35
		0,0 %	18,8 %	18,8 %	18,8 %	25,0 %	18,8 %	100 %	
		0,0 %	2,8 %	2,8 %	2,8 %	3,7 %	3,1 %	2,6 %	
	M	5	3	3	1	5	2	**19**	3,0 %
		26,3 %	15,8 %	15,8 %	5,3 %	26,3 %	10,5 %	100 %	
		6,2 %	3,3 %	3,0 %	1,0 %	5,0 %	3,2 %	3,5 %	
Total	F	**82**	**108**	**106**	**109**	**109**	**97**	**611**	**1.149**
		13,42 %	17,68 %	17,35 %	17,84 %	17,84 %	15,88 %	100 %	**100 %**
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	
Total	M	**81**	**90**	**99**	**105**	**101**	**62**	**538**	
		15,1 %	16,7 %	18,4 %	19,5 %	18,8 %	11,5 %	100 %	
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	
Total periodos académicos		163	198	205	214	210	159	1149	
		14,2 %	17,2 %	17,8 %	18,6 %	18,3 %	13,8 %	100 %	
		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	

Fuente: Realización propia a partir de datos Admisiones y registro Académico Univalle 2010.

De acuerdo al cuadro 2, el 50% (574 casos) de los ingresos corresponden a los estudiantes entre los 14 y 18 años de edad. De estos, la mayor participación la registran las mujeres (336 casos), quienes al igual que sus compañeros registraron mayores ingresos entre los años 2006 y 2008. De 1.149 estudiantes, en segundo lugar, un 27,1% se alojan en la

[37] El modelo del cuadro se confiere a Urrea y Cardona (2003); los rangos de edad se establecieron de acuerdo a propuesto por el Anuario Estadístico de la Universidad y, metodológicamente, para la consolidación de los años se sumaron los dos semestres académicos de cada uno de ellos.

segunda categoría de edad de los 19 a 22 años. En este, a diferencia del anterior rango, la participación es mayoritariamente masculina y, de acuerdo a los porcentajes de columna, sus mayores admisiones se reportaron de igual forma en los años 2007 y 2008. Ahora, si se analizan las tres últimas categorías de edad presentadas en el cuadro, es posible comprobar que los ingresos estudiantiles disminuyen, pero son los femeninos quienes disminuyen mayoritariamente en comparación con los masculinos. Específicamente, en la categoría de los 27 a 30 años. Por lo que se puede concluir que a mayor edad menor ingresos estudiantiles y menor ingresos femeninos. Lo cual reafirma lo mencionado anteriormente, sobre el carácter juvenil de los estudiantes al ingresar, principalmente entre los 14 y 22 años de edad, no sólo de quienes ingresaron en 2004, sino el total de los que han sido admitidos a la Universidad por la condición de excepción afro entre 2004I-2009II.

Al retomar los períodos académicos, y de acuerdo a los porcentajes de línea, es posible afirmar que el ingreso de los estudiantes ha ido en aumento año tras año, pero se concentran mayoritariamente entre los años 2006 y 2008, siendo 2007 aquel que registra mayor preponderancia tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, en las edades posteriores a los 26 años se observa un comportamiento diferente que da a conocer que a mayor edad y a medida que avanzan los períodos académicos los ingresos son minoritarios. Tal como se observa tanto para hombres y mujeres del año 2009, en las dos últimas categorías de edad se registran minoritariamente 2 y 3 ingresos respectivamente.

Si lo presentado se compara con el total de los estudiantes que han ingresado a la institución por condición indígenas, es posible afirmar que por el contrario la tendencia es de masculinidad en los períodos académicos de admisión a partir de 1993I-2007II, aunque se observa que para los períodos finales de 2007 la tendencia cambió dando mayor participación de ingreso a la educación superior a las estudiantes de sexo femenino. En cuanto a edad, la tendencia es la misma, ya que de igual forma los estudiantes se alojaron principalmente en las dos categorías de edad.

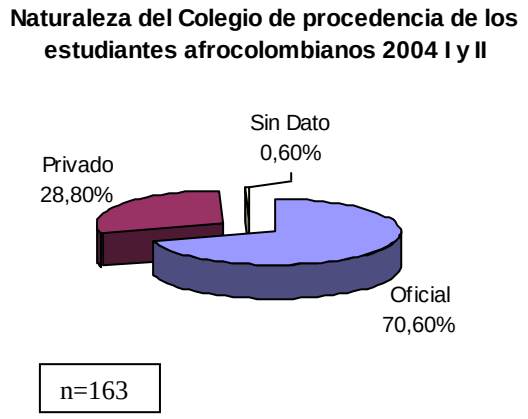
Comparando estos dos grupos de población étnica presente en la Universidad, se ve cómo la democratización de participación y acceso a la educación superior se ha presentado más para la población afros que para indígenas de la Universidad, de acuerdo a la participación por sexo que registraron ambos grupos de población. Sin embargo, la tendencia de acuerdo al ingreso por sexo según el paso de los períodos académicos se proyecta a cambiar para los indígenas, otorgando mayor participación a las estudiantes.

2.2.4 ¿De qué Colegios Provienen los Estudiantes que Ingresaron por Condición de Excepción afrocolombiano a Univalle 2004 I y II?

El carácter del colegio del que provinieron mayoritariamente los estudiantes afros del período en análisis es principalmente de tipo público u oficial, representado con un 70,6% (115 casos), frente al 28,8% (47 casos) de procedencia de colegio privado. La jornada en la que cursaron sus estudios fue principalmente diurna 46% (75 casos), seguida por la jornada completa u ordinaria 28,2% (46 casos), vespertina 16% (26 casos) y finalmente la jornada nocturna 9,2% (15 casos). Al comparar los datos según el carácter del colegio del que provienen los estudiantes afros con los estudiantes del total de la comunidad universitaria

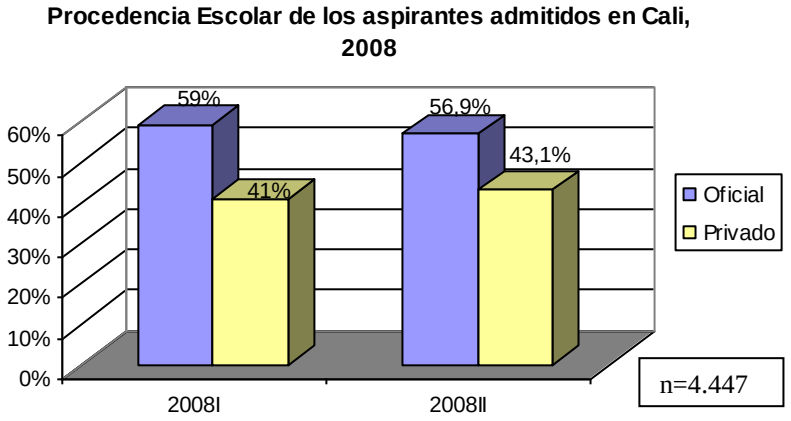
en Cali se observa un comportamiento similar, ya que ambos grupos de estudiantes proceden mayoritariamente de colegios oficiales más que privados. Así, los estudiantes de la Universidad sede Cali en 2008I procedieron en un 59% de colegios públicos u oficiales, frente a un 41% de quienes procedieron de colegios privados. En el segundo semestre de 2008 la tendencia se mantiene, pero disminuye en la participación de colegios públicos u oficiales al 56,9%, frente a 43,1% de procedencia de colegios privados. (Anuario Estadístico Univalle: 2009,41).

Gráfico 11



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Gráfico 12.



Fuente: Anuario Estadístico Univalle 2008:41

Ahora, encontramos que de acuerdo a la variable año de graduación, los estudiantes afro registraron graduaciones desde el año1986 hasta el 2004. En el período entre 1986 y 1999, las graduaciones que se registran sólo agrupan un porcentaje del 20%, de esta forma es que a partir del año 2000 y hasta el 2004 los estudiantes registraron mayoritariamente sus graduaciones, lo cual es coherente si se recuerda que su ingreso a la Universidad se registró en 2004 I y II. Sin embargo, es en los años 2002 (15,3%), 2003 (30,1%) y 2004 (12,9%) en los que las graduaciones registran mayores proporciones, antecediendo así su ingreso a la Universidad.

Tabla 2. Año de graduación estudiantes afros 2004.

AÑO DE GRADUACIÓN

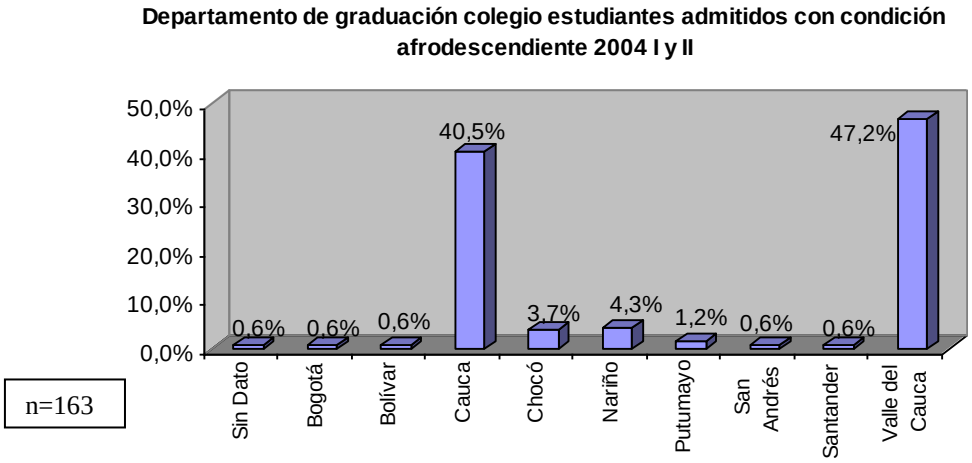
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1986	1	,6	,6	,6
	1990	2	1,2	1,2	1,8
	1992	3	1,8	1,8	3,7
	1993	2	1,2	1,2	4,9
	1995	2	1,2	1,2	6,1
	1996	4	2,5	2,5	8,6
	1997	4	2,5	2,5	11,0
	1998	7	4,3	4,3	15,3
	1999	7	4,3	4,3	19,6
	2000	15	9,2	9,2	28,8
	2001	21	12,9	12,9	41,7
	2002	25	15,3	15,3	57,1
	2003	49	30,1	30,1	87,1
	2004	21	12,9	12,9	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

Fuente: Cálculos de Spss con datos Área de Admisiones y Registro Académico Univalle.

Si revisamos el gráfico 13, acerca de los departamentos en los cuales se registraron dichas graduaciones, es posible afirmar que se conservan la tendencia de los mismos departamentos y municipios de residencia de los estudiantes al momento de registrar su inscripción a la Universidad, siendo estos departamentos mayoritariamente Valle 47,2% (77 casos), Cauca 40,5% (66 casos), Nariño 4,3% (7 casos) y Chocó 3,7% (6 casos). En estos departamentos, los municipios de los que provienen mayoritariamente los estudiantes siguen siendo Cali 29,4% (48 casos), Guapi 17,2% (28 casos) y Puerto Tejada 10,4% (17 casos). Sin embargo, entre los dos últimos municipios se registró un intercambio de posiciones, ya que, según el municipio de procedencia, los estudiantes registraban en un segundo lugar al municipio de Guapi y a Puerto Tejada en un tercer lugar. Posiciones que se intercambiaron según el municipio de graduación de colegio.

Por otra parte, es destacable mencionar que en función de la tesis antes planteada, acerca de que los estudiantes no provendrían con la proporción registrada en los datos del departamento del Valle del Cauca, sino que este se registraría como departamento de llegada y de recepción migratoria de la población afro, según los datos de departamento de colegio se reafirma la hipótesis al encontrar que en un 17,2% la procedencia del departamento en mención disminuyó según el departamento de graduación colegio, pasando así de 64,4% al 47,2%. Así, se reafirma la hipótesis refiriéndose en este caso a que el departamento de colegio daría cuenta con mayor certeza del departamento del que efectivamente fueron oriundos los estudiantes. De esta forma, en los departamentos de graduación del colegio se registra una menor proporción de participación en el Valle del Cauca, Cauca y, por el contrario, la participación crece en los departamentos de Nariño y Chocó. (Véase en Anexos, tablas de departamento y municipio del colegio).

Gráfico 13.

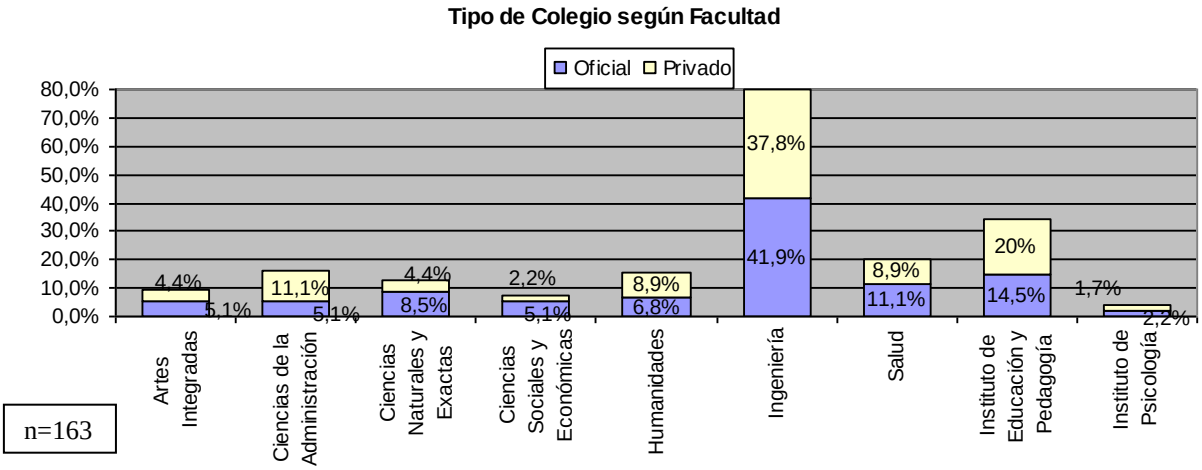


Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

Acercándonos al episodio del ingreso a la Universidad, se encuentra que de acuerdo a la naturaleza de los colegios y la distribución por facultades, en la categoría de colegio público u oficial, de la que proceden mayoritariamente los estudiantes (70,6%), se ubican con un 41,9% estudiantes que ingresaron a la Facultad de Ingeniería, seguidos con un 14,5% por los estudiantes que ingresaron al Instituto de Educación y Pedagogía, y con un 11,1 % a la Facultad de Salud. En menor medida, los estudiantes procedentes de colegios públicos ingresaron al Instituto de Psicología (1,7%), Artes Integradas, Ciencias de la Administración y Ciencias Sociales y Económicas con un 5,1% de ingresos cada una.

En la categoría de colegio privado, Ingenierías es la Facultad que igualmente agrupa la mayor cantidad de estudiantes (37,8%), siguiendo la tendencia el Instituto de Educación y Pedagogía se ubica en segundo lugar con un 20%, pero en tercer lugar, a diferencia de los procedentes de colegios públicos, los de privado proceden de la Facultad de Ciencias de la Administración en un 11,1%. De las facultades que menos estudiantes proceden son igualmente de las Facultades de Ciencias Sociales y Económicas (2,2%), el Instituto de Psicología (2,2%), Artes Integradas (4,4%) y Ciencias Naturales y Exactas (4,4%). De esta forma, la muestra de los estudiantes se encuentra presente en diferentes proporciones en las siete facultades y los dos institutos existentes en la Universidad, sede Cali. Véase gráfico 14.

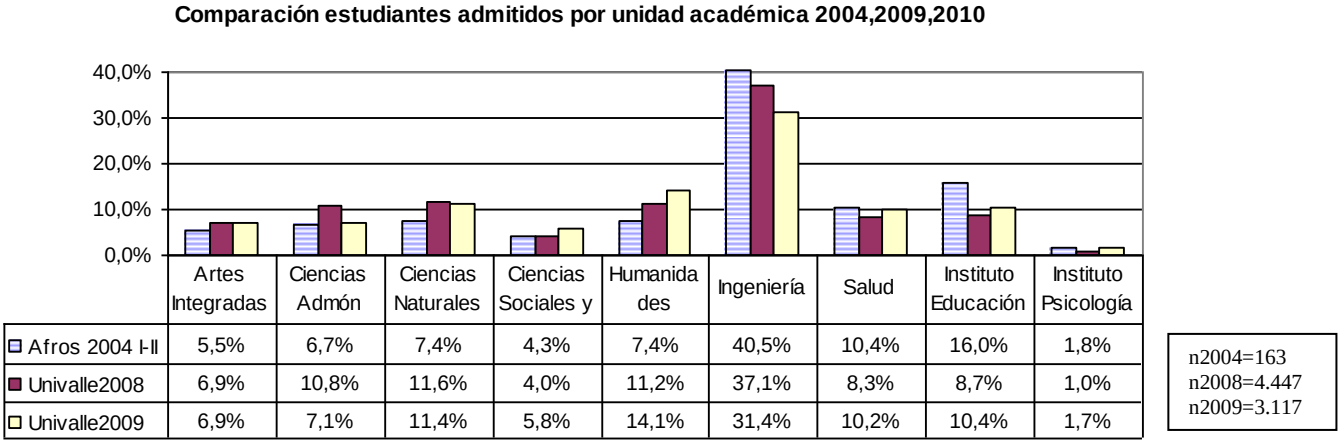
Gráfico 14.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

2.2.5 ¿A qué Facultad y Programas Académicos Ingresaron los Estudiantes Admitidos por Condición de Excepción Afro en 2004- I y II?

Gráfico 15.



	Artes Integradas	Ciencias Admón	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales y	Humanidades	Ingeniería	Salud	Instituto Educación	Instituto Psicología
Afros 2004 I-II	5,5%	6,7%	7,4%	4,3%	7,4%	40,5%	10,4%	16,0%	1,8%
Univalle2008	6,9%	10,8%	11,6%	4,0%	11,2%	37,1%	8,3%	8,7%	1,0%
Univalle2009	6,9%	7,1%	11,4%	5,8%	14,1%	31,4%	10,2%	10,4%	1,7%

Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II. Anuario Estadístico de la Universidad del Valle 2008 y 2009.

De acuerdo al gráfico 15, la distribución de los estudiantes afros que fueron admitidos en el año 2004 parece tener, en primera instancia, la misma distribución de los estudiantes del total de la población estudiantil en la sede Cali, según lo que presentan los Anuarios Estadísticos de la Universidad 2008 y 2009. Entre las facultades, la que registra mayores admisiones para los tres grupos de población es la de Ingeniería, esto podría estar relacionado con el hecho de que es la facultad que más programas alberga dentro de las facultades en la Universidad. Resalta el hecho de que la participación de los estudiantes afros en esta unidad académica sobrepasa la participación de los estudiantes del total de la Universidad en los dos años analizados.

En función de la comparación establecida, para los estudiantes afros la segunda Facultad con mayores ingresos es la del Instituto de Educación y Pedagogía (16%), se registra de forma diferente para las otras dos cohortes de estudiantes, para quienes la Facultad de Humanidades alojan en segundo (año 2008) y tercer lugar (año 2009) a los estudiantes; en cambio, el Instituto de Educación y Pedagogía se encuentra en quinto lugar de admisiones.

En el tercer lugar de admisiones para los estudiantes afros, se encuentra la Facultad de Salud, quien los admitió en un 10,4%. Ocurre de forma diferente para los estudiantes del total de la población estudiantil, para quienes ésta Facultad se ubica en el sexto lugar de admisiones. Por ello, esta unidad académica es una de las facultades con menores admisiones para el total de los estudiantes admitidos en la Universidad en los años analizados.

Si el análisis se realiza en función de las facultades que menos admisiones registraron, se encuentra un patrón igual para los tres grupos analizados, ya que son el Instituto de Psicología, La Facultad de Ciencias Sociales y Económicas y Artes Integradas quienes alojan a la menor cantidad de estudiantes.

De esta forma, es posible afirmar que aunque la distribución entre los tres grupos comparados presenta una tendencia similar en las facultades con mayores y menores admisiones, al ingresar en mayoría a la Facultad de Ingeniería y, en menor medida, según el orden al Instituto de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas y Artes Integradas. De forma contraria, se presentan diferencias en las Facultades que alojan a los estudiantes en segundo y tercer lugares de admisión. Mientras que para los afros estos lugares son ocupados por el Instituto de Educación y Pedagogía (16%) y la Facultad de Salud (10,4%), para los estudiantes del total de la población estudiantil se registran mayores admisiones en éstos lugares en las Facultades de Ciencias Naturales y Exactas 11,6% (año 2008), Humanidades 14,1% (año 2009). Estas últimas facultades mencionadas, para los estudiantes afros son aquellas que admiten en un cuarto (7,4%) y quinto (6,7%) lugar a los estudiantes.

La elección de programas académicos de una u otra facultad por parte de los estudiantes y la concentración de la mayoría de éstos en áreas como Ingeniería, IEP, Ciencias Naturales, Humanidades y Salud, (para los estudiantes afros) no se correspondería con distribuciones dadas al azar, sino que darían cuenta de los procesos sociales a partir de los que aspirantes a la Universidad hacen la escogencia de los programas académicos y áreas del conocimiento a las que desean pertenecer. Escogencias que, según Velásquez (1982:10), están asociadas con el prestigio social otorgadas a ciertas profesiones, y que al tiempo dan cuenta de los intereses posteriores al proceso de graduación, como una mejor retribución económica y la facilidad de ubicación laboral. Esto estaría justificado pues en la importancia social otorgada a algunas profesiones que gozan de un elevado prestigio social como, por ejemplo, las del campo de la salud e ingenierías.

Ahora, si el análisis se realiza de acuerdo a la distribución de los estudiantes afros según el sexo y se los compara con los estudiantes del total de la Universidad sede Cali 2008, según la información del Anuario Estadístico del año 2009, y tal como se muestra en el cuadro 4, es posible afirmar que para los dos grupos de estudiantes en la Facultad de Ingeniería son

admitidos mayor número de hombres que de mujeres. Siendo el comportamiento más acentuado para los estudiantes afros (49,4%). Sin embargo, la diferencia en comparación con las mujeres es mayor entre los estudiantes admitidos en la Universidad en 2008, encontrando un 45,6% de admitidos hombres, frente a un 25,8% de estudiantes mujeres. Para los estudiantes afros de diferente sexo, la diferencia no es tan acentuada. De esta forma, tanto para afros como para los estudiantes del total de la Universidad admitidos en 2008 la Facultad de Ingeniería tiene mayor presencia masculina. Otra de las Facultades que comparte esta característica de masculinidad es la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, en el que los hombres superan ligeramente -no como se registra en Ingeniería- a las estudiantes mujeres.

Si se revisa la distribución en la Facultad de Humanidades, es posible determinar que la distribución es contraria, con mayor admisiones de las mujeres, tanto afros (8,5%) como del total de los estudiantes admitidos en 2008 (15,2%). La diferencia porcentual de admisiones en esta facultad es mayor entre hombres y mujeres del total de la población admitidas en 2008. Así, esta Facultad se caracteriza por mayor participación femenina. Este mismo comportamiento se evidenció para las Facultades de Salud, Ciencias de la Administración y el Instituto de Psicología. Llama la atención que para los estudiantes afros la participación en la Facultad de Salud es superada ampliamente por las estudiantes mujeres, quienes fueron admitidas en un 18,3% frente al 2,5% de admisión de sus compañeros hombres. En esta misma Facultad, las estudiantes admitidas en 2008 también sobrepasan la participación de sus compañeros hombres, en este caso duplicándola con un 11,2%, frente al 6,1% de los hombres.

Las facultades que no registran una tendencia de participación masculina o femenina fueron la de Artes, Ciencias Naturales y Exactas y Pedagogía. Sin embargo, para los estudiantes afros la tendencia de masculinidad se presenta en el Instituto de Educación y Pedagogía y Artes Integradas. Contrario a los estudiantes admitidos en 2008, para quienes estas dos mismas facultades registraron mayores admisiones femeninas. Por su parte, la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas tiene mayor participación para las mujeres afros que para las estudiantes admitidas en 2008, quienes son superadas por sus compañeros hombres.

Ahora, si la comparación se realiza entre los estudiantes indígenas que ingresaron en 2001 y los afros de 2004, de acuerdo al cuadro 4, es posible plantear que la facultad de Ingeniería es aquella que en primer lugar admite al mayor número de estudiantes para ambos grupos de población. Los cambios se perciben a partir de la segunda facultad con mayores admisiones, donde para los afros es el Instituto de Educación y Pedagogía-IEP, mientras para los indígenas este lugar lo ocupa la Facultad de Salud, ya que ningún estudiante fue admitido a los programas académicos del IEP. El tercer lugar en que los afros fueron admitidos mayoritariamente fue a la Facultad de Salud, en esta misma posición los indígenas lo hicieron a la Facultad de Humanidades. Esta última unidad académica, los afros se ubicaron en cuarto lugar de admisiones, junto con la Facultad de Ciencias Naturales. En los indígenas este lugar fue representado por la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.

Lo anterior presenta entonces un panorama casi parecido para los dos grupos de población, con la variante de que si los afros no hubieran sido admitidos al IEP, al igual que los

indígenas, la distribución según admisiones por facultad se comportaría de igual forma hasta la cuarta facultad con mayores admisiones.

Adicionalmente, para ambos grupos de estudiantes la Facultad de Administración es aquella que admitió a los estudiantes en quinto lugar.

Si el análisis se realiza de forma contraria, observando las facultades a las que fueron minoritariamente admitidos los estudiantes, tanto para afros como para indígenas encabeza el grupo el Instituto de Psicología. Lo cual podría estar relacionado con la oferta académica del Instituto, que a nivel de pregrado oferta únicamente el programa de Piscología. Si se analiza este mismo proceso con Facultades que ofertan más de un programa, se encuentra entonces que para los estudiantes afros este lugar lo ocupa la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, mientras que para los indígenas este lugar corresponde a la Facultad de Artes. La cual para los afros es la segunda con admisiones minoritarias. Lugar que en los indígenas está representado por la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas.

Si se observa la distribución según sexo y facultades, el comportamiento entre afros e indígenas se comparte al albergar en la Facultad de Ingeniería mayoritariamente a hombres, sin embargo, para los estudiantes indígenas la diferencia de participación para las mujeres es mucho menor, al albergar a un 32,4% de hombre frente al 18,8% de mujeres. Por su parte, en la Facultad de Salud para los dos grupos estudiantiles el comportamiento es inverso, dando mayor participación a las mujeres, en este caso es igualmente más acentuada la diferencia de participación para las estudiantes indígenas. Lo cual se repite para la Facultad de Humanidades en ambas poblaciones. De esta forma, tanto para afros como para indígenas las facultades de Salud y Humanidades se caracterizaron por acoger mayoritariamente población femenina. De forma contraria, Ingeniarías y Artes Integradas se caracterizaron por estar conformadas por población masculina.

Aquellas facultades que no compartieron una tendencia de feminidad o masculinidad para afros e indígenas fue la facultad de Ciencias Naturales y Exactas, ya que para los estudiantes indígenas fue mayoritariamente compuesta por hombres y, de forma contraria, para los afros se constituyó por mayor participación femenina. El mismo comportamiento se observa con la Facultad de Ciencias de la Administración, que para indígenas fue mayoritariamente masculina y para afros levemente con mayor participación femenina.

De esta forma, para los afros 5 facultades se caracterizaron por tener una predominancia femenina, frente a cuatro con masculina. Mientras que para los indígenas la participación femenina mayoritaria fue menor, teniendo participación en tres facultades, frente a las cuatro que registraron predominancia masculina. Lo anterior, permitiría afirmar entonces que la democratización de los sexos según participación por facultades se encontró más equilibrada para los estudiantes afros que para indígenas.

Cuadro 4. Distribución admisión por sexo según facultad 2004I y II -2008.

Unidad Académica	Admitidos								
	Estudiantes Afros 2004 I y II			Univalle 2008			Indígenas 2001 II		
	Hombres	Mujeres	Total Afros 2004 I y II	Hombres	Mujeres	Total Univalle 2008	Hombres	Mujeres	Total Indígenas 2001II
Facultad de Artes Integradas	(6) 7,4%	(3) 3,7%	(9) 5,5%	(175) 6,9%	(134) 7,0%	(309) 6,9%	(2) 5,4%	(0) 0%	(2) 3,8%
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas	(4) 4,9%	(8) 9,8%	(12) 7,4%	(309) 12,1%	(210) 10,9%	(519) 11,6%	(7) 18,9%	(2) 12,5%	(9) 17,0%
Facultad de Ciencias de la Administración	(5) 6,2%	(6) 7,3%	(11) 6,7%	(230) 9%	(253) 13,2%	(483) 10,8%	(3) 8,1%	(1) 6,3%	(4) 7,5%
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	(4) 4,9%	(3) 3,7%	(7) 4,3%	(105) 4,1%	(74) 3,8%	(179) 4,0%	(3) 8,1%	(2) 12,5%	(5) 9,4%
Facultad de Humanidades	(5) 6,2%	(7) 8,5%	(12) 7,4%	(208) 8,2%	(292) 15,2%	(500) 11,2%	(3) 8,1%	(3) 18,9%	(6) 11,3%
Facultad de Ingeniería	(40) 49,4%	(26) 31,7%	(66) 40,5%	(1.157) 45,6%	(495) 25,8%	(1.652) 37,1%	(12) 32,4%	(3) 18,8%	(15) 28,3%
Facultad de Salud	(2) 2,5%	(15) 18,3%	(17) 10,4%	(156) 6,1%	(215) 11,2%	(371) 8,3%	(6) 16,2%	(4) 25%	(10) 18,9%
Instituto de Educación y Pedagogía	(14) 17,3%	(12) 14,6%	(26) 16%	(176) 6,9%	(211) 11,0%	(387) 8,7%			
Instituto de Psicología	(1) 1,2%	(2) 2,4%	(3) 1,8%	(17) 0.6%	(30) 1,5%	(47) 1,05%	(1) 2,7%	(1) 6,3%	(2) 3,8%
Total	(81) 100%	(82) 100%	(163) 100%	(2.553) 100%	(1.914) 100%	(4.447) 100%	(37) 100%	(16) 100%	(53) 100%

Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II. Anuario Estadístico de la Universidad del Valle 2008 (2009):35, (Meneses, 2009:95).

Así, lo interesante de las anteriores distribuciones según su sexo por facultades por una parte se explicaría por los intereses académicos de los estudiantes, pero por otra, daría cuenta, según García et al. (2009:315-316), de que dicha escogencia sexuada de las profesiones se relaciona con la *"existencia de mecanismos [sociales] que producen esa diferenciación"*. Mecanismos que "*son producto de la educación y la socialización, no sólo de la escolarización"*. Así, por ejemplo, a las mujeres se las socializaría en labores relacionadas con la atención y el cuidado de otros, y a los hombres, en áreas afines con los estudios *"incluidos en el grupo vocacional científico-tecnológico, económico-social y militar"* (Ibíd.317). De esta forma, socialmente se seleccionaría a las mujeres para labores diferentes a las áreas técnicas y científicas como lo son las Ingenierías, que característicamente registra mayor participación masculina. Sin embargo, algunas mujeres y hombres escapan a las tendencias características e ingresan a profesiones socialmente no asignadas a sus sexos. (Arango, 2006:40-50).

No obstante, lo que se quiere destacar es que de acuerdo a García et. al. la elección sexuada de algunas profesiones daría cuenta también de la división del trabajo entre hombres y mujeres, presente en los diferentes ámbitos sociales, y de la socialización e instrucción dada desde los ámbitos familiares y escolares, a partir de los cuales se empiezan a conformar las que posteriormente serían las elecciones personales de los estudiantes. Así, profesiones como la Psicología, Salud y *"de asistencia o ayuda a los demás siguen siendo las favoritas"* para las mujeres, contrario a lo que se observa para aquellas áreas de la Ciencia, la Ingeniería y la Informática o telecomunicaciones, socialmente asignadas para los hombres.

2.2.5.1 Distribución de admisiones por programas académicos

La distribución de los estudiantes en los diferentes programas académicos se considera de gran importancia, ya que da a conocer no sólo la elección y la afiliación realizada por ellos para pertenecer a uno u otro programa académico, sino que además presentan aspectos de su distribución según su sexo. Por otra parte, aportan al análisis del fenómeno de la deserción, ya que permite conocer a cuáles unidades y programas académicos ingresan los estudiantes, y posteriormente comparar de cuáles de esos mismos programas desertarán mayoritariamente.

Tal como lo presenta el cuadro 5, los programas académicos más demandados por los estudiantes afros provienen en primer lugar de la Facultad de Ingeniería, con los programas de Ingeniería Civil (4,3%) y Tecnología en Alimentos-N (3,7%), posteriormente, con un 3,7% se encuentra el programa de Arquitectura de la Facultad de Artes, Economía (3,1%) de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas y, en quinto lugar, Medicina y Cirugía con un 3,1% de la Facultad de Salud. A partir de estos datos, llama la atención conocer que si bien la facultad de Ingeniería es aquella que dentro del las 9 unidades del conocimiento alberga al mayor número de estudiantes, sólo dos de sus programas tienen altos porcentajes de ingresos. Por otra parte, sobresale el hecho que en tercer lugar de admisiones se encuentre un programa de la Facultad de Artes, que no fue representativa según el análisis de ingresos por Facultades, ya que se ubicó en la sexta facultad con mayores ingresos, como se presentó. Lo anterior se repite con el programa de Economía, perteneciente a la Facultad de ciencias Sociales y Económicas, que se ubicó entre las dos últimas con menores admisiones.

Al realizar el análisis según sexo y programa académico, es interesante resaltar que a diferencia de lo que se creía de los programas académicos de la Facultad de Ingeniería, acerca de que tendrían un comportamiento masculino, tal como se registró según el total de la Facultad, los dos programas con mayores admisiones son superados por participación femenina 4,9% en Ingeniería Civil frente al 3,7% de participación masculina. En la Tecnología en Alimentos-N, el registro de mayor feminidad se mantiene y duplica la participación masculina pasando de un 2,5% al 5%. Lo mismo no se puede afirmar para el programa de Arquitectura, ya que estuvo conformado mayoritariamente por hombres 4,9%, frente a un 2,4% de mujeres, lo cual guarda correspondencia con la Facultad de Artes que registró mayor participación masculina. El mismo hecho aconteció para el programa de Economía. Finalmente, al analizar el programa de Medicina y Cirugía, es clave señalar que tal como se registra para la Facultad de Salud, este programa mantiene su carácter femenino casi en su totalidad al albergar un 4.9% de mujeres frente a 1,2% de hombres.

De forma contraria, si el análisis se realiza para los 13 programas académicos con menores admisiones que registraron un 0,6% o 1 un estudiante, se encuentra que éstos fueron pertenecientes a todas las facultades, exceptuando la de Ciencias Sociales y Económicas y el Instituto de Psicología. Las Facultades de Ciencias Naturales, Humanidades e Ingeniería participan respectivamente con los programas de Química (1,2%), Licenciatura en Lenguas Extranjeras (D) (1,2%) e Ingeniería Electrónica (1,2%). Los programas de Licenciatura en Arte Dramático (1,2%), Diseño Gráfico e Industrial (1,2%) de la Facultad de Artes, al igual

que los programas de Comercio Exterior y Administración de Empresas (N) (1,2% cada uno) de la Facultad de Ciencias de la Admón., respectivamente fueron los menos demandados. El Instituto de Educación y Pedagogía participa con dos programas y la Facultad de Salud con tres.

De estos 13 programas, siete se caracterizaron por tener total participación femenina, de los cuales tres son pertenecientes a la Facultad de Salud, siendo estos: Fisioterapia, Fonoaudiología y Bacteriología y Laboratorio Clínico, con un 1,2% de participación cada uno. De los seis programas restantes que registraron total participación masculina, dos pertenecen a la Facultad de Artes, y los otros de diversas facultades se identificaron por ser Ingeniería Electrónica, Administración de Empresas, Licenciaturas en educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales-(S) y Licenciatura en Educación Física y Deportes, todos con un 1,2% de participación.

Si este mismo análisis de feminización o masculinidad de algunos programas académicos se realiza para el total de los planes a los que fueron admitidos los estudiantes, se encuentra entonces que, además de los programas ya mencionados, la Tecnología en Atención Prehospitalaria, la Tecnología Química, Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Ingeniería de Alimentos, Administración de Empresas (D) y Comercio Exterior fueron en su totalidad femeninos.

Por su parte, la Tecnología en Electrónica, Ingeniería de Materiales, Mecánica, Licenciatura en Filosofía, Tecnología en Sistemas de Información, Ingeniería Eléctrica, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas se constituyeron en ser programas con total participación masculina.
De acuerdo a lo anterior, se reafirma lo presentado acerca de la alta participación de hombres en la mayoría de los programas de Ingeniería, ya que como se presentó paradójicamente, aquellos dos que registraron mayores admisiones sobre el total de todos los programas fueron superados en participación femenina. Lo cual presenta la incursión de las estudiantes en áreas reservadas para lo hombres, especialmente en los programas de Ingeniería Agrícola, Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental-N, Ingeniería Sanitaria e Ingeniería de Alimentos. El mismo panorama se registró para la Facultad de Salud, en cuyos programas académicos se encontró una superioridad de participación femenina. Por ello, es posible afirmar que especialmente en estas dos facultades la participación por sexo tanto en los programas como por facultad se mantiene, dando mayor preponderancia a uno de los dos sexos. Lo cual no se registra para otras unidades académicas, y que el acumulado por Facultad favorece a uno de los dos sexos, y en la distribución por sexo en algunos de sus programas académicos demuestra otra tendencia.

Por ello, es importante destacar que entre la totalidad de los programas académicos, en aquellos cinco primeros con mayores admisiones sí se registró una democratización en la participación de ambos grupos de estudiantes hombres y mujeres.

Si lo anterior se compara con la distribución según programa académico que registraron los estudiantes indígenas que ingresaron en 2001II, es posible afirmar que paradójicamente, a pesar de que para ellos la Facultad de Ingeniería es la que más estudiantes agrupa, no

ocurre lo mismo con los programas de esta facultad, ya que no son aquellos con el mayor número de estudiantes, éstos corresponden a programas académicos de otras facultades como Ciencias Sociales y Económicas y Salud, a partir de los programas de Economía, Terapia Ocupacional y Medicina y Cirugía, con un 5,7% de admisiones en cada programa. En el caso de los afros, este comportamiento no es igual, ya que como se mostró tanto a nivel de facultad como de programas la mayor participación estudiantil se encuentra en primer lugar en la Facultad de Ingeniería.

Posteriormente, las segundas admisiones mayoritarias se registraron con un 3,8% en los programas de Biología, Física, Química, Matemáticas, Trabajo Social, Licenciatura en Historia, Sociología, Psicología, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería de Materiales, de Sistemas, Civil, Mecánica, Agrícola, Sanitaria y Contaduría Pública.

Del lado contrario, se ubicaron los programas académicos con las menores admisiones representadas por un 1,9% en todas las facultades, exceptuando el Instituto de Psicología y Ciencias Sociales y Económicas.

A partir de lo anterior, cabe destacar que entre los dos grupos estudiantiles se destacaron como programas con más demanda Economía y Medicina y Cirugía, ello, dado que para los indígenas ningún programa de Ingeniería obtuvo una concentración representativa de estudiantes, sino que se encontraron distribuidos en pequeñas cantidades en cada uno de los programas de la facultad.

Si la comparación se realiza a partir de la participación sexuada de los estudiantes en los diferentes programas, es clave destacar que aquellos tres programas mencionados como los de mayores admisiones se caracterizaron simultáneamente por albergar mayoritariamente a población femenina. Programas pertenecientes a las Facultades de Salud y Ciencias Sociales y Económicas, que como se presentó sobrepasaron la participación de población masculina, y al menos con la facultad de Salud, tiene un comportamiento igual al registrado por los afros, para quienes el análisis tanto por facultad como por programas da mayor representatividad femenina. Lo mismo se registró con el programa de Enfermería, Licenciatura en Literatura e Ingeniería Química, que no registraron ingresos de estudiantes hombres, por los que fueron netamente femeninos.

De lado contrario, se presentaron programas académicos que no registraron ninguna participación femenina, especialmente de la Facultad de Ingeniería, a pesar de que las mujeres sí incursionaron y sobrepasaron a los hombres en tres de sus programas académicos como Ingeniería Agrícola, Sanitaria e Ingeniería Química, en esta última los hombres no tuvieron ninguna participación. No obstante, los seis programas académicos restantes se caracterizan por ser totalmente masculinos. Tal como se muestra en el cuadro a continuación.

Cuadro 5. Distribución de admisión estudiantes afros 2004 e indígenas 2001-II según programas académicos y sexo.

PROGRAMA ACADÉMICO	AFROS 20041-II		TOTAL AFROS 2004I-II	INDÍGENAS 2001-II		TOTAL INDÍGENAS 2001-II
	FEMENINO	MASCULINO		FEMENINO	MASCULINO	
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES						
Tecnología Química-D	2	1	3	0	1	1
	2,4%	1,2%	1,8%	0%	2,7%	1,9%
Tecnología Química-N	2	0	2	0	1	1
	2,4%	0,0%	1,2%	0%	2,7%	1,9%
Biología-D	2	1	3	1	1	2
	2,4%	1,2%	1,8%	6,3%	2,7%	3,8%
Física-D	1	2	3	0	1	1
	1,2%	2,5%	1,8%	0%	2,7%	1,9%
Matemáticas-D				1	1	2
				6,3%	2,7%	3,8%
Química-D	1	0	1	0	2	2
	1,2%	0,0%	0,6%	0%	5,4%	3,8%
TOTAL FACULTAD	**8**	**4**	**12**	**2**	**7**	**9**
	9,6%	**4,9%**	**7,2%**	**12,6%**	**18,9%**	**17,0%**
FACULTAD DE HUMANIDADES						
Trabajo Social-D	2	0	2	1	1	2
	2,4%	0,0%	1,2%	6,3%	2,7%	3,8%
Licenciatura en Filosofía-D	0	2	2			
	0,0%	2,5%	1,2%			
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales-D	1	1	2			
	1,2%	1,2%	1,2%			
Licenciatura en Literatura-D	1	1	2	1	0	1
	1,2%	1,2%	1,2%	6,3%	0%	1,9%
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés-D	1	0	1	0	1	1
	1,2%	0,0%	0,6%	0%	2,7%	1,9%
Profesional en Filosofía-D	2	1	3			
	2,4%	1,2%	1,8%			
Licenciatura en Historia				1	1	2
				6,3%	2,7%	3,8%
TOTAL FACULTAD	**7**	**5**	**12**	**3**	**3**	**6**
	8,4%	**6,1%**	**7,2%**	**18,9%**	**8,1%**	**11,3%**
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS						
Economía-D	2	3	5	1	2	3
	2,4%	3,7%	3,1%	6,3%	5,4%	5,7%
Sociología-D	1	1	2	1	1	2
	1,2%	1,2%	1,2%	6,3%	2,7%	3,8%
TOTAL FACULTAD	**3**	**4**	**7**	**2**	**3**	**5**
	3,6%	**4,9%**	**4,3%**	**12,5%**	**8,1%**	**9,4%**
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA						
Psicología-D	2	1	3	1	1	2
	2,4%	1,2%	1,8%	6,3%	2,7%	3,8%
TOTAL FACULTAD	**2**	**1**	**3**	1	1	2
	2,4%	**1,2%**	**1,8%**	6,3%	2,7%	3,8%
FACULTAD DE ARTES INTEGRADAS						
Arquitectura-D	2	4	6	0	2	2
	2,4%	4,9%	3,7%	0%	5,4%	3,8%
Diseño Industrial-D	0	1	1			
	0,0%	1,2%	0,6%			
Diseño Gráfico-D	0	1	1			
	0,0%	1,2%	0,6%			
Licenciatura en Arte Dramático-D	1	0	1			
	1,2%	0,0%	0,6%			
TOTAL FACULTAD	**3**	**6**	**9**	**0**	**2**	**2**
	3,6%	**7,3%**	**5,5%**	**0%**	**5,4%**	**3,8%**
FACULTAD DE SALUD						
Tecnología en Atención Prehospitalaria-N	4	0	4			
	4,9%	0,0%	2,5%			
Enfermería				2	0	2
				12,5%	0%	3,8%
Fisioterapia-D	1	0	1	0	1	1
	1,2%	0,0%	0,6%	0%	2,7%	1,9%
Fonoaudiología-D	1	0	1	0	1	1
	1,0%	0,0%	0,6%	0%	2,7%	1,9%
Bacteriología y Laboratorio Clínico-D	1	0	1			
	1,2%	0,0%	0,6%			
Medicina y Cirugía-D	4	1	5	1	2	3
	4,9%	1,2%	3,1%	6,3%	5,4%	5,7%
	2	1	3			

Odontología-D	2,4%	1,2%	1,8%			
Terapia Ocupacional-D	2	0	2	1	2	3
	2,4%	0,0%	1,2%	6,3%	5,4%	5,7%
TOTAL FACULTAD	**15**	**2**	**17**	**4**	**6**	**10**
	18,0%	**2,4%**	**10,4%**	**25%**	**16,2%**	**18,9%**
FACULTAD DE INGENIERÍA						
Tecnología en Electrónica-N	0	5	5			
	0,0%	6,2%	3,1%			
Tecnología en Sistemas de Información-N	0	2	2			
	0,0%	2,5%	1,2%			
Tecnología en Alimentos-N	4	2	6			
	4,9%	2,5%	3,7%			
Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental-N	3	1	4			
	3,7%	1,2%	2,5%			
Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas-D	2	2	4			
	2,4%	2,5%	2,5%			
Ingeniería Topográfica-D	1	2	3			
	1,2%	2,5%	1,8%			
Ingeniería de Materiales-D	0	4	4	0	2	2
	0,0%	4,9%	2,5%	0%	5,4%	3,8%
Ingeniería de Sistemas-D	1	2	3	0	2	2
	1,2%	2,5%	1,8%	0%	5,4%	3,8%
Ingeniería Electrónica-D	0	1	1	0	1	1
	0,0%	1,2%	0,6%	0%	2,7%	1,9%
Ingeniería Agrícola-D	3	2	5	1	1	2
	3,7%	2,5%	3,1%	6,3%	2,7%	3,8%
Ingeniería Eléctrica-D	0	2	2	0	1	1
	0,0%	2,5%	1,2%	0%	2,7%	1,9%
Ingeniería Civil-D	4	3	7	0	2	2
	4,9%	3,7%	4,3%	0%	5,4%	3,8%
Ingeniería Mecánica-D	0	4	4	0	2	2
	0,0%	4,9%	2,5%	0%	5,4%	3,8%
Ingeniería Química-D	1	2	3	1	0	1
	1,2%	2,5%	1,8%	6,3%	0%	1,9%
Ingeniería Sanitaria-D	2	1	3	1	1	2
	2,4%	1,2%	1,8%	6,3%	2,7%	3,8%
Ingeniería Industrial-D	2	2	4			
	2,4%	2,5%	2,5%			
Ingeniería de Alimentos-D	2	0	2			
	2,4%	0,0%	1,2%			
Estadística-D	1	3	4			
	1,2%	3,7%	2,5%			
TOTAL FACULTAD	**26**	**40**	**66**	**3**	**12**	**15**
	31,6%	**49,5%**	**40,6%**	**18,8%**	**32,4%**	**28,3%**
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN						
Administración de Empresas-D	2	0	2	0	1	1
	2,4%	0,0%	1,2%	0%	2,7%	1,9%
Administración de Empresas-N	0	1	1	0	1	1
	0,0%	1,2%	0,6%	0%	2,7%	1,9%
Contaduría Pública-D	1	2	3			
	1,2%	2,5%	1,8%			
Contaduría Pública-N	2	2	4	1	1	2
	2,4%	2,5%	2,5%	6,3%	2,7%	3,8%
Comercio Exterior-D	1	0	1			
	1,2%	0,0%	0,6%			
TOTAL FACULTAD	**6**	**5**	**11**	**1**	**3**	**4**
	7,2%	**6,2%**	**6,7%**	**6,3%**	**8,1%**	**7,5%**
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA						
Profesional en Ciencias del Deporte-D	2	1	3			
	2,4%	1,2%	1,8%			
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas-D-Presencial.	3	1	4			
	3,7%	1,2%	2,5%			
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas-D-Semipresencial.	0	2	2			
	0,0%	2,5%	1,2%			
Licenciatura en Matemáticas y Física-D	1	1	2			
	1,2%	1,2%	1,2%			
Licenciatura en educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental-D-Presencial.	2	1	3			
	2,4%	1,2%	1,8%			
Licenciatura en educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental-D-Semipresencial.	0	1	1			
	0,0%	1,2%	0,6%			
Recreación-N	1	2	3			
	1,2%	2,5%	1,8%			
Estudios Políticos y Resolución de Conflictos-N	0	3	3			
	0,0%	3,7%	1,8%			
	0	1	1			

Licenciatura en Educación Física y Deportes-D	0,0%	1,2%	0,6%			
Licenciatura en Educación Popular-D	3	1	4			
	3,7%	1,2%	2,5%			
TOTAL FACULTAD	**12**	**14**	**26**	**0**	**0**	**0**
	14,6%	**17,1%**	**15,8%**	**0%**	**0%**	**0%**

Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II y (Meneses, 2009:99).

Según lo presentado, es posible afirmar que aunque las dos muestras de estudiantes son diferentes y la población afrodescendiente es mayoritaria en comparación con la indígena, es la población afrocolombiana aquella que estuvo en mayoría presente en los diferentes programas académicos ofertados por la Institución, además sí se observa una mayor democratización según sexo en la participación de la población afro, más que la indígena, en los diferentes programas académicos. Por otra parte, es clave que si bien para ambos la Facultad de Ingeniarías agrupa a mayor cantidad de estudiantes, son los afros quienes también se agruparon en los programas de esta unidad según programa académico con más admisión. Sin embargo, para los estudiantes indígenas, aquellos tres primeros programas con mayores admisiones se caracterizaron por no ser de la facultad de Ingeniarías y tener mayor participación femenina.

2.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE DESERTOR. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DESERTORES Y NO DESERTORES QUE FUERON ADMITIDOS POR CONDICIÓN DE EXCEPCIÓN AFROCOLOMBIANA EN 2004 I y II, E INDÍGENA EN 2001-II.

2.3.1 ¿Quiénes fueron considerados como estudiantes desertores que ingresaron por condición de excepción afrocolombiana en 2004 I y II a la Universidad del Valle?

Para ser estudiante admitido bajo la condición de excepción afrocolombiano en la Universidad del Valle, es necesario cumplir con una serie de requisitos exigidos por la Institución. Además del cumplimiento de los puntajes mínimos del Icfes establecidos para cada programa académico, según Resolución No. 044 del 19 de abril de 2007 del Consejo Académico, los aspirantes por condición de excepción étnica afrocolombiano deben presentar la constancia de provenir de alguna de las Comunidades Negras del país descritas en los artículos 2º y 45 de la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras[38], que lo certifiquen como miembro activo. Dicha organización deberá estar registrada como tal ante la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia[39]. De esta forma, la Universidad del Valle asigna un 4% de cupos adicionales a cada programa académico ofertado, para garantizar la participación y admisión de población avalada bajo esta identificación étnica[40]. Esta cuota de admisión por condición de excepción fue establecida bajo

[38] Ya sea de las comunidades provenientes:a) de la cuenca del Pacífico, b) de los ríos de la Cuenca del Pacífico, c) de las Zonas rurales ribereñas, d) Raizales o San Andrés Providencia y Santa Catalina y e) demás regiones con asentamientos Afrodescendientes del resto del país.

[39] El aspirante debe presentar, además, una copia del acta en la Asamblea de la asociación que lo avala, en la que se listen aquellos bachilleres que fueron seleccionados para el ingreso a la Universidad.

[40] Es importante mencionar que, a partir de la reglamentación dada posterior a la Constitución de 1991 para las comunidades negras del país, las cuotas de excepción se aplican principalmente en seis Instituciones de Educación superior públicas, como la Universidad Distrital de Bogotá, Universidad de Nariño, Universidad

Resolución No. 097 de octubre 16 del 2003 del Consejo Académico, y ha regido desde el primer semestre del año 2004, a partir del cual ingresaron los primeros estudiantes.

En este año, 2004, como se presentó ingresó un total de 163 estudiantes, de estos 95 se identifican como desertores. Por ello, es necesario aclarar qué se entiende como estudiante desertor en este estudio. Para establecer cuáles estudiantes se caracterizarían como desertores o no desertores, se buscó a cada uno de ellos en la base de datos del Sistema de Prevención y Análisis de la deserción en las instituciones de educación superior-SPADIES, herramienta recientemente implementada por el Ministerio de Educación Nacional (2008) para realizar el seguimiento y conocer la ocurrencia del fenómeno en cada uno de los programas académicos de las IES del país (MEN, 2008). De acuerdo a la definición de SPADIES, un estudiante es desertor cuando no registró matrícula académica por mínimo dos o más semestres académicos consecutivos y a partir de ese tiempo no registró ningún otro vínculo académico con la institución, teniendo un período de observación que en este estudio correspondió al segundo semestre del año 2009. Por lo tanto, es posible conocer si un estudiante es desertor como mínimo un año después, o dos semestres académicos posteriores a su ingreso.

De esta forma, un estudiante se consideró desertor cuando al segundo semestre de 2009 no había realizado matrícula académica en la Universidad por mínimo dos o más semestres académicos de forma consecutiva. De acuerdo al marco conceptual establecido para SPADIES, la deserción puede presentarse en tres instancias fundamentales, que establece la categorización de la deserción en tres tipos en función del abandono de los estudios: *desertor de programa académico, desertor de la Universidad y desertor del sistema educativo superior*. Sin embargo, en el presente estudio no se retomarán las mismas categorías de deserción propuestas por SPADIES, sino que a partir de la información del comportamiento del fenómeno en la Universidad (Escobar et al, 2006) y de lo planteado por el MEN (2009) se propone una nueva tipología de deserción. Según el MEN (Ibíd.:18), la deserción en las instituciones de educación superior del país se pueden diferenciar en función de dos tipos de abandono: con respecto al tiempo, y con respecto al espacio. Aquellas con respecto al tiempo, dan cuenta del momento en el que el individuo abandona los estudios y presenta tres clasificaciones. Ya sea porque, aunque el individuo fue admitido, nunca se matriculó (*deserción precoz*); porque abandona los estudios en sus primeros semestres académicos (*deserción temprana*); o deserta en los últimos semestres académicos *(deserción tardía).* En función del espacio, la deserción también presenta dos clasificaciones de acuerdo al lugar en el que se produce el abandono. Así, la *deserción institucional* hace referencia a aquel estudiante que abandona la institución y, por su parte, *la deserción interna o del programa académico* da cuenta del estudiante que se cambia del programa académico cursado a otro programa ofrecido por la misma institución. Esta última clasificación de deserción da cuenta de la migración interna presente en la Universidad.

---

del Cauca, Universidad de Caldas, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle, cada una de éstas ha establecido lo porcentajes de participación de la población afro por programa académico y cuenta con reglamentación propia para garantizar el acceso a los cupos. (Cfr. Arboleda, 2008:104).

Retomando lo planteado por el MEN (Ibíd.), según los tipos de abandono que se presentan en función del tiempo y del espacio, en este estudio se denominará *desertor precoz* a quien siendo admitido a la Universidad nunca se matriculó. En segundo lugar, se conoce como *desertor interno o de programa académico* a aquel estudiante que efectivamente no registró matrícula por dos o más semestres académicos consecutivos entre algunos de los períodos académicos de 2004I a 2009II y, por el contrario, sí registró matricula en otro programa académico en la misma Institución. Como *desertor de la Universidad* o *desertor definitivo*, se conocerá a aquel estudiante que, tal como se presentó, deserta del programa académico al que perteneció, pero no cambió de programa académico sino que se retira definitivamente de la Universidad.

La base de datos de SPADIES permite conocer, además del número de los períodos académicos matriculados por cada uno de los estudiantes, el número de veces que éste ha sido admitido a la Universidad, así sea a diferentes programas académicos. De esta forma, se pudo identificar cuáles de los estudiantes se constituyeron en ser desertores de programa académico y si algunos de ellos habían realizado ingresos anteriores a 2004 a la Universidad.

2.3.1.1 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes desertores afrodescendientes

Para la caracterización que se desarrollará a continuación, se utilizó la información de la misma base de datos entregada por la Oficina de Admisiones y Registro Académico sobre aquellos estudiantes que ingresaron en 2004, pero esta vez conformada sólo por los 95 estudiantes identificados como desertores[41]. Por otra parte, es necesario señalar que dado que a partir del año 2003 dicha dependencia realizó una reforma al formulario de captura de la información de los aspirantes a la Universidad e implementó además la inscripción a través de ficha electrónica, el formulario se modificó y por lo tanto algunas de las variables desaparecieron, un ejemplo de ello es la ausencia de la variable nivel de escolaridad y ocupación de los padres del aspirante. Por lo tanto, para tratar de completar la base de datos se trabajó con tres fuentes adicionales de información. Primero, de la herramienta SPADIES y la ficha de información que despliega por cada estudiante se obtuvo información de la jornada del programa académico cursado, el nivel de escolaridad de la madre, el número de hermanos, la posición ocupada por el estudiante dentro del grupo de hermanos, el estado actual registrado en la Universidad (desertor, activo, graduado), y el número de períodos matriculados. Es interesante mencionar que la base de datos condensada en SPADIES es construida por el MEN a partir de la información aportada tanto por cada una de las Instituciones de Educación Superior a nivel nacional, como por las bases de datos del Icfes, el Icetex, el Departamento Nacional de Planeación-DNP y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, de las cuales se obtiene la información de cada uno de los estudiantes que se encuentren registrados, por ejemplo, de quienes hayan solicitado créditos educativos. Es así como se consolida información individual, del entorno familiar, académico, socioeconómico e institucional del estudiante.

[41] Aquellos estudiantes que no se identificaron como desertores, de acuerdo a SPADIES se encontraron activos 52 estudiantes (31,9%), o al segundo semestre de 2009 ya habían obtenido la titulación de sus estudios, 16 estudiantes (9,8%).

No obstante, en el cruce de estas bases de datos en algunos casos se presentó ausencia total o parcial de información.

Por ello, como segunda fuente se trabajó con las *encuestas socioeconómicas* que la Oficina de Planeación de la Universidad aplica desde el año 2005 en la sede Cali con el objetivo de conocer sociodemográficamente a los estudiantes admitidos a la Institución[42]. De ellas se obtuvo información para complementar variables como el nivel de escolaridad de la madre de algunos de los estudiantes afrodescendientes que luego de desertar ingresaron a otro programa académico y por ende diligenciaron la encuesta socioeconómica. Finalmente, tal como se desarrolló para los estudiantes del total de la muestra, la información correspondiente al perfil del colegio de procedencia del estudiante se obtuvo igualmente de la base de datos online del Icfes bajo la misma metodología antes presentada.

Para iniciar con la caracterización, tenemos en primer lugar que de acuerdo a la distribución por sexo de los desertores afros es posible afirmar que el 49,5% (47 casos) son hombres, frente a un 50,5% mujeres (48 casos). Este comportamiento difiere con lo que atribuye comúnmente la literatura sobre deserción, al señalar la ocurrencia del fenómeno más para estudiantes hombres que mujeres. En Colombia, el fenómeno se comporta de la misma forma, los hombres registran una probabilidad mayor de desertar en un 73,5%, en comparación con sus compañeras, para quienes la probabilidad es menor con un 68,6% (MEN, 2008:66). No obstante, para los estudiantes afrodescendientes la tendencia es contraria, al encontrar más desertores mujeres que hombres, aunque, tal como se registró para el total de los 163 estudiantes, la diferencia no es muy bien delineada y en este caso las mujeres sobrepasan a sus compañeros por un caso.

Este grupo de estudiantes procedieron en un 53,7% del departamento del Valle del Cauca, más que departamentos como el Cauca 42,1%, o Nariño 3,2%. Esta distribución mantiene la tendencia de procedencia geográfica registrada para el total de los 163 estudiantes de la muestra, en la que en un 64,4% se procedió del Valle del Cauca. Además, se encuentra en sintonía con lo planteado con Urrea y Barbary (Op.cit.:72), que señalan "*la región del valle geográfico del río Cauca y que hoy en día corresponde al norte del Cauca y la zona plana del Valle del Cauca"* como una de las cuatro asentamientos afrocolombianos históricos más importantes del departamento del Pacífico.

[42] Esta encuesta parece haber sido diseñada e implementada en reemplazo del faltante de información que se suprimió en el nuevo formulario de inscripción a la Universidad realizado por el Área de Admisiones, tal como se comentó. Sin embargo, bajo el procedimiento desarrollado en la presente investigación en función de la captura y obtención de información de los estudiantes, el cambio en la manera de capturar la información de los estudiantes de formulario a encuesta no resultan ser la más acertada, ya que aunque el diseño de la nueva encuesta pretende la obtención de mayor información, en primer lugar, sólo de admitidos y recientemente del total de inscritos, se presentaron casos de estudiantes que siendo admitidos por condición afro según los registros del Área de Admisiones, una vez diligencian la encuesta no se identifican o no reportan haber sido admitidos por tal condición, por lo tanto los registros de los admitidos por la condición de excepción reportados por el Área de Admisiones se consideraron más certeros. Otros casos de pérdida de información innegablemente se presenta cuando lo estudiantes son admitidos pero nunca realizan la encuesta o no realizan el llenado total de la misma. Por ello, los datos que se pretendían conocer con la encuesta nunca se captura, perdiendo información clave para procesos investigativos o de caracterización.

Ahora, en correspondencia con la procedencia por departamento, los municipios de los que principalmente fueron oriundos fueron de Cali (40%), seguido de Guapi (17,9%), Puerto Tejada (14,7%), Jamundí (8,4%), Villa Rica y Buenaventura (5,3%), Tumaco y Santander de Quilichao (2,1%), y en menor medida de Caloto, Popayán y Roberto Payán (1,1% cada uno).

De acuerdo al estrato socioeconómico de la residencia, los estudiantes reportaron provenir principalmente de los estratos 1 y 2, en iguales proporciones con un 45,3%, en estos dos estratos se aloja el 90,5% de los desertores. Sólo se reportó provenir las categorías mencionadas más el estrato 3, que alojó al 9,5% de los estudiantes.

Para su ingreso a la Universidad, fueron avalados por las mismas 4 primeras asociaciones que avalaron al total de los estudiantes afros de la muestra. Encabeza la lista la *Asociación Colectivo Afrodescendientes Pro derechos Humanos Cadhube Benkos Vive (Cali)* (22,1%), seguido del *Movimiento Investigativo Histórico Cultural "Sinecio Mina"* (Puerto Tejada) (20%), *Fundación para el Desarrollo Integral Afrocolombiano* (Santander de Quilichao) y *Fundación Etnoeducativa Cultural y Ambiental del Pacífico* (Cali). A diferencia de las 4 primeras asociaciones de la muestra, en el grupo de los desertores la quinta asociación con más porcentaje en avalar a los estudiantes no es la *Fundación para la Formación de Líderes-AFROLIDER (Cali),* sino la *Fundación Afrocolombiana Masai* (Puerto Tejada) (4,2%).

Es clave señalar que la primera asociación reportada por los estudiantes como aquella que avaló su ingreso a la Institución se constituye como un grupo de trabajo estudiantil presente en la Universidad del Valle y reconocido como tal ante la Vicerrectora de Bienestar universitario, Asuntos Estudiantiles, a partir de las Resoluciones 054 de abril de 1997 y 060 de abril de 1999 del Consejo Académico[43]. De acuerdo a la *Serie Pensamiento Universitario* (2007, 2008), producido por la Oficina de Planeación de la Universidad, y los reportes contenidos allí sobre la *"Caracterización de los grupos estudiantiles de la Universidad"*, el grupo aparece registrado como tal desde el primer semestre del año 2007[44].

Por otra parte, según la edad, aunque los desertores están presentes en todas las categorías reportadas, se agrupan específicamente entre las edades de los 15 a los 18 años. Siendo los 18 años la edad con mayor proporción de estudiantes (22,1%), seguido de los 16 y 17 años (14,7% y 13,7%, respectivamente), 21 años (11,6%), 19 años (8,4%) y 15 años (5,3%). El

[43] Estas resoluciones dan a conocer los requisitos y características necesarias que deben cumplir los grupos estudiantiles de la Universidad para ser reconocidos como tales ante la Institución. Según la clasificación de los grupos y las actividades por las que se convocan, estos pueden ser de tipo: académico, investigativo, ecológico, histórico y social.

[44] De acuerdo a los objetivos enunciados por el grupo, que se identifica como de carácter social, se plantean principalmente "*desarrollar unos talleres llamados inducciones para el ingreso a la Universidad, que son dirigidas a las personas que deseen beneficiarse por la acción afirmativa de cupo por condición de excepción para comunidades Afrocolombianas (...) donde se acompaña a estas personas en el proceso de inscripción y se analiza con estos la situación actual y los procesos históricos al que han sido sometidos las comunidades afro-descendientes"* (Universidad del Valle, 2007:383).

promedio de edad, casi igual que el total de la muestra, se encuentra en los 19,16 años, con una mediana de 18 años y una desviación estándar de 4,5.

Las edades que fueron reportadas como mayoritarias por los estudiantes, entre los 27 y 44 años, alojan al 6,5% de los estudiantes, exceptuando las categorías de 28 y 36 años. Así, el patrón de edad de la muestra se corresponde con lo registrado según edad para los estudiantes desertores que, de igual forma, se caracterizan por ubicarse en edades propias de personas jóvenes.

Al analizar la deserción de acuerdo a la edad y sexo de los estudiantes, la tendencia cambia levemente al agruparse en las edades entre los 16 y 21 años. Sin embargo, al distribuirlas por el sexo, se establece una diferencia en la que las mujeres se agrupan en primer lugar en la categoría de los 18 años (29,2%) y sus compañeros hombres lo hacen un año antes, a los 17 (17%). No se observan diferencias sustanciales entre las categorías de edad según el sexo de los estudiantes. Así, por ejemplo, mientras que las mujeres se agruparon en segundo lugar en los 16 años (18,8%), los hombres se ubican en la categoría de 18 años (14,9%) y 21 años (12,8%), esta última categoría es la mayor reportada dentro del rango de categorías de edad en la que se alojaron principalmente los estudiantes. Lo que sí es posible afirmar, es que los estudiantes desertores, al igual que los del general de la muestra de quienes siendo afrodescendientes ingresaron en 2004, se caracterizan por ser jóvenes en edades que no sobrepasan los 21 años.

Según el estado civil, se encontró que el 29,5% de los estudiantes fueron solteros, 1,1% en unión libre. Es importante mencionar que si bien se cree que la tendencia de registrar el estado civil soltero es algo que seguramente se encontraría para los estudiantes, ello no se afirma porque debido a la falta de entrega del total de la información por la Oficina de Admisiones de la Universidad, en 66 casos fue imposible obtener el dato sobre estado civil, la información obtenida se encontraron a partir del cruce de bases de datos con las que se contaban como las entregadas por la Oficina de Planeación.

Antecediendo el ingreso a la Universidad, los desertores desarrollaron sus estudios secundarios en colegios de carácter públicos (75,8%), más que privados (23,2 %). El hecho de que los estudiantes provengan más de colegios públicos que de privados, no se atribuye a un aspectos dado por el azar, en este caso se correspondería con la reglamentación desarrollada a nivel nacional en términos educativos, propiciada desde la Constitución de 1991, que estableció la educación no como un derecho sino como un servicio público (Arboleda,2008:102). En esos términos, para las personas pertenecientes a grupos étnicos, la educación se reglamentó para ser impartida siguiendo los lineamientos de lo que se conoció como educación para grupos étnicos o etnoeducación, que debería seguir además lineamientos nacionales como los currículos únicos y los estándares nacionales. Razón por la cual se establecieron instituciones educativas de carácter público más que privados para la población étnica a nivel nacional, en aras de garantizar su inclusión y participación en la educación. (Rojas y Castillo Op. cit.:82).

La jornada escolar en la que desarrollaron dichos estudios, se caracterizó por ser mayoritariamente diurna (38,9%). Sin embargo, llama la atención que la jornada denominada como completa se ubique en segundo lugar con un 34,7%, superando jornadas

como la vespertina (17,9%) o nocturna. Ésta última jornada fue la menos cursada, con un 7,4% de participación. Según el cruce del código de colegio reportado por los estudiantes en la base de datos del Icfes, los planteles educativos de los que fueron egresados en un 80% se localizaron principalmente en los departamentos del Cauca (46,3%) y Valle del Cauca (41,4 %), le siguen los colegios ubicados en los departamentos de Chocó (4,2%) y Nariño (3,2 %). De estos departamentos, los estudiantes obtuvieron sus titulaciones principalmente en cinco municipios, según el orden, Cali (25,3%), Guapi (22,1%), Puerto Tejada (12,6%), Jamundí (9,5%) y Buenaventura (6,3%). Datos que se corresponden con la información de departamento de procedencia antes presentado, en el que sobresale en primer lugar la proveniencia del Valle y su capital, Cali.

De la misma base de datos, a la que es posible acceder en el Icfes a partir del código de colegio del que provino el estudiante, se conoció que el género de la población de los colegios fue más de carácter mixto (95,8%), que no-mixto, por ser femenino (2,1%) o masculino (1,1%).

De acuerdo a la literatura consultada, el nivel de escolaridad máximo alcanzado por los padres del estudiante es relevante, ya que posibilitaría en primer lugar el ingreso del estudiante al ámbito de educación superior, y operaría en este caso como un antecedente escolar favorable para quien ingresa al ámbito académico. Sin embargo, en este caso el nivel de escolaridad de los padres no fue posible obtenerlo a través de las bases de datos de la Oficina de Registro Académico de la Universidad, ya que a partir del año 2003 el formulario de inscripción fue modificado y en su modelo definitivo no fue incluida esta información. Diferente ocurrió para los estudiantes indígenas que ingresaron en 2001-II, para quienes la información sí se encuentra disponible. No obstante, dado que el nivel de escolaridad de los padres de estudiantes, especialmente el de la madre, más que el del padre, es considerado por SPADIES como uno de los factores personales que se relacionan con el episodio de deserción de los estudiantes de las diferentes IES a nivel nacional, fue posible obtener la información de esta variable para un total de 65 (68,4%) estudiantes afrodescendientes. El 31,6% o los 30 casos faltantes no registran información, ni en SPADIES ni en las encuestas socioeconómicas de la Universidad[45].
Tal como lo muestra la tabla 3, para los estudiantes de los que sí se obtuvo la información de esta variable la escolaridad de sus madres se caracteriza por ser en primer lugar de básica secundaria (28,4%), seguida de básica primaria o inferior (17,9%). En tercer lugar, se ubican las madres con un nivel de escolaridad universitario o superior (13,7%) y, por último, las madres con escolaridad media vocacional técnico o tecnológico (8,4%).

[45] La imposibilidad de captura de esta información puede estar relacionado con el hecho de que los estudiantes fueron desertores precoces, no registraron matrícula académica en la Universidad, y por ello no aparecen en SPADIES. Otra causa sería que no realizaron ingresos posteriores a 2005 en la Institución, y por lo tanto tampoco realizaron encuesta socioeconómica.

Tabla 3.

Nivel de escolaridad de la Madre

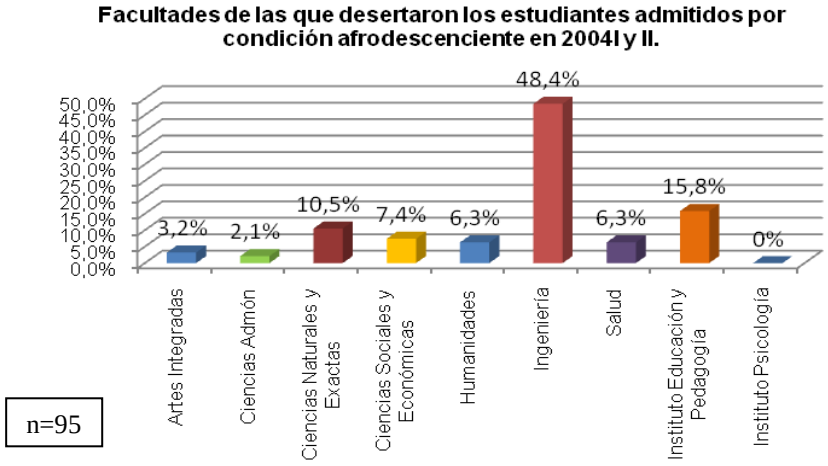
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básica Primaria o Inferior	17	17,9	17,9	17,9
	Básica Secundaria	27	28,4	28,4	46,3
	Media Vocacional o Técnica/Tecnológica	8	8,4	8,4	54,7
	Universitaria o superior	13	13,7	13,7	68,4
	98	30	31,6	31,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos SPASIES v.2.5 y Encuestas socioeconómicas Oficina de Planeación y Desarrollo institucional años: 2005, 2006, 2007 y 2008.

Es clave destacar que, de acuerdo a estos datos, la escolaridad de las madres de los desertores se concentra principalmente con un 46,3% en los niveles de escolaridad primaria y secundaría básica, en los que los estudios secundarios tiene mayor participación. En un porcentaje minoritario del 22,1% se registra el ingreso a estudios superiores, en los que los ingresos al nivel universitario predomina frente al técnico o tecnológico. La relación entre la escolaridad de los padres de los estudiantes afrodescendientes y su relación con el episodio de deserción de algunos de ellos se presentará en el tercer capítulo a partir de la información de las entrevistas.

Ahora, en función de la distribución porcentual que tuvieron los 95 estudiantes según facultad, es posible observar que aquellas que registran mayor estudiantes desertores fueron las facultades de Ingeniería 48,4% (46 casos), el Instituto de Educación y Pedagogía 15,8% (15 casos) y Ciencias Naturales y Exactas 10,5% (7 casos). Por el contrario, aquellas que menos presencia de estudiantes desertores tuvieron fueron el Instituto de Psicología, del que no se registró ninguna deserción, y las Facultades de Artes Integradas 3,2% (3 casos) y Ciencias de la Administración 2,1% (2 casos). Tal como se muestra en el gráfico, a continuación.

Gráfico 16.



Fuente: Elaboración propia partir de datos Admisiones y Registro Académico Univalle 2004 I y II.

De acuerdo a lo anterior, es posible plantear entonces que hay un equilibrio entre las Facultades a las que ingresaron mayoritariamente los estudiantes afrodescendientes admitidos en el año 2004 y de las que posteriormente desertan, ocupando en ambos caminos el primer lugar la Facultad de Ingeniería, seguido del Instituto de Educación y Pedagogía. Así, de acuerdo a esta distribución, las facultades que más estudiantes admiten, en este caso Ingenierías e IEP, son posteriormente aquellas que más cantidad de estudiantes desertores reportan.

Diferente a ello, se observa por ejemplo que la tendencia cambia cuando se analizan las Facultades menos preferidas por los estudiantes, pero que se constituyen en ser precisamente aquellas de las que menos desertaron posteriormente, siendo estas el Instituto de Psicología, la Facultades de Ciencias de la Administración y Artes Integradas, aquellas en las que registró menos deserciones.

Al revisar la tabla 4, si este mismo análisis se realiza con la distribución porcentual de los 35 desertores indígenas que ingresaron en 2001 II según facultad, se observa que al igual que los afros la primera unidad académica en la que se ubican los desertores es Ingeniería con un 34,3%. Sin embargo, dado que ningún estudiante indígena fue admitido al IEP, la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas es aquella que alberga en segundo lugar a los desertores (22,9%). Para los afros, esta misma unidad académica albergó a los desertores en un tercer lugar, ya que el segundo fue ocupado por el IEP. La facultad de Salud, con un 11,4% de desertores indígenas, se ubicó en tercer lugar. En cambio, para los afros fue una de las facultades de menor deserción.

Tabla 4. Comparación deserción por facultades entre estudiantes del total de población universitaria (2000), indígenas (2001) y afrodescendientes (2004).

Facultad	Desertores admitidos por condición indígena año 2001-II (n=53)	Desertores admitidos por condición afrocolombiano año 2004 I y II (n=95)
Artes Integradas	2,9%	3,2%
Ciencias Admón.	8,6%	2,1%
Ciencias Naturales y Exactas	22,9%	10,5%
Ciencias Sociales y Económicas	5,7%	7,4%
Humanidades	8,6%	6,3%
Ingeniería	34,3%	48,4%
Salud	11,4%	6,3%
Instituto Educación y Pedagogía		15,8%
Instituto de Psicología	5,7%	0%
Total	**100%**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir de Escobar et. al (Op cit. :11), Base de datos Oficina de Admisiones y Registro Académico sobre indígenas admitidos en 2001II y afrodescendientes 2004I y II, (Meneses,2009:110).

En cuanto a éstas últimas, mientras que para los afros el Instituto de Psicología, las Facultades de Ciencias de la Administración y Artes Integradas fueron aquellas que albergaron al menor porcentaje de desertores, 0%, 2,1% y 3,2%, respectivamente, para los indígenas se encuentra que también la Facultad de Artes y el Instituto de Psicología tuvieron este comportamiento, con un 2,9% y 5,7%, según el orden. Adicionalmente, si para la afros otra de las facultades que albergó en menor número a desertores fue la de Ciencias de la Administración, para Indígenas este especio es ocupado por la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas 5,7%.

De esta forma, tanto para afros como para indígenas la distribución porcentual de los desertores según facultad se alberga mayoritariamente en las Facultades de Ingenierías y Ciencias Naturales y Exactas. En sentido contrario, aquellas en la que la distribución de desertores es menor, son la facultad de Artes y el Instituto de Psicología. Las demás Facultades podrían caracterizarse como aquellas con una deserción intermedia, de acuerdo al comportamiento del fenómeno en cada grupo estudiantil.

Al comparar estos resultados con los de Escobar et. al (2006), sobre el comportamiento de la deserción para el total de los estudiantes en la Universidad, se encuentra que las facultades con mayores deserciones registradas, Ciencias Naturales e Ingeniería, se comparten con lo registrado para los estudiantes afros e indígenas objeto de la presente investigación. Sin embargo, lo mismo no es posible decir si se toman en cuenta las facultades con menores desertores, ya que para el total de los estudiantes de la Universidad el listado lo encabeza la facultad de Salud y no Artes Integradas o el Instituto de Psicología, como se encontró para afros e indígenas, siendo menos registrada la deserción en ésta facultad para los desertores indígenas. Aunque, sí es posible afirmar que, al igual que los afros, para el total de los desertores de la Universidad la Facultad de Ciencias de la Administración sí se encuentra entre aquellas con menores desertores.

Por otra parte, de acuerdo a la Tabla 5, si el análisis se realiza verificando la deserción en cada facultad a partir del cálculo de la tasa de deserción en cada una de ellas, en función de los estudiantes desertores de cada facultad como proporción de los admitidos en cada una de ellas, se encuentra que aquella que registra la mayor tasa de deserción es la facultad de Ciencias Sociales y Económicas, ya que de los 7 estudiantes admitidos todos desertaron. Posteriormente, se ubica la facultad de Ciencias Naturales y Exactas, que registra una tasa de deserción de 83,3% y, en tercer lugar, encontramos la Facultad de Ingeniería, que registra un 69,6%, seguida del Instituto de Educación y Pedagogía con un 57,6%.

Las facultades con menores tasas de deserción, fueron en primer lugar el Instituto de Psicología, que no registró deserción alguna, la Facultad de Ciencias de la Administración con un 9,0% y la Facultad de Artes integradas (33,3%). En esta parte, el comportamiento es igual al presentado en el gráfico 16, en la que el análisis se presenta en función de la distribución de los 95 estudiantes desertores en cada una de las 7 facultades y los 2 institutos, sin tomar en cuenta el total de los admitidos.

Tabla 5. Comparación tasas de deserción[46] según facultad de estudiantes indígenas admitidos en 2001 II y afrocolombianos admitidos en 2004 I y II.

Facultad	Tasa deserción admitidos a la Universidad 2000-II (n=2.321)	Indígenas 2001-II (n=53)		Afros 2004 I y II (n=95)	
		Estudiantes desertores / Estudiantes admitidos	Tasa Deserción por facultad	Estudiantes desertores / Estudiantes admitidos	Tasa Deserción por facultad
Artes Integradas	40.98%	1/2	50%	3/9	33,3%
Ciencias Admón.	28.77%	3/4	75%	2/11	9,0%
Ciencias Naturales y Exactas	59.83%	8/9	88%	10/12	83,3%
Ciencias Sociales y Económicas	43.69%	2/5	40%	7/7	100%
Humanidades	41.51%	3/6	50%	6/12	50%
Ingeniería	58.02%	12/15	80%	46/66	69,6%
Salud	23.38%	4/10	40%	6/17	35,2%
Instituto Educación y Pedagogía	46.22%			15/26	57,6%
Instituto de Psicología		2/2	100%	0/3	0%
Total deserción	**42,80%**	**35/53**	**66%**	**95/163**	**58,2%**

Fuente: Elaboración propia a partir de Escobar et. al (Op cit.:11), Base de datos Oficina de Admisiones y Registro Académico sobre indígenas admitidos en 2001II y afrodescendientes 2004I y II, (Meneses, Op. cit:110).

Si se compara este comportamiento del fenómeno en función de las tasas de deserción por facultad, desarrollado por los afros con lo encontrado para el general de la población estudiantil acorde al estudio de Escobar et. al (2006:11), es posible afirmar que aunque para los afros la facultad con mayor tasa de deserción es la de Ciencias Sociales y Económicas, en segundo, tercer y cuarto lugar hay total correspondencia con las facultades que igualmente registraron tasas mayoritarias de deserción para los desertores del total de la Universidad. Siguiendo el orden, se ubican la facultad de Ciencias Naturales, Ingeniería y el Instituto de Educación y Pedagogía. Exceptuando sólo a la facultad de Ciencias Naturales y Exactas, para los afros el comportamiento y el orden de las facultades con mayor tasa de deserción son iguales, las tres facultades de deserción principales y el orden es el mismo, tal como muestra en la tabla 5. La diferencia radicaría no en las unidades académicas, ni en el orden, sino que para los desertores del total de la Universidad los porcentajes de deserción en dichas facultades sobrepasan el 50% de deserción y para los estudiantes afros los porcentajes son mucho más elevados, superando el 80%, especialmente en Ingeniería y Ciencias.

Adicionalmente, si la comparación la realizamos con los estudiantes desertores que fueron admitidos por la condición indígena del año 2001II, según el estudio de Meneses (2009), en el comportamiento del fenómeno según tasa de abandono por facultad se encuentran algunas particularidades. Primero, mientras que para los afros el Instituto de Psicología es aquel del que menos deserciones se registraron, de forma contraria para los indígenas es aquel con la mayor tasa de deserción, ya los dos estudiantes admitidos desertaron. No obstante, a partir de la segunda facultad con mayor tasa de deserción el comportamiento para la tercera y cuarta facultad es igual al registrado para los afros y el total de los estudiantes de la Universidad, al ubicarse mayoritariamente en Ciencias (88%) e Ingeniería (80%). Posteriormente, se ubicó la facultad de Ciencias de la Administración que, de forma

[46] La tasa de deserción por facultad se calcula a partir de la proporción de estudiantes desertores de cada facultad, como proporción de los estudiantes admitidos en la misma Facultad.

TD=*Alumnos que desertaron en la facultad*
Alumnos admitidos en la facultad.

contraria a los afros, para los indígenas se localizó dentro del grupo de las mayores tasas de deserción con un 75%.

Por su parte, el conjunto de aquellas unidades académicas que registraron menores tasas de deserción lo lidera, para afros, el Instituto de Psicología con cero deserciones, pero entre aquellas que sí reportaron desertores encabeza el grupo la Facultad de Ciencias de la Administración con un 9,0%, lo sigue la Facultad de Artes con 33,3% y Salud con 35,2%. Del lado de los indígenas, son las Facultades de Salud y Ciencias Sociales y Económicas aquellas con la tasa más reducida por facultad encontrada (40%), enseguida se ubicaron, al igual que para los afro, Salud y Artes Integradas. Por lo tanto, estas dos últimas unidades académicas son para ambos grupos de estudiantes aquellas con menores tasas de deserción. Adicionalmente, para los estudiantes del total de la Universidad se observa que entre las facultades con menores tasas de deserción se ubica, de la misma forma que para afros e indígenas, la facultad de Salud con un 23,38%, seguida de Ciencias de la Administración con 28,77%.

En función de lo anterior, es posible afirmar que según el análisis realizado tanto por tasa de deserción según facultades, como de la distribución del número de desertores entre las facultades a las que pertenecían, las mayores deserciones para los tres grupos estudiantiles analizados se alojan en las Facultades de Ciencias e Ingeniarías; es de anotar que los totales varían y las metodologías para identificar a los estudiantes fueron diferentes, pero de acuerdo a los datos y las formas de analizarlos presentadas, la problemática del fenómeno de la deserción se identifica claramente en éstas dos unidades académicas, lo cual podría estar relacionada con el número mayoritario de estudiantes que se alojan en ellas, pero, por otra parte, da cuenta de la permanencia de la forma cómo se presenta el fenómeno al interior de la Universidad, ya que en función de la cantidad de estudiantes admitidos se está presentando el fenómeno.

Si nos remitimos a los programas académicos de los que desertaron los afros, se observa que aunque los estudiantes se distribuyan mayoritariamente según Facultad en Ingeniería, no es uno de sus programas aquel del que más desertaron, éste corresponde al programa de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Facultad que como se presentó según el análisis de deserción por facultades, presentó la tasa más alta de deserción, ello debido seguramente a que todos los 5 estudiantes admitidos al programa de economía desertaron, registrando así un 5,3% de deserción en el programa. De acuerdo a la distribución por sexo, se evidencia más deserciones para los hombres (6,4%) que para sus compañeras (4,2%). (Véase en Anexos, cuadro distribución porcentual de los 95 desertores afros, según programa académico y sexo).

Los planes que se identificaron como aquellos en segundo lugar con mayores deserciones, con un 4,2% en su totalidad, pertenecen a la Facultad de Ingeniería, siendo estos: Estadística, con más desertores hombres que mujeres, Ingeniería Civil e Ingeniería en Alimentos, estos dos con igual deserción según sexo.

Por su parte, aquellos con deserciones mayoritarias en tercer lugar, que identificaron a los programas con tres estudiantes desertores o un 3,2%, son en su totalidad pertenecientes a la facultad de Ingeniería, exceptuando el programa de Física, perteneciente a Ciencias

Naturales, y la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales del IEP. Aquellos de Ingeniería fueron: Ingeniería Agrícola, de Materiales, de Sistemas, Industrial, Química, Sanitaria, y la Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental.

2.3.1.2 Distribución de los desertores afrodescendientes según tipologías de deserción

Es posible afirmar que al ver en el grupo de estudio la ocurrencia del fenómeno de la deserción en función del tiempo y del espacio, tal como lo presenta el MEN (2008), se halla una tipología de deserción, conformada por tres categorías. De acuerdo a ellas, la mayor proporción de desertores se caracterizan por ser *desertores definitivos* en un 69,5% (66 estudiantes), entendidos estos como aquellos que abandonaron sus estudios y hasta 2009II no habían retomado al mismo u otro programa académicos a la Universidad, lo sigue el subgrupo de aquellos desertores que a diferencia de los anteriores abandonaron sus estudios, pero sí retornaron posteriormente a otro programa académico diferente al primero de su vinculación, éstos, *los desertores de programa académico*, conforman el 24,2%. Por último, están los estudiantes que aunque fueron admitidos a la Institución, nunca se matricularon, siendo estos los *desertores precoces o tempranos*, y significando el 6,3% del grupo de los desertores. Véase Tabla 6. De esta forma, la deserción registrada por los 95 estudiantes representa el 58,2% de deserción de aquellos que ingresaron por condición de excepción afrodescendientes en el año 2004 a la Universidad, frente al 41,7% de estudiantes no desertores de la misma cohorte.

Tabla 6.

TIPO DE DESERTOR SEGÚN EL INGRESO POR EXCEPCIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE PROGRAMA	23	24,2	24,2	24,2
	DEFINITIVO	66	69,5	69,5	93,7
	TEMPRANO	6	6,3	6,3	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Oficina de Admisiones y Registro académico.

De estos desertores, es posible conocer que -tal como se encontró en los estudios de Escobar (2006) y Meneses (2009)- la deserción se registra principalmente en los primeros semestres académicos, es decir, en los ciclos básicos o fundamentales. De esta forma, en un 75,8% los estudiantes desertaron en los cuatro primeros semestres académicos. Sin embargo, de acuerdo a los datos, el segundo (31,6%) y tercer (20%) semestre son aquellos en lo que más se abandonaron los estudios. Por el contrario, los semestres en que menos se produjo la deserción, fueron semestres avanzados como el octavo (2,1%) y noveno (3,2%).

A partir del registro u hoja académica que permite conocer SPADIES y la recolección de esta información en la base de datos para cada uno de los estudiantes, se conoció que 6 de los 95 desertores habían ingresado anteriormente a la Institución, de éstos, 4 desertaron de ese programa académico y 1 estudiante obtuvo la titulación. De acuerdo a esto, es clave destacar por lo tanto que estos 4 estudiantes se constituyen en ser estudiantes recurrentes en su deserción, dentro de algún programa de la Universidad, con la diferencia de que su

primer ingreso lo realizaron sin la admisión por condición de excepción, ya que sus ingresos se dieron anteriores al año 2004, cuando empezó a regir la reglamentación de ingresos por cuota de excepción en la Universidad. Estas deserciones se registraron de la misma forma, principalmente, entre el segundo y tercer semestre cursado.

De acuerdo a todo lo que en páginas anteriores ha sido presentado, es posible afirmar que el perfil del estudiante desertor que ingresó por condición de excepción afrocolombiano a la Universidad del Valle en el año 2004 se constituye por ser de sexo femenino más que masculino, aunque, como se mostró, la distancia con los desertores de sexo masculina no es mayoritaria. Dicho estudiante se caracteriza, además, por ubicarse entre las edades de 16 a 18 años, proveniente de un colegio público; oriundo del departamento del Valle del Cauca y en mayoría del municipio de Santiago de Cali, y que para su ingreso por condición de excepción afrodescendiente a la Institución fue avalado principalmente por la Asociación *Colectivo Afrodescendientes pro derechos Humanos "Benkos Vive"-Cali*. Una vez fue admitido a la Universidad, eligió pertenecer en mayoría a los programas de la Facultad de Ingeniarías. Posteriormente, abandonó sus estudios en los cuatro primeros semestres académicos cursados.

Adicional a lo anterior, puede ser planteado que al comparar la ocurrencia del fenómeno de la deserción entre los estudiantes indígenas que ingresaron por condición de excepción, se encuentra que la deserción es más alta para los estudiantes indígenas (66%) que para los estudiantes afrocolombianos (58,2%). Sin embargo, es necesario tener presente que los totales de cada una de las muestras es diferente (53 total muestra estudiantes indígenas), (163 total muestra de estudiantes afrocolombianos), y que la metodología para identificarlos fue diferente. No obstante, la distancia porcentual de deserción entre los dos grupos no es mucha, pues se oscila entre el 7% de deserción en ambos.

2.3.1.3 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes no desertores afrodescendientes.

La caracterización de aquellos que fueron estudiantes desertores se constituyó de gran importancia, ya que permite conocer el panorama socioeconómico y la procedencia de dichos estudiantes para posteriormente ver si hay o no una relación con la ocurrencia del fenómeno. De lado contrario, la caracterización de aquellos 68 estudiantes o el 41,7%, que aun habiendo ingresado bajo el mismo canal de discriminación positiva no desertó de sus estudios, se determinó igualmente relevante. De estos 68 estudiantes, 52 o el 76,5% se encuentran activos a 2009II en la Universidad, y un porcentaje minoritario de 23,5% o 16 estudiantes, ya han obtenido su titulación.

En primer término, de acuerdo al sexo, la composición del subgrupo de desertores se presenta de firma equilibrada al constituirse por 50% hombres y 50% mujeres, equivalentes a 34 estudiantes en cada sexo. De esta forma, guarda las proporcione y no le da ventaja a ninguno de los dos sexos, como se registró levemente para los desertores.

En cuanto a la edad, fue posible determinar que al igual que los desertores, los que no lo fueron se caracterizaron por ser una población juvenil con edades mayoritariamente entre

los 15 y 19 años, lo cual representa el 63,3% del total de los estudiantes. Sin embargo, el mayor porcentaje de participación en edad lo registra los 15 años, con un 16,2% de participación, seguido de los 16 años con 14,7%. El rango de edad se determinó entre los 14 y los 36 años, siendo menor la participación en las categorías categorizadas como mayores. El promedio de edad es 19,26 años, casi igual al encontrado para los desertores que se alojaron en 19,16 años.

Si se determina la edad en función del sexo, se observa que las estudiantes se encuentran más presentes en las edades categorizadas como más jóvenes. La categoría de 18 años es ocupada de igual forma por estudiantes mujeres más que hombres. Estos se encuentran presentes en todas las categorías de edad registradas, exceptuando los 20 y 28 años. Las mujeres, en cambio, no se encuentran presentes en las dos edades máximas reportadas, 29 y 30 años, además en la de edad mínima, 14 años.

El estado civil de los no desertores es mayoritariamente soltero, en un 88,6%, sin embargo, en un 5,9% se identifican aquellos estudiantes que reportaron vivir en unión libre, el 5,9% restante corresponde a 4 casos de estudiantes que no reportaron la información.

El departamento del que fueron provenientes es, al igual que los no desertores, mayoritariamente del Valle del Cauca (79,4% - 54 casos), posteriormente, se ubicaron los provenientes del Cauca colombiano con un 20,6% (14 casos). Para los no desertores afros no se evidenció proveniencia de otros departamentos diferentes a los ya mencionados. Según municipio, provienen en primer lugar de la ciudad de Cali (58,8%), seguido de Jamundí (13,2%) Puerto Tejada (8,8%) y Guapi (4,4%). También se registró en menor medida la presencia de otros municipios, tales como Santander de Quilichao (2,9%), Florida (2,9%), Buenaventura, Buenos Aires, Caloto, Palmira, Villa Rica y La Unión. Estos últimos, con un 1,5% de presencia.

Lo anterior, da cuenta de los datos de residencia consignados al momento de realizar la inscripción, en ese sentido, el estrato de la residencia diligenciado por los no desertores da cuenta de cuatro categorías para estrato partiendo desde el 1 al 4. En los tres primeros, se aloja el 97,1% de los estudiantes. Sin embargo, el estrato 3 es aquel con mayor participación con un 39,7%, y el 4 es de menor partición con dos estudiantes, representando el 2,9% del total. Si este comportamiento se compara con lo registrado para los 95 desertores, se observa que los últimos no tuvieron presencia del estrato 4 y, por el contrario, se alojaron mayoritariamente en los 1 y 2.

En cuanto al colegio del que obtuvieron su titulación, fue posible determinar que estuvieron ubicados en mayor medida en Valle del Cauca (55,9%-38 casos) y Cauca (30,9%-21 casos). En este sentido se diferencian de los desertores, ya que éstos obtuvieron su titulación de colegios más del Cauca que del Valle del Cauca. También, se registró la titulación en colegios localizados en el departamento de Nariño (5,9%), Chocó (2,9%), Bogotá, Putumayo y Santander (1,5% cada uno). De acuerdo al carácter del colegio, fue posible determinar que aunque en menor medida que los desertores, los que no lo fueron también provinieron de colegios públicos (66,2%) más que de privados (33,8%). El mismo comportamiento se registra en cuanto a la jornada escolar, siendo, al igual que los desertores, más cursada la diurna (55,9%), seguida de la completa u ordinaria (19,1%). No

se observan diferencias con los desertores, ya que de la misma forma que los no desertores hubo más proporción de estudiantes en la jornada vespertina que en la nocturna. El género de la población de los colegios de los que se graduaron los estudiantes también fue mayoritariamente mixto (92,6%). No se observó proveniencia de colegios de carácter masculino, como sí ocurrió para los desertores. En función de lo anterior, es posible afirmar que no se encuentran diferencias sustanciales entre desertores y no desertores respecto al colegio del que se graduaron.

Según la metodología del rastrero del nivel de escolaridad de las madres de los estudiantes a través de SPADIES, mencionado ya para los desertores, se observa que las madres de aquellos que no son desertores afros se alojan en primer lugar en el nivel de instrucción primaria o inferior (36,8%-25 casos). Este aspecto difiere en lo registrado para los desertores, cuyas madres registraron un nivel de instrucción mayoritario de secundaria básica. Para los no desertores este segundo lugar de nivel de escolaridad se registra en un 19,1%. El mismo porcentaje se registró para las madres con instrucción universitaria o superior, que se caracteriza como superior al registrado por los desertores. Por su parte, el nivel de técnico o tecnológico disminuye a un 5,9%, en comparación con el registrado para las madres de los desertores.

De acuerdo a los datos, la comparación del nivel de escolaridad de las madres de desertores y no desertores da cuenta que, diferente a lo que se esperaría, las madres de los no desertores fueron quienes registraron un nivel de escolaridad primaria mayoritario y, por el contrario, las madres de los desertores se ubicaron en primer lugar en el nivel de secundaria, por ello, no es posible aseverar que a menor nivel de instrucción de la madre mayor probabilidad de deserción para el estudiante. Sin embargo, es necesario señalar que si se analizan los niveles de instrucción superiores, se encuentra que en función del fenómeno de la deserción de sus hijos, aquellos con madres más escolarizadas, con nivel de instrucción universitario o superior, sí tendrían menos probabilidad de desertar, en este caso la escolaridad de la madre influiría como un antecedente escolar que socializaría al estudiante con el medio universitario, incluso desde sus etapas primarias del estudiante y favorecería su permanencia. Ya que fueron las madres de los no desertores aquellas que registraron un ingreso mayoritario al ámbito universitario.

Si se retoman nuevamente los estudiantes, se observa que para su ingreso, tal como ocurrió con los desertores, fueron avalados principalmente por la Asociación Pro derechos Humanos Cadhube Benkos Vive (Cali) (17,6%) y también el Movimiento Investigativo Histórico- Cultural Sinecio Mina (16,2%). Se invierten las posiciones de tercer y cuarto lugar para los no desertores al avalarlos, en primer término, la Fundación etnoeducativa Cultural y Ambiental del Pacífico (10,3%), la Fundación para la Formación de Líderes (10,3%) y la Fundación para el Desarrollo Integral afrocolombiano que, con un 4,4%, se ubicó en cuarto lugar. De las asociaciones que menos avales otorgaron, se comparten con los no desertores la Fundación afrocolombiana MASAI, y entran otras con menos avales otorgados como las Fundaciones Intensidad y Kumahana de Cali, con un 2,9% de participación cada una. No se evidencia diferencias entre las asociaciones que otorgaron avales a desertores y no desertores.
Aquellas facultades en las que desearon ingresar y permanecen, se destacan Ingeniería (29,4%), IEP (16,2%), Salud (16,2%), Ciencias de la Administración (13,2%) y Artes

(8,8%), alojan el 75% de los estudiantes. Como se presenta, Ingeniería encabeza el listado. Del lado contrario, aquella con menor proporción de no desertores es el Instituto de Psicología (4,4%). De las facultades que más estudiantes registra, se destacan los programas de las Facultades de Ciencias de la Administración y Artes en los que se alojan el mayor número de estudiantes, siendo éstos Contaduría Pública-D (4,4%), Contaduría Pública-N (5,9%), Medicina y Cirugía (5,9%), Ingeniería Civil (4,4%) y Tecnología en Electrónica (4,4%) y Arquitectura (5,9%).

De acuerdo a todo lo presentado, se afirma entonces que la participación por sexo es equilibrada entre hombres y mujeres, y no se encuentra una relación directa con el fenómeno de la deserción. En cuanto a la edad, se observa que tanto desertores como aquellos que no lo son se ubican en edades caracterizadas como jóvenes, entre los 15 y 19 años. En la edad promedio y las categorías con más proporción, se observa que para ambos subgrupos -desertores y no desertores- las mujeres fueron más jóvenes.

Al verificar la distribución por el departamento de procedencia, se encuentra que para los no desertores no se registró procedencia de otros lugares diferentes a Valle y Cauca, por ello, se podría afirmar que ser oriundo de departamentos diferentes a los mencionados y otros, especialmente como Nariño y Chocó, sí aumentaría la probabilidad de deserción en población afro. De acuerdo al municipio, se registra el mismo comportamiento, ya que en el grupo de los no desertores se observa mayor presencia de los estudiantes provenientes del municipio de Cali, allí se alberga más del 50% de los estudiantes, por ello, provenir de un municipio diferente, específicamente aquellos como Guapi, Puerto Tejada, Jamundí o Buenaventura, sí aumentarían las probabilidades de abandonar los estudios. De esta manera, la deserción se relacionaría con el hecho de provenir de una zona, en primera instancia, geográficamente diferente a Cali. Adicionalmente, se conoce que el hecho de ser oriundo de un lugar diferente al de ubicación de la Universidad implica no sólo un desplazamiento, sino también la socialización en un nuevo entorno social que trajo consigo cambios culturales, sociales y hasta económicos, que desarrolla la persona que ingresa a la institución y que además debe sobrellevar la carga académica que involucra estudiar a nivel universitario.

En el estrato, los desertores se alojan en igual proporción en las categorías 1 y 2; en cambio, para los no desertores la preponderancia radica en el estrato 1, por lo que no se halla una relación directa entre a menor estrato más deserción, aunque sí se encontró presencia del estrato 4 para los no desertores.

De otro lado, no se evidencia relación entre el fenómeno de la deserción y el carácter oficial o privado del colegio, así como tampoco de género de la población del colegio, la jornada cursada y el departamento de ubicación del plantel educativo. Por su parte, lo mismo no se puede afirmar para las variables de escolaridad de la madre y facultad a la que se ingresa. Ya que tener una madre con nivel de escolaridad universitario sí disminuiría la probabilidad de deserción. Así mismo, aunque la facultad de ingeniería es aquella con más estudiantes tanto desertores como no desertores, sí es posible afirmar que el pertenecer a los programas académicos de facultades como Salud, Artes y Ciencias de la Administración disminuiría la probabilidad de deserción, ya que son aquellas unidades académicas en la que los

desertores se albergaron en menor cantidad, pero de lado contrario los no desertores permanecieron en mayor proporción.

Por otra parte, recordando que uno de los objetivos específicos de la presente investigación es dar a conocer los perfiles sociodemográficos tanto del estudiante desertor indígena como afrocolombiano, a continuación se hace la presentación sociodemográfica del primer grupo y al tiempo se establecen aspectos de comparación entre los dos grupos de población en función del fenómeno de la deserción. Se parte de la hipótesis que los dos conjuntos de población, por compartir un aspecto común que es su identificación étnica, no por esto tienen necesariamente un comportamiento igual o similar en la ocurrencia del fenómeno. Se plantea que la ocurrencia de la deserción se presenta de forma diversa entre los dos y, aún más, como se mostró para los estudiantes afros, ocurre de forma diversa entre los mismos integrantes del grupo.

2.3.2 ¿Quiénes fueron considerados como estudiantes desertores que ingresaron por condición de excepción indígena en 2001-II a la Universidad del Valle?[47]

Es necesario mencionar que la metodología con la que se identificaron a los estudiantes indígenas de 2001-II es diferente a la aplicada para identificar a los desertores afros de 2004, tal como se presenta a continuación.

De acuerdo al estudio de deserción realizado por Escobar et. al (2006), para el total de los estudiantes de la Universidad del Valle, aquellos con características fenotípicas indígenas registraban en un 49% mayor probabilidad de desertar. Según el informe, *"tener rasgos fenotípicos indígenas aumenta la probabilidad de desertar en 1, 2, 3 veces frente a los estudiantes con rasgos fenotípicos diferentes"* (Escobar et. al, Ibíd.:72).

En función de este resultado, se planteó la investigación desarrollada por Meneses (2009), acerca de los *factores asociados a la deserción de los estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad*[48] en el segundo semestre del año 2001. Dado que el estudio de Escobar et. al. clasificó a los estudiantes en cuatro categorías[49], de acuerdo a sus características fenotípicas según color de piel a partir de la fotografía que éste anexó al formulario para ser admitido a la Universidad en el año 2001, para tener certeza de que efectivamente los estudiantes objetos de investigación se constituyeran en ser estudiantes indígenas se cruzó la base de datos del estudio de Escobar et. al, avalado por el

[47] Lo desarrollado a continuación, se basa en los resultados de la Investigación realizada por mí como monografía de trabajo de grado para optar al título de socióloga en la Universidad del Valle, y titulado "*Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle 2001-II – 2006. Cali*", Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.

[48] El ingreso por condición de excepción indígena a la Universidad está reglamentada bajo las Resoluciones vigentes del Consejo Académico No. 044 del 19 de abril de 2007 (artículo 25, literal a) y Resolución No, 053 de 2007, que conceden la participación a estudiantes indígenas del un 4% del cupo de cada programa académico. Dichos ingresos se han registrado desde el año 1993, cuando se incorporaron a la Institución los primeros estudiantes.

[49] Según color de piel, se clasificó a los estudiantes en: mestizo-blanco, indígena, mulato y negro. Clasificación que se realizó a partir del trabajo desarrollado por el Cidse y el Convenio IRD de Francia. Véase Documento de Trabajo Cidse No. 48 de julio de 2000.

Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica-Cidse de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, con la base de datos entregada por la Oficina de Admisiones y Registro Académico sobre aquellos estudiantes que habían ingresado en el año 2001[50] bajo la condición de excepción indígena. De este cruce de información se obtuvo una muestra total de 53 estudiantes.

De estos 53 estudiantes, 35 se caracterizaron por ser estudiantes desertores, determinando así que la deserción para este grupo de población se registró en un 66%, frente a un 34% de estudiantes que no desertaron (18 casos).

Según el trabajo de Escobar, se determinó que un estudiante era desertor a partir del seguimiento que se realizó semestre a semestre de su matrícula académica. Bajo este criterio fueron identificados los 35 estudiantes. A diferencia de la fuente de información que se tuvo para acercarse a conocer la composición del grupo de los estudiantes afros ya presentada, para el estudio de la deserción de los estudiantes indígenas no se trabajó con SPADIES, por el contrario se aplicó una metodología diferente que clasificó, en primer lugar, a los estudiantes a partir de sus rasgos fenotípicos, y posteriormente a partir de una metodología econométrica realizó la medición de la supervivencia de los estudiantes en sus respectivas unidades académicas.

Por el contrario, sí se pudo contar con información otorgada por la Oficina de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle sobre aquellos datos que el estudiante consignó una vez solicitó su inscripción a la Institución. Tal como se mencionó anteriormente, en la actualidad el proceso de inscripción se ejecuta on-line por el aspirante, y muchas de las variables como, por ejemplo, aquellas que dan cuenta de la composición del grupo familiar del estudiante y lugar de ubicación del colegio de procedencia, desaparecieron del formulario, dificultando en el caso de los estudiantes afrodescendientes del año 2004 acceder a un mayor tipo de información.

Como un hallazgo del estudio de Meneses (2009), posterior a la caracterización sociodemográfica de los estudiantes a partir de las bases de datos mencionadas, desde la realización de las entrevistas se conoció la tipología de deserción que en este estudio se aplica también para los estudiantes desertores afrocolombianos. Con la diferencia que, para éstos últimos, fue posible establecer la tipología de deserción según la información de la carpeta académica que permite conocer SPADIES, y no a partir de la realización de 25 entrevistas a los desertores de la muestra, como ocurrió para los desertores indígenas. Fue así como se conoció que algunos de los estudiantes que en la base de datos del Cidse se registraban como desertores se habían cambiado de programa académico y no habían desertado definitivamente de la Universidad, otros que, incluso admitidos, nunca matricularon, y aquellos que definitivamente se retiraron de la Universidad.

[50] La escogencia del año 2001 se justifica en que para este período de tiempo el Cidse contaba con la totalidad de los datos sobre los estudiantes que habían ingresado a la Universidad y al tiempo habían realizado el seguimiento a la matrícula académica de cada uno de los estudiantes semestres a semestre para determinar quiénes eran estudiantes desertores y no desertores.

Con la tipología de deserción encontrada y la información socioeconómica de los estudiantes fue posible establecer que, aunque fueron admitidos bajo una misma condición de excepción, no por ello son un grupo homogéneo, sino que su composición es diversa entre los integrantes de la muestra.

2.3.2.1 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes desertores indígenas que ingresaron en 2001-II.

A diferencia de lo encontrado para los desertores afrodescendientes, que fueron más mujeres, aquellos que ingresaron por condición de excepción indígenas en 2001-II se caracterizaron por ser mayoritariamente del sexo masculino 77,1% (27 casos), más que mujeres 22,8% (8 casos)[51]. Es así como para este grupo de estudiantes se confirma lo que comúnmente se encuentra en la literatura sobre deserción, que da a conocer que los desertores son principalmente del sexo masculino. Como se mostró anteriormente, lo mismo acontece, según el MEN (2008), para los desertores de las IES del país, y de la misma forma ocurre para el general de estudiantes de la Universidad, según el estudio de Escobar et. al (Op.cit.:70).

En consecuencia con el tipo de condición que los avaló para su ingreso, los estudiantes provinieron en primer lugar del departamento del Cauca (68,6%), posteriormente del departamento del Valle del Cauca 20% (7 casos), y en menor medida de los departamentos de Nariño 8,6% (3 casos) y Putumayo 2,9% (1 caso). Según municipio de procedencia, es Santander de Quilichao aquel que alberga al mayor número con un 28,6%, en menores proporciones se registran proveniencias de municipios como Tacueyó, Tunia, Toez-Caloto, Popayán, Piendamó, entre otros. Del departamento del Valle del Cauca los estudiantes proceden totalmente de su capital Cali 20,0%.

El hecho de que estos desertores que ingresaron bajo la condición indígena provengan en mayoría del departamento del Cauca, no causa mayor extrañeza, ya que ello puede relacionarse porque el departamento en mención es aquel que concentra al mayor número de población indígena del sur-occidente del país, ello según estimaciones del Dane (2005).

Otra explicación, está relacionada con que el departamento del Valle está geográficamente cercano al Cauca, y, además, en el Valle se encuentra la Universidad del Valle como uno de los centro educativos universitarios más importantes de la región que adicionalmente contempla admisiones por condición de excepción indígena, y la demanda de cupos con estas características es menor, si se compara con las universidades públicas de la zona, como la Universidad del Cauca.

La procedencia geográfica de los desertores afros e indígenas es totalmente diferenciada, ya que los afros son oriundos en mayoría del Valle del Cauca, frente a departamentos como el

[51] Esto también está relacionado con el hecho de que, de acuerdo al total de la muestra, la mayoría de los estudiantes son hombres 69,8% (37 casos), frente a sus compañeras mujeres 30,2% (16 casos). Diferente a lo que se registra para el total de los admitidos con condición afro en 2004, quienes aunque tienen una diferencia mínima en cuanto a participación de ambos sexos, tienen mayor participación femenina.

Cauca, del que procedieron en primer lugar los desertores indígenas. Este último aspecto de los afros va en dirección contraria, no sólo con los estudiantes indígenas, sino con lo presentado por Escobar sobre el comportamiento de la deserción para el total de los estudiantes de la Universidad, acerca de que aquellos estudiantes provenientes de un lugar diferente a Cali registran mayor probabilidad de desertar.

El estrato de las viviendas de asentamiento familiar de los estudiantes fue en mayoría dos con un (40%), le sigue el estrato uno con un 37,1%, entre estas dos categorías se alberga al 77,1% de las viviendas de residencia de los estudiantes. Llama la atención que no se registre presencia de estrato socioeconómico superiores al 3, que minoritariamente albergó al 17,1% de las viviendas.

Ahora, de acuerdo a la asociación, en este caso denominada Cabildo, que avaló la admisión y propició el aval para presentarse a la Institución como perteneciente a una comunidad indígena, se encuentra que en sintonía con el departamento de procedencia los cinco cabildos que avalaron al mayor porcentaje de estudiantes se ubican en el mismo departamento, siendo éstos el cabildo de Tacueyó 17,1% (6 casos), seguido de los cabildos de Piscitau y Urbano de Santander de Quilichao 8,6% (3 casos cada cabildo), Toribio, Huellas de Caloto y el Cabildo de Yanacona 5,7%, cada uno (2 casos). En total, 21 cabildos avalaron a los estudiantes. Para mayor información, véase en anexos tabla Cabildo de procedencia estudiantes desertores indígenas que ingresaron en 2001-II.

La pertenencia étnica de los estudiantes estuvo representada en seis etnias indígenas. Ubicándose en primer lugar la etnia Páez 54,3% (19 casos), seguida de la etnia Guambiano 11,4% (4 casos) y, en menor medida, Yanaconas, Pastos, Totoroes e Inga. Véase en anexos tabla etnia de procedencia desertores indígenas que ingresaron en 2001-II.

De acuerdo a la edad que los estudiantes reportaron al momento de su inscripción a la Universidad, los datos dan a conocer que la mayor proporción de los desertores se ubican en las edades de 18 años (28,6%), 19 años (20%) y 17 años (17,1%); minoritariamente, se ubicaron en las edades de 16, 22 y 26 años (2,9%). Así, es posible plantear que los estudiantes desertores están presentes en cada una de las categorías de edad del rango de los 16-26 años, que se encontró para el total de los 53 estudiantes que ingresaron en 2001-II. Ahora, tal como se presentó, conocemos que mayoritariamente los desertores son hombres, lo cual puede estar relacionado con la característica de que en todas las categorías de edad estén presentes y sobrepasen la participación de sus compañeras mujeres. Exceptuando los 18 años, donde la participación de las mujeres es superior (50%), frente a sus compañeros, quienes registraron un 22%. Por el contrario, las estudiantes no registran participación en edades como los 16, 17, 20, 22 y 26 años, es decir, no están presentes en las categorías de edad más jóvenes, ni en la más adulta encontrada, 26 años. No obstante, si observamos las edades que reportaron mayor participación entre todos los estudiantes (18 y 19 años), vemos que la participación según sexo es equilibrada, aunque en todas las demás categorías la preponderancia sea para los hombres.

A partir de lo presentado, es posible conocer que aunque el promedio de edad entre los dos grupos de desertores que ingresaron por condición étnica indígena y afrodescendiente sean muy similares (19,20 y 19,16 años, respectivamente), se encuentran algunas diferencias,

entre las que se resalta el hecho de que los desertores afros registren ingresos desde una edad más joven de 14 años, diferente a los indígenas, quienes ingresaron dos años de diferencia adicional a los 16 años, ambas categorías de edad mínimas reportadas y para ambos grupos de población aquellas que registraron menor participación. Esto último se relaciona también con la diferencia entre los rangos de edad, siendo más amplio en las edades superiores para los estudiantes afros, para quienes el menor ingreso se registró a los 14 años y el mayoritario a los 44 años. El rango de los desertores indígenas es menor, con un ingreso mínimo a los 16 años y una edad superior a los 26 años, no se reportó por los indígenas edades entre los 30 y 40 años o más, como sí ocurrió para los afros.

Por otra parte, entre las similitudes, la categoría de 18 años es la más encontrada como edad de ingreso para los dos grupos de estudiantes. Además, es aquella en la que la participación entre sexos en más equilibrada.

De acuerdo al colegio al que pertenecieron los estudiantes, el haber estudiando en uno de carácter público fue más común con un 77,1%, frente a los estudiantes provenientes de colegios privados (22,9%). El comportamiento de esta variable es igual al que se presentó para los desertores afros y, en general, puede afirmarse que es un aspecto que se comparte con el total de los estudiantes de la Universidad, que provienen de colegios públicos más que privados.

Atendiendo a la jornada en que desarrollaron sus estudios secundarios, fue la diurna aquella que albergó al 80% de los colegios de los que provinieron los estudiantes, en menor medida se ubicaron en segundo y tercer lugar la jornada nocturna (11,4%) y vespertina (8,6%).

Resulta interesante que la jornada nocturna albergue a más estudiantes que la vespertina para los desertores indígenas, aspecto que de acuerdo a las entrevistas evidenció que dicha característica influye en la deserción de los estudiantes, ya que este aspecto se relacionaría con la baja calidad académica de los colegios de jornada nocturna, en la que estos estudiantes desarrollaron su escolaridad secundaria. Diferente a esto, para los estudiantes afros la jornada escolar nocturna es aquella que albergó al menor número de estudiantes y la diurna fue aquella en la que en mayoría desarrollaron los estudios de colegio. No se reportó para los desertores indígenas la jornada completa, como sí se encontró para los afros. Sin embargo, es necesario mencionar que la información de jornada escolar de los afros se obtuvo de la base de datos online del Icfes, según el código de colegio reportado, y para los estudiantes indígenas, este dato se obtuvo de lo reportado por ellos mismos al momento de realizar su inscripción. Por esta diferencia metodológica los resultados pueden cambiar.

En correspondencia con el departamento de procedencia de los estudiantes, se conoció que el departamento en el que se ubicó el colegio del cual obtuvieron la titulación fue en primer lugar del Cauca 57,1% (20 casos), seguido de los colegios ubicados en el Valle del Cauca 57,1% (9 casos), Nariño 8,6% (3 casos) y Putumayo 2,9% (1 caso). Los municipios en los que se ubicaron estos colegios del departamento del Cauca fueron, principalmente, Santander de Quilichao 22,9% (8 casos), Popayán 8,6% (3 casos), Toribio, Caloto, Inza 5,7% (2 casos cada uno). Por su parte, del municipio del Valle sobresale la proveniencia de los colegios de Cali 20% (7 casos); de Nariño, los colegios se ubicaron municipalmente en

Cumbal y Samaniego (2,9% (1 caso cada uno). Véase en anexos, tabla departamento y municipio del colegio de graduación de estudiantes indígenas desertores.

Estos datos dan a conocer que, de acuerdo a la ubicación del colegio según departamento, en el Cauca colombiano fue el lugar en el que tanto los estudiantes afrocolombianos como indígenas cursaron y se titularon a nivel de secundaria. Este aspecto puede estar relacionado con el acceso a los procesos etnoeducativos, que principalmente se desarrollan en los centros educativos de esta zona del país.

Como en el estudio desarrollado anteriormente por Meneses (2009), no se indagó acerca del género de la población en la que desarrollaron sus estudios secundarios los estudiantes indígenas, como sí se realizó para la caracterización de los estudiantes afrodescendientes, esta variable se construye a partir del código del colegio reportado por el estudiante y su búsqueda en la base de datos online del Icfes, según información de los planteles educativos a nivel nacional. De acuerdo a lo anterior, se conoció que al igual que los colegios de procedencia de los estudiantes afros, los indígenas provinieron de colegios de carácter mixto en su totalidad (92,2%), no se presentaron casos de proceder de colegios no mixtos, como sí ocurrió, aunque en menor medida, para los estudiantes afros.

Tal como se comentó anteriormente, para el caso de los estudiantes indígenas sí fue posible contar con la información del grupo familiar del estudiante, ya que el formulario para ser admitido a la Universidad solicitaba esta información. Entre la información que fue condensada, se encuentra aquella relacionada con el nivel de escolaridad de los primeros dos parientes reportados, quienes, según el orden, son el padre y la madre del estudiante.

De acuerdo a la tabla 7, el nivel de escolaridad del padre se constituyó por concentrarse en el nivel de instrucción primaria 57,1% (20 casos), seguido del nivel de secundaria 34,3% (12 casos), en un 2,9% (1 caso) se reporta el ingreso de padres al nivel universitario. La misma proporción de participación se registra en no haber cursado ningún nivel escolar (2,9%). Para el caso de las madres, el panorama se comporta de igual forma, ubicándose en mayoría y en igual proporción que los padres en el nivel de primaria 57,1% (20 casos), en segundo lugar también se ubica haber realizado estudios segundarios 22,9% (8 casos). Sin embargo, en comparación con los padres, el hecho de no registrar ningún nivel de escolaridad aumenta para las madres en un 5,7% (2 casos). El ingreso a los estudios universitarios es igual que para los padres, el menor reportado con un 2,9%, con la diferencia que para las madres sí se registra en un 2,9% la realización de estudios a nivel técnico.

Tabla 7. Nivel de escolaridad padres y madres de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena en 2001I-II.

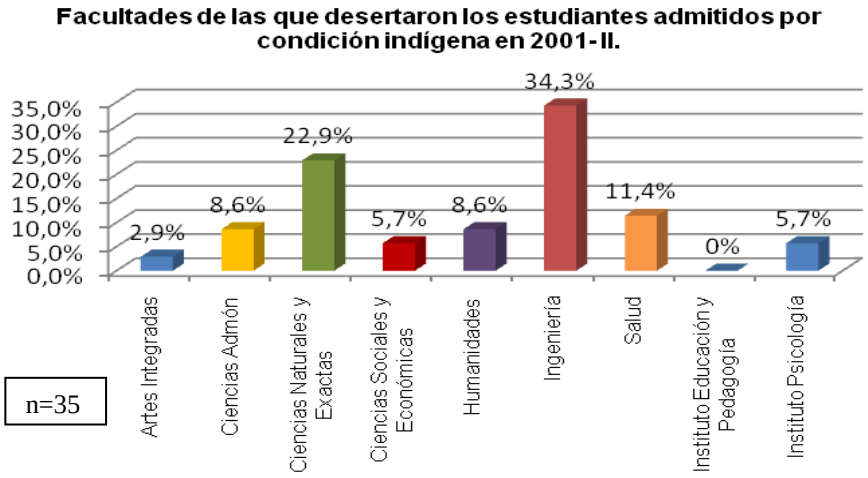
Nivel de Escolaridad	*Padre*	*Madre*
Ninguno	2,9% (1)	5,7% (2)
Primaria	57,1% (20)	57,1% (20)
Secundaria	34,3% (12)	22,9% (8)
Técnico		2,9% (1)
Universitario	2,9% (1)	2,9% (1)
Sin dato	2,9% (1)	8,6% (3)
Total	100% (35)	100% (35)

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Oficina de Admisiones y Registro académico.

Al comparar estos datos con los del nivel de escolaridad de las madres de los estudiantes afrocolombianos e indígenas, es posible plantear que como aspectos que favorecerían el ingreso y socialización de los estudiantes en la Universidad, los estudiantes afrodescendientes tendrían como antecedentes escolares favorables el hecho de que sus madres registran principalmente un nivel de instrucción de secundaria, más que de primara básica, como sí se registró para los estudiantes indígenas. Por otra parte, son las madres de los estudiantes afros quienes registraron un porcentaje mayor de ingreso a nivel de escolar en educación superior, representado mayoritariamente por ingreso a estudios universitarios más que técnicos. De otra forma, se afirma entonces que los estudiantes indígenas de acuerdo al nivel de escolaridad de sus madres estarían menos favorecidos, ya que son las madres de éstos quienes no registran ningún nivel de instrucción a nivel escolar, aunque esta es la categoría con menos participación. Por lo anterior, se plantea hipotéticamente que el ambiente educativo familiar, en esta investigación determinada a partir del nivel de escolaridad de los padres del estudiante, se relaciona con el episodio de deserción registrado por sus hijos, en este caso siendo más marcado, como se evidenció, para los estudiantes indígenas.

Tal como se presentó en la tabla 4, los estudiantes admitidos por condición de excepción indígena en 2001 desertaron principalmente de la Facultad de Ingeniería 34,3% (12 estudiantes), seguido de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas 22,9% (8 estudiantes) y Salud 11,4% (4 estudiantes). De forma contraria, las menores deserciones se registraron del Instituto de Psicología y la Facultad de Artes. Es clave destacar, por lo tanto, que para los dos grupos poblacionales analizados son las facultades de Ingeniería y Ciencias Naturales y Exactas aquellas de las que salen el mayor número de estudiantes. El hecho de de desertar específicamente de estas áreas académicas, está relacionado con los contenidos matemáticos en los cuales se basan principalmente los programas académicos pertenecientes a éstos ámbitos académicos, y que algunos de los estudiantes no logran sobrellevar eficazmente en el desarrollo de sus estudios, tal como se mostrará más adelante a partir de la información de las entrevistas a los estudiantes.

Gráfico 17.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Oficina de Admisiones y Registro académico.

La distribución de los estudiantes desertores según programa académico al que fueron admitidos permite conocer que, en correspondencia con la facultad que más desertores albergó, los programas de Ingeniería, en todas sus especialidades, registran las proporciones de desertores mayoritarias registradas por programa (5,7%), específicamente en los planes de Ingeniería de Materiales, de Sistemas, Agrícola y Mecánica. De la Facultad de Ciencias, igualmente se registraron deserciones mayoritarias en los programas de Biología, Matemática y Química. Otros programas con deserción mayoritaria, fueron Trabajo Social, Medicina y Cirugía y Psicología. De este último, desertaron los dos estudiantes que habían sido admitidos.

2.3.2.2 Distribución de los desertores indígenas según tipologías de deserción

En la tipología de deserción propuesta para el análisis del fenómeno, encontrada para los estudiantes indígenas que ingresaron en 2001, se basa el análisis del fenómeno para los estudiantes afrodescendientes. Sin embargo, es clave plantear que en el caso de los indígenas dichas tipologías fueron un hallazgo de la investigación producto de las 25 entrevistas realizadas a algunos estudiantes de la muestra, por ello, a continuación se presenta la distribución del total de los 35 desertores indígenas de acuerdo a las tipologías de deserción ya presentadas. Ello, con el objetivo de comparar el comportamiento del fenómeno, de acuerdo a las categorías de deserción para los dos grupos de población.

El complemento de información para los 10 casos de estudiantes indígenas faltantes por categorizar se realiza a partir de SPADIES, pero esta vez teniendo como período de observación el primer semestre del año 2006, ya que este se constituye en el rango superior del tiempo establecido para el análisis del fenómeno de los estudiantes que ingresaron en el año 2001. Este rango de tiempo fue establecido por la investigación de Escobar et. al, y se argumenta en que entre el período de 2001 - 2006 ha transcurrido el tiempo necesario para que un estudiante culmine o no su ciclo escolar universitario o, por el contrario, se registre el episodio de la deserción. Por ello, se aclara que no se toma en cuenta el estado que el estudiante reporte actualmente en SPADIES, ya que el análisis de dicha información se realizó como período de observación el año 2006. Además, pueden presentarse casos de estudiantes que al año 2006 se registraban como desertores definitivos y actualmente han regresado a la Universidad, lo cual cambiaría su estado y la tipología de deserción establecida para él.

De acuerdo a lo mencionado, el porcentaje de deserción de los estudiantes indígenas es del 66%, sobre una muestra total de 53 estudiantes, que ingresaron bajo dicha condición en 2001-II. Dicho episodio de deserción, clasificado bajo la tipología planteada, da a conocer que la mayor proporción de los estudiantes o el 65,7% se caracterizan por ser *desertores definitivos*, aquellos estudiantes *desertores de programa académico* representan el 22,9% y, con menor participación de estudiantes, se encuentra en último lugar el grupo de los *desertores tempranos o precoces* con un 11,4%.

Ahora, si de acuerdo a la tabla 8 establecemos la comparación entre la distribución registrada tanto por los estudiantes indígenas como por los afrodescendientes en la tipologías de deserción, es posible plantear que para ambos grupos la deserción con más

ocurrencia es la *definitiva*, aunque para el caso de los estudiantes afrodescendientes la proporción es un poco más elevada. En segundo lugar, se ubica la distribución mayoritaria de ambos grupos de estudiantes en la *deserción de programa académico*, finalmente, la *deserción temprana o precoz* es aquella que alberga al menor número de los estudiantes, sin embargo, esta categoría fueron los estudiantes indígenas quienes registran mayor participación. Es llamativa esta distribución, ya que da a conocer que el fenómeno de la deserción de acuerdo a las tipologías presenta la misma tendencia para ambos grupos, y que entre las categorías encontradas la *deserción definitiva* es aquella en la que se alojan en primer lugar los estudiantes de ambos grupos.

Tabla 8. Distribución de tipología de deserción para estudiantes afros e indígenas

Tipología de deserción	Estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena 2001-II	Estudiantes que ingresaron por condición de excepción afrodescendiente año 2004
De programa académico	22,9% (8)	24,2% (23)
Definitiva	65,7% (23)	69,5% (66)
Temprana	11,4% (4)	6,3% (6)
Total	100% (35)	100% (95)

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Oficina de Admisiones y Registro académico, entrevistas a estudiantes indígenas y SPADIES.

De acuerdo al semestre de deserción, al igual que ocurrió para los desertores afrodescendientes, los indígenas registran su episodio de deserción principalmente en los tres primeros semestres académicos de la siguiente manera: primer semestre 20% (7 casos), segundo semestre 22,9% (8 casos) y tercer semestre 14,3% (5 casos). Además, se observó que el porcentaje de aquellos estudiantes que nunca matricularon representó el 11,4% (4 casos) dentro de la muestra, más elevado que el registrado por los desertores tempranos afrodescendientes, que de igual forma aún siendo admitidos nunca matricularon.

Por otra parte, es posible conocer que para los desertores indígenas se registra un porcentaje mínimo de 5,7% (2 estudiantes), que anterior al año 2001 (en el que ingresaron por condición de excepción) habían sido admitidos a la Universidad. Es clave señalar, además, que estos dos estudiantes desertaron de los programas académicos a los que habían ingresado y en 2001 fueron admitidos nuevamente a otros programas académicos de los que posteriormente también desertaron. Por ello, se constituyen en ser recurrentes en el hecho de desertar. Su abandono en esos programas se realizó en el segundo y tercer semestre, respectivamente.

Debido a lo anterior, es posible afirmar que el perfil del estudiante indígena desertor se caracteriza por ser de sexo masculino más que femenino, que en el momento de realizar su inscripción a la Universidad en 2001 se encontraba en las edades entre 17 y 19 años, proveniente de la zona del Cauca colombiano y avalado por la etnia Páez o Nasa. En el departamento del que mayoritariamente provino realizó sus estudios secundarios, es proveniente de un colegio de carácter público y mayoritariamente de jornada diurna. Una vez desarrollando sus estudios universitarios, desertó fundamentalmente en los tres primeros semestres académicos de programas del área de Ingeniería.

Al establecer una comparación entre los perfiles de desertor entre los dos grupos de población analizados, se encuentra que para los estudiantes indígenas, a diferencia de los afros, el pertenecer al sexo masculino sí se relaciona enfáticamente con el episodio de la deserción, lo mismo no se puede afirmar para los desertores afros con el sexo femenino, ya que la diferencia con sus compañeros no refleja distancias porcentuales considerables. Por otra parte, las zonas geográficas de proveniencia de los desertores da cuenta que los afros son oriundos del Valle y los indígenas del Cauca.

Las similitudes entre los dos grupos es que ambos se caracterizan por ser jóvenes, en edades entre los 16 y 19 años, ambos son provenientes de colegios públicos, de jornada escolar diurna. De la misma forma, comparten el hecho de desertar en primer lugar de la facultad de Ingeniería, a la que desearon pertenecer cuando realizaron su inscripción. Desertaron en el ciclo escolar de sus estudios, es decir, en los primeros semestres académicos, y de acuerdo a la forma en que registraron sus episodios de deserción en función del tiempo y del espacio (MEN, 2008), comparten la característica de ser desertores definitivos, más que de programa académico o tempranos.

Lo anterior permite, por lo tanto, afirmar que de acuerdo a la caracterización socioeconómica y el perfil de los desertores tanto afrodescendiente como indígenas que ingresaron a la Universidad a través de un canal de discriminación positiva, los dos grupos poblacionales compartirían un conjunto de aspectos en relación a los episodios de deserción registrados por cada uno de ellos. Sin embargo, con dicha afirmación no se pretende generalizar y plantear que por ello se constituyen en un grupo homogéneo en función del fenómeno. Es claro señalar que se destaca el hecho de que se tratan de dos grupos social y demográficamente diferenciados, incluso entre los integrantes del mismo grupo, y que aunque comparte similitudes no deben considerarse como iguales o como un solo grupo de población. En función de ello, a continuación, en el tercer capítulo, se pretende dar a conocer directamente a través de la información obtenida por las entrevistas cuáles son los factores asociados a los episodios de deserción y cuáles son las diferencias o similitudes que registran en torno a aspectos de trayectorias de vida de los estudiantes de los dos grupos. Lo cual, como se plantea hipotéticamente, reafirmará la idea de que no son grupos homogéneos, sino totalmente diferenciados, aunque compartan la característica de haber ingresado a la Institución por un canal de acción afirmativa por registrar su inscripción como afrodescendientes e indígenas.

Si contrario a lo anterior, se presentan los datos encontrados para los 18 estudiantes que al igual que sus compañeros ingresaron bajo la condición de excepción, pero que diferente a ellos no desertaron, se observa que según el sexo, la proporción más alta es registrada por hombres (55,5%-10 casos), más que mujeres (44,4%-8 casos). Este aspecto se diferencia de los no desertores afros, quienes en función del sexo registraron una participación equilibrada, sin embargo, para los indígenas es un aspecto que podría preverse, ya que en general la composición de la muestra fue en mayoría masculina.

La edad de los no desertores se concentró en las categorías de 19 (31,3%), 17 (25%) y 18 años (18,8%), y de forma contraria se distribuyeron en menor número en los 21, 24 y 26 años, por lo que es posible afirmar que no se encuentran diferencias sustanciales en términos de edad ni para desertores y no desertores indígenas ni afrodescendientes.

La tendencia de proceder de colegios públicos (72,2%) más que privados (27,8%), también se observa para los no desertores indígenas, por lo que no se halla una relación con la ocurrencia de la deserción, ya que tanto desertores como no desertores comparten esta característica.

Según la proveniencia geográfica, el departamento del que provinieron los no desertores fue Valle del Cauca (55,6%), tal como se registró para los no desertores afros, por ello, se afirma que ser provenientes de departamentos como Cauca, Nariño o Chocó incrementa la posibilidad de desertar para los estudiantes. La etnia Páez (50%) y la de Los Pastos (11,1%) fueron aquellas que avalaron en mayoría a los estudiantes. Este aspecto llama la atención, ya que dichas comunidades indígenas tienen más asentamientos en el departamento del Cauca y Nariño que en el Valle del Cauca, por lo que se presume que los estudiantes podrían pertenecer a cabildos urbanos establecidos en el Valle del Cauca, o los lugares de nacimiento de sus padres se ubican en las zonas donde dichas comunidades tienen asentamientos, en ese sentido, la pertenencia indígena en éstas comunidades vendría mediada por la procedencia de sus padres. De acuerdo a la escolaridad de éstos últimos, se identificó que aquellos padres de estudiantes no desertores son aquellos con mayor nivel de estudios universitarios en un 11,2%[52]. Este mismo comportamiento se observó para los no desertores afros, por lo que se afirma que a mayor nivel de instrucción del padre la posibilidad de deserción disminuye, ya que, como se comprueba, la deserción es mayor en hijos con padres no universitarios.

De acuerdo a las facultades de las que no desertaron los estudiantes, Salud es la que registra más permanencia, le siguen las facultades de Humanidades, Ingeniería y Ciencias Sociales y Económicas.

En función de lo anterior, se encuentra entonces que para los estudiantes indígenas admitidos en 2001-II factores como la edad, el carácter del colegio, no se relacionaron con la deserción registrada; por el contrario, el nivel de escolaridad de los padres, pertenecer al sexo femenino, ser oriundo de un departamento diferente al Valle, especialmente el Cauca, y haber estudiado en jornada nocturna en la secundaría, sí se relacionaron de forma directa, o incrementaron la probabilidad con la ocurrencia del fenómeno de la deserción de los estudiantes indígenas.

Es interesante resaltar, entonces, que exceptuando la jornada escolar, los mismos factores señalados para los estudiantes indígenas fueron los encontrados para los desertores afros, como aquellos que incrementaría o se relacionan de forma directa con los estudiantes que se identificaron como desertores. Por ello, para tratar de acercarse a conocer el problema en el tercer capítulo, el análisis del por qué del abandono, se hace a partir de la información de las entrevistas.

[52] Para los indígenas se contó con la información del nivel de escolaridad del padre y la madre del estudiante, y se observa que, para ambos, la escolarización a nivel universitario es mayor. De forma contraria, se observa que fueron las madres de los estudiantes desertores indígenas aquellas sin ningún nivel de escolaridad.

3. COMPRACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS DE VIDA: ORIGEN SOCIAL, CAPITAL CULTURAL HEREDADO E IDENTIDAD SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES AFROS (2004) EINDÍGENAS (2001II) DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE.

A partir de lo presentado por autores como Bourdieu (1969), o la experiencia de investigación de Arango (2005), interesa analizar la ocurrencia del fenómeno de la deserción a partir del análisis de las trayectorias de vida desarrolladas por los estudiantes. Acercarse a conocer cómo los diferentes episodios de las trayectorias familiares o escolares han posibilitado o se relacionan con la aprehensión de diferentes destrezas o habilidades, con las que una vez admitidos a la Universidad se socializaran los estudiantes en el medio académico y les permitirán permanecer o desertar de sus estudios universitarios.

Para el desarrollo de lo anterior, se plantea la reconstrucción y descripción de las trayectorias de vida, el capital cultural heredado y la identidad social de los estudiantes indígenas de la Universidad del Valle para la cohorte 2001 y afros de 2004. Se pretende realizar la caracterización familiar de los estudiantes, sus procedencias y antecedentes familiares y la adquisición de diferentes tipos de capitales culturales o la transformación de estos. Para ello, en un primer momento se hablará del origen social de los estudiantes, luego de la trayectoria educativa y, finalmente, se presenta el proceso de ingreso a la Universidad, la satisfacción con el plan de estudios, la permanencia o deserción del mismo.

Metodológicamente, es necesario plantear que ya que partir del trabajo de Meneses (2009) se contaba con toda la información del estudio realizado sobre la deserción de los estudiantes indígenas, en este capítulo se realizará especialmente la presentación de lo que acontece para los estudiantes afrodescendientes de 2004, y desde ello se planteará la comparación propuesta con los estudiantes indígenas. En el caso de los indígenas, se trabajó con la información recolectada de 25 entrevistas realizadas a los estudiantes desertores de la muestra, a partir de la guía de entrevista semiestructurada orientada con categorías de análisis. Bajo el mismo enfoque metodológico se trabajó para el grupo de los estudiantes afros, pero con la información de 11 entrevistas a profundidad. Estas últimas se realizaron en algunos de los lugares de residencia en la ciudad de Cali, en las instalaciones de la Universidad y, en otros casos, dados la falta de disponibilidad para que accedieran a otorgar la entrevista y la dificultad para encontrar a los estudiantes, ya que la información consignada en las bases de datos se ha modificado por cambios de residencia, las entrevistas se realizaron vía telefónica.

3.1. ORIGEN SOCIAL DEL ESTUDIANTE

Para hablar del origen social de los estudiantes será necesario remitirnos al grupo familiar del que proceden, ya que a partir del medio social en el que cada estudiante se socializó desde la infancia se supone incorporó una serie de destrezas y habilidades que finalmente confluyen en el estudiante y la manera como se socializará en un medio como el universitario.

En primer término, se parte de la idea de que por los estudiantes haber ingresado a la Universidad bajo un canal de acción afirmativa, por ser parte de una asociación afro o un cabildo indígena, el grupo familiar del que procede compartiría las mismas características. En el caso de los desertores afros este planteamiento no se cumple, ya que en cinco casos los estudiantes y ningún miembro de su núcleo familiar estuvieron vinculados a alguna asociación étnica afro. Para el caso de los estudiantes indígenas la no pertenencia a cabildos indígenas por parte del grupo familiar es menor, y se evidenció en uno de los 25 casos, que manifestó que su familia no es de procedencia indígena, aunque él fue avalado como tal. De esta forma, más para indígenas que para afros, se encuentra entonces una relación entre la característica que le permitió el ingreso y el tipo de familia del que proceden.

Sin embargo, es clave destacar que la diferencia entre desertores afros e indígenas se encuentra en función de la forma como los estudiantes argumentan el hecho de proceder o no de una familia afro o indígena. En el caso de los primeros, la condición está dada por el nacimiento de los padres, al menos uno de ellos o del mismo estudiante en un territorio caracterizado como de población negra, tal como fue Tumaco para los entrevistados No. 2 y No.4. En otros casos, la condición se sustenta en la ascendencia afro que tienen sus padres o al menos uno de ellos. De un modo menos representativo, se menciona que el hecho de proceder de familia afro se da por el color de piel, o en palabras de los estudiantes, por *ser negro*, o porque los miembros de su familia o algunos de ellos lo son.

Para el caso de los indígenas las dos primeras proposiciones se mantienen, pero además se afirma que el hecho de manifestar tener una procedencia indígena se relaciona directamente con el hecho de estar vinculados a un Cabildo Indígena por pertenecer a una de las etnias indígenas presentes a nivel nacional. Que en este caso se distribuyen entre etnia de los Pastos (doce casos), Guambiano (1 caso), Páez o Nasa (nueve casos) y Yanacona (tres casos); por ser procedentes de los departamentos de Cauca (doce casos), Nariño (doce casos) y Valle (un caso). De acuerdo al relato de los estudiantes, la relación con un Cabildo se halló necesariamente ligada a los estudiantes porque si bien algunos de ellos, sus padres o al menos uno de sus familiares, están vinculados a la realización de actividades en él. Es necesario ser reconocido como miembro activo de su comunidad para ser avalado y presentado como tal a través de una carta a la Universidad.

Por ello, se resalta de gran importancia no sólo el hecho de ser parte de la comunidad indígena a través del Censo de población que maneja cada comunidad, sino además estar presente en algunas de las actividades realizadas allí, ya sea porque se vive en territorio de comunidad colectiva del cabildo o porque de una u otra forma esa relación se reactivó con el objetivo de conseguir el aval.

Al indagar sobre la identificación o no como indígenas de los estudiantes, se encuentran aquellos quienes se presentan como tales e incluso manifestaron haber estar presente desde su niñez en las diferentes actividades a las que los relacionaron mayoritariamente sus padres, ya que son oriundos del lugar de asentamiento del cabildo. De otro lado, otro subgrupo de estudiantes manifestaron que ellos no se consideran totalmente como indígenas, sino con algunas *raíces*, ya que han sido sus padres y no ellos los implicados con lo que denominaron *el proceso indígena.* En este último subgrupo de estudiantes la auotidentficación como indígenas es casi nula.

En función de lo anterior, se encuentra entonces el grupo de aquellos estudiantes indígenas que manifestaron que ellos sí se consideran como tales, e incluso desde la infancia han tenido presencia en las actividades del cabildo a través de su participación y la de sus padres y familiares cercanos (diez y seis casos). Por el contrario, aquellos que no se identificaron como indígenas, a pesar de que ingresaron bajo esta condición a la Universidad, fueron quienes manifestaron no haberse relacionado de forma directa con el cabildo, sino que están vinculados a las actividades porque en lugar de ellos uno de sus padres o familiares sí lo hizo (cinco casos). De lo anterior, es posible afirmar que en los indígenas se evidencia la existencia de una relación directa del estudiante o de al menos uno de los integrantes de su grupo familiar con actividades del cabildo de origen.

Por el contrario, lo mismo no es posible afirmar para el caso de los afros, para quienes se evidencia que la vinculación del grupo familiar o de al menos uno de ellos con una asociación afro se da en cinco de los once casos de estudiantes. Los restantes manifestaron que aunque su familia es de ascendencia afrodescendiente, sólo ellos se vincularon a una asociación afro con el objetivo de obtener el aval para postularse a estudiar en la Universidad. Además, no revelan mayor importancia al hecho de que los integrantes de su grupo familiar estén vinculados a una asociación afrodescendiente, ya que como lo presenta la Entrevistada No. 6[53]eso le compete a cada persona en particular:

"(¿Los integrantes de tu familia también pertenecen a la asociación o sólo tu?)
No, no pertenecen. Porque aunque en mi familia son de mi color de piel, pero ellos no se pueden identificar como afro. Entonces, eso no va en que yo tenga que depender de lo que ellos piensen, sino cada uno por aparte se vincula."(Entrevistada No.6).

En el caso de los afros, se encuentra que cuando existió la vinculación del grupo familiar del que proceden con una asociación afro o de comunidades Negras, ésta se relacionó de forma directa con la zona geográfica de procedencia o lugar de nacimiento de los estudiantes, así se observa que los procedentes de los departamentos de Condoto-Chocó (1 caso), Maguí-Barbacoas, Tumaco-Nariño (3 casos) y Guapi-Cauca (1 caso) sí manifestaron que sus familias están integradas a alguna asociación, ello podría estar relacionado a que estas zonas del país han sido lugares tradicionalmente ocupados por población negra en el país, como lo deja ver a través de su relato el Entrevistado No.2A[54]:

"(¿Y, tu familia pertenece a una comunidad, a una organización afrodescendiente?) Toda mi familia es de Tumaco. Inclusive, mis raíces son de las veredas y los grupos son como más arraigados en esa zona. En Tumaco hay casco urbano, pero ya no es tan netamente afrodescendiente, ya hay netamente muchas mezclas, hay muchas asociaciones. O sea, es

[53] Desertora de programa académico, mujer, 31 años, oriunda de Maguí-Ñariño, avalada por la Fundación para el Desarrollo Integral Afrocolombiano (Santander de Quilichao). Ingresó en 2004 al programa de Tecnología en atención Prehospitalaria, desertó en 3er semestre e ingresa a Tecnología Química en 2007II, deserta en 3er semestre y actualmente está activa en el programa de Ingeniería de Materiales. (4 octubre 2010).

[54] Desertor temprano, hombre, 27 años, oriundo de Tumaco-Nariño, Avalado por la Asociación Colectivo Afrodescendientes pro Derechos Humanos CADHUBE Benkos Vive (Cali). Fue admitido en 2004I al programa de Arquitectura pero aplazó su cupo para el ingreso un semestre después. Actualmente desarrolla su trabajo de grado. (19 septiembre, 2010).

más que todo en la zona de las veredas que es más afro. (¿De qué vereda eres?) O sea, yo nací en Tumaco, en el casco urbano. Pero mi familia es de Chontal, Candelillas, zonas de río. Inclusive hay unas zonas que son fronterizas con Ecuador" (Entrevistado No. 2A).

Del lado contrario, para los estudiantes que manifestaron que ninguno de los miembros de su grupo familiar están vinculados o hacen parte de la asociación afro que los avaló, llama la atención que su procedencia sea del Valle del Cauca y específicamente de su capital Cali (seis casos), con excepción de la entrevistada No. 11, que procede de Buenaventura. Esta parte del grupo de los estudiantes afros se caracteriza por haber nacido y crecido en las ciudades de origen, así como haber desarrollado sus estudios secundarios en esta región y fueron sus dos padres o algunos de ellos quienes sí nacieron en zonas tradicionales de población afro. El hecho de que más de la mitad de los estudiantes del grupo provenga de Santiago de Cali, es una característica que se corresponde con lo encontrado por Palacios (2006:10), en su estudio sobre la *Caracterización Fenotípica, Diferenciales y Desigualdades en la Universidad del Valle*, ya que se da cuenta que *"a diferencia de la opinión general (es muy frecuente la idea que se relacione la presencia de estudiantes negros en Univalle con un origen distinto al de la ciudad de Cali. En especial se los identifica como migrantes del Norte del Cauca o de Buenaventura), estos estudiantes tienden a ser tan nativos o caleños, como el resto de los estudiantes inscritos y admitidos".* Esta misma característica se registró entonces para la mitad del grupo de los desertores afros entrevistados.

Al analizar la forma en que los estudiantes afros se autoidentificaron o no como afros, se resaltan aspectos de gran importancia. Primero, se encuentra que la identificación como tal está presente en la totalidad de los estudiantes. La variante se da en la forma en que cada uno se autotidentifica y por qué se consideran como afros. Aunque la mayoría de los estudiantes manifestaron que se identificaban como afros, produce gran interés el hecho de que expresen la necesidad de no identificarse con la palabra afro, ni afrocolombiano, como se les denominó en el ejercicio de la entrevista. El caso de la Entrevistada No. 1[55]da cuento de ello, ya que expresa que se considera como afrodescendiente:

"Yo me identifico como afrodescendiente. Porque afrocolombiana es digamos que sí, que yo reconozco que yo soy una afro nacida en Cali, ¿cierto?, eso me ligaría a tomar elementos de la cultura colombiana Caleña. Pero si yo digo "soy afrodescendiente", no solamente tomaría elementos culturales del país, de la región como tal, sino que no me olvidaría de esa cultura tan hermosa, o sea de mis raíces primitivas que son africanas". (Entrevistada No. 1A).

Por su parte, la Entrevistada No. 7A[56] plantea la necesidad de no llamarse a través de una u otra palabra, como por ejemplo afrocolombiana, sino simplemente autoidentificarse como negra, sin embargo, no solamente como negra, sino, más allá de ello, como Vallecaucana.

[55] Desertora de programa académico, mujer, 24 años de edad, oriunda de la ciudad de Cali-Valle del Cauca, avalado por la asociación Cadhube-Benkos Vive (Cali), ingresa al programa de Fisioterapia, deserta en 4º semestre y cambia al programa de Medicina y Cirugía en él se encuentra activo en 2010II. (Cali, 18 septiembre de 2010).

[56] Desertora definitiva, mujer, 24 años, oriunda de Cali-Valle, Avalada por la Fundación Etnoeducativa Cultural y Ambiental del Pacifico (Cali), ingresa al programa de tecnología en Ecología y Manejo Ambiental

"(¿Te consideras afrodescendiente?)Bueno, a mí la palabra esa no me convence mucho. Sí me considero una persona negra. Sí, porque yo no digo que yo soy afrodescendiente. No sé, yo soy vallecaucana. Y, yo amo mi Valle del Cauca. Pues, no sé, yo no me pongo ningún afro, ni nada de esas cosas. A mí me parece así, porque ya estamos aquí, y ya hay que involucrarse con la cultura de aquí. No es dejar de ser uno mismo, pero pues… no. Pero de ser muy orgullosa de ser negra sí". (Entrevistada No.7).

De acuerdo a sus relatos, la manera como los estudiantes argumentaron el porqué se consideraban o no como afro y por qué se identifican como tal ante los demás se da por la cultura afro que poseen, el lugar de dónde proceden, sus costumbres, sus formas de expresarse y en menor proporción por el color de piel. En este aspecto primó más para los estudiantes lo cultural que el hecho de ser de color negro. Es interesante resaltar que para siete de los once casos el ser afro no depende del color de piel que se tenga, sino, más allá de ello, del conocimiento que se tenga de la cultura afro y autoidentificarse como parte de ella, aunque reconocen que en algunos casos sí es el pasaporte de entrada para el reconocimiento por parte de otras personas, tal como lo comenta el Entrevistado No. 5A[57].

"Mejor dicho, el tiquete de entrada es el color de piel, por decirlo así. Pero el color de piel también va como por un ladito. Es más importante la cultura y lo que uno pues piense y pretenda. Porque mucha gente yo he escuchado que, porque se creen negros, por decirlo así, y uno los ve y como que no, ¿y este man por qué? Entonces, ya es el entorno que ellos vivan, de dónde vengan y como se sientan ellos. De todas maneras, para mucha gente el color de piel no les importa para nada, sino las condiciones que tengan. Y, para mí, pues con mi modo de pensar y ser, ser afrodescendiente no es ser solamente negro, Y, de allí, si ya no tenés el color de piel, ya tenés que demostrar otras cosas, como tu cultura y muchas veces hasta la forma de ser, de expresarse, eso todo vale. Entonces, yo creo que es eso. Pero, el afrodescendiente se reconoce sino es por la piel, por el lugar de donde viene, y hasta por con quien anda".

Entonces, lo primordial para ser indígena radicaría en la relación, ya sea de forma directa o indirecta, con las actividades del cabildo de origen y el territorio de asentamiento del mismo; en el caso de los afros, la sustentación se relaciona también con el lugar de procedencia, pero aún más con las costumbres, la cultura y en menor medida con el color de piel. Incluso manifestaron que una persona de color de piel caracterizada como mestizo o blanca puede ser categorizada como afro si sus conocimientos y cultura de lo afro así lo demuestren, *"porque lo afro no se lleva pues en la piel; lo afro se lleva en el corazón, o sea, es lo que uno es" (Entrevistada No. 6A).*

(nocturna), desertó en séptimo semestre y hasta la fecha no ha retoma sus estudios a nivel universitario. (8 octubre 2010).

[57] Desertor de programa académico, hombre, 23 años, oriundo de Cali-Valle del Cauca, avalado por la Fundación para el desarrollo integral Afrocolombiano (Santander de Quilichao), ingresa al programa de Ing. Química, deserta en 2º semestre, ingresa a Ing. De Materiales, deserta en 2º semestre, pasa al programa de Ing. Topográfica, desertó y actualmente ingresó sin condición de excepción afro al programa de Ing. Química. (Cali, 29 de septiembre de 2010).

Por otra parte, se observa que incluso los estudiantes indígenas que no se identificaron como tales manifestaron que alguno de los integrantes de su grupo familiar pertenece activo en el cabildo, lo cual les permitió reactivar la vinculación que tienen en la comunidad indígena que los avaló para el ingreso a la Universidad. De forma contraria, en el grupo de los desertores afros, aunque ninguno manifestó no identificarse como afro, más de la mitad (seis casos) de los estudiantes reportaron que ni ellos ni sus familiares pertenecían o estaban activos en una asociación afrodescendiente o de comunidades negras. De este modo, aún si se reconocían como afros no se encontraban vinculados a ninguna asociación, posteriormente realizaron el proceso para el ingreso a la Universidad. Lo mismo ocurre en el caso de los indígenas, pero sólo para los estudiantes que no se identificaban como miembros de un cabildo. Por ello, a continuación se relata cuál es el tipo de agrupación que avaló el ingreso de los estudiantes, cual fue el proceso para obtener dicho aval, cuando éste se realizó y a qué tipo de actividades los agrupan como afros o indígenas en las asociaciones presentes a nivel nacional.

3.1.1 Valoraciones Prácticas heredadas de la Familia o aprendidas, relacionadas con la Identidad Indígena y afro.

En relación con el autorreconocimiento o no que tuvieron los estudiantes como afros o indígenas y la vinculación que ellos y los integrantes de sus familias registraron en las asociaciones que avalaron el ingreso de los estudiantes, es claro destacar que de una u otra forma necesariamente los estudiantes tuvieron que relacionarse, adherirse o simplemente certificar su pertenencia a una agrupación de carácter étnico ya fuera afro o indígena, según corresponda. Por ello, es clave conocer qué tipo de actividades realizaban en las asociaciones a las que pertenecían, ya fuera en compañía de de su familia o a título personal.

Es posible destacar entonces que, en el caso de los indígenas, aquellos estudiantes que se autoidentificaron como indígenas la realización de actividades en el cabildo del cual proceden se dio en algunos casos por herencia familiar a partir de la vinculación en ellas de sus padres, actividades que se presentan como aquellas propias o cotidianas de la familia, como mingas, trabajos comunitarios y reuniones. Ello está totalmente en sintonía con que los estudiantes actualmente se reconozcan como indígenas y estén activos en sus comunidades. Por otra parte, se registran casos de estudiantes que si bien no nacidos en el lugar de asentamiento de las comunidades han participado, en menor medida, de dichas actividades, en este caso no tanto de aquellas mencionadas por los otros estudiantes como las cotidianas, sino las que los congregan en un sentido más formal, como por ejemplo votaciones, asambleas, especialmente actividades de carácter cultural y político.

De aquellos estudiantes que no se autoidentifican como tales, es posible afirmar que en un caso se manifestó no tener ninguna relación, porque ni él ni sus padres o familiares lo son ni tienen ninguna pertenencia étnica, sino que su ingreso se da por un canal de clientelismo de cupos, el estudiante justificó la tenencia del aval porque el lugar de su vivienda familiar es cercano al de una comunidad indígena. Otros estudiantes, aunque hicieron uso del aval para ingresar, manifestaron que no se consideran como indígenas y en ningún momento de

sus vidas han participado de las actividades a las que de forma contraria sí se integran en mayoría sus padres, o al menos uno de ellos.

Dado que en el caso de los estudiantes afros se encuentra que el carácter organizativo y de pertenecer a una asociación como tal, tanto por los estudiantes como por sus familias, está menos arraigado, no sorprende el hecho de que a diferencia de los indígenas los grupos familiares de los afros no se encuentren vinculados mayoritariamente a asociaciones de carácter étnico. Aquellos que sí se han vinculado junto con el estudiante, se da precisamente para estudiantes oriundos de lugares diferentes al departamento del Valle del Cauca, como ya se presentó. Sin embargo, en el caso del Entrevistado No 2 se presenta el hecho de que el estudiante, aunque manifiesta que por vivir en el territorio tienen el derecho a ser avalado por la asociación presente en la zona, más que él es uno de sus hermanos aquel que se vincula activamente con la asociación:

"Tengo un hermano que está vinculado a un grupo, y ellos trabajan más que todo con las zonas de veredas, con los vecinos y todo, con las asociaciones, ellos como que son las personas que lideran los grupos culturales en la zonas veredales. Grupos de danzas y esas cosas, de teatro. De teatro, como que son los que están pendientes de eso. Entonces, a partir de eso, mi hermano me dijo: "como yo pertenezco a un grupo, vamos a que te den algo." Además de que, como te decía, por simple el hecho uno de pertenecer a una región, a un lugar que te avala como persona afrodescendiente, eso te da pues, ya te permite certificarte". (Entrevistado No. 2A).

La información otorgada por los estudiantes permite conocer que las actividades consisten en reuniones, actividades culturales, de capacitación entre los miembros de la comunidad, en proyectos de carácter productivo, de conservación del medio ambiente.

Otro estudiante manifestó que, aunque él y su familia pertenecen a una asociación, él no se vincula directamente y no se entera de cuales actividades se realizan, ya que de ello está más relacionado su padre. Lo cual está más cercano al grupo de los indígenas, que al igual que los afros no se vinculan a las actividades de la agrupación que da el aval, pero sí hace uso de ella para el ingreso a la Institución. Sin embargo, se comprueba que para los indígenas estuvo más presente la participación en actividades políticas y la organización por pertenencia y arraigo a comunidades, cabildos o resguardos está sumamente incorporado, aspectos que se evidenciaron poco para los estudiantes afros entrevistados.

Por su parte, a diferencia de los estudiantes indígenas, la totalidad de los estudiantes afros sí se autoidentificaron ya sea como afro, negro, afrodescendiente, o afrocolombiano. Sin embargo, la mayoría de ellos no pertenecía a una asociación afro o de comunidades negras.

Su vinculación se relacionó directamente en función de la posibilidad de ingreso a la Universidad por medio de la condición de excepción, a partir de lo que podría denominarse como una lógica oportunista. Mayoritariamente, por medio de asociaciones de Santiago de Cali. Ya que se permite que personas que no han tenido una relación directa con asociaciones étnicas afros, o que provienen de zonas geográficas caracterizadas como territorios de Comunidades Negras o de asentamientos tradicionales de este tipo de población, se avalen como parte de una organización afro y puedan concursar por un cupo a

la Universidad a partir del canal de acción afirmativa, y posterior a su ingreso a la institución mayoritariamente abandonen la organización. Con lo afirmado no se quiere hacer ningún tipo de evaluación al trabajo adelantado por las organizaciones, pero si se deja planteado que el tipo de población beneficiada por este proceso es mayoritariamente población afro urbana, con ascendencia afro que emprende un proceso de etnización o reetnización para su ingreso a la educación superior. Pero que en mayoría no se encontraban vinculados a actividades de tipo étnico y después de ser avalados para el ingreso a la Universidad dejan en mayoría de participar en las asociaciones que los avalaron.

No obstante, se resalta el hecho de que para ser avaladas en estas asociaciones en algunos casos se haya requerido certificar haber realizado algún tipo de trabajo comunitario con población afro, vivir en una zona de Cali de asentamiento de población afro, mayoritariamente del *Distrito de Aguablanca*[58], o certificar que alguno de sus padres es de ascendencia afrodescendiente por el lugar de nacimiento y certificado a partir de documentos como la cédula de ciudadanía, como lo comentó la Entrevistada No. 1A:

"Ya para dar el aval, tú tienes que demostrar que tienes descendencia de África, que tú eres afro, ¿cierto? Sea tu mamá, sea tu papá, sean los dos. O sea, no nos guiamos por el color de piel, porque puede ser que no sea negro…, Pero, pues si tiene que tener descendencia afrodescendiente. (Pero ¿cómo se demuestra eso?) Llevando un documento…la cédula de la mamá, del papá, que sean afros".

El trabajo comunitario que manifestaron haber realizado los estudiantes (cuatro casos) se destaca por ellos como un tipo de trabajo que si bien no se halló supeditado a los lineamientos de una asociación afro, ya que no pertenecían a una, sí estuvo relacionado con población afro o mayoritariamente vulnerable. Este trabajo realizado previamente fue el que les posibilitó certificarse ante una organización afro. Tal como lo describe el Entrevistado No. 5A:

"Yo arranqué y yo me enteré de eso (condición) porque yo pertenecía a un grupo juvenil que queda en la Comuna 11. Entonces el encargado del grupo, era muy conocido pues en la gente de acá [Universidad]. En otros tiempos, estaba Dimás en el proceso de Cadhube. Y él me dijo que, como yo hacía trabajo juvenil, y todavía allí en la zona donde yo vivía, de San Pedro, en la Comuna 11. Entonces, me dijeron pues que todo se daba como para que yo entrara acá. Entonces, hice el proceso del aval y todo eso, y alcancé a ingresar muy bien".

En otros casos, se evidenció que fue a partir del color de piel que se da la entrada al grupo que lo avaló, posteriormente se inicia el proceso de asistencia a unas reuniones que finalmente permiten la certificación. Como miembros certificados de las asociaciones, los estudiantes manifestaron que aún después del ingreso son convocados a reuniones,

[58] Zona del oriente de la ciudad de Cali, principalmente de las comunas 13, 14 y 15, que data de la década de los setenta del siglo pasado, principalmente habitada por migrantes de la zona de la Costa Pacífica del país. Una de las zonas más deprimidas de la ciudad y con dificultades por la presencia de invasiones o asentamientos subnormales, delincuencia y pobreza. (Cf. Vanegas, 1998).

capacitaciones y charlas en mayoría centradas en lo relacionado con la población afro a nivel nacional, su historia y vivencias. Llama la atención que en algunos casos el proceso de obtención del aval se da en períodos cortos de tiempo y posterior a él y la admisión a la Universidad los estudiantes se desvinculan totalmente de la asociación, argumentando en algunos casos la desvinculación de la Universidad por falta de tiempo y la dificultad para combinar actividades laborales con estudios. En otros casos, se registró el desacuerdo por la diferencia de opiniones e ideas acerca de lo que, según la asociación, debe hacerse una vez el estudiante fue admitido. Tal como lo afirma el Entrevistado No. 5A:

"(¿Pero ahora estás vinculado al alguna actividad del grupo?)
No, pues mirá, lo que no me ha parecido es que una cosa es ser Afrodescendiente y otra cosa es separarse de la sociedad por ser Afrodescendiente. Yo no he estado de acuerdo con eso, y yo…, te puedo decir que yo entré y estuve un tiempito allí, pero por ese mismo motivo, me iba apartando del grupo, porque es muy sectorizado. No es… mejor dicho: si uno está en el grupo tienen que estar con ellos toda la vida pues, tengo que estar con ellos, toda la vida, pues siempre. Entonces, como que uno no tiene la…, cómo te explico, el tiempo, ni el espacio para compartir con la demás gente y cosas así. Entonces, a mí no me parece eso, que es como lo más lógico" (Entrevistado No. 5A).

Situaciones de disidencia como la anterior, se explicarían porque una de las asociaciones que mayoritariamente avaló a los estudiantes desertores fue la Asociación Colectivo Afrodescendientes pro Derechos Humanos CADHUBE Benkos Vive (Cali), asociación afro que funciona al interior de las instalaciones de la Universidad del Valle y cuyos miembros y líderes en mayoría son parte de la comunidad estudiantil. Véase cuadro 6.

Este grupo de trabajo estudiantil, de acuerdo al documento: *"Las comunidades Afro colombianas en la Universidad del Valle (2006)*, editado en la Oficina de Planeación de la Universidad del Valle, se encuentra dentro de los 4 grupos estudiantiles relacionados con el tema afrocolombiano al interior de la Universidad y es aquel que registra tres años de constitución hasta el año 2006. Uno de sus integrantes o coordinadores del grupo, altamente conocido y nombrado por los estudiantes en las entrevistas, es también un estudiante de la Universidad. De la misma forma, en los informes de investigación del proyecto *Universidad y Culturas* de la profesora María Cristina Tenorio la asociación CADHUBE es aquella que lidera la lista de las cinco primeras asociaciones que han otorgado avales a los estudiantes, con un total de 434 o el 44,24% de avales concedidos entre 2004 y 2007. (Proyecto Universidad y Culturas, 2008:4).

Cuadro 6. Asociaciones que avalaron a los estudiantes afros para su ingreso en 2004

NOMBRE DE ASOCIACIÓN QUE AVALA	ESTUDIANTES	Total
Asociación Colectivo Afrodescendientes pro Derechos Humanos CADHUBE Benkos Vive (Cali)	Entrevistada No. 1A Entrevistado No. 2A Entrevistada No. 6A[59] Entrevistado No.8A Entrevistado No. 9A	5 casos
Fundación Afrocolombiana MASAI (Puerto Tejada)	Entrevistada No. 3A	1 caso
KU-MAHANA Proceso de Comunidades Negras (Alto Cauca)	Entrevistada No. 4A	1 caso
Fundación para el Desarrollo Integral Afrocolombiano (Santander de Quilichao)	Entrevistado No. 5A Entrevistado No. 6A EntrevistadaNo.11A	3 casos
Fundación Etnoeducativa Cultural y Ambiental del Pacífico (Cali).	Entrevistada No. 7A EntrevistadoNo.10A	2 casos

Fuente: Elaboración propia a partir información entrevista realizadas a los desertores.

A partir de la participación mayoritariamente en reuniones, charlas o certificación de su trabajo comunitario, es que el estudiante es integrado como miembro del grupo y obtiene el aval para presentarse a la Universidad a partir de la condición de excepción. Como complemento a la certificación, en la totalidad de los casos se manifestó haber firmado una carta de compromiso de retribución del conocimiento adquirido en la Universidad en beneficio de los integrantes de la asociación, y según lo entendido, de la comunidad afro en general. Incluso, en un caso se menciona que el compromiso implica la realización del trabajo de grado en temas relacionados con la población afro. Sin embargo, como se observa, dicha retribución en la mayoría de los casos no se cumple, primero porque desafortunadamente los estudiantes abandonan los estudios, y en otro sentido, porque se desvinculan de la asociación que los avaló como sus miembros. Sin embargo, se aclara que lo planteado se afirma sólo para los estudiantes desertores afros de la muestra.

En sentido contrario, se encuentra que para otros estudiantes el ingreso a una asociación ha permitido reetnizarse y empezar a ser parte de un proceso que había sido desconocido para ellos. Incorporar prácticas, participar de eventos, tener un grupo de apoyo, incluso académico, dentro de la Universidad. Este tipo de estudiantes son aquellos que presenta un discurso reivindicativo. Todo, según la Entrevista No. 1A, con el objetivo de ayudar a los demás a salir adelante…:

*"Pues mirá que para mí la experiencia de haber entrado por Cadhube fue muy enriquecedora, porque me permitió a mí aprender cosas de mi cultura que no sabía; amar a mi cultura, amarme a mí misma, o sea tener una, a ver cómo te digo, tener el deseo y ver la necesidad de yo graduarme como una profesional para ayudar a mi comunidad, porque como te digo, este es un trabajo tan tan rico, tan chévere, que uno va primero que todo por un aval. Pero cuando tú te vinculas al grupo, vas conociendo muchas cosas. Y vas a trabajar por tu grupo, no porque te obligan, sino porque te nace. Porque te nace, que querés que otras personas, que otros jóvenes Afros tengan la posibilidad de ser profesionales". Por eso n*os *reunimos, sí, en la Uramba, son reuniones de estudiantes*

[59]Aunque la resolución existente en la Universidad establece que el ingreso por condición de excepción afro se permite en una sola vez por cada aspirante, de acuerdo a los datos de admisiones la Entrevistada No. 6 ha ingresado en dos ocasiones a la Universidad, a diferente programas académicos y avalada por dos asociaciones diferentes.

afrocolombianos. Nos reunimos y decimos "Bueno, cómo va el proceso Afro, qué nos falta, cómo ha mejorado. (¿En Cali o a nivel nacional?) A nivel nacional también nos reunimos."(Entrevistada No. 1A).

En ese mismo sentido, aquellos casos en los que la inserción en el grupo les ha propiciado experiencias satisfactorias a los estudiantes, se vincularon a las actividades que se programaron allí, especialmente en las de tipo organizativo y de colaboración en asesoría académica a nuevos estudiantes que ingresar por condición afro a la Universidad.

En el caso de los indígenas, se encuentra el mismo aspecto de reivindicaciones por parte de algunos estudiantes, pero reivindicaciones que se orientaron hacia la obtención de conocimientos acerca del ser indígena, su cultura, sus costumbres, etc. En este sentido, se reetnizan en la Universidad, por ejemplo, a partir del aprendizaje de una lengua indígena que no aprendieron durante el trayecto de su vida.

Ahora, en cuanto al proceso a partir del cual los indígenas fueron avalados para el ingreso a la Universidad, se encuentra que el proceso es algo diferente al presentado por los afros. En los casos en que los estudiantes viven en el cabildo de origen, se relata por parte de los estudiantes que a partir de una asamblea se postula y selecciona aquellos integrantes que serán avalados, en otros casos este proceso no se realiza y simplemente se certifica a través de un documento su pertenencia al grupo. Según el cuadro 7, el cabildo indígena que en mayoría avaló a los estudiantes fue el Resguardo indígena de Males de la etnia de los Pastos en Nariño. Este mismo Cabildo es el que de la misma forma en el análisis del Proyecto Universidad y Culturas encabeza el listado de los cabildos con más avales otorgados, en este caso 59 o un 8,79% entre el período de agosto de 1993 a febrero de 2007. (Ibíd.). De acuerdo a los datos presentados por Universidad y Culturas, llama la atención el hecho de que la primera organización que ha otorgados avales a los estudiantes afros supera en más del 200% a la cantidad de avales otorgados por la primera organización que avaló a los indígenas (59 avales indígenas vs 434 avales afros).

Cuadro 7. Cabildos que han otorgado avales para ingreso de estudiantes indígena

NOMBRE DEL CABILDO QUE AVALA	NÚMERO DE CASOS
Cabildos de Avirama	(dos casos)
El gran Cumbal	(un caso)
Piscitau	(un caso)
Resguardo de Males	(doce casos)
Tacueyó	(cinco casos)
Toez-Caloto	(un caso)
Urbano de Santander de Quilichao	(un caso)
Yanacona urbano de Cali	(tres casos)

Fuente: Elaboración propia a partir información entrevista realizadas a los desertores.

Para el caso de los indígenas no se resalta, como se observa en el caso de los afros, la asistencia a reuniones y charlas con el objetivo de la obtención del aval. Sin embargo, si se señala la realización de actividades principalmente en los lugares de asentamiento de los cabildos basados en trabajo comunitario y cultural, tal como lo señala el Entrevistado No. 12B[60]:

[60]Desertor de programa académico, hombre, 26 años de edad, oriundo de Belalcazar-Cauca, etnia Páez, ingresa al programa de Ingeniería Química, cursa hasta segundo semestre y posteriormente ingresa al

"(¿Y a qué actividades te vinculabas con el cabildo?)Trabajos comunitarios, porque allá hacen trabajos los lunes, entonces por lo menos a salir a arreglar los caminos, a las fincas que tiene el cabildo, fincas ganaderas, entonces a trabajar, así. A trabajar, a reuniones, asambleas que hacen para definir ciertas cosas, tocaba que…, por ejemplo, cuando hacían viajes por los menos acá a la María de Piendamó. (¿Pero te gustaba, lo hacías voluntariamente?) Claro, sí voluntariamente, me gustaba y me gusta todavía, y no sé, también hacer otra clase de actividades". (Entrevistado Nº 12B).

Por la participación en las diferentes integraciones y actividades entre los miembros de los cabildos, al igual que para los estudiantes afros, en este caso también se registra la ocurrencia de conflictos entre los integrantes de los cabildos y sus dirigentes por ideas diversas o falta de puntos de encuentro comunes. Disensos que llevaron a la desvinculación de los cabildos:

"Lo que resulta es que cuando empezaron a llegar la plata de las transferencias, empezaron a llegar también proyectos, empezó a llegar plata por todos lados. Entonces, lo que siempre habíamos criticado estaba pasando en el cabildo, lo de la misma rosca y el informe ahí todo mal dado, no había un soporte ¿si? Que la excusa era que no había formación en eso, pero tampoco había una preocupación por mejorar y por hacer las cosas correctamente, entonces se hacían los nombramientos así todos... como rosquita y siempre eran los mismos de siempre. Entonces, los jóvenes nos dábamos cuenta de todo lo que estaba pasando y era ir en contra de nosotros seguir allí, o sea seguir acolitando ehh que nuestros nombres estuvieran para un proyecto y que luego se lo estuvieran dando a otras personas. Y, eso pasó con muchos proyectos, porque el censo decía número cantidad de gente y le daban esto en el Sena, y le daban estos programas en la Universidad. Aquí hubo muchos programas, pero a la gente no le avisaban". (Entrevistada No. 8B).[61]

Diferente a los afros, se encuentra que los indígenas -especialmente aquellos con autoidentificación- manifestaron estar vinculados con sus cabildos de origen aún después de su ingreso a la Universidad e incluso después de desertar, en algunos casos retornan a ellos, que se caracterizaban por ser sus lugares de residencia. Cuando los estudiantes fueron procedentes del territorio, el lazo es más fuerte, al igual que cuando padres o familiares habitan en él. En el caso de los estudiantes afros, aquellos oriundos de los territorios diferentes al Valle del Cauca o que proceden de zonas tradicionales de asentamiento afro en sólo unos de los casos se registra el retorno al lugar de procedencia, ya que, como se mostrará, la mayoría de estos estudiantes se caracteriza por ser desertores de programa académico.

En otros casos, especialmente de aquellos que no se identificaron como indígenas, dieron a conocer que ni se habían relacionado, ni se relacionaron, ni pensaban relacionarse con las

---

programa de Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos. Actualmente, suspendió estos estudios en tercer semestre por dificultades económicas. (Cali, 4 de octubre de 2008).

[61]Desertora de programa académico, mujer, 27 años de edad, oriunda de Río Blanco Sotará-Cauca, etnia Yanacona, ingresó al programa de Química, desarrolló estudios hasta cuarto semestre. Posteriormente, ingresa al programa de Historia en el que actualmente cursa décimo semestre. (Cali, 17 de septiembre de 2008).

actividades del cabildo que les otorga el aval. A pesar de que algunos casos han hecho uso del aval en más de una ocasión.

Diferente a lo registrado por el grupo de trabajo estudiantil afro CADHUBE, el Cabildo Indígena Universitario-CIU que agrupa a los estudiantes indígenas de la Universidad, no tiene las facultades para otorgar avales, ya que funciona como un grupo pero no puede certificar la pertenencia de un estudiante a determinada etnia indígena, eso le compete a la comunidad a la que manifiesta pertenecer el estudiante, ya sea el cabildo o resguardo. En el caso de los indígenas, además de pertenecer a un grupo o cabildo que lo certifica como su integrante, se es parte de una de las etnias indígenas presente a nivel nacional. En el caso de los afros, la certificación se da por reconocerse como integrante de una asociación afro o de Comunidades Negras del país.

En el siguiente paso, interesó entonces conocer cómo fue que los estudiantes, o a través de qué medio, se enteraron de que podían ingresar por la condición de excepción étnica a la Universidad. Para el caso de los estudiantes indígenas, se encuentra que un primer grupo da cuenta de que a través del cabildo o resguardo que los avaló se informa a ellos o sus familiares de la posibilidad de ingreso a partir de la condición de excepción, además es planteado que entre las comunidades indígenas y sus integrantes es conocida la posibilidad de ingreso a las diferentes universidades del país, un gran número de los integrantes del cabildo han accedido a ellas en universidades coma la Nacional de Colombia, la de Cauca o Nariño.

Otros estudiantes manifestaron que se enteraron a través de conocidos que ya habían realizado el proceso, orientaron la manera de realizarlo, en especial hermanos mayores o familiares cercanos que ya habían ingresado por la condición de excepción. Por otra parte, se destaca el papel que los profesores -especialmente de los colegios en los que realizaron la secundaria-, ya que no sólo informaron de la posibilidad, sino que, en algunos casos, como se mostrara en el aparte III, orientaron en el ingreso a la Universidad y la escogencia del programa académico.

En el caso de los estudiantes afros el panorama es similar, ya que al igual que los desertores indígenas, sin embargo, es necesario propiciar el análisis entre aquellos estudiantes que anterior al ingreso a la Universidad estaban vinculados a una asociación y aquellos que no, porque para los primeros uno de los canales de información dela misma forma que los indígenas fue la asociación a la que se agrupaban:

"Sí, en la Costa tenemos un grupo, en la Costa vive un gran amigo que se llama Dimas, no se si tu has escuchado de él. Sí y por parte de él también me ayudó. El tiene parte en lo de comunidades negras". (Entrevistado No.8A[62])

[62] Desertor definitivo, hombre, 30 años, oriundo de Guapi-cauca, ingresó en 2004 al programa de Tecnología en Electrónica, deserta en 2º semestre. Fue avalado por la asociación Cadhube-Benkos Vive (Cali), (9 de octubre de 2010).

De otro lado, para estos estudiantes también jugó un papel clave el desempeñado por profesores de colegios, quienes informaron de la posibilidad de ingreso, especialmente a los estudiantes oriundos de zonas diferentes al Valle del Cauca, de ello comenta la Entrevistada No. 3A[63]:

"(¿Cómo te enteraste que podías ingresar por esa condición a la Universidad?) Eso fue por una profesora que me dijo y me ayudó con un cupo, dándome un cupo allí y me ayudó a conseguirme ese cupo, era un profesora del Chocó. No de Cali, sino del Chocó."(Entrevistada No. 3A).

En otros casos, los estudiantes se enteran de la posibilidad estando en Cali, aspirando o estudiando un programa diferente al deseado al que han ingresado sin la condición de excepción y, a partir de su permanencia en la Universidad o la aspiración de ingreso, se enteran de la posibilidad de ingreso por el canal de acción afirmativa:

"(¿Cómo te diste cuenta de que podías ingresa por condición de excepción afro?) Porque en ese tiempo incluso yo estaba estudiando otra carrera. Aquí, en esta universidad. Y, entonces como en esa fecha estaba comenzando Cadhube, que estaba informando y hacían reuniones, y entonces en una de esas reuniones yo escuché que tenían descuento del 4%, y revisé también la página de la Internet, y cuando uno se va a inscribir, también aparece un registro hay que dice que condición, que Afro… Por eso me enteré, me metí al grupo y me inscribí." (Entrevistada No. 6A). Pues, primero que todo, yo vine primero a presentarme como un estudiante regular. Sabía que tenías cupos especiales para personas… Pero yo me presenté pues primero por un cupo normal. El día que me vine a presentar, fue que revisé los papeles, las solicitudes, y había posibilidades que personas con nuestras condiciones tienen cupos especiales. Entonces hice los trámites, porque soy de Tumaco… Y bueno, yo me di cuenta de que había cupos especiales en casi todas las universidades públicas. Pues, porque yo fui a estudiar primero a Pasto un semestre". (Entrevistado No. 2A).

Resultó interesante conocer, entonces, cómo fue que los estudiantes, que ni ellos ni sus familias pertenecían a alguna asociación, se enteraron de la posibilidad de ingreso, ya que como se mostró tanto para afros como para indígenas las organizaciones juegan lugar primordial al informar sobre la existencia de la condición de excepción en la Universidad. Encontrando que igualmente los profesores de secundaria fueron uno de los principales canales de información, incluso en colaboración con el proceso de inscripción:

"Pues yo me di cuenta porque en el colegio un profesor me dijo que me quería ver estudiando, que pues había posibilidades de que lo hiciera y pues él se había enterado de un caso de un chico que entró a Ingeniería por condición de excepción, por ser Afro. Entonces a mi interesó mucho, fui a la Universidad, entonces averigüé a qué grupo pues podía pertenecer". (Entrevistada No. 1A)

[63] Desertora temprana, mujer, 22 años, oriunda de Condoto-Chocó, fue admitida en 2004 al programa de Recreación, pero no matriculó ni inició sus estudios. Fue avalada por la Fundación Afrocolombiana-MASAI (Puerto Tejada). (19 de septiembre, 2010).

Para otros casos, se registró que la información se dio a conocer a través de amigos y familiares que habían escuchado de la posibilidad o que ya habían ingresado por este canal:

"Bueno, fue por medio de una ex novia que pues yo tenía y ella estaba en la Universidad del Valle, ella pues estudiaba Tecnología en Atención Prehospitalaria. Entonces, ella me dijo que había visto un grupo, que pues ella había visto que se llamaba Cadhube. Entonces que pues ehh por medio, mediante pues ese grupo había la posibilidad de entrar, de pronto pues un poco más factible. Entonces, fue por medio de ella, o sea fue por ella que yo me di cuenta y que pues entonces ella me averiguó dónde eran las reuniones, esto y lo otro para que yo ya estar seguro de dónde iba a ir y pues llegamos a las reuniones y allí fue que conocí esta forma pues de entrar a la universidad". (Entrevistado No. 9A[64]).

3.1.2. Residencia y Procesos Migratorios

El lugar de nacimiento de los padres determina de algún modo el lugar de procedencia que tendrán los hijos del grupo familiar, sin embargo, pueden presentarse episodios de cambios de asentamiento de la familia que propiciaron el nacimiento de los hijos en lugares diferente al de sus padres. Se considera como importantes los procesos de cambios de asentamiento familiar y cambio de territorio dentro de un proceso migratorio que se registran en las trayectorias de vida de los estudiantes, incluso desde la infancia, ya que ellos de algún modo pueden dar cuenta de una experiencia urbana previa para algunos de los estudiantes no procedentes de Cali, o, por el contrario, da cuenta de interrupciones escolares que llevaron en ocasiones a la repitencia escolar. Por otro lado, interesaron los procesos de migración y cambios de territorio realizados por los padres anteriores al nacimiento del estudiante, ya que ello podría dar cuenta del apoyo dado al hijo para migrar a un departamento diferente con el objetivo de estudiar.

Se evidencia que los padres de los estudiantes indígenas procedieron de los departamentos del Cauca (12 casos), Nariño (12 casos), y en menor medida en un caso del departamento del Valle del Cauca, lo cual, según lo encontrado, tiene correspondencia con los cabildos que avalaron a los estudiantes, ya que vinculados o no a las comunidades a las que están asociados sus padres, o al menos alguno de ellos, sí provinieron de un cabildo con asentamiento en departamento tradicionales con población indígena como lo son Cauca y Nariño. Si se compara entonces el lugar de nacimiento de los desertores con el de sus padres, se observa que al igual que ellos provinieron mayoritariamente de un departamento diferente al Valle del Cauca, siendo estos Cauca (11 casos), de los municipios de Santander de Quilichao, Toribio, Sotará, y del departamento de Nariño (doce casos), provenientes de Córdoba e Ipiales. Lo anterior presenta entonces un panorama que da a conocer que los estudiantes indígenas tanto como sus padres procedieron en mayoría de departamentos diferentes al Valle del Cauca y su capital donde se encuentra la Universidad del Valle. Sin embargo, también se registró un caso en el que aunque los padres procedieron de los departamentos de Cauca y Nariño, el estudiante fue oriundo del municipio de Cali. Lo cual

[64] Desertor definitivo, 23 años de edad, oriundo de Cali-Valle, ingresó al programa de Licenciatura en literatura, se retira en 2º semestre. Fue avalado por la asociación Cadhube-Benkos Vive (Cali), (30 de septiembre de 2010).

da a conocer que necesariamente sus padres desarrollaron un proceso de cambio de territorio hacia la ciudad de Cali donde realizaron su asentamiento familiar, ciudad en la que nacieron los estudiantes y vivieron desde la infancia.

Esto también presenta otro panorama, y es precisamente que estos estudiantes que se identifican como indígenas pero que no son nacidos en territorio de resguardo-cabildo al que manifiestan pertenecer necesariamente debieron realizar un proceso de reetnización, a partir del conocimiento que otorgan sus padres y la integración que se les dé por parte del cabildo del que fueron ajenos desde la infancia. En este sentido, el antropólogo Luis Guillermo Vasco (1992)[65] afirma lo siguiente: *"En muchos casos esto implica que se trata de estudiantes –y de sus familias- que tienen recursos económicos muy por encima del nivel medio de sus sociedades, cosa que los coloca en posiciones de privilegio en el seno de las mismas. Además, casi todos ellos han tenido que abandonar sus respectivas comunidades hace muchos años, precisamente como única forma de poder cursar los estudios previos exigidos para el ingreso a la Universidad, razón por la cual es frecuente que sean bastante 'aculturados', bastante alejados de la vida indígena, de la cual desconocen mucho, y en ocasiones, casi todo".*

Sin embargo, algunos de estos estudiantes manifiestan que aun no siendo oriundos de las zonas de ubicación de los cabildos a los que pertenecen y no haber vivido en ellos, sí se identifican como indígenas y han participado por mediación de sus padres y posteriormente por decisión propia en las actividades programadas allí. Pero, en otros casos, aunque procedentes de cabildos, registraron procesos migratorios que propiciaron, por ejemplo, una ruptura con la aprehensión de conocimientos relacionados con lo indígena, tales como la lengua:

"¿Hablas lengua indígena? No, ésa es una de las grandes tristezas que tengo. En mi resguardo se habla 'nasa yuwe', mis amigos hablaban 'nasa yuwe', pero yo no porque toda mi familia vivió en un centro urbano. Mi abuela lo entiende, ya por falta de práctica lo habla poco, pero sí lo entiende. Pero no, yo no porque nosotros vivimos en el resguardo en lo que es el caso urbano, muy, muy influenciado por las cuestiones occidentales y demás, entonces más… entonces la gente ya no hablaba. Y ya pues se ha perdido". (Entrevistado Nº 5B[66]).

En otras experiencias migratorias, interesó conocer por qué se realizó el desplazamiento a Cali para estudiar, si tanto él como sus padres eran oriundos de departamentos diferentes al Valle, encontrando que su proceso migratorio y el apoyo mayoritario de sus padres para realizarlo se basó en una mayor oportunidad de admisión a través de la condición de excepción indígena en la Universidad del Valle, más que en universidades públicas del Cauca y Nariño, en las que la cantidad de aspirantes por este medio es mayor y la

[65] Citado por Castillo (2008:76).
[66] Desertor Indígena temprano, hombre, 23 años de edad, oriundo de Toribio-Cauca, etnia Páez, fue admitido en 2001 pero ingresó en 2002 al programa de Psicología, actualmente se encuentra desarrollando su trabajo de grado. (Cali, 12 de septiembre de 2007).

probabilidad de admisión eran minoritarias. Tal como lo presenta el Entrevistado No. 10B[67]:

"(¿Y por qué no te fuiste a la universidad de Nariño?, ¿no te quedaba más cerca?) Porque allá la población, en Nariño. La población indígena es mucho más grande. En Nariño, es mucho más grande la población indígena. Entonces, los cupos la mayoría de los que se presentan en la universidad son indígenas, entonces allá es mucho más difícil quedar allá que acá.(¿Y allá hay condición de excepción?) Sí. Pero…qué ¿es complicado quedar? Claro, allá hay más competencia, porque hay muchos más indígenas. Acá es menos la competencia y hay más facilidad de quedar". (Entrevistado No. 10B).

Los episodios de migración se encontraron más en los estudiantes indígenas que en lo registrado por los estudiantes afros de la muestra; además, para los primeros se conoció que cuando el estudiante migró directamente desde su lugar de origen a la ciudad de Cali con el objetivo de estudiar en la Universidad el proceso se hizo mayoritariamente sólo, lo que llevó a que en la mayoría de los casos el encuentro con la ciudad fuera algo dificultoso en varios aspectos, tanto para la ubicación en la ciudad como para sostenerse económicamente y habitar en Cali, al tiempo que iniciaban sus estudios universitarios. De forma contraria, otro grupo de estudiantes también manifestó que la llegada a Cali también fue difícil por la adaptación y el encuentro con un nuevo entorno, pero que ello fue sobrellevado por la colaboración que prestaron diferentes redes sociales: familiares o, en otros casos, familiares de familiares o amigos de los padres o de otros amigos, que oriundos de los departamentos de sus padres colaboraron con la instalación y socialización del estudiante en la ciudad.

Llama la atención que en dos casos la experiencia de migración se dio años atrás del ingreso a la Universidad, y guiados no por el objetivo de realizar estudios a nivel universitario, sino en búsquedas de mejores condiciones de vida y mayoritariamente motivadas por una oportunidad laboral orientadas en principio por amistades, en ambos casos los estudiantes migraron en edades menores de los 18 años. Esta migración se convirtió para estos estudiantes en el primer encuentro con un centro urbano, y en el caso de la Entrevistada No 11B ni fue de la forma más fácil:

"A mí me tocó muy berraco, en serio, yo trabajé de empleada doméstica y fue así como me tocó salir adelante, porque ya cuando yo, yo trabajaba en una casa y a mí me pagaban como…-o sea estamos hablando de un pocotón de años- a mi me pagaban $30.000 mensuales y entonces una amiga de la Iglesia me dijo que una hermana de la Iglesia que tenían una veterinaria, que necesitaban alguien que bañara los perros y entonces yo dije: '¿que bañar perros pero ¿cuándo en la vida?' y entonces que si yo quería entonces que yo fuera para que me enseñaran y que a mí me enseñaban y que me pagaban $65.000, me daban el desayuno y me daban el almuerzo. Entonces yo dije uff $65.000 es el doble y es un trabajo ya de otra categoría, voy a aprender y me dan el desayuno y la comida, entonces yo dije esto es lo mío. Entonces yo me fui y no, ¡eso fue terrible en principio! y pues

[67] Desertor Indígena de programa académico, hombre, 24 años de edad, oriundo de Cumbal-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Profesional en Filosofía, cursó hasta tercer semestre. Actualmente, cursa cuarto semestre en Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas. (Cali, 27 de septiembre de 2007).

entonces el aprendizaje fue muy duro y también lo que pasó, es que a uno le daba pena, lo que pasa es que en una cultura en la cual sólo la gente bonita es la gente blanca, pues se le abre el mundo a los pies, obviamente pues a uno le daba pena. Yo aprendí a superar eso, eso te digo, pero me tomé mi tiempo en que uno supera esas etapas, porque es para uno muy difícil ¡eh! que uno sin estudio, que uno indiecito no le abren las puertas fácilmente, a mí me tocó muy berraco" (Entrevistada No. 11B[68]).

Es así como para el caso de los indígenas se puede concluir que, de acuerdo a las experiencias migratorias, los estudiantes se clasifican entre aquellos que mayoritariamente no habían registrado migraciones anterior al ingreso a la Universidad (trece casos), siendo casi todos del departamento de Nariño, y un grupo menor de estudiantes que sí las había desarrollado antes del ingreso a la institución, e incluso en diferentes etapas de su trayectoria de vida, en estos casos se ubican en mayoría estudiantes oriundos del Cauca (nueve de doce casos). Para la gran cantidad de los casos se observa que habían migrado mayoritariamente de municipio a municipio, partiendo de su lugar de nacimiento hacía municipios de cabeceras municipales. En otros casos, el traslado se produjo de un municipio hacia otros en diferentes departamentos, por razones como cambios de asentamiento familiar, por el trabajo de los padres, conflicto en la zona de vivienda y desarrollo de estudios secundarios. Tal como se presenta, por ejemplo, en la experiencia de la Entrevistada No. 11B:

"(_Umm pero ¿hiciste la primaria donde naciste?) "No, no, no porque nosotros nos vinimos de allá muy pequeñitas, mi papá y mi mamá nos trajeron muy pequeños de la Sierra, entonces nosotros vivimos ya después en Popayán muchos años, después, después fue que yo ya como a los 13 años me fui a trabajar a Cali." (Entrevistada Nº 11B)

Estos traslados posibilitaron a estos estudiantes el desarrollo de experiencias urbanas previas una vez llegaron a la Universidad, y éste es un aspecto que también los diferencia dentro del mismo grupo de estudiantes indígenas, ya que un grupo minoritario de sus compañeros no registró haber vivido en municipios o lugares de cabecera urbana, y por esto en algunos casos el encuentro con la ciudad de Cali se caracterizó como un choque cultural que no benefició de la mejor forma a estas personas. No obstante, para aquellos que sí lo hicieron, se puede plantear que como hechos adversos ligados a las migraciones acontecieron episodios de repitencias escolar, recesos o interrupciones escolares, cambios continuos de centros educativos. Adicionalmente, se quiere destacar que aquellos indígenas que no reportaron procesos migratorios en la trayectoria de su vida o encuentros con centros urbanos previos al ingreso a la Universidad son aquellos que, como se mostrará, serán en casi la totalidad de los casos los desertores definitivos de la Universidad.

Como se mencionó, para el caso de los estudiantes afros las experiencias migratorias fueron menores que las registradas por los indígenas. En correspondencia con ello, se evidencia para los afros una menor procedencia de los departamentos del Cauca y Nariño. Para el caso de los padres de los estudiantes, se observa que provinieron de Chocó (dos casos),

[68]Estudiante desertora definitiva, mujer, 32 años de edad, oriunda de Río Blanco-Sotará –Cauca, etnia Yanacona, ingresó al programa de licenciatura en lenguas extranjeras-vespertina, cursó hasta quinto semestre. (Santander de Quilichao, 1 de octubre de 2007).

Nariño (tres casos) y Valle (tres casos). También, se presentaron casos en los que padre y madre procedieron de departamentos diferentes; de acuerdo a la unión, se encontró Cauca y Chocó (un caso) y Valle y Cauca (dos casos), sin embargo, fueron las madres aquellas que provinieron más del Valle que los padres. Relacionado a estos lugares de procedencia, los estudiantes tuvieron como lugar de nacimiento Nariño (tres casos), Chocó (un caso), Cauca (un caso) y Valle (seis casos). Se destaca el caso de un desertor que tuvo como lugar de nacimiento Caracas-Venezuela, pero desde los 5 años de edad el grupo familiar retorna a Cali. A partir de lo anterior, también se puede conocer que si bien la mayoría de los estudiantes no fueron procedentes de zonas de poblamiento tradicional de población afro, sus padres sí lo registran, o al menos uno de ellos nació en departamentos como Chocó, Cauca o Nariño, y en función de esta procedencia de sus padres fue que en algunos casos los estudiantes certificaron su ascendencia afro ante las asociaciones que los avalaron cuando estos no pertenecían a ninguna.

En comparación con los desertores indígenas, los afros fueron procedentes más del departamento del Valle y su municipio Cali, aunque sus padres en mayoría no nacieron en este departamento, lo cual evidencia, como se planteó, un proceso de cambio de lugar de territorio de los padres de su lugar de procedencia hacia el municipio de Cali, sólo en un caso tanto padres como estudiantes fueron procedentes del municipio de Buenaventura-Valle.

Para el grupo minoritario de los estudiantes afros que no fueron procedentes del Valle del Cauca (4 casos) y de la ciudad de Cali (1 caso), es que se evidencia entonces el proceso de desplazamiento a Cali con el objetivo de estudiar. Sin embargo, es clave destacar que este proceso se encontró en cuatro casos, ya que el quinto registró experiencia de migración al terminar los estudios primarios para el desarrollo de los secundarios en la ciudad de Cali. Para los cuatro primeros casos el proceso de migración a Cali se realiza de forma individual sin la compañía del grupo familiar, lo cual, igual que lo acontecido para los indígenas, ocasionó un proceso difícil de adaptación no sólo a la ciudad, sino a las dinámicas sociales y culturales de un lugar hasta el momento desconocido. Estos estudiantes en dos casos contaron con el apoyo de hermanos y conocidos que anteriores a él ya habían migrado anteriormente, tal como ocurrió para los estudiantes indígenas. De estos estudiantes, para tres casos el proceso de adaptación fue difícil por las condiciones sociales e incluso económicas para vivir en la ciudad de Cali:

"Eso fue lo peor. Me vine sola. En ese tiempo mi mamá me ayudaba para el estudio. Pero, era difícil, porque yo todo me lo gastaba todo. Y, no en comer, ni derrochar, porque yo igual también era ahorradora. Pero, era en el transporte… yo en los primeros días tenía que moverme en taxi porque yo no sabía coger un bus. Entonces, también fue como grave". (Entrevistada No. 6A).

En otros casos, se conoció que algunos de los estudiantes que migraron a Cali para iniciar estudios a nivel universitario ya habían registrado migración a un municipio cercano de otro departamento con el objetivo de desarrollar estudios secundarios ante la falta de ellos en su lugar de procedencia, o con el objetivo de *buscar un mejor colegio*, como lo presentaron algunos estudiantes. Este mismo proceso también se evidenció en algunas de las experiencias migratorias de los estudiantes indígenas:

"Yo me fui a estudiar mi bachiller a un pueblo del Valle del Guamuez, por allá por el Putumayo, lo fui a terminar allá. Igual, era público también. Y, allá pues uno tiene pues un poquito más de información que en Maguí de donde venía, porque allá es una selva. Y después yo preferí mil veces venir a vivir sola, porque allí donde mi tío uy no. Es preferible llegar a vivir sola que llegar a donde una persona que uno no conoce." (Entrevistada No.6A).

En el grupo de los afros que fueron provenientes del Valle, se encuentra un caso de ser oriundo de la ciudad de Buenaventura, en tal caso también se emprendió el desplazamiento y establecimiento en Cali para estudiar en la universidad, pero como se verá específicamente en los desertores tempranos, la dificultad para realizar este proceso en días anteriores al ingreso a clases llevó a la deserción. El otro caso de migración para los procedentes del Valle se observa en el caso del entrevistado No. 5, quien a pesar de que desde los cinco años ha vivido en Cali, nació en Venezuela, lugar en que sus padres tenían asentamiento familiar. En este caso, por ejemplo, la migración para el cambio de asentamiento se realiza por todo el grupo familiar y se atribuye a motivos de cercanía con los familiares en Colombia:

"Yo nací en Caracas, Venezuela. Y, a los cuatro años, nos vinimos para acá, y de allí estoy viviendo aquí. (¿Pero fue por trabajo de tus papás o algo así?) Pues, no había motivo alguno, porque ellos estaban bien allá. Gracias a Dios, acá estamos bien. Compramos la casa y todo, desde antes de venirnos. Pero fue como para estar más cerca de la familia. Sí, porque ellos eran los únicos de una tía que todavía vive allá. Pero como que estaban muy aislados, no sé qué, y entonces decidieron venirse". (Entrevistado No. 5A).

Aunque, como ya se mencionó, los procesos de migración anteriores al ingreso a la Universidad como el objetivo de ingresar a ésta fueron menores en los estudiantes afros, es posible que ello estuviera relacionado con el hecho de que fueron los afros aquellos que mayoritariamente provinieron del departamento del Valle del Cauca, en cambio tanto para afros como para indígenas que sí migraron se evidencia mayoritariamente una experiencia de choque cultural una vez llegaron a la ciudad de Cali, y mayoritariamente si no habían experimentado una experiencia urbana previa o no habían salido de su territorio de origen. Como se verá, estos estudiantes fueron aquellos que registran deserción de programa académico y definitivo para el caso de los afros.

De esta forma, para los desertores afros las experiencias de migración fueron minoritarias, tanto si se compara con el grupo de los estudiantes indígenas como si se analiza su ocurrencia al interior de los integrantes del grupo afro. En los casos en que las hubo (cinco casos), se observó que algunos de estos estudiantes ya habían desarrollado migraciones anteriores para desarrollar estudios secundarios en municipios cercanos al de asentamiento; en otro caso, la migración se da desde la adolescencia con el objetivo de escolarizarse en Cali. Por ello, el hecho de migrar nuevamente a un lugar diferente no fue seguramente una decisión muy rechazada por los padres que apoyaron el desplazamiento y en la mayoría de los casos financiaron dicha estadía y mantenimiento. En cuatro de los cinco casos fueron los estudiantes quienes individualmente y sin su grupo familiar emprendieron el proceso migratorio, y en algunos casos con colaboración de redes sociales de familiares o amigos establecidos en Cali. Sin embargo, a diferencia de los indígenas, para los afros no se

mencionan redes de personas que también hayan sido pertenecientes a asociaciones afros, como en el caso de los indígenas, que quienes ayudaron a la ubicación de los estudiantes fueron redes de amigos de los padres del mismo cabildo. En cambio, para los afros el apoyo fue más de amigos y familiares que anteriormente ya habían migrado a Cali.

3.1.3 Capital educativo de los padres

Dentro de las formas a partir de las cuales el capital cultural es incorporado por lo individuos, juega un papel importante el nivel de escolaridad de quienes lo instruyeron, en este caso a nuestros estudiantes desertores la forma como se incorpora este capital cultural, además de la escuela, interioriza aspectos del entorno familiar, o aquel en el que se haya socializado cada persona. En función de ello y del episodio de deserción que registraron los estudiantes, cobra mayor importancia el nivel de escolaridad de los padres de los desertores, ya que se plantea que no sólo estaría relacionado con la orientación y motivación que pudieron tener los estudiantes para el ingreso a la Universidad, sino también en ausencia de un capital escolar favorable para los estudiantes se presentará el episodio de deserción. En relación a la afirmación anterior, la bibliografía consultada da cuenta que a menor nivel de escolaridad de los padres menor sería también la posibilidad de ingreso de los hijos del grupo familiar al nivel de educación universitaria, ya que, tal como lo propone Hasenbalg (2006), *"se supone que padres más educados perciben mejor los beneficios de la educación de sus hijos"*, y por lo tanto la probabilidad de ingreso aumentaría, ya que el clima educativo del hogar del que proviene el estudiante favorece su paso al sistema escolar universitario.

Sin embargo, para el caso que nos ocupa, es necesario resaltar que ya sea bajo o elevado el nivel de escolaridad de los padres, lo certero es que los estudiantes ingresaron a la Universidad a través de un canal de discriminación positiva que posibilitó dicho ingreso. Por ello, se afirma que en el caso de los estudiantes afros e indígenas el nivel de escolaridad de sus padres no se relacionaría de forma directa con la probabilidad de ingreso o no a la Institución, sino que esta estuvo mediada por la condición de excepción.
De esta forma, el nivel de escolaridad no determinaría entonces el ingreso de los estudiantes al medio universitario, sino la permanencia de éstos en dicho ámbito. Salvo casos excepcionales, como se verá a continuación.

Cuadro 8. Nivel educativo de padres de estudiantes afros desertores

No. DE ESTUDIANTE	NIVEL ESCOLARIDAD PADRE	NIVEL ESCOLARIDAD MADRE
No. 1 (Mujer)	Secundaria	Secundaria
No. 2 (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 3 (Mujer)	Primaria	Secundaria
No. 4 (Mujer)	Universitario	Universitario
No. 5 (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 6 (Mujer)	Primaria	Primaria
No. 7(Mujer)	Primaria	Primaria
No. 8 (Hombre)	Primaria	Secundaria
No. 9 (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 10(Hombre)	Primaria	Secundaria
No. 11(Mujer)	Técnico	Primaria

Fuente: Elaboración propia a partir información entrevista realizadas a los desertores.

De acuerdo al cuadro 8, el nivel educativo de las madres de los estudiantes afros permite conocer que en mayoría éstas alcanzan como nivel máximo la primaria, seguido del nivel de secundaria (cuatro casos), y en menor medida en un solo caso se registró la escolarización a nivel universitario. Si se analiza ahora la escolaridad de los padres, el panorama no es diferente, al tener más participación la escolaridad primaria, aunque para los padres es mayor en dos casos. En el nivel de estudios secundarios, los padres registran menor participación que las madres, ya que en un solo caso se reportó la secundaria como nivel educativo máximo. No obstante, a diferencia de las madres, se observa que los padres tuvieron mayor presencia en los niveles de educación superior al reportar un caso a nivel técnico y uno a nivel universitario.

En función de lo presentado, se observa entonces que el nivel de escolaridad de padres y madres de los desertores afros es mayoritariamente bajo, ya que se alojan principalmente en el nivel educativo de primaria básica y con mayor proporción para los padres; estudios primarios que en algunos casos no alcanzaron la culminación total del ciclo. Es particular también el hecho de que los padres, a pesar de ubicarse con mayor presencia en el nivel primario, sean ellos mismos y no las madres quienes al tiempo tuvieron mayor participación a nivel de educación superior.

Ahora, si el análisis se realiza de acuerdo al sexo de los estudiantes, se observa que las mujeres estuvieron escolarmente mejor favorecidas, ya que sus padres o al menos uno de ellos tuvo un nivel educativo mayor que el primario, sólo en dos casos se presenta el hecho de que tanto padre como madre registraron nivel educativo primario. Además, fue una estudiante cuyo padre y madre alcanzaron ambos el nivel educativo universitario, y fue también el padre de una mujer aquel que registró nivel educativo Técnico. En el caso de los hombres, en tres casos tanto madres como padres registraron nivel educativos primarios y ningún padre o madre de estudiante hombre desarrolló estudios a nivel universitario, sino que como nivel máximo se reportó para ellos que sus madres registraran secundaria. Adicionalmente, fueron los padres de hombres quienes en cinco casos reportaron escolaridad primaria. No hubo padres de hombres en nivel educativo secundario, técnico o universitario. Dado lo anterior, los hombres estuvieron escolarmente menos favorecidos que sus compañeras mujeres.

En el caso de los padres de los desertores indígenas se observa que, de acuerdo al cuadro 9, las madres de los estudiantes se alojaron principalmente en el nivel de escolaridad primaria. Lo mismo también se registró para los padres de los desertores indígenas, tal como se registró también para las madres y padres de los desertores afros. La diferencia entre padres y madres de indígenas, es que son precisamente las madres quienes se alojan mayoritariamente en el nivel de instrucción secundaria y fueron al tiempo las únicas que registraron la realización de estudios a nivel universitario, distribuidos entre tres casos a nivel técnico y uno a nivel universitario. En cambio, los padres de los indígenas se alojaron incluso con mayor proporción que las madres en el nivel de primaria (Diez y siete casos vs catorce). De lo anterior se observa que las madres de los estudiantes indígenas tienen un mejor nivel escolar que los padres.

Comparando el nivel de escolaridad de padres y madres de estudiantes afros e indígenas, se encuentra que para ambos grupos de población el nivel de escolaridad es bajo, reportando

la primaria como el nivel máximo de escolaridad, seguido del secundario y en menor medida la realización de estudios a nivel de educación superior. Diferente a los desertores afros, para los indígenas no fueron los padres aquellos que realizaron los estudios superiores sino que fueron las madres.

Cuadro 9. Nivel educativo de padres de estudiantes indígenas desertores

No. DE ESTUDIANTE	NIVEL ESCOLARIDAD MADRE	NIVEL ESCOLARIDAD PADRE
No. 1B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 2B (Hombre)	Primaria	Sin dato
No. 3B (Hombre)	Secundaria	Primaria
No. 4B (Mujer)	Universitario	Secundaria
No. 5B (Hombre)	Secundaria	Primaria
No. 6B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 7B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 8B (Mujer)	Primaria	Primaria
No.9B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 10B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 11B (Mujer)	Primaria	Primaria
No. 12B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 13B (Hombre)	Primaria	Sin dato
No.14B (Mujer)	Técnico	Sin dato
No. 15B (Mujer)	Secundaria	Secundaria
No. 16B (Hombre)	Secundaria	Primaria
No. 17B (Mujer)	Técnico	Secundaria
No. 18B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 19B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 20B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 21B (Mujer)	Primaria	Primaria
No. 22B(Hombre)	Técnico	Primaria
No. 23B (Hombre)	Secundaria	Primaria
No. 24B (Hombre)	Primaria	Primaria
No. 25B (Mujer)	Secundaria	Primaria

Fuente: Elaboración propia a partir información entrevista realizadas a los desertores.

Si tal como se realizó para los afros, el análisis se hace de acuerdo al sexo del estudiante y el nivel de escolaridad de padre y madre, se evidencia que son las madres de las mujeres aquellas que reportaron como nivel educativo los estudios técnicos, y por el contrario la presencia de escolaridad primaria es más reducida con tres casos, frente a los casos de las madres de estudiantes hombres , quienes reportaron este nivel de escolaridad en once casos y sólo en uno de ellos se reportó la realización de estudios universitarios. Sin embargo, fueron las madres de hombres más que de mujeres quienes se alojaron en mayor número en el nivel de escolaridad secundaria. Por lo cual las madres de estudiantes mujeres y no de hombres reportaron un mejor nivel de escolaridad, al haber realizado estudios a nivel técnico y, en menor medida que las madres de hombre, estudios primarios.

Para el caso de los padres, el panorama es similar, ya que aquellos padres de estudiantes mujeres estudiaron hasta nivel educativo primario en menor proporción que los padres de estudiantes hombres, quienes en catorce casos reportaron mayoritariamente este nivel de escolaridad. De lo anterior se encuentra que fueron las mujeres tanto afros como indígenas aquellas con mejores antecedentes escolares, en el caso de los afro sus padres tuvieron escolarización a nivel universitario, y en el de los indígenas este papel fue desempeñado por las madres. Por lo cual los estudiantes hombres se encontraron menos favorecidos escolarmente. A partir de lo mencionado, se evidenciará más adelante que el problema central no es que los padres no tengan mayoritariamente nivel de escolaridad universitaria, sino que la deserción es mayor en hijos de padres no universitarios.

3.1.4 Capital escolar de los hijos del grupo familiar

Dentro de lo que se denominará como antecedentes escolares favorables para el estudiante no sólo se considera el nivel de escolaridad de los padres, sino el de sus hermanos, cuando los hubo, ya que el previo ingreso de hermanos al nivel de educación superior pudo orientar y guiar no sólo el ingreso de los estudiantes a la Universidad, sino que también actuó como un antecedente escolar favorable que en algunos casos oriento e influyó en el ingreso del estudiante, esto especialmente prima cuando los padres no pudieron desarrollar esta tarea, ya que no habían desarrollado estudios en este nivel escolar.

El tamaño del grupo familiar se consideró como un factor importante dentro del ambiente familiar en el que se socializó el estudiante, ya que de acuerdo al número total de integrantes y por ende del número de hijos se pudo tener acceso o no a un nivel de vida saludable, diferentes bienes culturales, espacios de esparcimiento y hasta la posibilidad no sólo de ingreso al ámbito escolar sino el acceso a una educación de calidad. Hipotéticamente, se plantea que a menor número de hijos por grupo familiar mejores oportunidades escolares, de calidad de vida, culturales y de esparcimiento se propician para ellos, ya que la carga económica y de mantenimiento del grupo familiar se tornaría menos dificultosa.

En lo que se refiere a los estudiantes afros, todos manifestaron la tenencia de al menos un hermano dentro del grupo familiar nuclear, en casos menores también se reportó la tenencia de hermanos fuera de éste núcleo. De los primeros nos ocuparemos a continuación, ya que de ellos fue que reportaron información los desertores. El número oscila entonces entre 1 y 7 hermanos, sin contar aquel que ingresó a la Universidad y posteriormente desertó. La tenencia de uno, dos y tres hermanos es lo más común entre los estudiantes (dos casos cada categoría), sin embargo, en cuatro casos hubo estudiantes con cuatro hermanos e incluso un caso con siete hermanos. De lo cual se infiere que los grupos familiares estuvieron integrados por seis o más personas.

El nivel de escolaridad de los hermanos de los estudiantes se ubicó mayoritariamente en los niveles de educación superior, distribuidos entre técnico (tres casos), universitario activo (dos casos) y universitarios graduados (dos casos), en menor medida hubo hermanos con escolaridad secundaría y en último lugar primaria. Este es un aspecto de gran relevancia, ya que diferente a los hermanos de los desertores indígenas éstos se alojaron más en el nivel de instrucción de educación superior con presencia de graduados. En el caso de los hermanos de indígenas se evidencia lo contrario, que sí hay actividad escolar, pero ésta se concentró principalmente en los niveles primarios y secundarios. Sólo en ocho de los 25 casos se reportó hermanos en nivel de instrucción superior. Por lo que se puede afirmar que para los afros hubo una socialización directa a través de sus hermanos que pudo haber orientado el ingreso a la Universidad. En el caso de los indígenas esta antesala no se presentó, por lo cual estuvieron escolarmente menos favorecidos, pues los antecedentes de sus hermanos no pudieron orientar su ingreso, por el contrario, mayoritariamente fueron los primeros del grupo familiar en entrar a la universidad, incluso los primeros en graduarse del colegio cuando sus padres tenían escolaridad primaria y sus hermanos se hallaron en igual condiciones que ellos o en vías de titularse de secundaria.

Para los estudiantes afros, el hecho de que mayoritariamente sus hermanos presenten un nivel de instrucción superior es coherente si se analiza el lugar que ocupó el estudiante dentro del grupo de los hermanos, observando que en mayoría se constituyeron en ser los hermanos menores o último hijo del grupo familiar (cinco casos), en estos casos mayoritariamente fueron sus hermanos y no ellos quienes habrían iniciado la etapa escolar universitaria, sin embargo, se presentaron excepciones, en que aun siendo el hijo menor fue él y no sus hermanos mayores quien ingresó en primer lugar a la Universidad. Por el contrario, cuando el estudiante que ingresó a la Institución se consideró como uno de los mayores (cuatro casos), fue él en la mayoría de los casos quien inició la etapa escolar y el primero de la familia que ingresó a la Universidad, más aún cuando los padres no habían pertenecido a este nivel de escolaridad. Por esto, al ser el desertor el hermano mayor, sus hermanos se encontraban desarrollando la etapa escolar primaria y secundaria. En este caso, fue quien ingresó a la Universidad abriendo el camino para que sus hermanos ingresaran a la educación superior. En menor medida, se ubicaron los estudiantes que se encontraron en el medio de sus hermanos mayores y menores:

"(¿Entonces, no tienes hermanos o primos que hayan estudiado acá? ¿Eres la primerita?) La primera, sí. Pero he tratado de abrirles el campo, yo trato como de inculcarles que estudien, o sea como de buscar una institución para que ellos estudien, para que entren a la universidad, y no se queden tampoco con el bachillerato. Porque, primero que yo soy la que más información tengo de…, en cuanto a universidad, en cuanto a buscar algo así que sea conveniente. Entonces, trato como de que ellos "ve, hacé esto, hacé lo otro", y así". (Entrevistada No. 6A).

Para los indígenas se encuentra, como ya se mencionó, un acceso limitado a educación superior de los hijos de las familias, diferente al estudiante desertor se ubicaron con mayor presencia en los niveles primarios y secundarios.

Cuando el estudiante indígena fue el menor de los hermanos se encontraron dos aspectos, primero, que sus hermanos se dividieron en dos grupos, aquellos en nivel secundario completo, o con hermanos que anterior a él ya habían ingresado a la educación superior. Cuando siendo hermano menor y sus hermanos reportaron escolaridad secundaria, se encuentra que los desertores fueron entonces los primeros del grupo de los hijos que ingresaron a la Universidad.

Cuando los desertores indígenas fueron los hermanos mayores, sus hermanos se encontraron desarrollando estudios en un nivel menor de instrucción, ya sea primario o secundario. Por ello es que en estos casos los estudiantes que ingresaron a la Universidad también se constituyeron como los primeros que ingresaron a la Universidad. Al igual que los desertores afros, también se presentaron casos en que los desertores se encontraron en un lugar intermedio dentro del total de hermanos por familia, en esos casos la situación fue mayoritariamente combinada, o sea, con hermanos en nivel escolar menor, y en otros casos con hermanos que también han ingresado a la Universidad, pero éstos últimos fueron minoritarios.

De lo anterior, se plantea que fueron los afros y no los indígenas aquellos que tuvieron mayoritariamente una antesala escolar o socialización sobre lo que se consideraba ingresar

a la universidad, ya que anterior a ellos sus hermanos sí habían ingresado a éste nivel escolar, esto es principalmente interesante, ya que esta denominada antesala pudo constituirse como una mayor socialización y aporta conocimientos sobre aquello que se comprendería como estudiar en la universidad, dinámicas escolares, usos del tiempo y a la vez persistencia por ingresar nuevamente en la Universidad así ya se haya desertado, ya que un camino ya se encontraba trazado en sus grupos familiares, mayoritariamente cuando sus hermanos han ingresado y en menores casos cuando se han titulado. Tal como lo da a conocer el Entrevistado No. 5A:

"(¿Cuando ibas a entrar a la Universidad en tu casa te apoyaron, estuvieron de acuerdo?) Pues antes estaban en desacuerdo en que llevara tanto tiempo sin estudiar. Porque yo duré así como año y medio, después de haberme graduado, y me decían que por qué estaba tan obstinado con Ingeniería Química, que pensara en otra cosa, porque el Icfes no me ayudaba mucho para eso. Porque mi hermana es graduada de aquí. Ella es tres años mayor que yo, es graduada de Contaduría Pública. Sólo somos los dos, pues de mi mamá y mi papá juntos. Entonces me dijeron (los padres) 'Si usted quiere estudiar, pues, le toca ahí.' De todas maneras, no hay una mejor opción cerquita. Y, más económico que… Y ese era el único objetivo, fue Univalle y como mi hermana ya está graduada pues más"

Para ambos grupos de población, se registró por los mismos estudiantes, padres y hermanos gran valoración por los estudios e interés en la iniciación y aún más la culminación de éstos, ya fuera con miras a la obtención de mejores condiciones de vida al termino de los estudios, por la oportunidades laborales, o como lo plantea la Entrevistada No.1, *"en búsqueda de mejores oportunidades para mí y mi descendencia".* En general, se ve como un canal de movilidad social ascendente.

En este mismo sentido, de acuerdo a lo planteado por Castillo (2008,64 y78), *"el acceso de los miembros de estos grupos [étnicos] a la educación superior, vista como uno de los canales de movilidad social y espacios para remediar la exclusión histórica que han padecido."* Sin embargo, específicamente para los afros se encuentra que *"la confianza depositada en la educación ha conllevado asignarle un sentido significador, por esto la educación superior representa un aspecto muy importante en la historia de las reivindicaciones de la población afrocolombiana, pues ésta ha sido la puerta de acceso a ciertas esferas institucionales."* En el sentido de la valoración por los estudios como canal de ascenso social y acceso a mejores condiciones de vida, da cuenta el relato de la Entrevistada No.1A:

"O sea, yo no digo que, o sea yo no estoy menospreciando, o sea yo no digo que por obtener una carrera es más que los demás, pero yo quiero otras oportunidades para mí y para mi descendencia, o sea, para los que vienen detrás de mí. Y, yo sé que si no estudio las personas que vienen detrás de mí no las van a tener, ni yo tampoco. Entonces, hacer un curso no es la solución, porque yo tengo una prima que hizo un curso de sistemas y no aprendió nada de sistemas y no está trabajando en nada de sistemas. Entonces, yo decía 'un curso, no. Yo tengo que ser profesional'. Y, yo digo 'yo voy a ser una profesional y yo me voy a graduar de la Universidad del Valle'" (Entrevistada No. 1A).

Cómo se presentó, en casos en que padre y madre estudiaron a nivel universitario o que anteriores a ellos tenían hermanos con ingreso anteriormente al nivel de educación superior, la Universidad es un camino marcado para su ingreso. Adicionalmente, para aquellos cuyos antecedentes escolares familiares no fueron favorables la valoración fue igualmente representativa, pero el camino de ingreso a la educación superior no estaba marcado, incluso en el caso de los desertores indígenas el ingreso a la Universidad no era algo esperado en la trayectorias de sus vidas. El relato de la desertora indígena No. 8B da cuenta de ello:

"O sea, si terminé el bachillerato era porque andaba con amigas, porque en mi casa nadie se había graduado hasta que yo me gradué y yo soy la última, entonces no había una motivación. Nosotros somos 6, 5 mujeres y 1 hombre, o sea yo soy la menor de las mujeres y luego es mi hermano. Pero, o sea, de ninguno había pues esa motivación de que se había graduado de bachiller, ni de hacer un curso, nada, sino que era el afán de uno de trabajar y conseguir sus cosas. Sino que con mis amigas *hablábamos era de graduarnos y que tan chévere, entonces así empezó la cosa, pero así que yo dijera que estudiar, así como es el estudio, pues que uno se dedica y eso, no. Pero no era el interés así que uno diga que el estudio le iba a servir no. Que uno diga que el estudio le va a servir a uno no, no, porque pues mis papás tenían esa cosa, pues de que ellos también los criaron con esa cosa pues de que después de que supiera sumar y escribir la firma que con eso era suficiente. Entonces, por esa parte no había motivación ni de mis papás, ni motivación de mis hermanos, sino que más bien fue como de andar con las amigas". (Entrevistada Nº 8B).*

Como se mostrará, en casos como el anterior o parecidos, la motivación para el ingreso no provino directamente orientada por parte del grupo familiar, sino de personas externas que conocían la posibilidad de ingreso, mayoritariamente profesores. En lo que refiere a los afros, no fue en ningún caso mencionado el hecho de que su ingreso a la Universidad fuera algo sorpresivo, como ocurrió para algunos casos de indígenas. Ello en parte puede estar relacionado con la característica de que la mayoría de los afros reportaron un origen urbano del Valle del Cauca, más que rural. No obstante, aquel grupo minoritario que reportó ser oriundo de departamentos como Nariño, Cauca o Chocó, aún con padres sin nivel de escolaridad universitario, no reportaron su ingreso a la Institución como algo sorpresivo, o al menos no fue mencionado por ellos.

Finalmente, es necesario resaltar que para afros e indígenas se encontraron casos de estudiantes que llamaremos *privilegiados*, en los que existió una antesala escolar favorable tanto para su ingreso como para la socialización con sus estudios a nivel universitario, y a pesar de ello desertaron, tal como ocurrió con aquellos estudiantes que podríamos llamar *menos favorecidos*, que no poseyeron ninguna de estas características que podrían categorizarse como favorables para un ingreso, permanencia y titulación de los estudios. Por ello, no se quiere aseverar que aquellos estudiantes con antecedentes escolares favorables presentaron unas mejores condiciones de existencia en la Universidad, porque tal como se conoce todos desertaron, sino que esas condiciones escolares favorables pudieron influenciar su permanencia y en otros casos la motivación para ingresar al sistema escolar universitario o retornar a él cuando fueron desertores de programa académico.

3.1.5 Capital económico de las familias

Esta unidad de análisis se trabajó a partir de la ocupación u oficio de los padres del estudiante con el objetivo de conocer no el poder adquisitivo de cada grupo familiar, sino la dependencia económica de los estudiantes y las posibilidad de acceso o no a todo lo necesario para el desarrollo de sus estudios, para acercarse a conocer las diferentes dificultades económicas que manifestaron tener, especialmente los estudiantes afrodescendientes, y que relacionan en algunos casos con su episodio de deserción, tal como se presentará. Por otra parte, se indagó si por el contrario el estudiante dependió de él mismo y cómo en algunos casos dicha actividad laboral dificultó su permanencia en la Universidad y el normal desarrollo de sus estudios.

De acuerdo al relato de los estudiantes afros, todos, excepto un caso, dependieron económicamente de sus padres para estudiar a nivel universitario, el caso que se presenta como unitario corresponde a un estudiante que dependió de él mismo para estudiar a partir de su actividad laboral. Los demás casos no reportaron actividad laboral o aquella de la que dependieran para su mantenimiento en Cali.

Las actividades económicamente productivas de las que dependieron los estudiantes se remitieron a la ocupación u oficio desempeñado por sus padres y madres. En el caso de los primeros, la actividad productiva fue mayor que la comparada para el caso de las madres, ya que mayoritariamente éstas se desempeñaron como Amas de Casa (cinco casos)[69], minoritariamente también se ocuparon en Oficios varios y trabajo independiente (tres casos), docente y agricultora (uno y dos casos respectivamente). Para los padres, la actividad que más se reportó, al igual que las madres, es de agricultor (tres casos), y en menor medida la ocupación en otros oficios como Chef, conductor, guarda de seguridad, inspector de vías, técnico en pinturas y en un caso también se reportó ser docente.

Es interesante resaltar que aquellos padres que de acuerdo a sus hijos reportan con actividad económica ser agricultores o trabajar en el campo son oriundos de la zona de Magüi-Barbacoas-Nariño, Condoto-Chocó y Guapi –Cauca. En correspondencia con ellos, sus hijos fueron oriundos de estos mismos departamentos y, como se verá, fueron también aquellos que manifestaron que sus episodios de deserción se relacionan directamente con factores económicos.

Es necesario rescatar que, en el caso de las madres que se desempeñan como Amas de casa, sus hijos comentan que además de las actividades propias del hogar son ellas quienes también realizaron actividades paralelas y de tipo independiente, pero que podríamos denominar temporales, tales como modistería y demás oportunidades laborales, especialmente en el área de servicios. Adicionalmente, comentaron los estudiantes que cuando se manifestó que eran agricultoras el cuidado de la casa y la colaboración en negocios propios estuvo a cargo de ellas.

[69] Con ello no se afirma que las madres no aporten al hogar, pero se enfatiza en que el tipo de aporte es diferente al económico con miras al mantenimiento del grupo familiar.

Del total de padres y madres, se manifestó en un caso el cese de actividades por desempleo para un padre, por lo cual el estudiante declaró ayudarse a sí mismo a partir de diferentes actividades que puede realizar, como monitorias en la Universidad. Aunque en diez de los once casos los estudiantes no manifestaron trabajar al momento de ingreso a la Universidad en 2004, dieron a conocer que posteriormente, ya sea anterior a la deserción o después de su ocurrencia, en el caso de los desertores de programa académico, emprendieron la realización de alguna actividad que pudiera proveer algo para ayudarse.

"(¿Trabajabas cuando entraste aquí?). No. (¿Y, ahora trabajas?), sí, ahora trabajo. Trabajo en una discoteca. Mientras que consiga algo. (Relacionado con lo que estudias ahora…) No, pues no relacionado, sino que se me amolde a los horarios, o sea, un trabajo que pueda… Que me voy para clase, que voy a hacer un taller, algo así, no se puede. Entonces, estoy buscando ahí. Pero, ahora me mantengo con eso. Pero, no me mantengo para mí, para mis gastos y cosas, pero en la casa, pues ellos todavía me dan el apoyo, gracias a Dios. Y me dicen que no es obligación mía trabajar, pero… mejor dicho ellos no me obligan a eso, pero yo me siento con la responsabilidad y necesito y hay necesidad de hacerlo. Pero me dicen que si en cualquier momento me toca dejar de trabajar, pues cuento con el apoyo de ellos. Y, ahora pues mi hermana también; pues económico, moral y todo eso, pues mi hermana eso si me ayuda con algunas cositas". (EntrevistadoNo.5A).

Aquel estudiante que manifestó trabajar al momento del ingreso da a conocer que su mantenimiento en Cali dependía de esa actividad laboral y por lo tanto se le dificultó estudiar y trabajar al tiempo.

En el caso de los indígenas, se observa que la principal ocupación de las madres es también el ser Amas de casa (doce casos), pero en mayor proporción que las madres de los afros, seguida por la actividad de comerciante, agricultora, trabajadora independiente y docente. Llama la atención que esta ocupación tuvo mayor presencia que en el caso de las madres de afros. De lo anterior se infiere que, tal como ocurrió para los grupos familiares de los afros, en el de los indígenas la carga económica también estuvo supeditada a la labor u ocupación del padre. Que en este caso fueron en primer lugar conductores (ocho casos), agricultores, comerciantes, guardas de seguridad, maestros de construcción y ebanistas. La totalidad de los padres que registraron conductores tuvieron como lugar de asentamiento el Municipio de Córdoba Nariño, de donde igualmente fueron oriundos sus hijos. Según el relato de ellos, el hecho de que mayoritariamente sus padres sean conductores radica en que ésta es la actividad principal del municipio donde habitan, y tiene como origen la existencia de la Cooperativa de Transportes de Córdoba Ltda.COOTRANSCOR LTDA, constituida por la mayoría de los hombres en edad productiva del municipio. A diferencia de los padres de los afros, en ningún caso de los indígenas se manifestó estar desempleado.

Al igual que lo reportado para las madres de los desertores afros, se resalta el hecho del trabajo no remunerado que realizan las madres al desarrollar actividades en el hogar o como poseedoras de algún negocio de tipo familiar.

Es interesante conocer que tanto para madres y padres de indígenas como afros se destacan la realización de actividades que podrían clasificarse dentro de aquellas que no corresponden a un trabajo asalariado propiamente dicho, sino trabajos más de carácter

independiente. Sin embargo, esto se presentó en menor medida para los padres de los afros, quienes en cambio registraron actividad laboral que podría remitir a algún tipo de vinculación laboral directa, pero no obstante estos detalles se desconocen. Lo llamativo es entonces que la carga económica de las familias de los estudiantes estuvo sustentada mayoritariamente en trabajos menos calificados y en algunos casos de dependencia propia. Lo cual puede estar relacionado con el hecho de que los estudiantes, espacialmente afrocolombianos, relacionen de forma directa su deserción con la falta de condiciones económicas para mantenerse en sus estudios.

El análisis del capital económico de los grupos familiares de los estudiantes no fue posible establecerlo a partir del estrato socioeconómico del lugar de vivienda de los estudiantes, como comúnmente se encuentra en diversos estudios, ya que para los estudiantes indígenas en la mayoría de los casos no hubo existencia de estratos socioeconómicos, pues las viviendas se hallaron ubicadas en zonas rurales en las que este tipo de clasificación no está establecida, lo mismo se encontró para aquellos estudiantes afro de procedencia de Chocó, Magüi-Nariño.

No obstante, para el caso de los estudiantes afros que registraron como lugar de proveniencia Cali, fue posible conocer que tienen como lugar de vivienda barrios del oriente de la ciudado cercanos, que se encuentran dentro de la que ya se presentó como el distrito de Aguablanca, tal como Antonio Nariño, Mojica, Ulpiano Lloreda, El Diamante, La Isla y cercanos a la zona como Ciudad Córdoba. También fue posible establecer que para aquellos estudiantes oriundos de un departamento diferente al Valle y Cali, luego de su llegada a Cali, se ubicaron en barrios cercanos al distrito de Aguablanca como por ejemplo Ciudad Córdoba. Importante resaltar que lo afirmado corresponde única y exclusivamente a los estudiantes desertores entrevistados y no a la totalidad de los estudiantes que ingresan por condición afro a la Universidad.

3.2. TRAYECTORIA EDUCATIVA

La etapa escolar de una persona se considera como algo vital dentro de su trayectoria de vida, no sólo porque se supone que completará lo adquirido a nivel familiar, sino que propiciará las herramientas que ayudan a potencializar lo adquirido o, de forma contraria, como lo plantea Bourdieu, reproducir las diferencias. En el caso de los estudiantes desertores, se considera de gran importancia tomar en cuenta la etapa escolar directamente anterior a los estudios universitarios y analizar los posibles factores que den cuenta de sus posteriores episodios de deserción, o si por el contrario ello no revierte importancia para los desertores afros, como sí se encontró para los desertores indígenas en el estudio de Meneses (2009). Por ello, a continuación se pretende comparar los resultados del estudio mencionado en cuanto a trayectoria escolar secundaria de los estudiantes, y se plantea hipotéticamente que tal como se registró para los desertores indígenas, para los afros los factores escolares y especialmente la falta de apropiación de herramientas escolares dadas por los colegios de los que provinieron los estudiantes sí se relacionarían de forma directa con la deserción que registran algunos de ellos.

Para el desarrollo de lo anterior, se toma en cuenta lo referente a acceso, calidad académica, naturaleza de los colegios, itinerarios escolares, interrupciones, repitencias y cambios de planteles de los establecimientos escolares de los que procedieron los estudiantes, y demás características que den cuenta de la educación secundaria a la que accedieron y que de alguna forma se relacione con las dificultades académicas con las que se enfrentaron los desertores una vez iniciaron sus estudios y que en algunos casos llevó al episodio de deserción.

3.2.1 Educación secundaria

En primera instancia, al observar la relación entre edad de ingreso a la Universidad es posible tener un panorama acerca de cuáles podrían haber sido los ritmos escolares desarrollados por los estudiantes en relación con los estándares sociales y las condiciones en las que éstos se desenvolvieron. Dicha relación da cuenta de que *"la edad escolar (esto es, la edad para un nivel escolar determinado) es una forma transformada del capital cultural heredado* (Bourdieu [1998]:103)"[70]. En el caso de los desertores afros, se evidencia entonces que en función del comportamiento según edad de los 95 desertores seis casos de los estudiantes afros que fueron entrevistados manifestaron tener una edad que se ubica entre los 16 y 18 años, lo cual está en sintonía no sólo con los promedios de edad de los desertores de la muestra, sino con las edades promedio del total de los estudiantes de la Universidad.

Sin embargo, es interesante resaltar que para los cinco casos restantes su ingreso ocurrió entre los 20 y 24 años de edad, registrándose en esta última categoría dos de los cinco casos. Es representativo el hecho de que estos mismos estudiantes sean precedentes de los lugares geográficos diferentes al Valle del Cauca, exceptuando la Entrevistada No.1. Esto puede relacionarse con las dinámicas escolares diferentes a los que tuvieron acceso estos estudiantes, y que da cuenta también de las condiciones socioeconómicas en las cuales se han socializado y aún más que pueden limitar su ingreso de forma temprana al ámbito escolar.

Este aspecto se corresponde por lo encontrado por Palacios (Op cit.:31) en su estudio sobre la C*aracterización fenotípica de los estudiantes de la Universidad del Valle*, que presenta que de acuerdo a la relación entre edad y color de piel de los aspirantes a la Universidad en el año 1999, aquellos categorizados como negro-mulatos registraron edades avanzadas para su ingreso a la Universidad en comparación con los estudiantes blancos-mestizo, *"es de destacar como al interior de los inscritos negros, el peso que tienen los aspirantes entre 15-19 años se encuentra por debajo del promedio general y respecto a sus pares por color de piel. Al igual que, para este grupo por color se presenta un mayor peso en la participación de los grupos de edad comprendidos entre 20 y 29 años en comparación con sus pares blancos, mestizos y mulatos; lo que puede significar que una buena parte de los aspirantes negros retrasa sus aspiraciones de inscribirse a la universidad, bien sea por atraso escolar y/o condiciones socioeconómicas adversas, entre otros aspectos, que pueden*

[70]Citado por Palacios, Lewinson (2006:30).

limitar un ingreso más temprano, sin que esto afecte el interés de lograr en el corto o largo plazo este nivel de formación".

Lo anterior permite afirmar entonces que para este subgrupo de estudiantes su ingreso a la Universidad se torna un poco más tarde de lo registrado para los demás, que se concentraron entre los 16 y 18 años. Adicionalmente, dicho ingreso tardío al nivel superior universitario podría haber estado supeditado a una graduación tardía de los estudios secundarios. Para constatar lo anterior, se presenta el cuadro a continuación.

Cuadro 10. Ingreso a la Universidad vs Edad de graduación colegio estudiantes afros.

No. de Entrevistado	Edad de ingreso a la Universidad	Edad de graduación colegio	Tiempo transcurrido entre graduación colegio e ingreso a la Universidad
No. 1 (Mujer)	24 años	22 años	2 años
No. 2 (Hombre)	21 años	20 años	1 año
No. 3 (Mujer)	16 años	16 años	Ingresó en el mismo año
No. 4 (Mujer)	17 años	16 años	1 año
No. 5 (Hombre)	17 años	16 años	1 año
No. 6 (Mujer)	24 años	20 años	4 años
No. 7 (Mujer)	18 años	17 años	1 año
No. 8 (Hombre)	23 años	21 años	2 años
No. 9 (Hombre)	17 años	18 años	1 año
No. 10 (Hombre)	16 años	18 años	2 años
No. 11 (Mujer)	20 años	18 años	2 años
Promedio Mujeres	19.8 años	18,1 años	1,6 años
Promedio Hombres	18,8 años	18,6 años	1,4 años

Fuente: Elaboración propia a partir nformación entrevista realizadas a los desertores.

De acuerdo al cuadro 10, se evidencia que el número de casos con edades entre los 16 y 18 años se incrementó en uno en relación con los estudiantes que de forma contraria obtuvieron su titulación de estudios secundarios entre los 20 y 24 años. Aquel caso que manifestó obtener su graduación de secundaría entre los 16 y 18 años corresponde a la Entrevistada No. 11A, oriunda de Buenaventura-Valle, los demás casos que permanecieron dan cuenta que su titulación de estudios secundarios ocurrió cuando ellos se encontraban entre los 20 y 22 años de edad y en su totalidad son oriundos de un departamento diferente al Valle del Cauca. Se resalta este aspecto, ya que como se planteó en el caso de los desertores afros provenir de una zona diferente al Valle del Cauca se relaciona de forma directa con su titulación tardía de los estudios secundarios e igual ingreso a la Universidad. Es posible afirmar entonces que para este subgrupo minoritario de estudiantes afros se encontró un desajuste entre la edad y el año de titulación del colegio.

Si este mismo aspecto se analiza para los estudiantes indígenas, se encontró que aunque en la mayoría de los casos sí hubo correspondencia entre edad de ingreso a la Universidad, mayoritariamente entre los 16 y 19 años, se presentaron también casos interesantes como el del Entrevistada No. 8B, en los que se registró un desfase entre año de escolaridad cursado y edad del estudiante, por ende, la edad de su titulación se registró muy por encima del promedio del grupo de los estudiantes, a los 25 años. En este caso, las razones de este hecho se corresponden con las actividades laborales desempeñadas paralelas a los estudios secundarios realizados, bajo la modalidad *acelerado* y en jornada nocturna, por lo que también se presentaron interrupciones. Aspectos como éste no fueron encontrados en las

trayectorias educativas de los desertores afros. Por lo que se puede afirmar que estos últimos se encontraron mejor favorecidos escolarmente:

"Sí todo el bachillerato, todo fue de noche, imagínate yo entrando de 12 años en un colegio de adultos. ¡No pues eso fue…! y sí, al final pues yo termine el bachillerato en Popayán, ¿pero cómo te dijera? O sea, yo tenía la edad de 15 años, y ya mis compañeros eran de 20 para arriba y sí con esas clases todas debilongas y el ambiente era tan distinto porque era un colegio cerrado. Y de noche peor, porque no había ni salidas, no había ni recreo que uno dice. Sí era muy diferente, ni excursiones, ni nada de eso, nada. Y entonces terminé de noche, en un bachillerato de noche con adultos. (Entrevistada Nº 8B).

Retomando la caracterización de los colegios de los que obtuvieron la titulación los estudiantes, se observa que los desertores afros provinieron en casi la totalidad de colegios de carácter público (ocho casos) más que de privados (tres casos). Esta misma tendencia se registró para los indígenas, por lo que no se hayan diferencias. En el aspecto en el que éstas sí se hicieron presentes, fue en la jornada en la que los estudiantes desarrollaron sus estudios, ya que para los indígenas se hallaron casos de estudios en jornadas nocturnas (tres casos), incluso desde la escolarización primaria (dos casos), hecho que se evidencia en un sólo caso en la escolarización secundaria para los desertores afros. Por ello, en cuanto a jornada escolar tanto para afros como para indígenas la tendencia fue provenir de colegios de jornada mayoritariamente diurna, seguido de la completa u ordinaria, vespertina y nocturna. Esta última con mayor presencia en los desertores indígenas.

En lo que se refiere a énfasis académicos, para indígenas primó ser graduados de colegios Académicos, seguidos de los agrícolas y pecuarios, y en menor medida de técnicos ambientales. Para los afros el comportamiento es similar, al haberse graduado en primer lugar de colegios con énfasis académico, la diferencia radica en que no se reportaron graduaciones de colegios agrícolas o pecuarios. Por el contrario, sí hizo presencia el énfasis técnico comercial y técnico industrial que estuvo totalmente ausente para los indígenas.

En cuanto al lugar geográfico de ubicación de los colegios, para indígenas se reportó que la mayoría de los estudiantes se tituló en un colegio ubicado en el departamento de Nariño, seguido de colegios del Cauca, y sólo en dos casos las titulaciones se registraron en el Valle. De forma contraria, se reportó para los afros en primer lugar graduaciones de secundaria del departamento del Valle (ocho casos), seguido de las titulaciones en Nariño, Putumayo y Cauca (un caso en cada departamento)[71].

Ahora, si en función de la calificación que los estudiantes obtuvieron en la realización de su examen Icfes para ingreso a la educación superior conocemos la clasificación de desempeño que tuvieron los planteles educativos de los cuales obtuvieron la titulación, se destaca que para los indígenas en trece colegios fueron calificados como de desempeño *Medio,* diez con desempeño Icfes *Bajo* y dos instituciones que fueron calificadas con un desempeño *Muy Inferior*. En el caso de los afros, aunque el número de estudiantes fue menor, a diferencia de los indígenas la calificación de los colegios de la que

[71]Véase en anexos cuadro de caracterización de colegios de los que obtuvieron la titulación estudiantes afros e indígenas.

mayoritariamente provinieron los estudiantes fue *Baja* (cuatro casos), seguida de la calificación *Media* (tres casos) y un plantel educativo fue calificado con desempeño *Superior*. No hubo presencia de calificación *Muy Inferior*, como se registró para los planteles educativos de los indígenas, y adicionalmente sí fue registrada la calificación *Muy Superior* que no se encontró en el caso de los indígenas.

Es necesario señalar que al mismo tiempo en tres casos no fue posible conocer la calificación otorgada al plantel educativo, dado que la titulación se obtuvo en años anteriores al 2000, a partir de cuando el Icfes presenta la clasificación de los planteles de acuerdo a los puntajes alcanzados. En otro caso, el colegio del que procedió el estudiante no se encontró registrado ante las bases de datos del Icfes, no pudo ser encontrado ni por nombre del plantel ni a partir del código otorgado. Este caso corresponde al estudiante que manifestó haber desarrollado sus estudios en jornada nocturna, por lo que se presume que seguramente dicha jornada académica no se encontraba registrada ante el Icfes y la realización del examen fue realizada a partir de estrategias como, por ejemplo, de la vinculación del estudiante a una jornada escolar diferente, o incluso en otro plantel educativo o de forma independiente.

De acuerdo al MEN (2008:68), entre las principales variables que deben ser tenidas en cuenta al analizar la ocurrencia de la deserción se encuentra el puntaje Icfes alcanzado por el estudiante, en este sentido se plantea que *"la obtención de un buen puntaje en la prueba del ICFES disminuye el riesgo de desertar en un 0,08%".* En función de esto, en el caso que nos ocupa encontramos que sería para los estudiantes afros más que los indígenas aquellos quienes se relacionaría mayoritariamente su episodio o episodios de deserción con el tipo del colegio del que procedieron, ya que casi la mitad del grupo de entrevistados procedió de un colegio cuya categoría de desempeño fue *baja*, sin embargo, también hubo presencia de calificación *Muy superior* y *Media*. En el caso de los indígenas, como se mostró, en mayoría fueron procedentes de colegios con categorías Medias. No obstante, como se conoce, estas clasificaciones se dan para los subgrupos mayoritarios de los estudiantes tanto afros como indígenas pero no para la totalidad de cada uno de los grupos. Por ello, en el caso que nos ocupa es posible plantear que en la clasificación del Icfes de los colegios de los que procedieron ambos grupos de estudiantes no se encuentra una relación estrecha entre deserción y baja calificación otorgada por el Icfes, ya que como se mostró todos los estudiantes son desertores, e incluso para algunos de los desertores definitivos que serían aquellos que reportaron menor permanencia en la Universidad la clasificación del plantel fue *Muy Superior* y *Media*.

Sin embargo, si bien es posible hacer otro tipo de afirmaciones tales como, por ejemplo, que sí se encuentra en algunos casos relación directa entre la calificación *Baja* otorgada por el Icfes y fue precisamente a aquellos colegios de los que provinieron algunos estudiantes indígenas que desarrollaron sus estudios en jornada nocturna. En estos casos, este hecho no se considera como una coincidencia, sino como una señal que da cuenta de la baja calidad académica a la que accedieron quienes estudiaron bajo esta modalidad, que de una u otra manera fue expresada por los estudiantes y se reafirma con la calificación otorgada a dichos planteles. Siguiendo con los estudiantes indígenas, se observa para aquellos escolarizados en colegios del Cauca, específicamente de los municipio de Santander de Quilichao, Popayán y Belalcázar, que fueron a quienes se les calificó con categoría de desempeño Baja

e Inferior. En el caso de los afros no se haya una tendencia, ya que la calificación baja fue compartida por colegios ubicados tanto en Nariño como Valle.

En este sentido, se plantea que el hecho de que la mayoría de los colegios fueron clasificados con la calificación *bajo* para los afros y calificación *media* para los indígenas sí podría dar cuenta de las falencias académicas que reportaron encontrar los estudiantes en la realización o desarrollo de sus estudios, y muy ligado a ello, el tipo de calidad académica que recibieron los desertores durante se etapa escolar secundaria.

De acuerdo al relato de los estudiantes de ambos grupos, se observa el llamado de atención sobre el tipo de educación recibida con algún tipo de falencia que no les propició las herramientas necesarias para desenvolverse eficientemente en el ámbito universitario una vez ingresaron a él. En el caso de los indígenas, se comentó que ello podría estar ligado al tipo de educación diferente que reciben en los colegios de resguardo de los que procedieron, sin embargo, es clave destacar que para los indígenas, especialmente del Cauca, fueron procedentes del municipio de Santander de Quilichao, lugar en el que la educación impartida es de carácter pública y privada mayoritariamente sin ningún énfasis en educación indígena. En casos minoritarios se recibió educación de colegios de cabildos o resguardos para los procedentes principalmente del departamento de Cauca y Nariño:

"Pues sí imagínate… pues nosotros [los estudiantes provenientes de resguardos indígenas] recibimos la educación de los resguardos que es muy inferior a la que se da en las grandes ciudades. O sea, muy inferior viéndolo desde el punto de vista citadino, porque el asunto es que allá se dan otro tipo de tópicos que no podrían competir con el ingreso a una universidad de estas características. O sea, de pronto en las culturales y en las demás que van enfocadas a otro tipo de cosas. Entonces, por eso digo que si no le enseñan a uno normas o tipos de texto y demás pues porque allá no se necesitan como tal. Acá sí las vamos a necesitar y podría ser una causa de deserción. Y es como una desventaja, entonces por eso es que han salido ehh iniciativas de universidades indígenas, esto y lo otro, pero eso es más como una salida al desnivel que hay. No viendo el desnivel como algo superior, de importancia y pertinencia no, sino que…entonces pues uno queda como en un jaque, no sabe si es mejor seguir mejorando entre comillas occidentalmente en la educación en las comunidades indígenas o realizar una universidad. Entonces, es muy duro". (Entrevistado Nº 5B).

En el caso de los estudiantes afros, que también fueron procedentes de zonas geográficas diferentes a Cali y desarrollaron sus estudios en sus lugares de origen, también dan cuenta de lo mismo que plantearon los indígenas:

(¿Y en los cursos, qué hacías, tuviste dificultades académicas?)
Sí muchísimas. No es que me cueste, sino que a veces hay cosas que uno no entiende. Y a veces no tienen como…, como quien dice… no es lo mismo que tú hagas un bachiller en Cali, que lo hagas en un pueblo o una vereda, muy diferente. Entonces, a veces es como decir que el profesor vaya más despacio, porque no entienden. Yo pienso que ahí hay como algo que hace falta, tal vez una nivelación o algo, porque no es lo mismo. Entonces, una persona que ya tiene su bachillerato en un colegio super avanzado, a uno que viene abajo,

uno tiene que esforzarse más poder equipararse con lo que el profesor pide" (Entrevistada No. 6A)

En otros casos, para los afros que recibieron su escolarización secundaria en el Valle del Cauca, en mayoría en Cali, también se afirmó que la educación que se recibió no fue de la calidad necesaria para desempeñarse de la mejor manera en la Universidad, especialmente en el área de matemáticas:

"… o sea es que yo digo que el sistema educativo está tan bien diseñado para que unos poquitos entren a la Universidad, y se sostenga, porque cómo es posible que – y eso se da en la educación pública- se nota la diferencia entre uno de colegio público y un privado. Está tan bien diseñado para que nosotros los pobres no accedamos a la universidad. Nos toca un sistema en que nada más el 3% de los estudiantes pueden perder el año. Y, la educación es pésima. "Pues si no puede pasa esto, entonces pasémoslo". Y, ¿sí me entendés?, no es una educación con calidad. Entonces, yo entro a la Universidad del Valle, con las pocas herramientas que yo tengo, y entré a la Universidad del Valle donde la exigencia académica es diferente, en donde es fuerte. Entonces, ése es un factor. Mientras unos ya vuelan en cálculo, yo apenas estoy conociendo qué es cálculo" (Entrevistada No. 1A).

En lo que se refiere a los estudiantes indígenas, se observa que además de la falencias en el área de matemáticas se registró ausencia de aprendizaje para el manejo de herramientas de trabajo estudiantil como el computador, o lo que los estudiantes señalaron como falta de aprendizaje en el área de *sistemas*, al igual que la falta de énfasis en inglés, tal como lo presenta el Entrevistado No.10B:

"Lo que más me dio duro aquí sí fue lo académico, que uno es de allá imagínese y llega de allá de un colegio de allá que no es con todo como están acá los colegios, y entonces llegan todos los compañeros que ya saben inglés, ya saben todo expresarse mejor que uno, así todo saben. En cambio allá es un tipo de educación más baja y es una educación más básica igual para todos. En inglés, por lo menos yo sí vi inglés allá, pero pues nos daban lo básico; en cambio, ustedes acá inglés de una con documentos grandísimos y todo eso. (¿Y sistemas y todo eso igual?) También nada, no había nada…pues allá apenas estaban iniciando eso de sistemas. (¿Y el colegio es agropecuario o básico?) No, ese no es agropecuario. Pero no, allá además que es el único, igual el colegio no está dotado allá como para tener clases de sistemas y todo no ve que apenas una hora en la semana como que es que dan". (Entrevistado Nº 10B).

Otro ejemplo de falencias académicas se da en las áreas de prácticas de lectura y escritura, de la que los estudiantes reportaron encontrarse en desventaja por la falta de costumbre:

"A mi al principio me pareció súper aburridor. Vea a mí me dio duro uff las lecturas porque a nosotros en el colegio nunca nos enseñaron las lecturas. Así a leer textos grandes, no. Nunca me leí una obra literaria de la que dicen los pelados que leen, yo nunca, nunca me leí una cosa de esas, entonces el hecho de enfrentar unas copias tan

extensas, a estadísticas, a los números a mí me dio durísimo, pero poco a poco como que le fui cogiendo amor a eso. (Entrevistada Nº 15B[72]).

Al respecto, la Entrevistada afro No.1A da cuenta que aspectos como estos están relacionados en el caso de ellos, que mayoritariamente recibieron un tipo de educación pública en área urbana, con la logística misma de los colegios que imposibilitaron aún más la oportunidad de aprendizaje. Tales como la falta de profesores:

"Pero pues igual yo vuelvo y recalco, no es uno llegar al colegio, sentarse y que te metan unos conocimientos, sino lo ideal es que te enseñen a utilizar, a tener las herramientas para utilizar el conocimiento. Que te den el conocimiento, pero también los mecanismos y… (Para aplicarlos) Sí, pero es que también es que la calidad… yo estuve un, por lo menos en Sistemas, un tiempo, un poco de tiempo sin profesor de Sistemas. Cambiaban a cada rato de coordinador, de rector. Los profesores no les pagan muy bien, entonces los profesores muchas veces… no le ponen como mucho al empeño. Que no debería ser así. Pero pues esa es la realidad, la viví, y no puedo ocultar las cosas" (Entrevistada No.1A).

De forma contraria, hubo un caso en el grupo de los estudiantes afros que no manifestó haber sentido ninguna desventaja o dificultad académica, sino que por el contrario manifestó que la formación recibida bajo un énfasis técnico industrial le permitió adquirir destrezas que favorecieron su desempeño académico una vez ingreso al programa de Arquitectura. Adicionalmente, es importante destacar que en este caso el estudiante cursó sus estudios en un departamento diferente al Valle del Cauca:

"(cuál fue el énfasis del colegio, cómo son los colegios en Tumaco, es igual que acá) Sí, igual, mi colegio fue técnico Industrial y eso sí yo me gradúe como técnico en dibujo y eso también me ayudó mucho a la hora de estar acá en Arquitectura" (Entrevistado No. 2A).

Sin embargo, como se verá en el siguiente capítulo, para un gran número de estudiantes la falta de adquisición de conocimientos especialmente en las áreas mencionadas durante los estudios secundarios llevó a que los estudiantes manifestaran imposibilidad para desempeñarse efectivamente en áreas como las matemáticas, lo cual se traducirá posteriormente en dificultades con cursos como, por ejemplo, cálculo. No obstante, no se afirma que las dificultades académicas justifiquen el episodio de deserción de los estudiantes, pero sí explicarían algunas de las causas académicas y las dificultades de este tipo que manifestaron haber tenido los estudiantes y que en alguno de los casos los llevó a desertar, si bien no por decisión propia, sí por bajos rendimientos académicos.

Adicionalmente, se observa que para algunos estudiantes acontecieron en su trayectoria escolar secundaria repitencias escolares e interrupciones. Estas últimas se presentaron específicamente en el caso de los indígenas y estuvieron relacionadas al cambio de

[72]Desertora indígena, mujer, 21 años de edad, oriunda de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Sociología, desertó en el desarrollo de su trabajo de grado. (Cali, 23 de octubre de 2008).

territorio de asentamiento familiar. En el caso del Entrevistado No. 18B[73] se presentan episodios de repitencia escolar por incompatibilidad de calendarios académicos entre el antiguo y nuevo lugar del establecimiento del grupo familiar:

"Yo estudié en el Putumayo, estudié sexto, pero como allá es diferente calendario pero para venirnos otra vez para acá tenía que perder ese año y otra vez repetir sexto acá. Entonces, me retiraron y otra vez volver a hacer el sexto acá [Córdoba-Nariño]". (Entrevistado Nº 18B).

De forma contraria, para el caso de los afros también se registraron casos de repitencias escolar pero no directamente relacionadas con los cambios de territorio o de asentamiento familiar de los estudiantes. Las causas fueron otras, y se encontraron sujetas a problemas de salud en los estudios primarios, problemas familiares y dificultades académicas por pérdidas de logros en la secundaria (un caso cada experiencia).

En relación con lo anterior, se consideró clave destacar el hecho de que algunos estudiantes cambiaron de lugar de asentamiento de forma voluntaria y planificada para desarrollar sus estudios secundarios. Cambios de territorio que llevó al cambio de planteles educativos en ocasiones desde la escolarización primaria, esto tanto en las experiencias educativas de afros como de indígenas. Se evidenció que para ambos grupos de población estos cambios de planteles educativos al nivel secundario fueron orientados directamente por los padres de los estudiantes, con el objetivo de que desarrollaran estudios sobre todo a nivel de colegio en un lugar diferente al de procedencia y al tiempo accedieran a una educación que fue considerada como mejor. El relato a continuación así lo da a conocer:

"Mi mamá es una persona muy presta en que yo continúe y sigue y sigue estudiando y mi papá también. Y mira que a pesar de que la educación allá [Córdoba-Nariño] no fue muy buena, mi mamá siempre me decía: 'vaya y estudie a Ipiales o vaya', pero era difícil porque yo no quería irme a vivir con mis tías, porque yo tengo todas mías tías, la mayoría de mis tías viven en Ipiales, pero yo no quería irme a vivir con ellas. Entonces, se complicaba que yo todos los días tuviera que viajar de mi pueblo a Ipiales a estudiar, entonces yo dije que no y además que la vida de colegio uno la ve como una recocha y uno pues entre menos clase tenga mejor. Esas son una de las cosas que se pierden y que ahora que uno ya está acá [Universidad] uno hubiera deseado que en esos días que no hubiera clase, que uno los hubiera tenido y que hubieran sido clase, pero bueno. Ahí vamos y ahí estamos". (Entrevistada Nº 15B).

Lo anterior plantea, además, como se presentó anteriormente, la importancia que registró para los padres el hecho de que sus hijos se escolarizaran, incluso si ello implicaba la separación del grupo familiar:

"Terminé mi primaria allá en Tacueyó. Llegue hasta cierta edad y de una ingresé a Santander [de Quilichao-Cauca] cuando mis padres, pues les pidieron a mis padrinos que

[73]Indígena, Desertor definitivo, hombre, 19 años de edad, oriundo de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Química, cursó hasta segundo semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

si me podían ayudar con la educación ya del colegio. Allí fue cuando inicié la secundaria. Terminé la secundaria en Santander en el Fernández Guerra y salí en 2001. (Entrevistado Nº 9B[74]).

En este mismo sentido, se observó específicamente para los indígenas -y en ningún caso para los afros- que en algunos casos el cambio de plantel educativo a nivel secundario se vio como algo obligatorio si se quería culminar el ciclo de estudios secundarios, ya que en su zona de residencia no contaba con establecimientos con la totalidad de los grados escolares. Esto llevó además a obtener la graduación en una mayor edad que el resto de los estudiantes del grupo:

"Yo estudié hasta el 9° seguido y por cuestiones económicas y como en mi vereda sólo hay hasta 9°. Entonces, después de 9° me quedé trabajando y fue como a los 18 que entré a estudiar de nuevo y terminé como a los 20". (Entrevistado Nº10B).

De esta forma, se evidencia que para el grupo de los estudiantes indígenas, de acuerdo al cuadro a continuación, en siete de los veinticinco casos se registró un cambio de plantel educativo a nivel secundario y por ende, en la mayoría de los casos, cambio de ubicación geográfica de residencia, vivencia de experiencias urbanas y la experiencia de conocimiento y permanencia en un nuevo entorno social, a veces sin la compañía de su familia nuclear.

Cuadro Nº 11. Estudiantes que realizaron traslado de la ciudad de origen hacia un centro urbano próximo y realizaron allí estudios primarios y secundarios.

Entrevistados	Lugar de Origen	→ Lugar al que se trasladó	Episodio de deserción
		DESERTORES INDÍGENAS	
Entrevistada Nº 4B	Belalcazar-Cauca	Santander de Quilichao-Cauca	**No desertora**
Entrevistado Nº 5B	Toribío-Cauca	Santander de Quilichao-Cauca	**Desertor Temprano**
Entrevistado Nº 6B	Toribío-Cauca	Santander de Quilichao- Cauca	**Desertor de programa académico**
Entrevistada Nº 8B	Río-Blanco Sotará –Cauca	Popayán-Cauca	**Desertor de programa académico**
Entrevistado Nº 9B	Tacueyó-Toribío-Cauca	Santander de Quilichao-Cauca	**Desertor de programa académico**
Entrevistada Nº 11B	Río-Blanco Sotará –Cauca	Santiago de Cali-Valle del Cauca	**Desertora definitiva**
Entrevistada Nº 14B	Santiago de Cali-Valle del Cauca	Santander de Quilichao-Cauca	**Desertor de programa académico**
		DESERTORES AFRO	
Entrevistado No. 2 A	Tumaco-Cauca	Barranquilla-Atlántico (desarrolló estudios primarios)	**Desertor Temprano**
Entrevistada No. 3 A	Condoto-Chocó	Santiago de Cali-Valle	**Desertor Temprano**
Entrevistada No. 4 A	Tumaco-Cauca	Santiago de Cali-Valle	**Desertora definitivo**
Entrevistada No. 6 A	**Magui-Barbacoas-Nariño**	**Valle del Guamuez-Putumayo**	**Desertora de programa académico**

Fuente: Meneses, 2009:168 y elaboración propia a partir datos entrevistas afros 2010.

Por su parte, para el caso de los desertores afros se encontró que en comparación con los indígenas se reportaron cambios de planteles educativos desde los estudios primarios, por ejemplo, como lo muestra el caso del Entrevistado No. 2A, quien evidencia el cambio de ciudad dado por los compromisos laborales del padre en la ciudad de Barranquilla. En síntesis, se afirma que en cuatro de los siete casos se presentaron cambios de planteles

[74] Desertor de programa académico, hombre, 23 años de edad, oriundo de Toribio-Cauca, etnia Páez, ingresó al programa de ingeniería sanitaria y cursó hasta tercer semestre, reingresa al mismo programa y cursa nuevamente hasta tercer semestre. Actualmente ingresó a estudiar primer semestre de Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas. (Cali, 19 de febrero de 2008).

educativos con el objetivo de desarrollar estudios secundarios en otro lugar que se suponía de mejor calidad. Es interesante resaltar que estos cuatro estudiantes fueron exactamente aquellos que procedieron de un lugar diferente al Valle del Cauca, así se encuentra que estas personas migran de su lugar de procedencia hacia un municipio cercano o incluso un municipio de otro departamento como Cali para desarrollar los estudios secundarios. Los estudiantes que no migraron para estudiar fueron aquellos oriundos del Valle del Cauca.

Adicionalmente, se considera importante resaltar que fueron los afros y no los indígenas quienes migraron mayoritariamente a la ciudad de Cali con el objetivo de desarrollar estudios secundarios, en cambio, para los indígenas las migraciones se dieron entre municipios del mismo departamento de procedencia pero de cabecera municipal. Los afros en cambio registraron cambio desde su lugar de origen a otro departamento, mayoritariamente Valle del Cauca.

Al indagar a los estudiantes sobre las dificultades académicas con las que se pudieron encontrar en sus estudios secundarios se observa que no fueron consideradas como dificultades de gran relevancia, y cuando se registraron dificultades en los colegios éstas estuvieron directamente relacionadas con aspectos de indisciplina.

En el caso de los estudiantes afros, específicamente en dos casos llamó la atención que por el contrario los estudiantes manifestaran que no se explicaban el porqué de las dificultades académicas con las que se encontraron a nivel universitario, ya que ellos se caracterizaron por ser los mejores estudiantes de sus promociones, incluso con los mejores Icfes por planteles educativos. Este aspecto no fue reportado para el caso de los indígenas. En el caso del desertor afro No. 5A se encuentran dichos aspectos:

"Yo entré a los cuatro años a la pre-kínder, que le llaman. Porque yo desde los dos años he estado estudiando. Pues, pasé en los primeros puestos derecho toda la primaria. Ya, en el bachillerato, la cosa cambió por la cuestión disciplinaria, sexto a noveno tuve problemitas de disciplina, pero nunca académicos. Pues sí los académicos era por la disciplina, de todas maneras. De ahí para allá, muy bien. En el colegio me fue muy bien en los últimos años, quedé en los primeros lugares, con el examen del Icfes fue uno de los mejores del colegio, pero fue tan bueno que no ayudo para que entrara directo en Ingeniería Química... (Saliste del colegio y tuviste que repetir el Icfes para pasar.) Exacto."

En función de lo anterior, se conoce entonces como los estudiantes reconocen y afirman que la calidad académica de los colegios de los que provinieron o la educación recibida no fue la mejor, ya que en sus experiencias ellos fueron los mejores de sus colegios, pero como en casos del Entrevistado No. 5, ello no fue suficiente o no se correspondió con los resultados del Icfes necesarios para el ingreso a la Universidad, posteriormente, se conoce que el estudiante realiza nuevamente el Icfes e ingresa a la Institución por condición de excepción afrodescendiente.

3. 3 INGRESO, SATISFACCIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS Y DESERCIÓN

3.3.1 Proceso de ingreso a Estudios Universitarios

En primer término, interesó conocer en ambos grupos de estudiantes cuál fue la motivación principal para ingresar a los estudios universitarios, ya que como se presentó por ejemplo para algunos de los estudiantes indígenas, su ingresó fue inesperado, y más aún algo sorpresivo, en su vida no se encontraba planeado ingresar a desarrollar estudios a nivel universitario. Ello porque mayoritariamente ni padres ni hermanos había desarrollado episodios de ingreso a educación superior y fueron los estudiantes los primeros en ingresar a la Universidad. Al comparar este aspecto con los estudiantes afros no se encontraron episodios como estos, quizá porque si bien sus padres no habían desarrollado en mayoría estudios universitarios, este espacio si lo desarrollaron sus hermanos o familiares cercanos que orientaron su ingreso y de alguna forma socializaron indirectamente al estudiante con el ingreso a la Universidad.

Al analizar la información de las entrevistas se evidencia que para ambos grupos de estudiantes su ingreso se encontró muy ligado a la posibilidad de ingreso a partir de la condición de excepción étnica. Si nos detenemos en analizar las motivaciones que tuvieron los estudiantes, según sean indígenas o afros, para querer entrar al medio escolar universitario, se observa que los primeros estuvieron menos favorecidos, ya que a partir de sus antecedentes escolares familiares no fueron los mejores para orientar el deseo de ingreso, en cambio, el papel de la motivación tanto para enterarse de la posibilidad de ingreso como de la postulación estuvo mediado por integrantes de los cabildos a los que pertenecían, familiares que diferentes al grupo nuclear habían ingresado, y amigos que habían desarrollado la experiencia de ingreso a la Universidad y profesores de los colegios de los que se graduaron. En el número de casos reducidos en que sus antecedentes escolares familiares registraron ingresos anteriores de hermanos o padres a la Universidad, su ingreso era un camino a seguir e incluso en dos casos algo que debió hacerse obligado por los padres, este es el caso de la entrevistada No. 17B[75]:

(¿Cómo fue la decisión de vincularse con la Universidad del Valle?) Orientada por mis padres y obligada, sí más que todo de mi mami. Sí, mi mamá ella era: 'váyase a Cali, ahí si no lo pensemos dos veces' pero igual ella también quería el bien de uno entonces… No, pero igual yo ya conscientemente tenía que salir porque también yo qué me quedaba haciendo aquí [Córdoba-Nariño]. (Entrevistada Nº 17B).

También se registraron experiencias en las que, a pesar de que para quien ingresó a la Universidad no era de su interés estudiar, integrantes de su familia orientaron el ingreso por considerarlo de suma importancia:

[75]Indígena, desertora definitiva, mujer, 21 años de edad, oriunda de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de terapia ocupacional, cursó hasta cuarto semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Yo me gradué a los 18 años y yo lo que quería era trabajar. Yo me puse aquí [Cali] a trabajar y ya mi hermana como ella sí vivía mucho tiempo acá [Cali] como 8 años viviendo acá entonces ella tenía muchos amigos y los amigos pues también eran ingenieros más que todo. Entonces ella, a ella se le empezó a meter la idea de que yo estudiara en la Universidad. Le hablaban mucho de la Universidad y cuando salíamos a eventos por acá pues era con ellos y prácticamente ellos eran en el "boom" de la Universidad; en cambio, nosotros más bien éramos relegadas al trabajo. Entonces, pues a mí después de que tuviera plata a mi como que no me daba envidia de eso porque el estudio para mi no fue muy importante. Entonces pues ya mi hermana empezó que ya que estudie, que mire que esto, que en el cabildo y bueno me averiguó todo para que yo estudiara. (Entrevistada Nº 8B).

Aunque en ningún caso obligado por los padres, para los afros el ingreso a la Universidad se vio en la mayoría de los casos como un camino trazado y orientado por hermanos del grupo familiar, no obstante, sí se presentaron casos en los que el ingreso se dio por voluntad propia y con el objetivo de orientar mejores condiciones de vida. Retomando lo anterior, el Entrevistado No. 2 A da cuenta de ello:

(¿Y por qué decidiste estudiar en una universidad, cuál fue tu motivación?) La motivación… Pues yo creo que… pues siempre mi interés ha sido aprendiendo cosas, no quedarme con las cosas básicas, es el deseo de querer hacer cosas nuevas, de querer avanzar en los estudios. Inclusive, de hacer proyectos. Siempre, desde que entré a la Universidad, a estudiar Arquitectura, tengo proyectos. Sí porque mi intención es poder algún día de todo lo que he aprendido acá y llevarlo a la práctica profesional a partir de generar proyectos que vayan dirigidos a personas de mi comunidad" (Entrevistado No. 2 A).

En el mismo sentido, se presentan casos como el de la entrevistada No. 1-A quien ante la imposibilidad de quedar admitida a la institución empezó a ver algunos cursos de su interés bajo la modalidad de cupos libres, posteriormente, ingresa a través de la condición de excepción.

Para este último grupo se destaca particularmente el incentivo y orientación dada por profesores que no sólo impulsaron desarrollar estudios universitarios, sino específicamente en la Universidad del Valle. En este sentido, la carencia de orientación familiar fue subsanada por la labor de los profesores de los colegios:

"Cuando llegué allá, al colegio de Guamuez los profesores… estábamos en once, era el Icfes, los profesores nos hablaban mucho de que en Cali había una Universidad del Valle, que era pública, que era muy buena, que esa era pues la que ellos recomendaban y a mí se me metieron en la cabeza, que la Universidad del Valle, que la Universidad del Valle y a mí mamá pues se le dio la coincidencia que estudie acá también entonces me vine". (Entrevistada No. 6A).

En el caso de los desertores indígenas estas experiencias también fueron registradas en las trayectorias de los estudiantes, pero adicionalmente se encontró que en la motivación para desarrollar estudios universitarios jugó un papel primordial la información del cabildo o resguardo al que estaban vinculados los estudiantes o alguno de los miembros de su familia.

En este sentido, los estudiantes no sólo se informaron sino que se posibilitó intercambiar experiencias con personas que pertenecientes a la misma comunidad ya habían ingresado a estudiar a nivel universitario, no sólo en la Universidad del Valle, sino también en otras universidades públicas del país y que orientaron el ingreso de los estudiantes cuando desde su familia esto no se propició.

De la misma forma ocurrió para los estudiantes indígenas que no vivían en los lugares de asentamiento del cabildo que los avaló, ya que se informaron de la posibilidad de ingreso a través de actividades como asambleas y reuniones realizadas en ocasiones en locaciones de cabildos urbanos ubicados en Santander de Quilichao y Cali:

"para ingresar aquí por condición indígena pues dentro de los cabildos manejan toda la información, por ejemplo, hay una organización de datos, fuera de eso el Consejo Regional Indígena del Cauca pues son los encargados de divulgar todo lo que son la parte de resoluciones, bueno todas las leyes que salgan y van enfocados al cabildo. Entonces, el cabildo ehhh ellos son los encargados de divulgar la información a todos los comuneros, en ese caso pues ya sabíamos de la resolución que había para la excepción indígena, sabíamos que era de... que por carreras admitían a dos indígenas, que a la hora de presentarnos teníamos que competir entre los mismos indígenas. En este caso pues la Universidad exige unos puntajes determinados en las carreras, entonces dependiendo de esos se competían entre los mismos indígenas. Y yo pues así ingresé como condición indígena en el 2001 al programa de enfermería". (Entrevistada Nº 4B[76]).

En este sentido, la información otorgada por los cabildos y resguardos indígenas se constituyó como el primer canal de información y mediación para el ingreso a la Universidad. Por ello, como se presentó, fue de vital importancia la vinculación que los estudiantes manifestaron tener, ello además porque es indispensable considerar que es el Cabildo aquel que expide la carta de certificación de pertenencia a la comunidad. En relación a ello, fue importante conocer que los estudiantes se comprometieron a través de un compromiso, en alguno de los casos escrito para retribuir ese apoyo que brindó el cabildo a su comunidad, ya fuera en forma de capacitaciones o canalizar sus conocimientos en proyectos aplicados en los lugares de asentamiento del cabildo. Por el contrario, este aspecto no se encontró en el caso de los afros, ya que como se presentó fue un grupo minoritario de estudiantes quienes manifestaron pertenecer a una asociación antes del ingreso a la institución. En sólo un caso se mencionó que a partir de la asociación a la que se pertenecía en Guapi –Cauca se posibilitó enterarse de la posibilidad de ingreso a la institución, ello de acuerdo al relato del estudiante porque uno de sus conocidos fue quien lideró el proceso de CADHUBE en la Universidad del Valle y lo comunicó en la zona de asentamiento del estudiante.

Aunque como se mencionó al principio una de los principales motivos para que el estudiante ingresara a la institución fue la posibilidad de ingreso por la condición de excepción, interesó conocer específicamente por qué en la Universidad del Valle, y aún

[76] Indígena, no desertora, mujer, 25 años de edad, oriunda de Belalcazar-Cauca, etnia Páez, ingresó al programa de Enfermería, actualmente se encuentra desarrollando su trabajo de grado. (Cali, 12 de septiembre de 2008).

más para los estudiantes indígenas, quienes fueron procedentes de otro departamento diferente al Valle del Cauca. En el caso de los indígenas, se reportó que ello estuvo relacionado con una mayor posibilidad de quedar admitidos a la Universidad, ya que en otras universidades públicas del país en las que existe la condición hay mayor competencia y la probabilidad de ser admitidos es menor por la gran cantidad de aspirantes indígenas; por ello, en Cali habría mayor posibilidad. En otros casos, la inscripción se justifica porque hubo redes de familiares o amigos que informaron de la posibilidad de ingreso y podrían colaborar en la orientación del estudiante en Cali. El prestigio y la calidad académica también fueron resaltados por los desertores indígenas como un motivo para querer vincularse a la institución.

De forma diferente se registra para los desertores afros, mayoritariamente oriundos del Valle, la institución se vislumbró como el principal canal de ingreso a la educación superior, y aún más si la posibilidad de ingreso por condición de excepción estaba presente. Adicionalmente, se observa que para los estudiantes afros se vio en ocasiones como una de las únicas opciones de ingreso a la educación superior por las dificultades económicas que manifestaron tener y que les hubiera imposibilitado acceder a la educación superior:

(¿Por qué escogiste la Universidad del Valle?) Porque, pues era la única opción, por todas las puntas. Porque yo, desde siempre, he querido como la Ingeniería Química, me ha nacido. Sí. Desde el colegio. Entonces, cerquita, cerquita, la única Ingeniería Química que hay es la de la Universidad del Valle. Porque hay seis universidades apenas en el país que hay Ingeniería Química. Entonces, además, pues la Ingeniería que me quedaba aquí tiene mucho prestigio, me tocaba aquí, y pues sino me tocaba estudiar otra cosa. Además, en mi casa me dijeron: "si usted quiere estudiar, pues, le toca ahí. De todas maneras, no hay una mejor opción cerquita. Y, más económico que… Y ese era el único objetivo, fue Univalle" (Entrevistado No. 5A).

En cambio, se observa que aun cuando los estudiantes indígenas tuvieron en mayoría que dejar su lugar de asentamiento y establecerse en un lugar diferente, no se destacaron fundamentalmente las condiciones económicas como la principal causa para la elección de la Universidad, sí se relacionará con algunos episodios de deserción temprana como se verá, pero no orientó la elección del plantel educativo como ocurrió para los afros.

Para los estudiantes procedentes de un lugar diferente al Valle del Cauca, las redes familiares y de amistades jugaron un papel importante como lo deja ver el Entrevistado No. 2A, quien comenta que prefirió estudiar en Cali, más que en la ciudad de Pasto, porque la aceptación a la población negra es mayor en Cali:

"Bueno, yo me di cuenta de que había cupos especiales en casi todas las universidades públicas. Pues, porque yo fui a estudiar a Pasto un semestre. Pero escogí la universidad porque sabía que era una muy buena universidad. Porque sabía que en Arquitectura también estaba muy bien y estaba muy bien la universidad. Entonces fueron varios factores: que estuviera mi hermana, e inclusive la cercanía también porque está lejos, pero no estaba tan lejos. Además entre Tumaco y Cali las únicas que tienen también arquitectura son Pasto y Univalle. En Popayán hay pero creo que no es Arquitectura sino delineante de arquitectura, entonces aproveché las posibilidades. Además, el semestre que

estuve en Pasto me di cuenta que me desenvolví mejor en Cali que en Pasto. (¿Por qué?) Porque las personas de Cali tienen como más empatía con las personas afrodescendientes. Yo creo que porque en Pasto son más, bueno aunque ahora no tato pero son más… se sentía como más el cambio de cultura". (Entrevistado No.2A).

Para ambos subgrupos de estudiantes el prestigio y la calidad académica ayudaron a la decisión de vincularse. En otros casos, como el presentado anteriormente, también la oferta académica ayudó a realizar la elección, sin embargo, fue algo poco encontrado tanto para indígenas como para afros.

Refiriéndose exactamente al tipo de programa académico al que desearon pertenecer en el año 2004, se consideró importante conocer cómo fue el proceso de elección del programa académico al que fueron admitidos. En primer lugar, tenemos que para algunos de los estudiantes indígenas tuvo un lugar importante al momento de escoger un programa académico la valoración, especialmente de padres, de los perfiles profesionales y las condiciones laborales una vez titulados.

Por otra parte, se encontró que también fueron determinantes los puntajes Icfes obtenidos por los estudiantes para la elección del programa. Hubo experiencias en las que además del cumplimiento del puntaje Icfes no fue suficiente para determinar cuál programa académico elegir, sino que se tomaron en cuenta horarios de trabajo y tiempo disponible para estudiar.

En otras experiencias, por el contrario, no importó de sobremanera el programa académico o el perfil al que ingresará, sino más allá de ello primó el hecho del ingreso a nivel universitario. En correspondencia con esto último, plantearon algunos de los estudiantes que una vez estando en la Universidad podrían cambiarse al programa académico que verdaderamente deseaban pertenecer y que en ocasiones no pudieron inscribirse por el no cumplimiento del puntaje Icfes mínimo exigido, esto es lo que se conoce coloquialmente como *trampolín*, que en la totalidad de los casos no fue posible realizar:

"Después de salir de la Ingeniería Química ¡ingresé a Ingeniería Topográfica. Allí sí cursé pues lo que debía que cursar, las materias de ciencias, todas las materias que eran como de apenas Ingeniería Química. De todas maneras, la función era volver a Ingeniería Química. Y, a los dos años, porque eso fue en el 2007, en el último semestre de 2007. Y ahorita arrancando, pues intenté, intenté reingreso, traslado, no me resolvieron nada, nada. O sea, que me tocó volver a hacer el examen del Icfes. Y, ahora sí entré concursando a Ingeniería Química. Y, aquí es donde estoy con el código 2010" (Entrevistado No. 5A).

Finalmente, en el grupo de los desertores indígenas un grupo minoritario de estudiantes manifestó que la elección del programa académico se orientó directamente por un gusto y orientación académica dada desde la época del colegio. Manifestaron que si bien no conocían ampliamente de qué se trataba el programa académico, sí tenían un conocimiento acerca de en qué consistía, cuál sería su formación académica y a qué se desempeñarían. Sin embargo, para el caso que nos ocupa es clave mencionar que en algunos casos este conocimiento que manifestaron tener de los programas académicos no fue certero sino totalmente equivocado, los estudiantes se encontraron con algo totalmente diferente al momento de estudiar y en función de ello se registró el fenómeno de la deserción.

Por su parte, en el caso de los afros se observa que mayoritariamente la elección de los programas académicos se dio por el gusto que los estudiantes manifestaron tener o la afinidad académica con el tipo de conocimiento, posteriormente, se ubicó elegir el programa académico en función de los puntajes Icfes que se tenían y en otros casos minoritarios, si bien como se comentó el ingreso no se dio de forma obligatoria, en la elección del programa académico algunos profesores de colegio realizaron la elección del programa guiados en primera instancia por los puntajes Icfes y de acuerdo a la afinidad que los estudiantes manifestaran de tal conocimiento.

Sólo en un caso se manifestó ingresar por asegurar el cupo, o *entrar por entrar*, como lo llamó la estudiante y posteriormente vincularse al programa deseado, que en el caso de la Entrevistada No. 4A[77] correspondió al programa de Medicina y Cirugía, pero como se mostrará el cambio de programa planeado no fue posible, casos con iguales características se registraron para los estudiantes indígenas:

"(¿Por qué quisiste ingresar al programa de Química?) Pues la verdad es que yo no quería completamente, porque yo lo quería era Medicina. Lo que pasó fue que yo lo tuve que hacer por obtener un cupo allí. Es que yo no tenía muy claro cómo era el método de la Universidad. O sea, yo no sabía a qué ingresar, o sea, yo tenía el Icfes y vi que el Icfes era muy bajito para Medicina. Entonces mi papá me dijo que ingresara a otra carrera. Entonces elegí Química porque yo quería entrar en la Universidad del Valle y me inscribí por medio de afrodescendiente. Después yo hice el Icfes otra vez, pero me di cuenta que uno ya no podía entrar otra vez por el aval" (Entrevistada No.4A)

Es interesante resaltar que para ambos grupos de estudiantes indígenas y afros en algunos casos no fue posible que el estudiante ingresara al programa o el área de conocimiento deseado, sin embargo, estas experiencias se presentaron más en el caso de los afros. Ello principalmente por la falta de puntaje Icfes y por incompatibilidades de tiempo entre trabajo de estudio. En función de ello, se crearon estrategias que finalmente no resultaron ser tan certeras para los estudiantes, como escoger un programa que se pareciera o que de acuerdo al conocimiento de los estudiantes *se tratara de lo mismo*. Por ejemplo, el Entrevistado afro No. 8A comenta el gusto por el área de sistemas, pero dado que el puntaje no fue el exigido se inscribe a la Tecnología en la misma área:

(¿Y por qué decidiste ingresar a este programa de Electrónica?) Porque me gustaba la electrónica, siempre me ha gustado. O sea, y si se hubieran dado las opciones para meterme en la Ingeniería me hubiera metido, pero la verdad era que no le alcanzaba. Sí el puntaje me alcanzó para la Tecnología, no me alcanzó para la Ingeniería".

La Entrevistada afro No.7A comenta que aunque su gusto era por el área de la Biología los horarios de trabajo le imposibilitaron acceder a este plan, por lo que se presenta a uno que se relacionara y escoge la Tecnología en Ecología y manejo ambiental. Por su parte, la

[77] Afro, desertora definitiva, mujer, 23 años, oriunda de Tumaco-Nariño, ingresó al programa de Química, avalada por KU-MAHANA Proceso de Comunidades Negras, desertó en tercer semestre y hasta la entrevista no había retomado sus estudios en la Universidad. (25 de septiembre de 2010).

Entrevistada No. 6A da cuenta de la elección de su programa a partir de estrategias similares:

"(¿Siempre te gustó Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental?) No, yo quería al principio Biología. Pero, pues por cuestiones de trabajo y todo eso, pues una carrera diurna, no tenía cómo costear esa carrera. Entonces, me inscribí a una que más o menos estuviera asociada con eso, se me acomodaba al horario y fuera nocturna" (Entrevistada No.7A*) En realidad, yo no la escogía porque… no fue porque…o sea Atención Prehospitalaria, yo sí quería una carrera de Salud, pero no era Atención Prehospitalaria. Era Bacteriología o Enfermería. Pero, en esa fecha, es como tal vez la desinformación, porque yo igual venía de un pueblo que era muy pequeño, las condiciones comparadas con la ciudad son muy diferentes, la falta de información. A veces uno no encuentra quién le diga esto lo puede hacer así"* (Entrevistada No.6A).

Así fue como de una u otra forma los estudiantes no sólo seleccionaron el programa, se inscribieron, sino que fueron admitidos a la Universidad, unos mejor informados que otros, con antecedentes que les eran favorables y otros que no. Sin embargo, lo definitivo fue su ingreso. Para el caso de los indígenas, los hombres fueron aquellos que se agruparon en casi su totalidad (doce de diez y siete casos) a los programas académicos de la Facultad de Ingeniería, en menor medida se distribuyeron en las áreas de Licenciaturas, Salud y Psicología. Por el contrario, ninguna de las mujeres indígenas ingresó a un programa del área de Ingenierías, por el contrario se alojaron en Salud, Ciencias Sociales y Económicas, Humanidades[78].

Para los afros, no se observa una distribución en unidades académicas por sexo, sin embargo, la facultad de Ingeniería sí es aquella con mayor número de estudiantes, la participación entre hombres y mujeres fue compartida. Le sigue, de acuerdo a la mayor participación, la facultad de Ciencias Sociales y Económicas y Salud, de ésta última sí se puede afirmar que al igual que los indígenas para afros también fue totalmente femenina. Las facultades que registraron menor participación fueron Artes, IEP y Humanidades.

El tiempo entre grado de colegio e ingreso a la Universidad para ambos grupos de población osciló entre uno y cuatro años. Sin embargo, el número de aquellos que tardaron en ingresar fue minoritario. Ahora, al indagar en los estudiantes el número de veces que intentaron quedar admitidos se observa que para los indígenas gran parte de los estudiantes manifestaron no haber intentado en repetidas ocasiones quedar en la Universidad, sino que en la primera inscripción quedaron admitidos. En el caso de los afros, se observa la misma tendencia de no haber intentado en repetidas veces ingresar a la Universidad, pero cuando la inscripción se hizo a través de la condición de excepción. Llamó la atención que para los estudiantes afros hubo en varios casos experiencias anteriores de inscripción en repetidas veces a algunos de los programas de la Universidad, pero esas inscripciones se realizaron anteriores a su admisión y en la mayoría de los casos fueron intentos fallidos, ello cuando la inscripción la realizaron sin la condición de excepción. Sólo en uno de los once casos se

[78]Véase en anexos, cuadro de distribución estudiantes entrevistados según programa académico. Para ahondar más en la distribución de los estudiantes según programas y unidades académicas véase segundo capítulo.

encuentra un ingreso sin la condición de excepción, posteriormente ingresa a otro programa a partir del canal de discriminación positiva del que deserta.

"(¿Y cómo entraste a Ingeniería Topográfica?) Así como te digo, por el Icfes. Y, porque esa ingeniería yo creo apenas la estaban abriendo. Y, habían como pocas personas que se inscribían, algo así. Esa fue por el Icfes. Incluso, en esa yo no entré por condición. No, no estaba. O sea, aquí yo no sabía cómo uno… o sea, yo entré por entrar. Y, yo no pensé que iba a quedar. Yo dije pues, 'no, pues yo con este Icfes tan malo, seguro entre miles quedaré de mil.' Y, uno miraba registros y uno miraba cantidades, porque yo creo que antes se inscribían más que ahora. Y, entonces, cuando yo vine a ver, yo ingresé pues el código al sistema, y cuando yo miré 'ACEPTADO'. Yo no me lo podía creer". (Entrevistada No.6A).

A partir de lo planteado se evidencia entonces que la condición de excepción sí es un canal efectivo para que tanto indígenas como afrodescendiente, pertenecientes efectivamente o no a asociaciones de tipo étnico, oriundos de diferentes departamentos, así como del Valle, ingresen a la Universidad. Es un canal de ingreso directo para este tipo de población, que en circunstancias diferentes en mayoría no hubieran podido acceder a la educación superior universitaria.

3.2.3.1 Estudiantes indígenas y afros que migraron a Cali para estudiar

Una vez los estudiantes fueron admitidos, fue necesariamente obligatorio para aquellos oriundos de diferentes partes al Valle del Cauca considerar y asumir su traslado a la ciudad de Cali para estudiar. Se resalta que este proceso fue desarrollado más por estudiantes indígenas que afrodescendientes, ya que estos últimos en mayoría vivían en Cali.

Para los indígenas provenientes de zonas diferentes al Valle, especialmente para aquellos que decidieron migrar, se distribuyeron entre quienes tenían en Cali alguna red social que permitiera ayudar a establecerse en la ciudad, y por el contrario, quienes reportaron no haber tenido ningún familiar que les colaborar con su ubicación. Sin embargo, es clave destacar que el proceso de migración y establecimiento se caracterizó en la mayoría de las experiencias por ser dificultoso, especialmente para aquellos estudiantes que no habían registrado experiencias urbanas previas, sino que migraron directamente de su lugar de origen a Cali para establecerse en la mayoría de los casos solos. Por eso fueron de vital importancia la ayuda con la que contaron algunos estudiantes de personas conocidas que ya vivieran en la región. Ya que a cargo de estas personas estuvo la socialización y encuentro con el nuevo medio, incluso para el desarrollo de trámites complementarios y de conocimiento del Campus Universitario en días previos al inicio a clases, porque algunos estudiantes manifestaron conocer la Universidad por su nombre y su prestigio pero nunca habían estado allí.

Sin embargo, se registraron casos de estudiantes que no tuvieron ni familiares ni amigos en la ciudad, por ello la migración en primera instancia fue ayudada por sus padres y posteriormente, fueron los estudiantes quienes se instalaron y conocieron la ciudad al tiempo que iniciaban labores académicas. En otros casos, los estudiantes que tenían como lugar de ubicación municipios del Cauca, no tan alejados de Cali, como, por ejemplo, Santander de Quilichao o Tunía, en primera instancia decidieron no migrar y realizar el

desplazamiento diario por las implicaciones familiares y económicas que acarreaba dejar sus residencias y establecerse en Cali. En el caso de los estudiantes de Santander de Quilichao, hasta el episodio de su deserción en mayoría permanecieron viviendo en Santander y desplazándose para estudiar, se manifestó que el trajín por trayectos era ampliamente sopesado por la compañía y el sostenimiento familiar. Las otras experiencias de quienes vivían en otros municipios del Cauca finalmente confluyeron en el asentamiento definitivo en la ciudad de Cali. Ello justificado porque el tiempo entre los trayectos y la dificultad para trasportarse en ocasiones entorpeció la labor escolar, además los costos en transportes se tornaron elevados.

En las experiencias del grupo minoritario de estudiantes afro no oriundos del Valle se evidencia en todos el traslado a Cali para estudiar, se observan las mismas características en torno al proceso de migración que se registraron para los estudiantes indígenas, sólo que en el caso de los afros algunos estudiantes ya vivían en Cali o se habían establecido anteriormente en ciudades como Bogotá y Pasto. Para los estudiantes que no habían tenido un encuentro o socialización con un centro urbano el cambio de contexto se tornó también dificultoso, evidenciando un choque cultural que no ayudó al establecimiento del estudiante de la mejor forma posible.

Se destaca el hecho que tanto para afros como para indígenas que se trasladaron de lugar de origen y establecieron en Cali desplazarse para estudiar no sólo implicó un desapego familiar, sino el inicio de nuevos procesos de individuación y subjetivación así como también de la construcción de una independencia personal, a pesar de tener dependencia económica familiar, como ocurrió para casi la totalidad de los desertores afros e indígenas. En el caso de las mujeres indígenas este hecho se resalta, ya que permitió que las estudiantes se desligaran del modelo de familia tradicional en el que habían crecido pero que al tiempo avaló su partida:

"Entonces bueno, resulta que yo, yo tenía que presentarme como pasado mañana acá [Cali] a las 9 de la mañana a entregar los papeles que a uno le exigían cuando uno es aceptado, entonces era cuestión de que me decidiera esa misma noche para yo al otro día tener que viajar en la mañana y yo venía sola, yo no conocía a nadie acá y entonces bueno. ¿Me voy o no me voy? esa noche yo pensé. Y además que o sea digamos que siempre me había visto como muy, ¿ay cómo te digo? cómo muy ceñida a mi papá. Mi papá y mi mamá para mí eran todo, o sea si yo tenía que resolver un problema era por medio de mi mamá y de mi papá, yo era como la consentida de ellos y yo veía que si yo me quedaba allá yo iba a seguir igual. Entonces, yo a pesar de que yo tenía 16 años en ese entonces dije: 'no, yo tengo que cambiar eso'. 'Tengo que cambiar eso' y yo llamé a mi tía. Yo le dije: 'me salió Sociología a la Valle' y entonces ella me dijo: no mija pues usted no quiere estar allí tan pegada a su mamá y a su papá, porque mi mamá y mi papá siempre me han manejado como… me han manejado como mi vida. Entonces sí, era como la oportunidad para salir de mi casa, y mi tía dijo: 'sí, ahí ya se le van a abrir las puertas a usted', dijo, 'y sí y conoce gente y usted puede matricularse porque igual si ellos no la apoyan, yo la voy a apoyar', entonces yo con eso me decidí y me vine". (Entrevistada Nº15B).

Para otros casos, estas experiencias y vivencias de independencia permitieron ampliar el capital social con el que se contaba, conocer nuevas personas, nuevos espacios, participar

en diferentes grupos de ocio, deportivos, culturales propiciar el establecimiento de relaciones amorosas, consumo de alcohol en especiaos como las mencionadas audiciones de los viernes en la tarde en la Universidad. Todo ello paralelo a la labor escolar y que se corresponde con lo denominado como todo lo que hace parte de la vida universitaria.

Para tres de los estudiantes indígenas y un estudiante afro que dependió únicamente de su actividad laboral para establecerse en Cali, la realización de actividades personales, laborales y escolares fue algo que entorpeció no sólo el mejor desempeño en sus estudios sino que en relación con otros aspectos aportó para la ocurrencia del episodio de la deserción. Este grupo de estudiantes manifestaron que ellos también contaron con el apoyo de sus padres para migrar, ya que la migración fue avalada completamente con el objetivo de estudiar, sin embargo, el apoyo dado no fue de tipo económico, ya que sus padres no contaban con los recursos económicos suficientes para sostener al estudiante en Cali:

(¿Y cuando quedaste admitido qué pasó? ¿Te viniste a vivir solo a Cali?) Sí, yo ya alquilé una pieza y ya me vine y además que mis papases no tienen cómo ayudarme más. Entonces… sí, ellos me ayudaron sí con lo de la alimentación, la vivienda, los materiales para estudiar, pero pues no todo porque no tienen cómo ayudarme. Pues cuando yo me vine de allá [Cumbal-Nariño], en primer semestre yo tenía mis ahorros también, con eso me pagué fue lo de la pieza y mis papases ellos también me apoyaron. Pero la situación es bien difícil porque acá se gasta mucha plata. Y toca trabajar para sostenerse". (Entrevistado N. 10B).

Retomando el tipo de apoyos otorgados por los grupos familiares a sus estudiantes, encontramos que si bien unos padres orientaron el ingreso, otros incentivaron, y en otros casos además se les posibilitó proporcionar el mantenimiento económico, fue de gran relevancia por tanto que los hijos del grupo familiar ingresar al ámbito universitario, tal como se presentó antes. Sin embargo, se resalta particularmente en el caso de los afros y no de los indígenas una experiencia en la que la motivación del estudiante para ingresar a la Universidad no contó con el apoyo familiar suficiente y por el contrario se pensaba que con el perfil no se ingresaría a la Universidad, por ello no se le incentivo en el ingreso. Este hecho llama la atención, ya que por el contrario para los demás estudiantes el ingreso a la institución, el deseo de acceder a ella fue motivo de satisfacción para padres y familiares:

"(Cuando dijiste que ibas a ingresar a la Universidad ¿en tu casa te apoyaron? ¿Cuál fue impacto que causó en tu casa? ¿Cómo fue el proceso allí?) Pues, rarito. En mi casa no me dijeron 'es que usted es una bruta, usted no puede', o 'es difícil quedar en la Universidad del Valle', pero pues sí habían actitudes que sí me daban a entender que ellos pensaban eso. Entonces, incluso, pues cuando yo estaba muy joven, pues uno conoce realmente muy bien para qué sirve cada carrera y cómo desempeñarse, entonces uno estaba como en ese ámbito de conocer las carreras, y yo estaba considerando mucho Odontología, pues a mí siempre me ha gustado la rama de la salud, pero entonces yo llegué una vez con una cartilla en donde estaban los programas y los puntajes mínimos, y le dije 'Mami, yo quiero estudiar medicina en la Universidad del Valle'. Entonces mi prima Sandra cogió el Icfes, el folletico, y dice 'Huyyy, esos puntajes tan altos. Discúlpame, Diana, pero yo no creo que vos alcancés ese puntaje'. Y, pues mi mamá me dio 'hágale, yo la apoyo'. Pero, pues no era así que digamos, o sea pues porque ella no tenía una carrera pues así profesional.

Pero yo no quedé en la primera vez. Y entonces eso, más que todo mi tía Yaneth, decía 'No, es que usted por qué no se mete a un curso, ¿Si ve? Usted qué va ir quedando en la Universidad del Valle, está perdiendo tiempo por allá.' Entonces eso hizo que mi mamá… (Se desanimara un poquito) Sí, pues por todo lo que le decía mi tía, nada positiva. Entonces, yo ya no la voy a apoyar para que usted vaya al grupo, para que usted…, pues yo estaba asistiendo por cupos libres. Entonces ella me decía 'yo ya no la voy apoyar para eso, porque no, pierde el tiempo, hágase un curso.' Entonces, yo le dije 'no mamá, yo no voy a hacer un curso porque yo quiero algo diferente para mí.'" (Entrevistada No. 1A*).*

Adicionalmente, se evidenció que tanto para estudiantes que dependieron económicamente de sus padres como aquellos que dependían de ellos mismos no les alcanzaba el dinero que enviaban sus padres para cubrir en la totalidad los materiales de estudio necesitados por los estudiantes. Es necesario anotar que esta característica de falta de materiales de estudios no sólo se reportó para los estudiantes que se trasladaron de su lugar de procedencia hacia Cali, sino que también se reportó para aquellos oriundos de la ciudad, y manifestaron que después de episodios de deserción de programa, como el de la Entrevistada No.1A, todavía no cuentan con herramientas claves de estudio como el computador:

"Yo sufrí, cuando yo entré a la Universidad del Valle, yo sufrí con el bendito computador, porque yo no tenía computador, porque yo no sabía cómo se prendía un bendito computador. Porque las clases de sistemas éramos cuatro en un solo computador y no podía practicar. Entonces, imagínese que un chico de Buenaventura que allá…, si yo siendo de aquí de Cali no podía manejar los sistemas y se me dificultaba no conocer ni siquiera la Universidad del Valle. Entonces, nos ha tocado no tener computador y bueno ¿a quién busco para hacer el trabajo? Trabajos que uno puede presentar a tiempo porque no lo ha podido pasar. Porque de pronto uno no tiene las competencias… (O las herramientas), sí las herramientas, porque los colegios no se las dan a uno, es difícil" (Entrevistada No. 1A).

De esta forma, se observa además que en relación a la falta de materiales de estudio o recursos suficientes para acceder a ellos estudiantes afros e indígenas que no desempeñaban actividades laborales una vez llegaron a Cali y estaban únicamente dedicados a la labor estudiantil posteriormente emprenden la realización de actividades informales diversas –especialmente ventas informales al interior de la Universidad- con el objetivo de obtener recursos económicos que ayudaran a su mantenimiento en Cali. Lo cual en algunos casos se debió realizar si el estudiante deseaba seguir estudiando, dado que sus padres colaboraron en primera instancia pero posteriormente se les imposibilitó seguir manteniendo al estudiante. Esto fue más encontrado para los estudiantes indígenas, quienes se organizaron en torno a ventas de productos comestibles y minutos en la Universidad. Se destaca el hecho de que a partir del proceso de observación y conversaciones informales con estudiantes afros se conoce que ellos también se ayudan a partir de ventas de productos comestibles en la Universidad, en el área de Ingeniarías. Estudiantes que de acuerdo a la información conocida están asociados al grupo CADHUBE. Sin embargo, en el grupo de los estudiantes afros entrevistados no se comentó esta experiencia.

En el sentido de las estrategias emprendidas por los estudiantes para su mantenimiento, Caicedo y Castillo (2008:74) plantean que ante las "*las precarias condiciones económicas*

en las que ellas y ellos deben asumir su estadía en las ciudades donde funcionan los programas. De este modo, la alternativa ha sido (...) recurrir a una economía informal universitaria (ventas de comida, de servicios de telefonía celular, de artesanías, etc.) para lograr ingresos mínimos". Situación que de acuerdo a los autores, *"limitan las posibilidades de asumir la condición universitaria en pleno sentido, y ponen en un lugar aún más vulnerable a este tipo de estudiantado*". Esta última afirmación se encuentra en total correspondencia con lo encontrado en la presente investigación.

Frente a las dificultades económicas para ambos grupos de estudiantes los subsidios que otorga el Área de Bienestar universitario de la Universidad[79] ayudaron a sopesar las cargas, sin embargo, no todos los estudiantes accedieron a ellos, ya que manifestaron no enterarse de su existencia sino hasta semestres posteriores a su ingreso, incluso cuando ya habían desertado. Por otra parte, no todos los estudiantes afirmaron o admitieron gozar o haber sido beneficiarios de un subsidio. Específicamente en el caso de los indígenas, algunos estudiantes manifestaron que hicieron uso de él en los primeros semestres y posteriormente no lo renovaron porque consideraron que otras personas podrían beneficiarse de ellos. Se observa que fueron más los indígenas que los afros aquellos que fueron beneficiarios de subsidios. Lo anterior relacionado con que fueron los estudiantes afros quienes manifestaron no conocer la existencia de los subsidio o enterarse muy tarde ello. En otros casos se comentó que no contaron con la ayuda de los subsidios, ya que acceder a ellos es muy difícil, ya sea por la cantidad de aspirantes a ellos o por la falta de promedio académico exigido para postularse:

"(¿Te diste cuenta de los programas de subsidios que existen en la universidad?)
La verdad, uno cuando entra allá, a uno no le dicen nada a uno de entrada. Yo me di cuenta sobre eso como, por ejemplo, los bonos de alimentación y de matrícula, como en tercer semestre o cuarto. Porque si me dijeron algo alguna vez, pues no le presté atención. Igual, no sabía dónde ir. (¿Fuiste beneficiario?) Sí, matrícula académica" (Entrevistado No.2A). "Sí. Incluso, ahora me enteré de que había unas becas de transporte, unos subsidios de alimentación, y metí los papeles, porque estaba desempleada y ya lleva bastante tiempo, yo iba a estar pendiente. Pero igual, yo pienso que para que a uno le asignen un subsidio de esos… Son muchos estudiantes." (Entrevistada No. 6A*).*

Para el caso de los estudiantes indígenas se rescata particularmente la ayuda que otorga la Institución a través de la denominada *Casa de Paso* de la Universidad del Valle, que auspiciada por la Gobernación del departamento permite que algunos estudiantes indígenas vivan de forma gratuita en dicho lugar a partir del cumplimiento de unas normas de convivencia[80]. Además se conoció que algunos estudiantes indígenas eran beneficiarios de la beca del fondo de Crédito educativo indígena Álvaro Ulcue (dos casos):

"Pues ahora me tocó recurrir a un crédito con el Icetex y afortunadamente tengo la beca Álvaro Ulcué. (Ahh y ¿cómo es la beca?)No pues la beca nace de un padre que era

[79] De alimentación para ingresar de forma gratuita a la cafetería central de la Universidad, subsidio económico para estudiantes de escasos recursos, de transporte y de matrícula académica.
[80] Véase en anexos, *Casa de paso, Cabildo indígena Universitario, Constitución de acuerdos, 11 de mayo de 2005.*

indígena, que lo mataron y de allí se vino el proceso y el reclamo y como indemnización a eso el Estado crea la beca Álvaro Ulcué para estudiantes de educación superior, técnica, tecnología o universitario. Se crea eso y simplemente lo que hay que hacer es pertenecer a una comunidad indígena y ser estudiante. Si es estudiante de una universidad, usted puede competir porque no es que… no, no es que todo el mundo… solamente hay cupos limitados entonces allí está la posibilidad de que quede o no beneficiado. Y esa es otra de las cosas pues que ayudan. (Entrevistado Nº 6B[81]).

La misma beca dirigida para estudiantes afrodescendiente del país fue reportada por un estudiante. Éstos últimos, tanto afros como indígenas, fueron oriundos de un lugar diferente al Valle del Cauca. Y como se presentó en el primer capítulo, el objetivo de la beca es apoyo a población étnica para el desarrollo de estudios universitario, beca de carácter condonable, especialmente por trabajos comunitarios o aportes a la comunidad de origen del estudiante, como lo presenta la Entrevistada No. 6A:

"Pero, ahora también tengo…, incluso tengo una beca con el Icetex, del Fondo condonable. Se llama condonable. Y, en ese, entonces ahorita lo que voy a hacer es a desarrollar un proyecto comunitario, que es especialmente con la comunidad Afro. En un colegio de mi comunidad, un colegio público".

Es necesario resaltar que los subsidios y becas de las que fueron beneficiarios los estudiantes ayudaron de una u otra forma a sobrellevar las cargas económicas y mantenimiento en Cali, especialmente para los no oriundos de la ciudad. Por lo anterior, no se afirma que los estudiantes no registraran dificultades económicas, porque sí las tuvieron como ya se presentó, sino que éstas se encontraron más en los estudiantes afros que en los indígenas, para éstos últimos en pocos casos se relaciona como factor de deserción, en cambio, para los afros sí fue más recurrente como motivo que da cuenta de su deserción. Lo anterior, da cuenta entonces de que las condiciones económicas y sociales de los estudiantes fueron diversas, tanto en lo correspondiente a mantenimiento económico como en lo relacionado con su estadía en Cali. No sólo diversas entre estudiantes afros e indígenas, sino que también se evidencia diferencias dentro de los integrantes de una misma pertenencia étnica, por lo que se encuentra que los integrantes de ambos grupos no son homogéneos. Ello mismo se relacionaría entonces con el hecho de que por ser pertenecientes o haberse reconocido como tales para ingresar a la Universidad no pueden considerarse como aquellos con un comportamiento igual por la afiliación étnica que manifestaron, en ese sentido, tal como lo afirman Castillo y Caicedo (2008*), "dadas las condiciones históricas de reconocimiento a la alteridad, para cada uno de estos grupos el acceso a la educación superior significa y representa asuntos distintos, en esa medida, no pueden ser leídos en la generalidad de lo étnico".*

[81] Indígena, desertor de programa académico, hombre, 28 años de edad, oriundo de Toribio-Cauca, ingresó al programa de física, posteriormente hace traslado al programa de licenciatura de matemáticas y física en el que cursa noveno semestre. (Cali, 19 de septiembre de 2008).

3.3.2 Relación con Pares Académicos y Profesores en la Universidad

En primera instancia, interesó conocer cómo fue percibido por los estudiantes el ingreso al medio escolar universitario en torno a varios aspectos que remitieron no sólo a lo académico sino a los compañeros, ambientes, metodologías de clase, manejos del tiempo, entre otros. Evidenciando que los dos grupos de estudiantes manifestaron que el cambio entre colegio y universidad fue grande y en ocasiones un cambio rudo que se evidenció en varios aspectos, como se mostrará. Adicionalmente, se comentó especialmente por los estudiantes afros e indígenas no procedentes del Valle del Cauca que la llegada a la ciudad fue otro de los cambios que se tornaron difíciles de enfrentar, lo que algunos de ellos reconocieron como un *choque cultural*.

Otro de los aspectos que se mencionó fue en torno al establecimiento de relaciones sociales con compañeros de clase. Para indígenas, el grupo se dividió entre quienes manifestaron la dificultad para socializarse con compañeros de clase y quienes no tuvieron inconvenientes. Aquellos que manifestaron que sí, dieron cuenta de que la dificultad para establecer relaciones con los compañeros estuvo relacionada con hechos de discriminación por ser indígenas. Hechos que no le permitieron integrarse entre sus compañeros. Es importante señalar que al preguntarles cuáles fueron los hechos percibidos por ellos para sentirse discriminados comentaron que algunos de ellos recibieron burlas por su acento, rechazo para elaboración trabajos en grupos, tal como lo comenta la Entrevistada No. 6B:

"Bueno, de pronto yo con los horarios no, pero sí es muy complicado la cuestión de usted entrar a un salón y sentirse como un poco discriminado. Téngalo por seguro que aquí hay, sí lo hay. Que hay, aquí sí lo hay, aquí hay discriminación. Y, entonces cuando uno entra y se siente así y cuando van a armar un grupo y resulta que uno se está quedando solo. Pues ufff, primero uno siente eso. Acá hay discriminación, es fuerte eso, la academia también es fuerte, es complicado de aguantarla y además también la misma ciudad, porque uno está acostumbrado, por mucho que uno haya estado por fuera del resguardo y haya estado en ciudades, es muy diferente a venirse a vivir acá, el mismo calor, yo este calor hasta ahora no me lo aguanto ¡de verdad! (Entrevistado Nº 6B).

El mismo panorama, pero en menor medida, se registro para dos de los estudiantes afros, ellos comentaron que el sentimiento de discriminación estuvo presente, pero que ello no fue impedimento principal para establecer relaciones de compañerismo o amistad con sus pares. Así, estos estudiantes no vincularon la discriminación con la imposibilidad para relacionarse con compañeros. En ese sentido, otros estudiantes dieron cuenta que para ellos la discriminación es algo que no sólo podría haber tenido lugar en la Universidad sino que es algo a lo que se enfrentan o se han enfrentado en diferentes etapas de su vida:

"No tanto en la Universidad, sino en mi vida sí. En la Universidad, muy poco porque pues cada uno está en su cuento. Y, uno pues, aquí en el servicio, hasta ahora no me he sentido… o sea, que me lo hayan dicho tal cosa, no. Pero, sí se ve como en el salón de clases, antes. O sea, como que habían unos comentarios así. O había que hacer un trabajo en grupo, y que en el salón no habían muchos afros, entonces me tenía que hacer sola o

tenía, como quien dice, 've, hagámonos contigo'. Entonces, eso es como…, no sé. Pienso que por ahí". (Entrevistada No. 6A).

Otros estudiantes manifestaron que en algunas ocasiones han percibido comentarios que podrían catalogarse como discriminatorios, pero que son aspectos que la sociedad ha interiorizado y que en la mayoría de los casos no por ello necesariamente se quiera ofender o rechazar a una persona afrodescendiente. Y que en general la Universidad es un espacio abierto donde la discriminación está menos presente:

"(¿Cómo percibes aquí el ambiente en la Universidad, has sentido algún rechazo, discriminación o no…?) No. A mi me parece que esta universidad es como moderna. Donde a uno lo marginan menos, de los lugares donde uno siente como menos. Yo creo que le da la oportunidad a todo el mundo para que se exprese libremente, mostrar lo que quiere y lo que es. Pues de no tratar de tapar las cosas. Sentir discriminación, eso es en todas partes. Y, algo de racismo, pues muchas veces la gente hace cosas como sin pensar lo que está diciendo o lo que va hacer y muchas veces lo hace, pero sin la intención de ofender, pero uno pues a veces lo siente ofensivo. O sea, no digamos que me he sentido como agredido, no, pero sí en algunas ocasiones uno puede llegar a como a interpretar esas cosas de sentirlas, pues, pero no. Sabiendo que alguna vez que la persona no lo hizo con esa intensión, sin ninguna intención, pero en general yo creo que acá yo me he sentido muy bien" (Entrevistado No. 2A).

Aquellos estudiantes afros que manifestaron que sí tuvieron inconvenientes para relacionarse con sus pares dieron cuenta de que ello si bien no se relacionó con discriminación, sí se propició por la existencia de subgrupos entre los mismos compañeros de clase, que se caracterizaron por ser cerrados y no permitir su ingreso, incluso cuando la relación pudo haberse propiciado por actividades académicas, necesarias para el desarrollo de trabajos o actividades. En el caso del Entrevistado No. 9A, dicha experiencia se relacionó con su episodio de deserción:

"Pues no tanto discriminación como tal, pero entonces sí los subgrupos que nunca faltan dentro de un grupo. Pero entonces los subgrupitos se iban para allá y pues yo miraba alrededor, y no miraba pues así como con una característica similar a la mía, entonces siempre me tocaba como por ahí solito, y aunque había una muchacha que entró con nosotros que también entró en el grupo de afrodescendientes, de afrocolombianos, ella era como… tiraba más como para el lado de ellos. Entonces yo dije: 'no, si es así' entonces en esa parte también me sentí muy sólo y pues necesitaba de pronto también algunas veces que alguien me llenara de la experiencia que pues ellos ya habían adquirido desde el transcurso ya sea del colegio, o había agente ahí que ya había estudiado en la universidad otras cosas. De pronto sí me sentí como muy desencajado, y aunque en ese tiempo de verdad no lo sabía porque pues era un pelado que estaba viviendo muchas cosas ahí de seguidas, entonces dije: 'no, esto no es para mí', y el otro sentido fue algo que tú tocaste también, fue el hecho de que yo me iba vestido de cierta forma, pues así con pantalones anchos, con trenzas, entonces no sé, no lograba como encajar entre los demás compañeros que eran como todos pues, no sé diferentes".

Fue interesante conocer que lo que los estudiantes afros entendieron como discriminación no fue un impedimento principal para el establecimiento de relaciones al interior de la Universidad, algo contrario a lo que hipotéticamente se esperaba en el caso de los estudiantes afros, y no que fueran los indígenas aquellos que hubieran en mayoría manifestado que fueron discriminados por la misma condición que les posibilitó el ingreso a la Universidad. Por ello, se observa que los estudiantes indígenas al ser provenientes de otras zonas del país tendrían otras formas de relacionarse con los demás o no estuvieron acostumbrados a espacios amplios y con gran cantidad de personas que les posibilitara finalmente socializarse con sus pares académicos, pero ello es algo que no se registró para todos los estudiantes.

Por ello, llamó la atención que algunos de los estudiantes indígenas manifestaron que no sintieron ningún rechazo o actos discriminatorios contra ellos por el hecho de ser indígenas y que, por el contrario, eso depende de los prejuicios con los que vienen algunos estudiantes provenientes especialmente de otras zonas del país. Aunque es clave destacar que estudiantes no oriundos del Valle también manifestaron no tener problemas al relacionarse con sus compañeros. En este sentido, se cree que el hecho de poder relacionarse satisfactoriamente con otros pares no indígenas o afros dependería, según la información de sus compañeros, más de un actitud personal o la prevención que tuvieron algunos de los estudiantes, sin embargo, en algunos casos sí estaría relacionado con el hecho de ser proveniente de un departamento diferente al Valle del Cauca y la llegada a un entorno diferente y desconocido para la mayoría de ellos:

"El ambiente acá es muy diferente al que uno vive en un pueblo. La aceptación, y por lo menos por el hecho de ser uno nariñense, lo creen a uno bobo, la burla de la gente, o sea por lo menos a uno le da muy duro poder acostumbrarse a eso eh por la forma de hablar de uno, si la forma de hablar de uno, la recocha. O sea para la gente puede ser muy chévere llegar a burlarse de uno pero, pero en realidad para uno es muy molesto y es, o sea uno sentirse sólo acá y uno a parte de sentirse solo porque la familia de uno no está con uno, uno enfrentarse a una ciudad estando acostumbrado a vivir en un pueblo venir a una ciudad y todavía venir a ser la burla de otros. Entonces no es, para uno es muy difícil, yo pienso que eso también, o bueno para uno como nariñense no, porque generalmente a los nariñenses es a los que más nos molestan sí, pero ya el resto de la gente, por lo menos la gente guambiana, los que tienen el manejo de su propia lengua pienso que es muy difícil para ellos, porque ellos, cómo te digo, para ellos el manejo del español es muy complicado, muy complicado. (Entrevistada N. 15B). *"(¿Cómo fue la relación con los compañeros en la Universidad?) Para mí fue totalmente normal. Es más, yo me enteré de que habían entrado por condición afro cuando cancelé semestre. Porque yo vi en el periódico y ahí aparecen nomás los códigos de admitidos, y no dicen ni por qué y cuándo. ¿Ya? Bueno, ya quedé. No me interesó ver la lista, ni nada. Y, nadie en el plan con los compañeros con que entré, pues ninguno se inmutó por saber eso. Ellos pues fueron muy centrales, han sido respetuosos en ese caso. Incluso, con los que entré y pues con los que estoy ahora también. Y además es que la cuestión es que uno….Es que la cuestión, el racismo como que yo lo veo por ese lado, que se lo da uno mismo. Uno se está presentando a las personas, entonces pues claro" (Entrevistado No. 5A).*

El hecho de que los afrodescendientes no manifestaran haber sido discriminados da cuenta en mayoría de que ellos son provenientes del Valle del Cauca, pero aún más que se caracterizaron por ser mayoritariamente individuos afros urbanos que han sido socializados -incluso desde la infancia- en la ciudad de Cali, diferente a los indígenas, que al ser en mayoría provenientes de departamentos diferentes al Valle dan cuenta de ser oriundos de zonas rurales en donde se manejarían unas lógicas de convivencia y de socialización diferentes. Aún más, cuando algunos de los estudiantes no registraron anterior a la llegada a Cali un encuentro con un centro urbano y la inmersión en esas lógicas de convivencia.

En este sentido, se encontró que específicamente para los desertores indígenas se evidencia que en algunos casos la relación con compañeros de clase se tornó dificultosa, porque las formas de convivencia se tornaron diferentes y los compañeros, en mayoría provenientes de *la ciudad se caracterizaron por ser personas despiertas, sin ninguna pena o vergüenza*:

"Cuando ya ingresé acá, entonces pues yo era timidísima, o sea yo era muy tímida, porque esto uno no se imaginaba una cosa tan grande como estas, no mejor dicho era terrible. Y que a mí el clima, todo el… como el movimiento de la ciudad a mí me dio muy duro. Entonces yo no quería salir de la casa, entonces estar viniendo acá las montadas en el bus, entonces no, no, no. Pues el cambio de Popayán a Cali es grandísimo, porque Popayán es chiquitico, uno puede ir así a pie a cualquier lado y pues es suave, no hay esas avenidas así como aquí que… el calor. Entonces, a mí me dio muy duro, entonces yo casi no quería salir de la casa, por eso y yo era de la casa al trabajo y de la casa al trabajo. (¿Y qué te pareció lo más difícil?) La gente. La gente, porque, cómo te dijera, o sea aquí la gente es como más despierta. O sea, los muchachos preguntan, hablan, o bueno en esa época, porque ahora como que pues yo ahora como que ya he soltado la lengua. No, yo antes era muy callada. Yo era muy callada, muy seria, yo casi no me reía, así con las amiguitas que uno cuenta bobadas, pero yo al principio y todos preguntaban y tal y se reían y querían conocer; en cambio, yo entre menos me moviera ese era mi ambiente. (Entrevistada N. 8B).

En las experiencias encontradas con los estudiantes afros no se reportaron comentarios como el anterior, que por el contrario representaran la introspección del estudiante, pero en cambio sí se mencionó la dificultad registrada en torno al cambio que significó pasar del colegio a la Universidad y en ese sentido fue que no sólo se reportaron dificultades para adaptarse al nuevo medio escolar, sino para llevar el ritmo y para no quedarse atrás de otros compañeros que en algunas ocasiones no prestaron la colaboración deseada:

(¿Y la relación con los compañeros de clase cómo ha sido?) "No. Pues antes, yo creo que también por eso he desertado. Porque no he tenido pues así como muchos compañeros o muchos amigos. Con ellos no ha sido 've, sentémonos a estudiar, hagamos este trabajo'. Entonces, uno siempre como que solo. Y, uno solo no aprende. O, uno solo es muy difícil hacer un trabajo tan grande. Pero, ahora, yo me siento pues más…, no tengo muchos amigos, pero pues tengo ahí algo mejor. Yo creo que no me integraba. Porque uno siente como una barrera, no sé, te comienzan a mirar mal. Yo me comenzaba a imaginar cosas que tal vez no eran. (¿Pero por qué será que no pudiste relacionarte con los compañeros?) Yo pienso que son ellos más que uno. Porque yo no he tratado como de discriminar a nadie, si lo he hecho, ha sido pues torpemente. Pero mira que, por lo menos en mi salón de clase, con mis compañeros que entramos en esta promoción, hay unos pocos contados que

yo te puedo obligar a ti y saludarte 've, cómo te ha ido' o saludarte con un beso, o chancearte y preguntarte 'cómo te va', o 'si no entiendes algo, hagámoslo', muy poquitos. Pero, ya la mayoría como que es otro parche, y uno piensa para decirle 've, tal cosa', tú no sabes cómo vayan a reaccionar" (Entrevistada No.6A).

Ahora, al indagar cómo fue la relación establecida con profesores, se observó un comportamiento contrario, ya que fueron los afros y no los estudiantes indígenas quienes lo reportaron mayoritariamente, de esta forma la relación entre profesores y estudiante se torno dificultosa para algunos afros, ello relacionado porque manifestaron que dan preferencias a otros estudiantes no afro y fueron sancionados con calificaciones menores, aún cuando los resultados fueron los mismos que sus compañeros:

"(¿y cómo fue la relación con los profesores?) Pues yo creo que… ahorita estoy pensando que en Química tuve ese problemita por eso. Pero no lo sentí. (¿Cuál problemita?) Pues con la profesora. Pues uno cuando recibe las evaluaciones los compara con los demás. Y, en una evaluación, pues fue la última que pedí el opcional del segundo parcial, necesitaba sacar como 3.5, para pasar la materia en 3.2 o algo así. Y, me quedó en 2.4, me quedó súper bajita, y comparando con un amigo que había sacado como 3.4 ó 3.8, no me acuerdo bien, y yo tenía más preguntas buenas que él. Mejor dicho, yo había pasado el examen más que él. Y, le fui a reclamar, y la profesora me dijo 'esto está malo, esto está malo'. Y, yo creo que fue por eso, porque de todo el grupo fui el único que quedó. Y, pues, ahorita es que lo veo, y haciendo las cuentas, si yo hubiera pasado el examen no hubiera perdido la materia y todo eso. Si hubiera pasado el examen, no. Pero, de todas maneras, las cosas se dan por algo. Y, no hay que llorar sobre la leche derramada" (Entrevistado No.5A).

Si el mismo aspecto se analiza para el caso de los desertores indígenas, se observa que aunque no se esperaba establecer relaciones de amistad o camaradería con los profesores, los inconvenientes con ellos se relacionaron por la falta de amabilidad para explicar temas vistos o inconveniente para conciliar horarios de atención. Pero mayoritariamente no se presentaron inconvenientes considerables, estos se registraron en mayor número con los desertores afros, pero en ningún caso se relacionaron con los episodios de deserción de los estudiantes, en un caso se manifestó la pérdida de un curso académico que llevó a un primer bajo rendimiento pero no por ello de forma particular se relacionó la deserción.

De la misma forma, es posible afirmar que las relaciones de amistad o de compañerismo con los pares académicos fue cambiante y diversas, en algunos casos difícil en el momento del encuentro y la socialización con el medio universitario, pero posteriormente se modificaron. Para aquellos estudiantes que las relaciones no se propiciaron, no se encuentra que su episodio de deserción se remita directamente a ello, sino que se relacionaron directamente con otro grupo de factores que confluyeron en el episodio de la deserción. Además, es necesario considerar otros aspectos que confluyen directamente en el estudiante, como su trayectoria de vida y la forma como a partir de esas mismas trayectorias se establecen relaciones sociales que están mediadas por una serie de factores culturales, sociales, económicos, que finalmente le permitieron al estudiante socializarse en el medio académico universitario, tener permanencia o desertar.

En función de la socialización que establecieron los estudiantes con el medio académico una vez llegaron a él, se resalta particularmente la labor reiteradamente mencionada por los estudiantes refiriéndose al Cabildo Indígena Universitario-CIU[82] como aquel espacio que recibió a los estudiantes, posibilitó encontrar otros que anteriores a ellos ya habían ingresado a la Institución bajo la misma condición de excepción, en ocasiones con experiencias de migraciones similares o con dificultades como las que ellos habían registrado. En pocas palabras, puede decirse que para estos estudiantes el CIU se presentó como un grupo de apoyo que posibilitó que otros estudiantes ayudaran a socializarse e informaran sobre procesos administrativos y académicos propios de la Universidad, desconocidos por la mayoría de los estudiantes que en principio ingresan a un programa académico, procesos como matriculas, cancelaciones, solicitudes de subsidios, prestamos bibliotecarios, entre otros. Sin embargo, no todos los estudiantes se agruparon en él, siendo estos los mismos que en mayoría no se identificaron como estudiantes indígenas. El CIU funcionó entonces como un grupo cohesionador que además posibilitó la fundamentación de lo denominado por los estudiantes como la identidad indígena, o lo que hacía parte del proceso indígena, a partir de la realización de actividades culturales, políticas, ya que bajo el modelo de cabildo indígena tiene la misma organización con un gobernador, un tesorero, un alguacil, alcalde, secretaria, fiscal y comuneros que se eligen entre los participantes del grupo y se comprometen a la realización y cumplimiento de actividades por un período de tiempo determinado.

Por el contrario, para el caso de los afros, aunque al interior de la institución funcionan grupos de estudiantes afros, entre los que se resalta CADHUBE, no sólo por la cantidad de estudiantes a los que ha posibilitado el ingreso, sino porque es uno de los que más reconocimiento tiene al interior de la institución como aquel grupo de estudiantes afros, no fue mencionado en mayoría por los estudiantes afros que se hubieran integrado a CADHUBE o que les hubiera posibilitado una ayuda en el encuentro y socialización con el medio universitario, ello quizá porque la cantidad de estudiantes que fueron avalados por este grupo para ingresar a la Universidad mayoritariamente lo abandonaron o no siguieron integrados a las actividades programadas. Sólo en un caso se evidenció que CADHUBE proporcionó no sólo la oportunidad de ingreso a la institución, sino también se convirtió en el medio para realizar procesos de matrículas, admisiones de otros estudiantes y hasta encontrar un apoyo académico de pares de semestres adelantados que pueden colaborar con aquellos que empiezan.

La realización de actividades por parte del cabildo indígena da cuenta de encuentros como *Tulpas, Plazas y Quilombos,* los convenios establecidos con la Universidad para implementar cátedras con contenido étnico-indígena, propuesta para la construcción de espacios de encuentro al interior de la Universidad como el Pabellón del Lago o lo conocido por los estudiantes como la Maloka. En síntesis, un conjunto de actividades que de acuerdo a lo observado han propiciado en los estudiantes el fortalecimiento y la apropiación de lo indígena, en algunos casos hasta la reetnización de ellos mismos a partir de aspectos como la lengua, desde del aprendizaje del Nasa Yuwe en la Universidad. Ya que ninguno de los estudiantes de la muestra manifestó hablar lengua indígena.

[82] El Cabildo funciona al interior de la Universidad como un grupo de estudio, reconocido ante la Oficina de Bienestar Universitario, Asuntos estudiantiles.

Diferente a lo planteado, se encuentra que para otros estudiantes el Cabildo operó eficientemente para el encuentro y recibimiento de los estudiantes que se agruparon en torno a él, sin embargo, en otros casos posteriormente fue también el espacio para el surgimiento de conflicto entre sus integrantes que finalmente desencadenaron en el rompimiento de las relaciones con el grupo. En otros casos, el mencionado distanciamiento no se relacionó directamente con los conflictos que surgieron allí, sino la falta de tiempo para conciliar actividades académicas propias y actividades programadas por el cabildo, por lo que manifestaron la dificultad para adquirir ambas responsabilidades. Ya que en un caso reportaron que la cantidad de tiempo invertido en las actividades del Cabildo propiciaron la pérdida de cursos académicos, por ello el estudiante decidió alejarse. Por lo anterior, se afirma entonces que el Cabildo Indígena Universitario es el especio en el que se agrupan mayoritariamente los estudiantes, confluyen e intercambian experiencias, pero como punto de encuentro también lo es de desacuerdo, que finalmente da cuenta de la partida de algunos de sus integrantes. Por ello, entran y salen estudiantes semestralmente. Sí es un grupo que propició respaldo para sus afiliados. Este aspecto diferenciaría los estudiantes afros de los indígenas y especialmente de los demás estudiantes de la Universidad, que ingresan por el conducto regular sin ningún grupo de apoyo o que los respalde desde su ingreso.

3.2.2 ¿Por qué Desertaron los Estudiantes Indígenas de la Universidad del Valle? Tipología de Estudiantes Desertores que Ingresaron por Condición de Excepción Indígena en 2001-II y Afros en 2004.

A continuación, se presentará lo encontrado en función de los episodios de deserción de los estudiantes indígenas y, en relación de ello, en qué aspectos o en qué factores se diferencian con los factores de deserción encontrados para los estudiantes afrodescendientes. Se pretendió por lo tanto conocer no sólo los factores de deserción, sino también establecer una diferencia entre los dos grupos de estudiantes y al interior de cada uno de ellos, pues, como se presentó, en el segundo capítulo el episodio de la deserción se encontró diferenciado entre los mismo estudiantes de acuerdo a la tipología encontrada.

3.2.2.1 Estudiantes "desertores tempranos"

Aquellos estudiantes pertenecientes a este grupo son aquellos estudiantes admitidos pero que nunca se matricularon académicamente en la Universidad, no llegaron a iniciar clases o no iniciaron su ciclo escolar universitario. Para los dos grupos estudiantiles analizados esta es la tipología de deserción que menos estudiantes agrupa. En el caso de los indígenas, estuvo conformado por cuatro casos, y en el de los afros por tres. Para los indígenas la participación entre hombres y mujeres fue igualitaria y en su totalidad fueron solteros al momento de ingreso y de la entrevista. En los estudiantes afros, la participación de mujeres fue mayoritaria, y aunque el estado civil de todos fue soltero inicialmente, al momento del ingreso cambió en el caso de una estudiante quien mencionó no ser soltera al momento de la entrevista. Para los integrantes de esta tipología de deserción se encuentra como característica que todos fueron procedentes de un lugar diferente a la ciudad de Cali, y exceptuando un caso del Valle del Cauca, tanto para afros como para indígenas. Para los

primeros, su procedencia fue de Tumaco-Nariño, Condoto-Chocó y Buenaventura-Valle. En los indígenas las procedencias fueron en primer lugar de Córdoba-Nariño y posteriormente de Toribio-Cauca.

De forma particular se resalta el hecho que para los estudiantes afros en su totalidad registraron experiencias urbanas previas a su admisión a la Institución. Diferente a los indígenas, para quienes esto sólo se reportó en la trayectoria de vida de un estudiante. El hecho de que los afros registraran experiencia urbana previa es algo de suma importancia, ya que no sólo se diferencia de los indígenas sino que los factores de deserción que éstos últimos presentaron como aquellos para desertar se tornaron parcialmente implicados con la imposibilidad para migrar de su lugar de procedencia y establecerse en un lugar diferente, esto especialmente por los costos que ello acarreaba y por el desconocimiento de cómo establecerse en un lugar diferente al de procedencia.

En el caso de los afros, al ser procedentes de un centro urbano intermedio como lo es la ciudad de Buenaventura en el Valle, haber experimentado la realización de estudios secundarios en la ciudad de Cali y tener una experiencia de vivir anteriormente en la ciudad de Pasto desarrollando estudios universitarios, es algo que los diferencia totalmente de las experiencias de los indígenas, aunque ambos grupos de estudiantes provengan de lugares diferentes a Cali fueron más los afros que los indígenas aquellos con vivencias urbanas previas. Es necesario adicionar que en el momento de la entrevista aquellos desertores indígenas mayoritariamente se encontraban en su lugar de residencia, principalmente en la región de Córdoba-Nariño, etnia de los Pastos y resguardo indígena de Males. Por ello se plantea que al ser oriundo de un resguardo o comunidad indígena fuera del Valle del Cauca y no tener experiencia urbana previa, aumentaría la probabilidad de deserción entre esta población.

Llamó la atención conocer que mientras para los indígenas de este subgrupo primó fundamentalmente para desertar de forma temprana el hecho de no poder establecerse en Cali, más que aplazar el cupo, esta razón sólo se halló en uno de los tres afros desertores tempranos, ya que la imposibilidad de sostenimiento por los costos económicos para establecer en Cali lo llevó a no iniciar sus estudios. En los otros dos casos, la deserción se relacionó directamente al aplazamiento del cupo en la Universidad y, por otra parte, el desconocimiento de haber sido admitido, en conjunto con el cambio del estado civil a casado con el nacimiento de un bebe que imposibilitó el ingreso a la Universidad. Es interesante anotar que al comparar los factores de deserción entre afros e indígenas se halla una correspondencia entre la imposibilidad económica para el mantenimiento en Cali y el aplazamiento de cupo, esto último para aquellos dos estudiantes que habían registrado experiencia urbana previa. De forma contraria, los factores de deserción del resto de estudiantes afros e indígenas no presentan una tendencia.

Al analizar la trayectoria educativa de los estudiantes se observa que en su totalidad fueron procedentes de colegios públicos, en mayoría de jornada diurna y completa. Para el caso de los desertores indígenas también se registró la jornada vespertina. Aunque la mayoría de los estudiantes provino de la jornada diurna, no se encuentra una relación entre este hecho y la deserción, ya que como se presentó en el segundo capítulo la mayoría de los estudiantes de las dos muestras conservan esta tendencia. En ninguna de las experiencias de los

estudiantes se registraron cuadros de repitencia escolar. Por ello, no se haya relación entre deserción y repitencia escolar para este grupo de estudiantes. Si el análisis se plantea a partir de los énfasis académicos, se encuentra que mientras que los indígenas obtuvieron su titulación de colegios académicos, en el caso de los afros en un solo caso se registra esta característica, de forma contraria se encuentra graduación de colegios con énfasis técnico industrial y Comercial. Se plantea por lo tanto que el hecho de que sean más los indígenas aquellos procedentes de colegios académicos se relaciona con el tipo de educación secundaria recibida en mayor proporción en los lugares de resguardo, que para estos estudiantes fue casi en la totalidad en Córdoba Nariño.

Por el contrario, en dos de los casos de colegios de los afros la escolarización secundaria obtuvo su titulación en centros urbanos intermedios, lo cual puede relacionarse con los énfasis y el tipo de educación impartida. En cuanto a la clasificación de desempeño otorgada por el Icfes[83], en el caso de lo indígenas es medio y en los afros por el contrario predomina la calificación Baja en dos casos, con presencia de la calificación media en sólo uno de ellos. Estos resultados, por lo tanto, van en contravía de lo que se esperaba encontrar, ya que fueron los colegios de los indígenas y no de los afros aquellos con mejor desempeño, ello planteado en función del lugar de ubicación del colegio de graduación como se presentó. De acuerdo a esta característica, no se encuentra una asociación directa entre deserción y calificación baja de los colegios de procedencia de los estudiantes, ello en cambio pudo estar relacionado con la calidad académica recibida por los estudiantes que no propiciaron las herramientas necesarias para socializarse en el medio académico.

De acuerdo a los antecedentes escolares familiares orientados por el nivel de escolaridad de sus padres, se observa que para afros e indígenas del grupo los niveles de escolaridad de madres y padres es mayoritariamente de primaria básica. Sin embargo, para las madres de dos estudiantes indígenas se observa el nivel de escolaridad secundario. El mismo comportamiento se observa sólo para una madre de los estudiantes afros y de forma diferente sí se encontró en un caso el nivel técnico en el padre de una estudiante afro. Se considera como aspecto importante que no se haya encontrado padres con nivel de escolar universitario, sólo se haya un padre con nivel técnico. Por ello, se podría afirmar que la deserción es mayoritaria en hijos de padres no universitarios.

Por el contrario, de acuerdo al nivel de escolaridad de sus hermanos, en dos casos los estudiantes registraron hermanos que anterior a ellos se encontraban desarrollando estudios a nivel universitario. Estos dos casos se hallaron distribuidos entre estudiantes afros e indígenas. Y corresponden a aquellos estudiantes que, a diferencia de los demás integrantes de la tipología de deserción, no fueron los primeros de su grupo familiar en desarrollar estudios universitarios. Específicamente para los indígenas se encuentra que el caso reportado es aquel que ingresa posteriormente a la Universidad. De forma particular, se evidencia que para los afros aquel caso mencionado con antecedentes de hermanos en la Universidad es quien regresa a la Universidad posteriormente, pero ello también ocurre

[83] Véase en anexos, Cuadros de caracterización colegio del cual procedieron los estudiantes afros e indígenas entrevistados según clasificación ICFES.

para otro de los estudiantes que no presentó antecedentes escolares familiares favorables por parte de sus padres.

Se rescata particularmente la relación existente entre el retorno a los estudios universitarios y haber tenido un hermano estudiando a nivel universitario. Como se ha planteado, si bien el nivel de escolaridad de los padres en mayoría no favoreció sustancialmente la motivación para el ingreso a la Universidad, el tener hermanos en este nivel de escolaridad sí favoreció el regreso de los estudiantes desertores tempranos a los estudios universitarios. Por ello, en un caso de los estudiantes indígenas perteneciente a esta tipología de deserción y dos casos de los estudiantes afros se consideran como desertores tempranos de su programa académico en 2004, pero no desertores del sistema educativo, ya que retornaron a la Universidad, en dos ocasiones al mismo programa académico antes seleccionado.

De acuerdo a la información de las entrevistas, se destaca para los indígenas desertores tempranos que de forma contraria no retornaron a sus estudios el argumentar que su episodio de deserción no se relaciona con el no deseo de estudiar, sino que por el contrario deseaban iniciar estudios, pero no planearon o tomaron en cuenta lo necesario para establecerse en un lugar diferente a la de asentamiento. Por otra parte, se encuentra que si bien a través del cabildo se enteraron de la posibilidad de inscribirse por condición afro, no conocieron experiencias de otras personas que hubieran migrado, o que hubieran desarrollado un proceso como el que ellos no conocían con el objetivo de establecerse en Cali para estudiar, adicionalmente, los desertores indígenas manifestaron tener dependencia económica de sus padres, y por ello también se imposibilitó migrar para instalarse en Cali. Para el caso de la estudiante afro que no retornó a sus estudios universitarios, se conoció por parte del relato de la desertora que, aunque el deseo de estudiar persiste, las labores de madre y ama de casa impiden la realización de la labor escolar. Esta última razón es algo que, como se verá, si bien en el caso de una estudiante desertora de programa académico no le ha imposibilitado retornar a sus estudios, sí es un hecho recurrente para desertar. En este mismo aspecto se comparte con lo encontrado por García (2007), en su estudio sobre las *Políticas étnicas afrocolombianas en la Educación superior*, específicamente en la Universidad de Antioquia, que da cuenta que *"Uno de los aspectos que hace difícil que no pocos estudiantes continúen con su formación luego de un par de semestres es que son padres o madres –algunas mujeres son madres cabeza de familia y tienen hasta tres hijos–, lo que, especialmente por factores económicos y laborales, coarta su continuidad".* Interesa, además, plantear que para una estudiante indígena el cambio de estado civil soltera también limitó la partida a Cali para estudiar.

Por otra parte, si bien los estudiantes no se socializaron en primera instancia con el ámbito universitario, ya que no permanecieron en él, sí interesaron los procesos anteriores de migración de territorio de origen que registraron a lo largo de sus vidas, así como el conocimiento que tenían para seleccionar el programa académico al que fueron admitidos. Se destaca nuevamente entre los estudiantes el deseo por el desarrollo e inicio de estudios a nivel universitario, sin embargo, especialmente para el caso de los indígenas se reitera nuevamente el desconocimiento por lo que significaba ingresar a la Universidad, y aún más de qué se trataba o de que componentes tendrían al cursar el programa seleccionado, esto exceptuando el caso de estudiantes afro e indígena que como se comentó tuvieron hermanos estudiando previamente en la institución, y aquel caso del estudiante afro que no

contando con esta característica retornó a sus estudios universitarios. En el caso de estos estudiantes se evidencia que existía una idea acerca del contenido del programa académico deseado, o se evidencia que el programa fue seleccionado a partir de concepciones no sólo de qué se traba el programa académico sino del gusto por el mismo.

Para los otros estudiantes, por el contrario, se reitera lo ya presentado de la escogencia del programa bajo percepciones poco acertadas y a partir del puntaje Icfes con el que contaban. Sin embargo, en general, para estudiantes afros e indígenas puede ser planteado que la principal causa de deserción identificada entre los estudiantes que conforman esta tipología es proceder de un lugar diferente a Cali y Valle, inscribirse con el objetivo, en principio, de estudiar a nivel universitario, pero ello sin la suficiente planificación acerca del proceso a desarrollar para instalarse en Cali, la planificación de sus gastos y relacionado a ello la posibilidad o no de que sus padres los sostengan económicamente. Por esto, particularmente en el caso de los indígenas más que en los afros, se identifica que su deseo de cursar estudios universitarios promueve la inscripción, y una vez contando con el cupo es que se considera la posibilidad o no de partir para iniciar los estudios. Por ello, se plantean como importantes los niveles de escolaridad de padres, así como también las posibilidades de un mantenimiento económico en Cali por parte de los padres que motiven el inicio de sus estudios. Ello se encuentra relacionado con que de los siete estudiantes que conformaron esta tipología sólo en dos casos (un caso afro y un indígena) se reportara la realización de estudios secundarios en un centro urbano diferente al lugar de su procedencia.

Se observa que de forma particular para las estudiantes mujeres el cambio de estado civil soltero y la formalización de compromisos maritales ayudó para tomar la decisión de no migrar o no iniciar los estudios a nivel universitario. Del lado contrario, fueron los estudiantes hombres quienes en mayoría retomaron o ingresan posteriormente al medio escolar universitario.

Por otro parte, se considera importante dejar planteado que particularmente para los desertores de esta tipología se evidencia que el impacto que generan con la decisión de no ingresar, al no planear su ingreso sino hasta cuando son admitidos, limita el ingreso de otras personas que aspiran al cupo y que podrían ser estudiantes afro o indígena que compiten bajo las mismas condiciones de excepción. En este sentido, se limita el ingreso de otros estudiantes a los programas académicos que ellos fueron admitidos, pero aún más a la posibilidad de escolarizarse en el medio universitario.

En el caso de los indígenas, los estudiantes fueron admitidos a los programas académicos de Psicología, Sociología, Tecnología en Alimentos y Tecnología en Gestión Ejecutiva. En el caso de los afros, los programas a los que fueron admitidos corresponde a Arquitectura, Recreación y Económica. De estos, se rescatan el estudiante indígena admitido al programa de Psicología y el estudiante afro del programa de Arquitectura que retornaron a sus estudios. Se halló que una estudiante afro se encontró desarrollando estudios a nivel universitario, pero en otro programa académico, por lo que no se afirma que retornó al programa al que fue admitida sino al medio universitario.

3.2.2.2 Estudiantes desertores de programa académico

En esta tipología se aloja un mayor número de estudiantes indígenas (ocho casos), el número de estudiantes afros es minoritario y continúa igual que en la tipología de deserción anterior. Sin embargo, es clave anotar que en general para los estudiantes de la tipología se observó el estado actual del estudiante en el momento de la entrevista, ya que los estudiantes pertenecían a un programa académico que abandonaron y al momento de la entrevista se encontraron cursando otro programa diferente al anterior. Por ejemplo, en el caso de los afros que pertenecen a la tipología de deserción definitiva se encontraron casos de estudiantes que anteriormente habían cambiado de programa académico pero por segunda ocasión lo abandonaron y no se encontraron vinculados al medio escolar universitario una vez se los entrevistó. Para los desertores de programa académico de forma particular se observa que el semestre de deserción del primer programa al que fueron admitidos, en el año 2004 para afros y 2001-II para indígenas, no supera el cuarto semestre.

Para los desertores indígenas, se destaca nuevamente que fueron procedentes en mayoría de un lugar diferente al Valle del Cauca, aunque un estudiante sí reportó la procedencia de este departamento, los demás estudiantes fueron oriundos de Cauca (seis casos) y Nariño (un caso), avalado por comunidades indígenas Páez-Nasa, Yanaconas, Guambiano y de Los Pastos[84]. Y de la misma forma que la tipología anterior, conformado por más mujeres que hombres. Para el caso de los afros, por el contrario, se evidenció que fueron mayoritariamente procedentes del Valle del Cauca (dos casos), que de otro departamento que en esta oportunidad fue (Barbacoas-Nariño). En esta ocasión, de acuerdo al sexo, fueron más mujeres que hombres.

A partir del lugar de procedencia se evidencia entonces que para los desertores indígenas de programa fueron oriundos casi en su totalidad del departamento del Cauca y no de Nariño, como se registró para los desertores indígenas tempranos. En ese sentido sí se halla una relación entre proceder del departamento en mención y la probabilidad de ser desertor de programa académico, especialmente cuando se fue perteneciente a la etnia Nasa. En lo que se refiere afros, la vulneración para el abandono de programa académico y retorno a otro se relaciona más con ser procedentes del Valle del Cauca, en otro aspecto se destaca el hecho de que la asociación que avaló fue la Fundación para el Desarrollo Integral Afrocolombiano y posteriormente CADHUBE.

Si se analiza los procesos migratorios de los estudiantes del primer grupo, se observa que a diferencia de los estudiantes desertores tempranos éstos en mayoría sí habían desarrollado un episodio de encuentro con un medio urbano anterior al ingreso a la Universidad, motivado por razones diversas, pero orientado principalmente al desarrollo de estudios secundarios en un lugar diferente al de nacimiento. Por ello, para los desertores indígenas no se afirma que su episodio de deserción se asocie con la falta de una experiencia urbana previa. En lo correspondiente a los estudiantes afros, se evidencia la misma tendencia, ya que como se presentó procedieron principalmente de la ciudad de Cali. No obstante, se presenta como caso excepcional la Entrevistada No.6, la cual no había registrado

[84] Véase en anexos: Cuadro Distribución por etnia y cabildo de los estudiantes indígenas según tipología de deserción.

experiencia urbana previa al ingreso a la Universidad, sin embargo, antes del ingreso al programa en 2004 se hallaba estudiando otro programa académico al que fue admitida sin la condición de excepción.

Si nos encaminamos por los antecedentes escolares de los desertores a partir de la escolaridad de los padres, se halla nuevamente que tanto padres y madres de los estudiantes indígenas registraron en mayoría el nivel de escolaridad primaria, sin embargo, para este conjunto de estudiantes la madre de una de las mujeres sí registró ingreso al medio escolar, pero es clave destacar que este ingreso o escolarización de la madre es realizado al momento de la entrevista, por lo que se resalta el hecho que en el episodio de socialización primaria de sus hijos no se hallaba o contaba con esta escolarización, sino que se está desarrollando paralelo a la escolarización de su hija en el medio universitario. Este aspecto se destaca como relevante, ya que en el proceso de socialización es cuando más se da la transmisión de capitales entre padres e hijos, justo en la etapa de escolarizaciones primarias. En relación con este hecho, se encuentra que en esta tipología siete de los ocho estudiantes han sido los primeros de su grupo familia en iniciar estudios a nivel universitario. Por ello, en un solo caso se reportó el ingreso anterior de hermanos a la educación superior. En función de esto se afirma que escolarmente los indígenas estuvieron desfavorecidos tanto por parte de sus padres como de hermanos mayores.

La misma afirmación se aplica para los desertores afros pertenecientes a esta tipología, ya que igualmente sus padres fueron escolarizados principalmente en etapa primaria. Sólo en el caso de la Entrevistada No 1A se registró como nivel máximo de padres la secundaria. No se halló presencia de padres escolarizado o en vías de hacerlo a nivel universitario. Por el contrario en los indígenas, se encontró en mayor número la presencia de hermanos y en un caso tíos del grupo familiar que ingresaron a educación superior, sólo en un caso no se contó con el ingreso previo de hermanos al medio escolar. Este ingreso de familiares fue lo que pudo orientar el ingreso de los estudiantes al medio escolar universitario y, cómo se verá, aquel que ayudará para el retorno en varias oportunidades a la Universidad, aun cuando se hayan abandonados varios programas.

En cuanto a la jornada escolar que antecedió el ingreso a los estudios universitarios, no se encuentran diferencias entre los individuos de ambos grupo de población étnica, primero, porque para ambos proceder de un colegio de naturaleza pública se compartió, exceptuando un caso en los estudiantes afros y, segundo, porque la obtención del grado de secundaria cuya jornada escolar fue diurna, seguida de la vespertina y nocturno, es algo que se encuentra con la misma preponderancia. Sin embargo, los desertores indígenas fueron en menor proporción procedentes de colegios con jornada diurna. En cambio, aquellos provenientes de jornadas diferentes tuvieron mayor presencia. Por ello, puede afirmarse que aquellos estudiantes que cursaron estudios en jornadas diferentes a la diurna tendrían mayor probabilidad de desertar del programa académico. Sin embargo, lo relevante de esta asociación radicaría en que dichos estudiantes accedieron a un tipo de educación con una calidad académica desmejorada frente a aquellos de jornada diurnas. De este aspecto nos ocuparemos a continuación.

En función del énfasis del colegio, se observa que para el caso de los afros la proveniencia de colegios de carácter académico o básico se registró en dos de los tres casos, el caso

restante correspondió al énfasis técnico Industrial. De igual forma se registró para los estudiantes indígenas, al ser procedentes de colegios de carácter académico en primer lugar (cuatro casos), adicionalmente, sí se encontraron procedencias de colegios con énfasis técnicos, pero no industriales sino agrícolas y pecuarios. Si se considera además la calificación del colegio otorgada por el Icfes, para el caso de los indígenas resalta que en seis de los ochos casos del grupo su colegio fue calificado como bajo, otro como inferior y el restante con calificación media. Así, para el conjunto de los desertores indígenas de programa académico se encuentra una relación entre proceder de un colegio con categoría de desempeño Icfes bajo y desertar de un programa académico. De esta forma, se reafirma la idea de que la calidad académica del colegio del que se procede influenciaría en la deserción de este grupo de estudiantes.

En lo correspondiente a los desertores afros, se presenta un caso atípico que podría estar relacionado con la tendencia de los desertores indígenas, ya que en uno de los casos no se encontró registro alguno de la existencia del colegio en las bases de datos del Icfes. Adicionalmente, la graduación de la estudiante No. 6 en el año 1999 imposibilitó conocer qué calificación de desempeño obtuvo la institución de la que procede, del caso restante sí se conoció la categoría baja del colegio del estudiante. Lo anterior plantea dos posibles panoramas, primero, que se presume que aquel colegio del que procedió la Entrevistada No. 1, al no encontrarse registrado antes las bases de datos del Icfes y al manifestarse como privado, adicionando además la jornada nocturna cursada, puede corresponder a un centro educativo de pequeña envergadura, o lo que comúnmente se conoce como *colegios de garaje*, que mayoritariamente no se registran ante el Ministerio de Educación, resta decir que la ubicación del mismo se presentó en la ciudad de Cali. Por lo anterior, se presume que la calidad académica sería desmejorada, lo que reafirma la hipótesis planteada.

Por lo tanto, dado el faltante de información en el caso de los afros, no se puede aseverar que la categoría de desempeño de colegio Baja estaría relacionada con la probabilidad de desertar de programa académico, diferente a lo registrado para los desertores indígenas, como se presentó, aunque uno de los colegios haya obtenido tal calificación.

Sin embargo, sí podría relacionarse para los dos grupos de estudiantes que el haber desarrollado estudios secundarios en un municipio diferente al Valle aumentaría la probabilidad de cambiar de programa académico, en el caso de los indígenas haber estudiado en colegios del Cauca colombiano. Y en el caso de un estudiante afro en el departamento del Putumayo. Todo lo afirmado aún cuando los estudiantes migraron hacia un municipio cercano al de su procedencia para estudiar a nivel secundario.

Las características del colegio se retoman como de gran importancia para el análisis de los factores de deserción de los estudiantes de esta tipología en particular, ya que en el caso de los indígenas atribuyeron su deserción a las dificultades académicas con las que se encontraron una vez ingresaron a estudiar, ello justificado, de acuerdo a su relato, por la mala calidad académica recibida en la etapa de escolarización secundaria, que no los dotó de los conocimiento suficientes para equiparse académicamente con sus compañeros de clase.

Tal como se presentó anteriormente, en lo correspondiente a las trayectorias escolares de los estudiantes las falencias académicas con las que llegaron se presentaron en las áreas de matemática, física, cálculo, lectura y escritura, inglés e informática. Si se comparan estos factores de deserción con los registrados para los desertores afros de programa, se evidencia que en primera instancia en uno de los casos la deserción se relaciona con el principal factor encontrado para los indígenas, en el caso del entrevistado No. 5B la pérdida de cursos como cálculo u otros de componente lógico o matemático lo llevaron a bajo rendimiento académico que desencadenó en el abandono de los estudios, en dos oportunidades. Por otra parte, la deserción de programa académico para las otras dos estudiantes afros se relacionó en primer momento por el cambio para buscar mejores oportunidades una vez graduada y en el otro caso por la experiencia de ser madre, que imposibilitó continuar con los estudios por las dificultades económicas que manifestó registrar la entrevistada. Este último caso se destaca como un hecho particular, ya que como se presentará la estudiante posteriormente ingresa a la Universidad y deserta nuevamente por factores que sí se corresponde con la muestra, principalmente por dificultades académicas. Se destaca el hecho de que para los estudiantes afros el factor económico se reitera nuevamente como aquel que imposibilitó el ingreso (para lo desertores tempranos) y la continuidad con sus estudios.

Entre los dos grupos de estudiantes se encuentra que en dos experiencias se desataca particularmente el cambio de programa con miras hacia unas mejores condiciones laborales una vez graduados. Tanto para el caso de afros como para los estudiantes indígenas la migración se da en la Facultad de Salud hacia el programa de Medicina y Cirugía, en este aspecto se encuentra, como lo plantearon los estudiantes, un cambio hacia un programa que proporcionará mejores condiciones al graduarse, sin embargo, se evidencia que dicho cambio se relacionaría también con el prestigio otorgado socialmente a la labor de médico, más que fonoaudiólogo o fisioterapia, como se registraba para los estudiantes.

En función de lo presentado, interesó conocer entonces quién orientó el ingreso para iniciar estudios universitarios y a través de qué medio se dio la orientación, si como presentamos en mayoría no se contaron con antecedentes escolares familiares favorables por parte de la escolaridad de los padres para ingresar. En este sentido, para los indígenas fue primordial el papel desempeñado por los cabildos que les dieron el aval, también se presentaron casos de orientación familiar con miras al ingreso del estudiante. Sin embargo, cuando la orientación fue proporcionada por el cabildo, se evidenció que éste proporcionó la información necesaria para inscribirse a la Universidad pero no fundamentó al aspirante en aspectos claves como lo necesario para socializarse en el medio académico universitario. Por esta razón los estudiantes eligieron un programa académico guiados en primer término por el puntaje Icfes con el que se contaba y a partir de conocimientos o imprecisiones sobre el nombre de tal o cual área académicas.

En cambio, para los desertores afros se rescata en las tres experiencias la labor desempeñada por profesores de colegio que no sólo orientaron el ingreso, sino que en dos de los casos proporcionaron información adicional sobre la composición académica del programa al que se deseaba inscribirse. Para estos dos casos también fue primordial el deseo de estudiar el programa al que se inscribieron y la información proporcionada por amigos sobre el contenido y acerca de qué se trataba el programa. En la otra experiencia el

ingreso sí se da por la motivación de profesores de secundaria, pero no necesariamente se instruyó sobre el programa académico a seleccionar, que se dio bajo la escogencia del gusto personal por uno de los programas de la rama de la salud que se adecuara a los puntajes Icfes con los que se contaba, pero sin conocimiento pleno del programa al que se aspiró.

Lo anterior permite afirmar entonces que los desertores de programa académico ingresaron a la Universidad en primera instancia, pero no por ello orientados por el objetivo de ingresar a un determinado programa específico, ligado a un proceso de escogencia de un determinado programa, sino que la experiencia vivida por ellos les permitió conocer la dinámica y funcionamiento de la Universidad. Así como también conocer de qué se trataba realmente el programa al que fueron admitidos y confirmar que para algunos de ellos no era necesariamente lo que desearon estudiar. En algunas experiencias la ampliación de este panorama permitió orientar sus gusto hacia otros programas académicos de los que se enteraron estando en la Universidad, en función de esto y de las dificultades que en mayoría registraron académicamente en el programa al que en principio fueron admitidos los estudiantes abandonan el programa académico e ingresarán posteriormente a otro.

Se encuentra además que entre los estudiantes en la mayoría de los casos, como se comentaba, los bajos rendimientos académicos es uno de los indicativos de que su desempeño académico no fue el mejor. Pero además da cuenta que, tal como lo comentaron algunos estudiantes, la pérdida de algunos cursos conocidos como prerrequisitos académicos le imposibilitó tomar los cursos de semestres posteriores, por ello, los estudiantes se mantuvieron en sus respectivos programas académicos pero cursando en mayoría materias complementarios o electivas, más que en cursos propios de su plan académico.

Interesa de sobre manera el proceso a partir del cual los estudiantes reorientaron sus gustos académicos, conocieron sus aptitudes, se socializaron con el medio académico y deciden vincularse nuevamente a un programa de la Universidad. Llama particularmente la atención que para los desertores indígenas resalta el hecho de que a través de fuentes como, por ejemplo, el Cabildo Indígena o de información de pares académicos, que ya se habían cambiado de programa, conocieron que era posible presentarse nuevamente a través del canal de discriminación positiva que les permitió el ingreso en 2001-II. Por el contrario, para los desertores de programa académico afrodescendientes este proceso se imposibilito, ya que de acuerdo a la reglamentación de la Universidad un estudiante solo puede ingresar a través de este canal por una sola vez. Sin embargo, los estudiantes afros e indígenas ingresaron nuevamente a la Institución y cursaron el programa que consideraron apropiado de acuerdo a su percepciones.

En el caso de los indígenas se presenta que en ocho casos hacen uso de la condición en más de una ocasión, por lo que al tiempo se constituyen en ser desertores de programa académico en más de una o dos oportunidades y haber ingresado a la Universidad en igual o más cantidad de veces. En el caso de los afros también se presenta la misma tendencia, pero con la diferencia de que sólo en un caso se ingresa por segunda vez a la Institución por condición de excepción. Los demás estudiantes afros ingresaron nuevamente a partir de la admisión para estudiantes sin ninguna identificación específica. El caso de la entrevistada No. 6 que ha ingresado a la Institución en dos oportunidades bajo la condición afro, es un

hecho que se registró también en los estudios realizado por el Proyecto Universidad y Culturas, que da cuenta que entre 1993 y febrero de *2007 "estos avales se utilizan en una gran mayoría en una sola ocasión por persona, sin embargo, el 9% de los estudiantes (afros e indígenas) lo han utilizado en más de una ocasión (…) de los 90 estudiantes que han solicitado su ingreso por condición de excepción étnica, 89 de ellos han sido indígenas y uno solo de ellos ha sido afrodescendiente*". De acuerdo a estos datos, para los indígenas, más que los afros, se ha ingresado hasta por cinco veces a través de la condición de excepción.

Suponiendo que de acuerdo al relato de los estudiantes el programa al que ingresaron en segunda instancia o al que se cambiaron sería el que realmente desearon pertenecer, se creería que en ese programa era el que permanecerían al momento de la entrevista, sin embargo, eso es algo que no se encuentra en las experiencias universitarias realizadas por los estudiantes. En este mismo sentido, más en el caso (cinco) de los indígenas los cambios entre programas se dan entre programas de diferentes unidades académicas, y no en las mismas líneas de trabajo, sino totalmente diferenciadas. De esta forma, se encuentran cambios entre programas como, por ejemplo, desde Arquitectura a Recreación o de Química a Historia. Tal como se presenta en el cuadro a continuación. Así, en general, los indígenas desertaron más de las facultades de Ingeniería (tres casos), Ciencias (dos casos), Salud, Humanidades y Artes Integradas (un caso cada unidad). Las facultades con mayor recepción de estudiantes fueron Ingeniería (tres casos), Instituto de Educación y Pedagogía (dos casos), Y un estudiante en las facultades de Salud, Ciencias y Humanidades.

Cuadro 12: Desertores de programa académico según el número de veces que han hecho uso de la condición de excepción.

Entrevistado	Primer ingreso por condición de excepción 2001-II	Semestre alcanzado	Segundo ingreso por condición de excepción.	Semestre alcanzado	Tercer ingreso por condición de excepción	Semestre alcanzado
Nº 2B	Ing. de materiales	1er Semestre	Ing. Mecánica	5º Semestre	Ingeniería Agrícola	6o Semestre
Nº 6B	Física	2° Semestre	Lic. En Mat. y FIS.			
Nº 7B	Fisioterapia	1 Semestre	Medicina y Cirugía.			
Nº 8B	Química	4° Semestre	Historia			
Nº 9B	Ing. Sanitaria	3er Semestre	Ing. Sanitaria	3er Semestre	Manejo y Conservación de Suelos y Aguas	
Nº 10B	Prof. En Filosofía	3er Semestre	Tecnología en Conservación de suelos y aguas			
Nº 12B	Ing. Química	2º Semestre	Prof. En estudios Políticos			
Nº 14B	Arquitectura	3er Semestre	Recreación.			

Fuente: Elaboración propia a partir de información entrevistas y Oficina de Admisiones y Registro Académico Univalle.

En los estudiantes afros, en cambio, se evidencia que en un solo caso el cambio de programa se presenta entre planes pertenecientes a diferentes unidades académicas, por el contrario, los otros dos casos sí presentan una migración al interior de los programas de la Facultad de Ingeniería y por otra parte en la Facultad de Salud. Esta característica se halló en un solo caso para los desertores indígenas. Sin embargo, a diferencia de los indígenas los afros desertores de programa presentan un mayor número de deserciones y por lo tanto de ingresos a la institución. En dos de los casos de estudiantes afros se dan hasta cuatro admisiones por programa académico, con la diferencia que estos ingresos se han propiciado por el canal regular de admisión y no a través de la condición de excepción.

Adicionalmente, se observa que en el caso de los indígenas permanecieron más que los afros en el segundo programa al que se cambiaron, el cual cursaban en el momento de la entrevista. Los afros, en cambio, cursaban en ese mismo momento el cuarto programa académico al que habían sido admitidos.

Cuadro 13: Desertores afro de programa académico según el número de veces que han ingresado a la Universidad.

Entrevistados	Ingreso previo a la condición de excepción	Semestre alcanzado	Primer ingreso por condición de excepción 2004	Semestre alcanzado	Segundo ingreso a la Universidad	Semestre alcanzado	Tercer ingreso a la Universidad	Semestre alcanzado	Cuarto ingreso a la Universidad
No. 1A			Fonoaudiología	3er.Semestre	Medicina y Cirugía.				
No.5A			Ing. Química	2º Semestre	Ing. de Materiales	2º Semestre	Ing. Topográfica	3er. Semestre	Ing. Química-activo
No. 6A	Ing. Topográfica	3er. Semestre	Tecnología en Atención Prehospitalaria	3er. Semestre	Tecnología Química	3er Semestre	Ing. De Materiales	Activa en 1 semestre	

Fuente: Elaboración propia a partir información entrevistas, Oficina de Admisiones y Registro Académico Univalle y Spadies.

Dado los continuos cambios de programa que se observaron entre los desertores de esta tipología, se creería que los estudiantes permanecerían en un programa o desertarían definitivamente de él, como los estudiantes que se encontrarán en la tipología de *deserción definitiva* que presentaremos posteriormente. Por ello, interesó conocer por qué los estudiantes decidieron regresar a otro programa académico aun cuando ya habían desertado en varias ocasiones de un programa académico de la Universidad. Para el caso de los desertores indígenas, se observó que en primer lugar manifestaron que a partir de la experiencia vivida en el primer programa cursado y con los conocimientos e información que obtuvieron se posibilitaba regresar nuevamente, considerando que podían acceder a un cupo a través de la competencia por condición de excepción. Por otra parte, se comentó que una vez emprendido el proceso migratorio hacia Cali era difícil retornar hacia sus lugares de origen, por los costos que ello acarreaba y por la falta de oportunidades en sus lugares de asentamiento. En ese sentido, fue más provechoso intentar escolarizarse a nivel universitario y retornar a sus estudios nuevamente si ello no generaba nuevos traumatismos una vez ya establecidos en la ciudad.

Manifestaron que su primer cambio de programa se relacionó directamente por el desconocimiento y el segundo programa escogido daría cuenta de sus intereses y conocimientos reales de lo que desean formarse profesionalmente. De otra forma, el no retornar a otro programa académico implicaba en especial para algunos de los estudiantes abandonar los procesos de individuación e independencia que mayoritariamente habían emprendido. Estas características difieren en principio de las razones aportadas por los estudiantes afros, ya que para éstos la acción escolar representa una de las oportunidades para profesionalizarse con el objetivo de salir adelante, en el caso del Entrevistado No. 6A, manifestó que si no se estudiaba no se sabía qué actividad emprendería nuevamente, por lo que retornar a los estudios siempre fue algo latente, además el hecho de haber invertido el tiempo en diversos programas académicos de forma separada representó en el mejor de los casos haberse graduado al año 2010, algo que no ocurrió.

En el caso del Entrevistado No. 5A, se manifestó que la ayuda de su hermana ya titulada igualmente de la Universidad y el apoyo de padres económicamente posibilitaron además retornar a los estudios. En otro caso, el retomar sus estudios universitario representa la única salida a la que se le apuesta con miras a mejorar las condiciones de vida vivida, ello más si se considera que retornar con una hija al lugar de procedencia no representa mayores posibilidades para ninguna de las dos. Permanecer en Cali estudiando y trabajando se vislumbró como la mejor opción, ello a pesar de los fracasos académico experimentados. Fracasos que en las experiencias posteriores a la deserción de 2004 se relacionaron no sólo con aspectos académicos, sino también en la imposibilidad de conciliar tiempo familiares, de estudio y trabajo. En este sentido la estudiante afirma que el principal factor de deserción repetitiva es el factor económico:

"(¿Entonces cuál sería la principal causa a la que relacionas tus episodios de deserción?) La situación económica. Sí, porque si uno no pensara en lo del transporte, en la comida, o sea si uno ya no tuviera que pensar en gastos… O sea, yo pienso que por más que uno le vaya mal en la universidad, uno siempre va a tener como… ¿cierto?, buscar las formas de uno desatrasarse o mejorar. Pero, es muy difícil que a ti te falte lo del transporte, que no puedas venir a estudiar porque no tienes, te vas a atrasar y después para recuperar esas clases perdidas es muy difícil. (¿Pero lo económico más que lo académico?) Sí. (¿Y por qué no has dicho, 'ya hasta aquí y ya no lo intento más'?) Primero, porque imagínate uno con un bachiller, ni siquiera puede concursar para un trabajo ni como aseadora, porque ya incluso los técnicos, tecnólogos, ellos son los que alquilan como al servicio de aseo, que es como los menos. ¿Uno cómo puede aspirar a un cargo con un bachiller? Y, uno ganándose un salario mínimo siempre, que no le alcanza. Entonces, es como una aspiración para uno poder algo más" (Entrevistada No.6A).

De otro lado, y aunque los estudiantes no lo manifestaron, se observa que en el caso de los indígenas más que los afros el retorno a la Universidad garantiza de alguna manera su estadía en la ciudad y al tiempo proporciona el espacio para encontrar una labor a realizar al interior de la Universidad, se encontró que aquellos estudiantes desertores de programa entre los lapsos de deserción e ingreso a un nuevo plan garantizan su manutención por medio de los pequeños negocios de ventas al interior de la Institución. Este aspecto se relaciona no sólo con la manutención, sino que adicionalmente, aunque en su totalidad tuvieron el apoyo económico de sus grupos familiares, para tres de los ocho estudiantes su estado civil cambió al de unión libre con presencia de hijos. Por lo que el mantenimiento de los padres tuvo que modificarse hacia un autosostenimiento económico, ya que obtuvieron responsabilidades personales externas al grupo familiar. Se cree además que al pertenecer a la Universidad permite en alguno de los casos contar con las ayudas y subsidios que mejoran el proceso de estadía en Cali. En el momento de la entrevista seis de los ocho estudiantes contaban con becas de alimentación adjudicadas.

En el caso de los afros, dos de los tres casos manifestaron contar con el apoyo de su grupo familiar, y al tiempo trabajar y vender esporádicamente algo en la Universidad para garantizar unas mejores condiciones para ellos mismos, a pesar de vivir en la casa familiar. En el caso de la entrevistada No.6A, su mantenimiento se proporciona a través del trabajo propio. En sólo un caso se manifestó ser beneficiario de los subsidios.

En general, es posible afirmar que para los estudiantes de esta tipología de deserción estuvo presente el interés que manifestaron en estudiar a nivel universitario con miras no sólo de profesionalizarse, sino de poder acceder o gozar de una mejores condiciones de vida a las experimentadas. Sin embargo, llama la atención que a pesar de lo planteado los estudiantes continúen seleccionando el programa académico al que dedicarán por lo menos cinco años de su vida a partir de los puntajes de Icfes, aunque son en mayoría aquellos que no se cambian en repetidas veces de programa, aquellos que sí lo hacen vuelve e ingresan a un programa del que posteriormente desertarán, convirtiéndose así su ingreso y deserción en un círculo vicioso.

3.2.2.3 Estudiantes Desertores definitivos

En este grupo de estudiantes se encuentra la última tipología de deserción encontrado para los dos grupos de estudiantes étnicos. A este conjunto se agrupan entonces aquellos estudiantes que fueron admitidos a la Universidad por condición de excepción, abandonaron su estudios y al momento de realizar las entrevistas no habían retornado a ellos, como se registró con los estudiantes desertores de programa académico, por esta razón, especialmente para el caso de los indígenas, las entrevistas se realizaron en sus lugares de asentamientos, siendo estos en mayoría los resguardos de origen. Para los afros, en cambio, las entrevistas se realizaron en su totalidad en la ciudad de Cali.

En esta tipología de deserción se alojaron en el caso de los indígenas mayor cantidad de estudiantes hombres (nueve casos) que mujeres (dos casos), lo que da a conocer que entre las tipologías de deserción los indígenas fueron en su totalidad más hombres, pero la categoría con más presencia de estudiantes fue la de desertores definitivos. Para los afros se registra lo mismo, ya que es la tipología que más estudiantes afros agrupó, en esta ocasión con mayor presencia de hombres (tres casos) que de mujeres (dos casos), tal como pasó con los indígenas. Este aspecto encontrado para los desertores de este conjunto se corresponde con lo encontrado en la literatura sobre deserción que encuentra mayor probabilidad de deserción para estudiantes del sexo masculino.

Si analizamos el lugar de procedencia, se observa que tal como se registró en las otras categorías de deserción los indígenas procedieron igualmente de un departamento diferente al Valle del Cauca, que este en caso fue mayoritariamente Nariño (siete casos), más que Cauca (tres casos) o Valle del Cauca (un caso). En correspondencia con ello, procedieron más del resguardo indígena de Males y de la etnia de los Pastos. Los afros, procedieron en cambio de Cali-Valle del Cauca, aunque se registraron dos casos de procedencia de los municipios de Tumaco-Nariño y Guapi-Cauca. Así, en las tipologías de desertores temprano y desertores definitivos fue en las que se alojaron más los desertores afros procedentes de otras zonas del país diferente al Valle. Las asociaciones que los avalaron fueron principalmente CAHUBE (dos casos) y Fundación Etnoducativa Cultural y Ambiental del Pacífico (dos casos).

Fue interesante conocer que para los indígenas los nueve hombres agrupados en esta tipología ingresaron a la facultad de Ingeniería, específicamente al programa de Ingeniería Mecánica. En cambio, ninguna de las estudiantes pertenecieron a esta unidad académica

ingresó a ésta área de conocimiento, por el contrario, ingresaron a los programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Terapia Ocupacional. En este aspecto se ve que la elección masculina se corresponde con los modelos tradicionales y los patrones socialmente establecidos para hombres, reafirmando esto al verificar que ninguna de las dos mujeres de la tipología se inclinó por pertenecer a un programa del área de Ingenierías. En los estudiantes afros esta característica no se encuentra, por el contrario, fueron más las mujeres que los hombres aquellas que pertenecieron a áreas del conocimiento socialmente ocupadas por hombres, siendo estos: Química y Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental-N. Los hombres, por su parte, también pertenecieron al programa de ingeniería, pero sólo en un caso ingresando a la Tecnología en Electrónica. En los otros dos casos, ingresaron a los programas de Lic. En Literatura y Sociología. De acuerdo a lo presentado, los hombres y especialmente las mujeres afros rompieron en esta experiencia con los esquemas socialmente impuestos para hombres y mujeres en términos de pertenencia a programas académicos, por el contrario, en los indígenas esta característica no se hizo presente. En este aspecto los dos grupos de población se diferenciaron sustancialmente en esta tipología.

Tomando en cuenta los niveles de escolaridad de padres de los indígenas, la tendencia continúa al registrar padres con escolaridad en mayoría a nivel de primaria básica. Sin embargo, se halló la presencia de padres escolarizados a nivel de secundaria y con nivel universitario para el caso de dos madres de mujeres y una de hombre. Esta característica se encuentra de igual forma en los niveles de escolaridad de los padres de afros, quienes en mayoría se escolarizaron a nivel primario, pero también se registraron experiencias como la de la Entrevistada No. 4A en las que tanto padre como madre alcanzaron como nivel máximo de escolaridad el universitario. Al igual, también fueron las madres más que los padres de estudiantes hombres aquellas que en dos oportunidades registraron nivel educativo secundario. La diferencia en este última afirmación radicaría en que para los indígenas los más escolarizados fueron las madres de estudiantes mujeres, y en el caso de los afros en sólo un caso se registra lo mismo, en cambio, quienes registraron escolaridad secundaria fueron madres pero de estudiantes hombres. Interesante conocer que en ambos grupos las más escolarizadas fueron en primer lugar las madres.

En cuanto a ingresos anteriores de hermanos al medio universitario, en el caso de los indígenas se destacan casos atípicos en el que aún siendo hijos de madres escolarizadas a nivel universitario y teniendo hermanos con ingresos anteriores a la Universidad se deserte definitivamente de los estudios. Por ello, se afirma que los integrantes de cada tipología de deserción y aún más de cada grupo étnico no presentan el mismo comportamiento por pertenecer a una misma categoría, como se muestra hay casos que escapan a la tendencia presentada y en el sentido weberiano no serían puros o tipos ideales, sino que se hallaron combinados.

De otro lado, para los indígenas se conoció que diferente a lo encontrado en las otras tipologías no fueron los primeros del grupo familiar en obtener la titulación a nivel secundario, (esto se registró en tres casos) aunque sus padres no ingresaron a este nivel sus hermanos sí lo habían hecho al igual que registrar el ingreso a nivel de educación superior, si bien no universitario, si en mayoría técnico y tecnológico. En este sentido, no se encontraban escolarmente menos favorecidos por parte del nivel de escolaridad de sus

hermanos. En el caso de los desertores afros se evidencia un comportamiento totalmente contrario, ya que en un solo caso se evidenció el ingreso anterior de hermanos al medio escolar superior. Sin embargo, sí registraron en mayoría la titulación de hermanos a nivel secundarios, excepto en un caso. Para los estudiantes afros sí podría afirmarse que el nivel de escolaridad mayoritariamente primario de sus padres y la falta socialización indirecta con la educación superior a partir del ingreso previo de hermanos sí se relacionarían de forma directa con la deserción definitiva de sus estudios.

En esta tipología es aquella en la que se ubicaron los dos únicos desertores indígenas con cuadros de repitencia escolar en sus trayectorias escolares, en cambio, como se conoció, los afros con cuadros de repitencia escolar se encontraron también en la tipología de deserción de programa. Aquellos que fueron desertores definitivos la repitencia se registró en un caso en la secundaria, de acuerdo al relato del estudiante por pérdida de logros académicos y la no promoción al año escolar siguiente.

Por otra parte, se encuentra que al igual que los desertores tempranos en siete de los once casos de desertores indígenas definitivos no registraron experiencias de encuentro con un centro urbano ni experiencia de migración anterior al ingreso a la Universidad. Para los afros el panorama es igual, ya que sólo en un caso se reportó haber migrado a Cali para estudiar a nivel secundario. No obstante, es clave destacar en este punto que a diferencia de los indígenas los afros de esta tipología fueron procedentes en tres casos de Cali-Valle, por lo que su socialización con un centro urbano se propició desde la infancia. Además, en otra experiencia se llegó a Cali para desarrollar estudios secundarios.

Para los indígenas esta característica se halla coherente si se toma en consideración el hecho de que para los desertores definitivos sí retornaron en mayoría al lugar de origen una vez que abandonaron sus estudios universitarios. No registraron desarrollo de estudios secundarios en un lugar diferente al de procedencia, sino que por el contrario los colegios de los que obtuvieron su titulación estuvieron ubicados en el departamento de Nariño (seis casos), Cuaca (tres casos) y Valle (dos casos). De forma contraria, para los desertores definitivos afros, sólo en el caso del Entrevistado No. 8A se retornó al lugar de asentamiento anterior al ingreso a la Universidad. En los cuatro casos restantes, los desertores permanecían viviendo en Cali al momento de la entrevista. En ese sentido, se diferenciaron de los indígenas al no retornar a su lugar de procedencia, aunque es claro destacar que en este comportamiento influye indiscutiblemente el hecho de que sólo para dos casos se provino de un lugar diferente al Valle del Cauca, de los cuales en sólo uno de ellos retornó a su lugar de procedencia. Por ello mismo, los colegios de los que fueron procedentes en cuatro de los cinco casos estuvieron ubicados en la ciudad de Cali. Sólo aquel estudiante que regresó a su lugar de origen estudió a nivel segundario en el mismo lugar, siendo este Guapi-Cauca.

De acuerdo a la naturaleza de los colegios se halla que tanto para los desertores afros como indígenas se procedió mayoritariamente de colegio público u oficiales. No obstante, en menor proporción se registró procedencia de colegios de carácter privado, dos casos para indígenas y un caso para afros. De acuerdo a la jornada escolar, de forma diferente a lo encontrado en las otras dos tipologías de deserción, en el caso de los desertores definitivos proceder de jornada mayoritariamente diurna no es un factor en contra de la ocurrencia del

fenómeno de la deserción, ya que al menos más para los indígenas que para los afros los estudiantes desarrollaron su escolarización en esta jornada. Para los afros, se presentaron de forma minoritaria haber desarrollado estudios secundarios en jornada completa u ordinaria y vespertina.

Para ambos grupos de población no se encuentra relación entre el episodio de deserción definitiva y el hecho de proceder de un colegio cuya categoría de desempeño Icfes fue baja, ello porque en los indígenas se graduaron de colegios con categoría en mayoría *media*, más que *baja* o *inferior*. La misma característica se evidenció para los desertores definitivos afros, dado que la calificación de los colegios de los que procedieron fueron en mayoría *media*, más que *bajo*. Además, se encontró un caso en el que la calificación otorgada al colegio fue superior. No se encontraron colegios con categoría de desempeño inferior.

Aunque para casi la totalidad de los desertores el énfasis del colegio de procedencia fue académico, exceptuando un caso de afros en el que se provino de un colegio con énfasis técnico comercial, no se afirma que este aspecto se relacione directamente con el episodio de la deserción, por el contrario se considera pertinente tomar en consideración aquellos factores que los estudiantes directamente relacionaron su episodio de la deserción.

Para los indígenas perteneciente a esta tipología de deserción, en primer término, resalta como factor del hecho de deserción el desconocimiento del programa al que ingresaron, además se destaca particularmente que para algunos de los desertores no habían ningún interés en desarrollar estudios a nivel universitario, como de forma contraria sí se registró para los estudiantes de las otras tipologías de deserción. Para dos de los estudiantes que registraron esta característica, el ingreso se propició obligado por padres. Por otra parte, dado que la mayoría de los indígenas procedieron de un lugar social y cultualmente diferenciado a Cali, en función de ello y de forma particular los estudiantes manifestaron dificultades para socializarse en el medio universitario, encontrar pares académicos e incluso adaptarse al nuevo medio social en el que se incluye la socialización que debieron establecer en la ciudad, que según los estudiantes fue hasta geográfica y climáticamente diferente a sus lugares de residencia.

Adicionalmente, se registró en la totalidad de los indígenas además de la imposibilidad para socializarse en Cali dificultades académicas en las mismas áreas en las que sus compañeros desertores de programa académico, falencias tales como matemáticas, cálculo e inglés. Ello es coherente, si recordamos que la mayoría de los estudiantes ingresaron al área de Ingenierías. Se desataca particularmente que dado el desconocimiento de los programas académicos con la que llegaron los estudiantes, hubo un desajuste entre lo que ellos pensaban encontrar y con lo que realmente hallaron. Llamó la atención el conocimiento equívoco que tuvieron, por ejemplo, los estudiantes del programa al que en mayoría ingresaron, ya que se consideraba que al ingresar a estudiar Ing. Mecánica aprenderían principalmente a reparar todo tipo de automóviles. En este sentido, la elección del programa académico se orientó por una impresión lingüística equivocada que chocó con lo que los estudiantes se encontraron principalmente en áreas académicas con componente matemático como, por ejemplo, cálculo.

En relación con las dificultades académicas con las que se enfrentaron los estudiantes, se mencionaron además la imposibilidad o inconvenientes al momento de llevar el ritmo académico universitario para cumplimiento de trabajos en el tiempo solicitado. Por lo que para estos estudiantes se identifican falencias en cuanto a las prácticas estudiantiles y aún más dificultades para equipararse académicamente con sus compañeros, por lo que se encontraron en desventajas para continuar en el medio escolar.

En lo que se refiere a los factores asociados a la deserción definitiva de los afros, se evidencian diferencias con lo que se aseguró para los desertores indígenas, ya que al ser procedentes en mayoría de Cali o haberse establecido un tiempo anterior en la ciudad, sólo en un caso se reportó que la deserción se asociaba con la dificultad para socializarse con el medio universitario y de entorno con la ciudad, aunque es necesario mencionar que posteriormente el estudiante manifestó que por ayuda de su madre que vivía en Cali el impacto se presentó en el primer semestre académico. Por ello, esta es una de las diferencias en comparación con los desertores indígenas.

Por otra parte, algo que sí se encuentra de común entre los factores asociados a la deserción definitiva de las dos poblaciones es que para los afros también fueron mencionadas las dificultades académicas, relacionadas al desajuste entre lo que los estudiantes pensaban que se trataba o que era estudiar un programa académico y con lo que realmente se encontraron. Por ejemplo, en el caso del Entrevistado No.9A la gran cantidad de lecturas fue algo que no esperaba o que pensaba que no se impartía al estudiar el programa de Licenciatura en Literatura, ya que se tenía la idea de que se estudiaría para ser profesores y enseñar español. Por ello, hubo un desajuste entre lo que encontró al iniciar sus estudios y lo que representó gran gusto desde la escolarización secundaria para el estudiante. En suma, a estos aspectos para los desertores afro sí se identificó también la dificultad para encontrar pares académicos con quien estudiar o socializar en el medio académico.

Otro factor que se comparte con los desertores indígenas fue que para los afros igualmente se registró el ingreso a programas no deseados, en el caso de la Entrevistada No.4A se plantea *que entró por entrar*, ya que el puntaje Icfes no le alcanzó para aspirar al programa de Medicina deseado. En tal caso, se ingresó a un programa que no generó interés y por el mismo motivo se produjo un *desanimo*, como lo llamo la Entrevistada, hasta el abandono de los estudios. Llama la atención que en otros dos casos el factor de deserción se relacionó con el ingreso no precisamente al programa deseado sino a uno que se relacionaba con la temática tratada, ya que ingresar al programa deseado implicaba cumplimiento de horarios incompatibles con las jornadas laborales, por lo que se ingresó a un programa relacionado con lo que realmente se quería estudiar, pero en mayoría que posibilitara la realización de actividades laborales, en ese sentido se escogieron programas académicos nocturnos.

En el caso de la Entrevistada No. 7A, el gusto por el programa de Biología pero la imposibilidad para estudiar en jornada diurna la llevaron a seleccionar la Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental-nocturno, algo que no llenó plenamente sus expectativas. En otro caso, el gusto por la Ingeniería pero dadas las limitaciones de tiempo por las actividades laborales, así como también por el puntaje Icfes con el que se contaba, llevó a la elección de la Tecnología en Electrónica-nocturna.

Llamó particularmente la atención que entre el factor de deserción presentado por la Entrevistada No.7A, además del poco gusto por el programa académico, se haya manifestado que el lugar de vivienda en Cali imposibilitaba tomar clases en horas de la noche por la situación de inseguridad y violencia del barrio donde habita en Cali, ubicado en el distrito de Aguablanca, que como se comentó es uno de los sectores vulnerables y categorizados como peligrosos en las ciudad. La imposibilidad de tomar la totalidad de las clases y al tiempo la difícil situación para llegar a su lugar de vivienda, de acuerdo al relato de la estudiante ayudó para dejar los estudios:

"(¿Qué pasó, por qué desertaste?)Bueno, primero, yo vivo en sector muy peligroso, entonces empecé a sufrir de pánico. Ya no quería salir, ya no quería llegar a la hora que salía de la Universidad. Entonces, yo me salía antes de las clases. Entonces, eso fue un problema. Llegaba a mi casa con los nervios de punta. (¿Las clases eran hasta tarde?) Pues, hay unas hasta las nueve y media, hasta las nueve y cuarenta; o sea, yo sé que esa hora no es tarde para otras personas que viven en otro sector. Para mí sí era bien tarde. Ya no podía hacer nada. Eran las horas reglamentarias, considerando que a veces salían más temprano ¿no? Yo llegaba a acá y había bastante gente acá, pero a veces no había absolutamente nadie. Entonces, me tocaba echar el bolso en una chuspa y llegar acá, y no, era… Para mí se volvió complicado por lo que entré en pánico. Lo segundo, la carrera, o las materias, no era lo que yo esperaba al cien por ciento. Porque pues en lo académico, mira yo empecé a sufrir de depresión. A mí me empezó a dar depresión. Yo me quería como pasarme a Biología. Yo dije, 'no, pues se hace el intento, por lo menos, y estudio algo que quiero'. Entonces, empecé a pasarme a Biología, vi algunas materias, y me encantó pero resultó que un día llegando a mi casa… a los pocos segundos casi se entran unos tipos a robar. Te cuento que quedé totalmente mal. Ese momento a mí se me arruinó todo. Entonces, comencé hasta a faltar a las clases de día, porque Piscicultura era en la mañana. Pero, yo estaba en shock total. Y, yo no quería ni salir de la casa. Eso me trajo problemas con las otras materias. Yo ya no iba. Me trajo problemas, me trajo muchos problemas con Cálculo también porque Cálculo sí la perdí".

De otro lado, para los desertores afros aparece nuevamente la situación económica como aquella que imposibilitó seguir con los estudios, aun cuando el Entrevistado No.10A cursaba octavo semestre de Sociología. La falta de recursos económicos para estudiar es un aspecto que se encontró en el caso de los desertores afros, en las tres tipologías presentadas. En el caso del entrevistado en mención, aunque él es oriundo de Cali y la conformación del grupo familiar se propició en esta ciudad, la falta de recursos obligó al estudiante al abandono de sus estudios para aportar al sostenimiento económico familiar. No obstante, es clave mencionar que el estudiante manifestó que no se consideraba desertor ya que pensaba retornar a sus estudios en un período no lejano.

En general, se observa que fueron más los desertores afros quienes trabajaron al momento de ingreso y del desarrollo de sus estudios, por el contrario, la mayoría de los estudiantes indígenas contaron en primera instancia con el sostenimiento económico a cargo de sus familiares, sin embargo, posteriormente también emprendieron actividades laborales simultáneas a las académicas con el objetivo de búsqueda de recursos económicos. Al igual que se registró para los afros, en algunos estudiantes indígenas la realización de actividades laborales de forma simultánea a las académicas acarreó dificultades no sólo para socializar

con sus compañeros de clase por la falta de tiempo, sino también para interactuar en espacios propios de los programas académicos extra clases como la realización de trabajos en grupo, vinculación a grupos de estudio, entre otros.

En el caso de los indígenas, la permanencia en los programas a los que fueron admitidos no superó el quinto semestre como máximo; de forma contraria, para los afros la permanencia fue minoritaria al permanecer en promedio hasta el cuarto semestre, no obstante en un caso el retiro se propició en el octavo semestre académico.

En relación a lo anterior, interesó conocer qué actividades emprendieron los desertores, si como sabemos no retornaron a sus estudios, o al menos no lo habían hecho al momento de las entrevistas. Para los indígenas se conoció como tendencia que en seis casos retornaron a sus lugares de procedencia, en mayoría en el resguardo o el cabildo a los que pertenecían. Se identificó el hecho de que fueron los desertores de programa académico y no los desertores definitivos aquellos que aun siendo de un lugar diferente al Valle del Cauca, mayoritariamente del Cauca, no retornan a sus lugares de origen sino que se establecen en Cali. En cambio, los desertores definitivos, una vez en sus lugares de procedencia, manifestaron haber emprendido el retorno a los estudios a través de instituciones como el SENA, en el caso de los hombres procedentes de Córdoba-Nariño iniciaron sus estudios en Mecánica Automotriz que era lo que desde un principio quisieron estudiar.

En los tres casos en que se trabajaba y estudiaba simultáneamente se continuó trabajando y permaneciendo en la ciudad de Cali. De forma particular se conoció que dos estudiantes iniciaron estudios en una universidad cercana a sus lugares de procedencia, como la Universidad de Nariño.

En algunos casos se destacó el deseo de retornar a sus estudios a nivel universitario, pero evidentemente en un programa académico diferente al desarrollado. En otros casos, por el contrario, no se manifestó el deseo de estudiar ya que se encuentran desarrollando otro tipo de actividades, para estos desertores la educación no se vio ni se vislumbró como algo prioritario en sus actividades personales a desarrollar.

De acuerdo a las actividades realizadas posteriormente al episodio de la deserción, para los desertores afros fue interesante conocer que de los cinco casos que conformaron esta tipología en cuatro se realizan actividades laborales. Al igual que para los indígenas, aquellos afros que laboraban antes de iniciar su ingreso a la Universidad posteriormente continuaron laborando y esa es su actividad principal al momento de la entrevista. En otros dos casos se emprendió la actividad laboral en cambio de los estudios que se desarrollaban a niel universitario, en el caso del Entrevistado No. 10A[85] ante las dificultades económicas del grupo familiar interrumpe sus estudios. Y para el Entrevistado No.9A el emprendimiento de su actividad laboral se relaciona con el cambio de estado civil soltero, que implicó no sólo la desvinculación del medio familiar sino también la necesidad de

[85] Afro, desertor definitivo, hombre, 23 años, oriundo de Cali-Valle, ingresó en 2004 al programa de Sociología, avalado por la Fundación Etnoeducativa, Cultural y Ambiental del Pacífico (Cali), abandona los estudios en 9º semestre y hasta el momento de la entrevista no ha retomado sus estudios aunque manifiesta que los retomará porque está en un receso. (30 de octubre de 2010).

generar recursos propios. En la única experiencia en la que no se emprendieron actividades laborales se continuó con la actividad escolar, pero con miras a mejorar el nivel de inglés e ingresar a cursar el programa de Medicina deseado a una universidad privada de la ciudad. Resalta que la entrevistada haya manifestado que el hecho de haber ingresado a un programa no deseado e *ingresar por ingresar* desperdició la única oportunidad de cursar verdaderamente el programa de Medicina a través de la condición de excepción afrodescendiente que contempla la Universidad por una sola vez por personas afro.

A diferencia de los desertores definitivos indígenas, no se evidenció el inicio o ingreso al medio escolar universitario en otra universidad, por ello, para los afros de esta tipología además de desertores definitivos de la Universidad hasta el momento de la entrevista lo son también desertores del sistema educativo universitario.

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

A partir de lo desarrollado, fue interesante conocer que los dos grupos de población étnica presentes en la Universidad objeto de análisis, por albergar a estudiantes desertores, no por ello registraron el mismo comportamiento, ni en su composición sociodemográfica ni en función de la ocurrencia del fenómeno, de forma contraria, se evidenció que los dos grupos de población fueron totalmente heterogéneos –por sus características sociales, culturales, económicas, organizativas y políticas- incluso en el interior de cada uno de ellos. Como se presentó, las diferencias entre los estudiantes de cada grupo étnico tuvieron un comportamiento diverso entre cada integrante, en ocasiones hubo tendencias, pero en general puede afirmarse que los factores asociados a la deserción de los estudiantes no son idénticos para aquellos que se alojan en cada tipología de deserción, incluso se presentaron diversos entre los integrantes de una misma minoría étnica y una misma tipología.

Por ello mismo, se encontraron desigualdades en los capitales cultuales de los estudiantes, expresado en los niveles de escolaridad de sus padres, el ingreso de hermanos anteriores al medio universitario y el tipo de educación secundaria a la que tuvieron acceso. No obstante, se evidenciaron desventajas en los componentes de cultura académica que no pudieron ser resarcidos una vez se ingresó a la Universidad, los estudiantes ingresaron con desventajas escolares que una vez en el medio escolar se incrementaron. Otro aspecto que sí se encuentra de común son las falencias académicas y las dificultades escolares con las que se encontraron los estudiantes, que en mayoría fueron expresadas por los integrantes de ambos grupos y en las diferentes tipologías de deserción.

En relación con el mal desempeño registrado académicamente por la mayoría de los estudiantes, se conoció que la desinformación acerca de lo que representaba ingresar al ámbito escolar universitario y la forma particular para la selección de los programas ayudó a que no sólo se desconociera de qué se trataban los programas, sino que para ellos fueron muy sorpresivos los contenidos académicos a los que tuvieron acceso. Sin embargo, es clave destacar que esta característica se presentó más en los estudiantes indígenas que en los afros.

Por otra parte, es necesario señalar que los factores económicos sí se relacionaron directamente con la deserción de algunos de los estudiantes afros, dicha razón fue adjudicada como causa de deserción por diversos estudiantes en cada una de las tipologías presentadas. En cambio, para los indígenas aunque fueron mencionadas no imposibilitaron en mayoría la continuidad de los estudios, aún más, si consideramos que fueron los indígenas más que los afros los procedentes de un lugar diferente al Valle del Cauca, como Cauca y Nariño. De los afros se puede afirmar entonces que aún siendo mayoritariamente afros urbanos, procedentes de la ciudad de Cali-Valle del Cauca, más que de otras zonas del país, registraron dificultades económicas que no sólo los obligó a abandonar los estudios sino a su vinculación directa con el medio laboral después de sus deserciones.

En función del lugar de procedencia, los indígenas en cambio no reportaron en mayoría experiencias urbanas que de una u otra forma les posibilitara en algunos casos la socialización con el medio universitario. Los indígenas más que los afros fueron aquellos que no se adaptaron mayoritariamente al nuevo contexto social al que se enfrentaron, para ellos más que los afros se les imposibilitaron el establecimiento de relaciones sociales con compañeros y profesores. Sin embargo, es necesario plantear que ello no se debe a aspectos como hablar lengua indígena, ya que ninguno de los entrevistados manifestó hablarla en tal sentido, la deserción de este grupo de estudiantes no se asocia con esta característica.

En cuanto a la identificación o afiliación con el grupo que los avaló o la minoría étnica a la que pertenecieron, puede afirmarse que en la totalidad de los afros se encontró una autoidentificación como tales, más que en el caso de los indígenas, ya que se registraron casos en que no se consideraron como indígenas aunque sí ingresaron por la condición de excepción. Sin embargo, al analizar la afiliación con el grupo que los avaló como integrantes de él, se evidenció que de forma contraria fueron los indígenas y no los afros aquellos que se encontraron vinculados, los afros en la totalidad de los casos aunque con ascendencia africana por parte de sus padres, no se hallaban vinculados a asociaciones afros sino que ingresaron a ellas mayoritariamente con el objetivo de alcanzar el aval; una prueba de su poca vinculación es que una vez admitidos y en algunos casos después del proceso de ingreso se desvincularon en mayoría totalmente del grupo que les dio el aval. Los indígenas en cambio permanecieron vinculados a los cabildos o resguardos incluso posteriores a los episodios de deserción.

En este sentido, fueron más los indígenas que los afros aquellos que se agruparon en torno a asociaciones. Por ejemplo, en la Universidad se propició la agrupación de estudiantes con unas condiciones similares al denominado Cabildo Indígena Universitario, que para los estudiantes indígenas operó como un apoyo, cohesionador y de acompañamiento, incluso en mejora de las condiciones de encuentro con el medio universitario. Este aspecto los diferenció no sólo de los estudiantes afros, sino también del total de los estudiantes de la Universidad, que una vez admitidos no pertenecen a ningún grupo que aporte favorablemente al establecimiento y encuentro con la Universidad.

De una forma u otra, es clave destacar que la condición de excepción es un canal de ingreso efectivo para el acceso al ámbito escolar universitario de los estudiantes con condición étnica. Y en algunos casos, aquel que se vio como la única opción de ingreso a la educación superior. Ya que en algunos casos seguramente sin el aval los estudiantes no hubieran

ingresado al ámbito universitario, teniendo en cuenta sus antecedentes escolares en mayoría desfavorables, los puntajes Icfes con los que contaron y las dificultades económicas que manifestaron tener. Sin embargo, en el caso de los afros, aunque el canal de discriminación positiva proporcionó ampliamente el ingreso a los estudiantes, como vimos en el segundo capítulo en un número superior al otorgado para los indígenas, se encontraron por parte de los afros ingresos a la Universidad del Valle posteriores a la deserción por vías del canal regular. Por ello, se cree que para este conjunto de población, además de ser importante la condición, lo fue más la existencia de una universidad pública.

En esta misma línea, interesó particularmente en el caso de ambas poblaciones el hecho de que la elección de los programas académicos no se hiciera principalmente bajo gustos u orientaciones profesionales, sino en mayoría orientado por los puntajes Icfes con los que se contaban, por otra parte la elección se dio bajo percepciones equívocas acerca de lo que los estudiantes pensaban que se trataba el programa académico, por ello, en algunos de los casos la deserción se protagonizó en función del desajuste entre lo que los estudiantes pensaban encontrar y lo que realmente se encontraron, en especial en la parte académica, y para los estudiantes indígenas más que los afros. Para estos últimos, además de lo mencionado, más que por gusto, el programa en algunos casos fue elegido a través de la disponibilidad de tiempo libre para conciliar las actividades laborales con las escolares.

En el sentido del mantenimiento económico tanto para indígenas como para afros, en mayoría estuvo a cargo de padres o el grupo familiar, sin embargo, se evidenció que posterior al ingreso los estudiantes emprendieron actividades con miras a la obtención de recursos, no obstante los afros más que los indígenas tenían una actividad laboral previa al ingreso a la Universidad. Se resalta el hecho de que tanto para padres como estudiantes se ve la educación superior como un acontecimiento importante en las trayectorias de vida, hubo gran valoración por las actividades escolares posteriores a los estudios secundarios, así en la mayoría de los casos no se hubiera pertenecido a ellos. Particularmente en el caso de los afros, la educación se vio como un canal de ascenso social y aquello que podría garantizar el cambio de las condiciones de vida de ellos y sus grupos familiares.

Si bien se afirma que los estudiantes son desertores por el abandono de alguno de los programas académicos de la Universidad, en sus diferentes variantes y de acuerdo a las tipologías de deserción encontradas, es claro mencionar que no por ello fueron desertores del sistema educativo universitario, ya que como se presentó algunos de los estudiantes cambiaron de programa académico y algunos de los desertores definitivos después de la deserción registrada retornaron sus estudios en otras universidades. Esto último, específicamente en el caso de los indígenas.

De acuerdo a lo presentado, finalmente interesa plantear que sería de gran relevancia, por las implicaciones sociales y económicas que acarrearía, que si bien la Universidad en cumplimiento de su deber social y de los mandatos de la Constitución amplió los canales de ingreso para que personas pertenecientes a grupos étnicos del país ingresaran bajo un canal de discriminación positiva, esta debe garantizar la permanencia de estos mismos estudiantes a través de programas institucionales que permitan en primera instancia la permanencia de los estudiantes. En este sentido, no bastaría simplemente con ampliar los canales de ingreso, sino, y tal como lo platean Caicedo y Castillo (Op cit.:77), se debe *"lograr una*

flexibilización real del sistema de educación superior". De esta manera, sería de gran impacto que la Universidad del Valle al destacarse como una de las instituciones de educación superior públicas del país que cuentan con el canal de ingreso para personas de grupos étnicos tomara "en cuenta las condiciones de permanencia de estos estudiantes, pues solo se ha puesto interés en el ingreso, pero sin afectar los programas curriculares, las dinámicas de producción del conocimiento, las formas de evaluación, ni las condiciones materiales y culturales de los que ingresan" (Ibíd.). Un ejemplo importante del inicio de este proceso es el desarrollado en la Universidad de Antioquia, en donde los pertenecientes a grupos étnicos de la comunidad universitaria han pasado a ser parte de objetos investigados a investigadores a partir del programa de semilleros de investigación.

Por otra parte, identificando las dificultades académicas de los desertores, que según lo planteado por Escobar (2006) no es sólo un aspecto que afectaría a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, sería interesante implementar programas con miras al equiparamiento académico de los estudiantes. Sin embargo, en esa vía es interesante el trabajo desarrollado por el proyecto Universidad y Culturas liderado por la profesora María Cristina Tenorio de la Universidad, que ha implementado cursos pilotos de escritura y matemáticas con la obtención de buenos resultados específicamente con la población afro e indígena admitidos por condición de excepción de la Institución que ha tomado los cursos.

Finalmente, es necesario dejar planteado que los programas que se emprendan en función del mejoramiento de las condiciones de aquellos estudiantes deben tomar en cuenta las particularidad de cada minoría de forma independiente y no tomarlos como un grupo homogéneo, es necesario rescatar sus particularidad, diferencias y las necesidades que cada uno presentan al interior del ámbito universitario, en ese sentido, "dadas las condiciones históricas de reconocimiento a la alteridad, para cada uno de estos grupos el acceso a la educación superior significa y representa asuntos distintos, en esa medida sus demandas y aspiraciones no pueden ser leídas en la generalidad de lo étnico" (Caicedo y Castillo, Op cit.:87).

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, Luz Gabriela (2006): *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional,* Siglo del Hombre editores, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

ARBOLEDA, Hurtado Katherine (2008): "Situación educativa de las mujeres Afrocaleñas" en: VERGARA, Aurora, FEIJOO Germán, MOTTA, Nancy (Coordinadores), *Ser Mujer afro en Cali, Vivencias, convivencias y resistencias.* Red Nacional de Mujeres Afrocolombiana Karambir, Cali.

AROCHA, Jaime (1992): "Los Negros y la Nueva Constitución Colombiana de 1991" en: *América Negra,* Revista de la Pontifica Universidad Javeriana, No. 3, Bogotá. Pp. 39-54.

Base de datos del proyecto de investigación (2006):*"Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle 1994-2006",* ejecutado por el Centro de Investigación y documentación socioeconómica-CIDSE y la Vicerrectoría académica de la Universidad del Valle.

BARBARY, Oliver, URREA, Fernando (editores) (2004): *Gente Negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*, Cali, CIDSE-UNIVALLE, IRD COLCIENCIAS.

BOURDIEU, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1969): *Los Herederos, los estudiantes y la Cultura,* 1 ed.1967, editorial Labor, Barcelona.

_____, (1979): "Los tres estados del Capital Cultural" en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5, Pp.11-17. (Traducción de Mónica Landesmann).

_____, (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona. (Traducción de Thomas Kauf).

CAICEDO, José Antonio, CASTILLO, Elizabeth (2008): "Indígenas y afrodescendiente en la Universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras" en: *Cuadernos Interculturales*, Universidad de Valparaíso, Chile.

CASTILLO, Luís Carlos (2007): "El moderno movimiento de Comunidades Negras: La reivindicación étnica" –Cap. III-, "Negros e indios en la Asamblea Nacional Constituyente y la quiebra del proyecto de Nación Mestiza" –Cap. IV- en: *Etnicidad y Nación. El desafío de la diversidad en Colombia*. Ed. Universidad del Valle, Cali, Pp. 170-233, 235-274.

COLOMBIA. Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas-DANE (2006): C*olombia una nación multicultural*. Su diversidad étnica. División de Censos y Demografías.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional-MEN, (2008): *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y Tratamiento*. Viceministerio de Educación Superior, Bogotá. Pp. 132.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional-MEN, (2009): (Plan Decenal de educación 2006-2016).

COLOMBIA, Universidad del Valle (2006): *Anuario Estadístico e la Universidad del Valle 2005.* ed. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Área de Análisis Institucional, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

COLOMBIA, Universidad del Valle (2007-2008): *Universidad del Valle: Reflexiones para un plan de desarrollo,* Serie Pensamiento Universitario Nº 4 y 5, Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, Cali.

COLOMBIA, Universidad del Valle (2009): *Estadísticas acerca de los inscritos y admitidos en la Universidad del Valle para los períodos académicos entre 2007-II y 2009II*, Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle-OPDI-Área de Análisis Institucional, fecha de corte del análisis a septiembre de 2008, Santiago de Cali.

COLOMBIA, Universidad del Valle (2009): *Anuario Estadístico de la Universidad del Valle 2008*. ed. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Área de Análisis Institucional, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

COLOMBIA. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior-ICFES, (2002): *Estudio de la Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia, Documento sobre Estado del Arte,* Universidad Nacional de Colombia, Convenio 107/2002 UN-ICFES. Bogotá. Pp. 93.

COLOMBIA. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior-ICFES, (2002): *Estudio de la Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia, Documento sobre el cuestionario de trayectorias sociales, familiares y educativas,* Universidad Nacional de Colombia, Convenio 107/2002 UN-ICFES. Bogotá. Pp. 22.

COLOMBIA. Universidad de los Andes (2007): *Investigación sobre deserción en las Instituciones de educación superior en Colombia*. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico-CEDE, Bogotá.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional-MEN, (2008): *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y Tratamiento*. Viceministerio de Educación Superior, Bogotá. Pp. 132.

COLOMBIA. Universidad del Valle (2008): "Anexo punto 21 resultados", en *Proyecto Universidad y Culturas, Análisis estadísticos de datos con estudiantes por excepción étnica, período comprendido: 2004-2008.instituto de Educación y Pedagogía, programa de Psicología.*

CUNIN, Elizabeth (2003): *Identidades a flor de piel. Lo 'negro' entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena (Colombia*), Instituto Francés de Estudios Andinos-IFEA-ICANH-Uniandes-Observatorio del Caribe Colombiano, Bogotá.

DANE Censo General 2005-Información básica-Pertenencia étnica por municipios. Procesado con Redatam+SP - CEPAL/CELADE Online.

_____, (2007): *Colombia una nación multicultural*. Su diversidad étnica. División de censos y demografías.

ESCOBAR, Jaime (2003): *Los* estudiantes de la Universidad del Valle, en: *Universidad del Valle: Reflexiones para un plan de desarrollo,* serie Pensamiento Universitario Nº 1, Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, Cali.

ESCOBAR, Jaime, LARGO Edwin, Carlos Andrés PEREZ, (2006): *Factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes en la Universidad del Valle 1994-2006* Vicerrectoría Académica, Universidad del Valle, Centro de Investigación y documentación socioeconómica-CIDSE, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, Cali.

FEDERACIÓN AFROAMÉRICA XXI (2009): *Compendio Normativo Regional Afrodescenciente en América Latina y Legislación Discriminatoria*. SOCICAN – Proyecto de Cooperación UE – CAN Acción con la Sociedad Civil para la Integración Andina. Pp. 213.

FRIEDEMANN, Nina De (1192) "Negros en Colombia: Identidad e invisibilidad" en: *América Negra,* Revista de la Pontifica Universidad Javeriana, No. 3, Bogotá. Pp. 25-34.

GARCÉS, Daniel (2004): "Aproximación a la situación educativa afrocolombiana" En: ROJAS, Axel (compilador) (2001): *Estudios Afrocolombianos, aportes para un Estado del Arte. Memorias del primer coloquio nacional de estudios afrocolombianos*. Universidad del Cauca, Popayán, Ed. Universidad del Cauca. Pp. 147-176.

GARCIA, Andrés (2007): "Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia" en: MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia; BARCELOS, Luiz Claudio (editores) *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales,* Colección CES, Serie Estudios Afrocolombianos, Universidad Nacional de Colombia. Pp. 661-689.

GARCÍA, Soledad et. al (2009): "Los intereses académicos y profesionales de chicos que finalizan la escolaridad obligatoria". En: *Revista de Educación*, No.349, Mayo-Agosto, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación de España, Madrid. Pp. 311-334.

GIRÓN Cruz, Luís Eduardo, GONZÁLEZ Gómez, Daniel Enrique (2005): *Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la*

Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Coordinación institucional de Investigaciones Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

GUZMÁN, Álvaro (2009): *Estudiantes de universidad pública*, en: Diario El País, junio 03 de 2009, sección polémica, Cali.

HALL Stuart (2003): "Introducción: ¿Quién necesita identidad?", en: Hall, Stuart y du Gay Paul (compiladores*), Cuestiones de Identidad Cultural*, 1ed. En inglés (1996), Amorrortu, Buenos Aires, (Traducción de Horacio Pons). PP.13-39.

HASEMBALG, Carlos (2006): "Ciclo de vida y desigualdades raciales en Brasil" en: *Pueblos indígenas y afrodescendiente de América Latina y el Caribe: Información sociodemográfica para políticas y programas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile, Pp. 197-217.

HOBSBAWM, Eric (2000): "identidad", En: H. Silvera (ed): *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Trota, Pp. 47-62.

HURTADO, Teodora (2008): "Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana" en: *Revista CS*, No.2, agosto, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi, Cali.

JIMENO, Myriam (1992): "1. Propuesta general de la Subcomisión Igualdad y Carácter multiétnico. Comisión Preparatoria Derechos Humanos" en: *América Negra,* Revista de la Pontifica Universidad Javeriana, No. 3, Bogotá. Pp. 213-219.

LAURENT, Virginie (2005): *Comunidades indígenas espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Motivaciones, campos de acción e impactos.* Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH, Instituto Francés de Estudios Andinos-IFEA, Bogotá.

LUCENA SALMORAL Manuel (1996a): "El original de la R.C. instrucción circular sobre la educación, trato y ocupaciones de los esclavos en todos sus dominios de Indias e Islas Filipinas". (Universidad de Alcalá / ACISAL). En: *Revista Estudios de Historia Social y Económica en América*, No. 13, ed. Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones. [en línea] [consultado 3 de mayo de 2010] Disponible en: <*http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/5935/1/El%20Original%20de%20la%20R.C.%20Instrucci%C3%B3n%20Circular%20sobre%20la%20Educaci%C3%B3n,%20Trato%20y%20Ocupaciones%20de%20los%20Esclavos.pdf* >

LUCENA SALMORAL Manuel (1996b): *"*La instrucción sobre educación, trato y ocupaciones de los esclavos de 1789; una prueba del poder de los amos de esclavos frente a la debilidad de la corona española*"* (Universidad de Alcalá / ACISAL). *En: Revista Estudios de Historia Social y Económica en América*, No. 13, ed. Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones. [en línea] [consultado 3 de mayo de 2010] Disponible en:

<http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/5928/1/La%20Instrucci%C3%B3n%20sobre%20Educaci%C3%B3n,%20Trato%20y%20Ocupaciones%20de%20los%20Esclavos%20de%201789.pdf >

MENESES, Ana Isabel (2009): "*Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle 2001-II – 2006. Cali*", Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle. Monografía para optar el título de socióloga.

MOSQUERA, Claudia, LEÓN Ruby (editoras) (2009): *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991.* Centro de Estudios Sociales – CES, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

PALACIOS, Lewinson (2006): *Caracterización Fenotípica, Diferenciales y Desigualdades en la Universidad del Valle.* Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, (Monografía de trabajo de grado para optar el título de sociólogo), Universidad del Valle, Cali.

PROYECTO UNIVERSIDAD Y CULTURAS (2008): *Análisis Estadístico de datos de estudiantes por excepción étnica período comprendido 2005-2008.* Anexo Punto 21. Resultados. Universidad del Valle, Cali. Pp.15.

RESTREPO, Eduardo (2009): "Capítulo 2. Identidad: apuntes teóricos y metodológicos", en: CASTELLANOS, Gabriela et. al (compiladores)(2009), *Identidad, Cultura y Política: Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Programa editorial Universidad del Valle, Cali. Pp.61-75.

ROJAS, Axel; CASTILLO, Elizabeth (2005): *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Grupo de Educación Indígena y Multicultural con el apoyo de y financiación del programa PROANDES-UNICEF, Ed. Universidad del Cauca. Popayán. Pp. 160.

SIMMEL, Georg (1986): "El cruce de los círculos sociales" en: *Sociología 2.Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza Editorial, 5ª reimpresión. Pp.425-478.

VANEGAS, Muñoz, Gildardo (1998): *Cali tras el rostro oculto de las violencias. Estudios etnográficos sobre la cotidianidad, los conflictos y las violencias en los barriadas populares,* Ministerio de Salud de Colombia, Alcaldía de Santiago de Cali, Universidad del Valle, Instituto Cisalva.

VASQUEZ, Johanna, CASTAÑO Elkín, GALLÓN Santiago, GÓMEZ Karoll (2003): *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*, grupo de econometría aplicada, Centro de Investigaciones Económicas, Universidad de Antioquia, Antioquia.

VELÁSQUEZ, Fabio, (1982): "Selección social e ingreso a la universidad pública. El caso

de la Universidad del Valle" en: *La Sociedad colombiana y la investigación sociológica. Memorias del IV congreso nacional de Sociología,* Asociación Colombiana de Sociología, Departamento de Sociología, Universidad del Valle, Cali.

VILLA, William (2001): "El Estado Multicultural y el Nuevo modelo de subordinación", en: *1991-2001. Diez años de la Constitución colombiana. Seminario de Evaluación.* Universidad Nacional de Colombia-Rectoría General, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales-ILSA.

VIVAS, Harvy (2009): "Educación, desigualdad y democracia", en: *Revista Sociedad y Economía*, No. 16, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, Cali. Pp.171-186.

WADE, Peter (1994): "Negros, indígenas e identidad nacional en Colombia", en F-X Guerra y M. Quijada (Coords.): *Imaginar la nación*, AHILA-Lit Verlag, Munster, pp. 257-288.

WADE, Peter (1997): *Gente Negra Nación mestiza, dinámicas en las identidadesraciales en Colombia*, editorial Universidad de Antioquia, Medellín. Traducción,Ana Cristina Mejía.

WADE, Peter (2006): "Etnicidad Multiculturalismo y políticas Sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas)" en: *Tabula Rasa*, Revista de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca No. 4, Bogotá, enero-junio, Pp.59-81. (Traducción de María Luisa Valencia).

WADE, Peter (2008a): "Población negra y la cuestión identitaria en América Latina" en: *Universitas Humanística*, Revista de la Pontificia Universidad Javeriana, No.65, Bogotá, enero-junio, Pp.117-137.

WADE, Peter (2008b): "Identidad racial y nacionalismo: una visión teórica de Latinoamérica"en: De la Cadena, Marisol. (Editora) *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina. Editorial Envión, Pp. 367-390.*

Aplicativo Clasificación de planteles educativos según Icfes. Disponible en: http://w4.icfes.gov.co:8092/ClasificacionPlanteles/ (Consulta realizada en julio-agosto de 2010).

Resoluciones

Resolución No. 044 de abril 19 de 2007 del Consejo Académico de la Universidad del Valle

Resolución No. 053 de mayo 10 de 2007 del Consejo Académico de la Universidad del Valle.

ENTREVISTADOS INDÍGENAS

Entrevistado Nº 1. Desertor definitivo, hombre, 26 años de edad, oriundo de Santiago de Cali-Valle del Cauca, etnia Yanacona, ingresó al programa de Ingeniería de Sistemas y desarrolló estudios hasta el primer semestre. (Cali, 5 de septiembre de 2007)

Entrevistado Nº 2. Desertor de programa académico, hombre, 24 años de edad, oriundo de Santander de Quilichao-Cauca, etnia Páez, ingresó inicialmente al programa de Ingeniería de Materiales, y curso estudios hasta el primer semestre, posteriormente ingresa a Ingeniería Mecánica del que se retira en 5° semestre y actualmente cursa sexto semestre de Ingeniería Agrícola. (Cali, 5 de septiembre de 2007)

Entrevistado Nº 3. Desertor definitivo, hombre, 24 años de edad, oriundo de Santander de Quilichao-Cauca, ingresó como perteneciente a la etnia Páez pero manifiesta no pertenecer a ningún grupo étnico, ingresó al programa de Ingeniería Agrícola y cursa estudios hasta primer semestre, posteriormente sin la condición de excepción ingresa al programa de Contaduría Nocturna y cursó hasta cuarto semestre. (Cali, 22 de enero de 2008).

Entrevistada Nº 4: No desertora, mujer, 25 años de edad, oriunda de Belalcazar-Cauca, etnia Páez, ingresó al programa de Enfermería, actualmente se encuentra desarrollando su trabajo de grado. (Cali, 12 de septiembre de 2007).

Entrevistado Nº 5: Desertor temprano, hombre, 23 años de edad, oriundo de Toribío-Cauca, etnia Páez, fue admitido en 2001 pero ingresó en 2002 al programa de Psicología, actualmente se encuentra desarrollando su trabajo de grado. (Cali, 12 de septiembre de 2007).

Entrevistado Nº 6: Desertor de programa académico, hombre, 28 años de edad, oriundo de Toribío-Cauca, ingresó al programa de física, posteriormente hace traslado al programa de Licenciatura de Matemáticas y Física en el que cursa noveno semestre. (Cali, 19 de septiembre de 2007).

Entrevistado Nº 7: Desertor de programa académico, hombre, 25 años, oriundo de Tunía-Cauca, etnia guambiano, ingresó a Fisioterapia y cursa estudios hasta segundo semestre, posteriormente ingresa al programa de Medicina y Cirugía en el que actualmente cursa 4° año. (Cali, 18 de septiembre de 2007)

Entrevistada Nº 8: Desertora de programa académico, mujer, 27 años de edad, oriunda de Río Blanco Sotará-Cauca, etnia Yanacona, ingresó al programa de Química, desarrolló estudios hasta cuarto semestre. Posteriormente ingresa al programa de Historia en el que actualmente cursa décimo semestre. (Cali, 17 de septiembre de 2007)

Entrevistado Nº 9: Desertor de programa académico, hombre, 23 años de edad, oriundo de Toribío-Cauca, etnia Páez, ingresó al programa de Ingeniería Sanitaria y cursó hasta tercer semestre, reingresa al mismo programa y cursa nuevamente hasta tercer semestre. Actualmente ingresó a estudiar primer semestre de Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas. (Cali, 19 de febrero de 2008).

Entrevistado Nº 10: Desertor de programa académico, hombre, 24 años de edad, oriundo de Cumbal-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Profesional en Filosofía, cursó hasta tercer semestre. Actualmente cursa cuarto semestre en Tecnología en Manejo y Conservación de Suelos y Aguas. (Cali, 27 de septiembre de 2007).

Entrevistada Nº 11: Desertora definitiva, mujer, 32 años de edad, oriunda de Río Blanco-Sotará –Cauca, etnia Yanacona, ingresó al programa de Licenciatura en Lenguas Eextranjeras-vespertina, cursó hasta quinto semestre. (Santander de Quilichao, 1 de octubre de 2007).

Entrevistado Nº 12: Desertor de programa académico, hombre, 26 años de edad, oriundo de Belalcazar-Cauca, etnia Páez, ingresa al programa de Ingeniería Química cursa hasta segundo semestre y posteriormente ingresa al programa de Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos. Actualmente suspendió estos estudios en tercer semestre por dificultades económicas. (Cali, 4 de octubre de 2007).

Entrevistado Nº 13: Desertor definitivo, hombre, 22 años de edad, oriundo de Páez-Belalcazar-Cauca, etnia Páez, ingresó al programa de Ingeniería Topográfica, cursó hasta tercer semestre. (Cali, 6 de octubre de 2007)

Entrevistada Nº 14: Desertor de programa académico, mujer, 22 años de edad, oriunda de Santiago de Cali-Valle, etnia Páez, ingresó al programa de Arquitectura, cursó hasta tercer semestre. Posteriormente ingresa al programa de Recreación en el que actualmente cursa tercer semestre de recreación. (Cali, 23 de octubre de 2007).

Entrevistado Nº 15: No desertora, mujer, 21 años de edad, oriunda de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Sociología y actualmente desarrolla su trabajo de grado. (Cali, 23 de octubre de 2007).

Entrevistado Nº 16: Desertor definitivo, hombre, 19 años de edad, oriundo de Ipiales-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Mecánica, cursó hasta primer semestre. (8 de enero de 2008).

Entrevistada Nº 17: Desertora definitiva, mujer, 21 años de edad, oriunda de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Terapia Ocupacional, cursó hasta cuarto semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 18: Desertor definitivo, hombre, 19 años de edad, oriundo de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Química, cursó hasta segundo semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 19: Desertor definitivo, hombre, 24 años de edad, oriundo de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Agrícola, cursó hasta primer semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 20: Desertor definitivo, hombre, 19 años de edad, oriundo de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Mecánica, cursó hasta segundo semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 21: Desertor temprano, mujer, 21 años de edad, oriunda de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, fue admitida al programa de Sociología pero nunca se matriculó. (Córdoba-Nariño, 8 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 22: Desertor definitivo, hombre, 18 años de edad, oriundo de Ipiales-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Eléctrica, cursó hasta primer semestre. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 23: Desertor definitivo, hombre, 19 años de edad, oriundo de Córdoba-Nariño, etnia de Los Pastos, ingresó al programa de Ingeniería Mecánica, cursó hasta tercer semestre. (Córdoba-Nariño, 8 de enero de 2008).

Entrevistado Nº 24: Desertor temprano, hombre, 21 años de edad, etnia de Los Pastos, fue admitido al programa de Ingeniería de Alimentos pero nunca se matriculó. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

Entrevistada Nº 25: Desertor temprano, mujer, 20 años de edad, etnia de Los Pastos, fue admitida al programa académico de Tecnología en Gestión Ejecutiva pero nunca se matriculó. (Córdoba-Nariño, 9 de enero de 2008).

ENTREVISTADOS AFROS

Entrevistada No1A: Desertora de programa académico, mujer, 24 años de edad, oriunda de la ciudad de Cali-Valle del Cauca, avalado por la asociación Cadhube-Benkos Vive (Cali), ingresa al programa de Fisioterapia, deserta en 4º semestre y cambia al programa de Medicina y Cirugía en él se encuentra activo en 2010II. (Cali, 18 septiembre de 2010).

Entrevistado No.2A: Desertor temprano, hombre, 27 años, oriundo de Tumaco-Nariño, Avalado por la Asociación Colectivo Afrodescendientes pro Derechos Humanos CADHUBE Benkos Vive (Cali). Fue admitido en 2004I al programa de Arquitectura pero aplazó su cupo para el ingreso un semestre después. Actualmente desarrolla su trabajo de grado. (19 septiembre, 2010).

Entrevistada No. 3A: Desertora temprana, mujer, 22 años, oriunda de Condoto-Chocó, fue admitida en 2004 al programa de Recreación, pero no matriculó ni inició sus estudios. Fue avalada por la Fundación Afrocolombiana-MASAI (Puerto Tejada). (19 de septiembre, 2010).

Entrevistada No. 4A: Afro, desertora definitiva, mujer, 23 años, oriunda de Tumaco-Nariño, ingresó al programa de Química, avalada por KU-MAHANA Proceso de Comunidades Negras, desertó en tercer semestre y hasta la entrevista no había retomado sus estudios en la Universidad. (25 de septiembre de 2010).

Entrevistado No.5A: Desertor de programa académico, hombre, 23 años, oriundo de Cali-Valle del Cauca, avalado por la Fundación para el desarrollo integral Afrocolombiano (Santander de Quilichao), ingresa al programa de Ing. Química, deserta en 2º semestre, ingresa a Ing. De Materiales, deserta en 2º semestre, pasa al programa de Ing. Topográfica, desertó y actualmente ingresó sin condición de excepción afro al programa de Ing. Química. (Cali, 29 de septiembre de 2010).

Entrevistada No. 6A. Desertora de programa académico, mujer, 31 años, oriunda de Maguí-Ñariño, avalada por la Fundación para el Desarrollo Integral Afrocolombiano (Santander de Quilichao). Ingresó en 2004 al programa de Tecnología en atención Prehospitalaria, desertó en 3er semestre e ingresa a Tecnología Química en 2007II, deserta en 3er semestre y actualmente está activa en el programa de Ingeniería de Materiales. (4 octubre 2010).

Entrevistada No 7A: Desertora definitiva, mujer, 24 años, oriunda de Cali-Valle, Avalada por la Fundación Etnoeducativa Cultural y Ambiental del Pacifico (Cali), ingresa al programa de Tecnología en Ecología y Manejo Ambiental (nocturna), desertó en séptimo semestre y hasta la fecha no ha retoma sus estudios a nivel universitario. (8 octubre 2010).

Entrevistado No 8A: Desertor definitivo, hombre, 30 años, oriundo de Guapi-Cauca, ingresó en 2004 al programa de Tecnología en Electrónica, deserta en 2º semestre. Fue avalado por la asociación Cadhube-Benkos Vive (Cali), (9 de octubre de 2010).

Entrevistado No. 9A: Desertor definitivo, 23 años de edad, oriundo de Cali-Valle, ingresó al programa de Licenciatura en literatura, se retira en 2º semestre. Fue avalado por la asociación Cadhube-Benkos Vive (Cali), (30 de septiembre de 2010).

Entrevistado No. 10A: Afro, desertor definitivo, hombre, 23 años, oriundo de Cali-Valle, ingresó en 2004 al programa de Sociología, avalado por la Fundación Etnoeducativa, Cultural y Ambiental del Pacífico (Cali), abandona los estudios en 9º semestre y hasta el momento de la entrevista no ha retomado sus estudios aunque manifiesta que los retomará porque está en un receso. (30 de octubre de 2010).

Entrevistada No 11A: Desertora Temprana, mujer, 26 años de edad, oriunda de Buenaventura-Valle, fue admitida al programa de Economía pero nunca matriculó. Fue avalada por la Fundación para el Desarrollo Integral Afrocolombiano (Santander de Quilichao).

ANEXOS

1. Asaciones que avalaron el ingreso de los estudiantes afrodescendientes que ingresaron el 2004.

ASOCIACION QUE AVALA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	9	5,5	5,5	5,5
AGREMIACION DE ESTUDIANTES AFROCOLOMBIANOS	1	,6	,6	6,1
ASOCIACION COLECTIVO AFRODESCENDIENTES PRO DERECHOS HUMANOS CADHUBE BENKOS VIVE	33	20,2	20,2	26,4
ASOCIACION COMUNIDADES NEGRAS DEL MUNICIPIO DE GUAPI	3	1,8	1,8	28,2
ASOCIACION COMUNITARIA PALENQUE MUNICIPAL	1	,6	,6	28,8
ASOCIACION CULTURAL CASA DEL NIÑO	3	1,8	1,8	30,7
ASOCIACION CULTURAL JUVENTUD UNIDA	2	1,2	1,2	31,9
ASOCIACION CULTURAL RAICES NEGRAS	1	,6	,6	32,5
ASOCIACION DE BOTICAS 12 DE OCTUBRE	2	1,2	1,2	33,7
ASOCIACION DE NEGRITUDES CENTRO VALLECAUCANAS "NELSON MANDELA"	2	1,2	1,2	35,0
ASOCIACION SOCIAL COMUNITARIA DE CALI	1	,6	,6	35,6
ASOCIACION TERRITORIO IDENTIDAD Y CULTURA AFROCHOCOANA	2	1,2	1,2	36,8
COMISION CONSULTIVA DEPARTAMENTAL PARA LOS DERECHOS COMUNIDADES AFRO-RAIZALES	1	,6	,6	37,4
COMITE DE ORGANIZACIONES COMUNITARIAS AFROCOLOMBIANAS DEL SUR DEL VALLE	1	,6	,6	38,0
CONSEJO COMUNITARIO BAJO MIRA Y FRONTERA	1	,6	,6	38,7
CONSEJO COMUNITARIO MAYOR DE LA ASOCIACION CAMPESINA INTEGRAL DEL ATRATO	1	,6	,6	39,3
CONSEJO COMUNITARIO UNION RIO ROSARIO	1	,6	,6	39,9
CONSEJO DE LA COMUNIDAD NEGRA DE PALMIRA	1	,6	,6	40,5
COOPERATIVA AGRICOLA E INTEGRAL DEL PACIFICO	1	,6	,6	41,1
COORDINACION COSTA CAUCANA DE COMUNIDADES NEGRAS	1	,6	,6	41,7
CORPORACION PARA EL DESARROLLO DE VILLAPAZ Y QUINAMAYO	2	1,2	1,2	42,9
CORPORACION SOCIAL INTEGRAL DEL PACIFICO	1	,6	,6	43,6
FUNDACION AFROCOLOMBIANA MASAI	6	3,7	3,7	47,2
FUNDACION ESPERANZA Y VIDA PROCHOCO	1	,6	,6	47,9
FUNDACION ETNOEDUCATIVA CULTURAL Y AMBIENTAL DEL PACIFICO	15	9,2	9,2	57,1
FUNDACION INTENSIDAD	4	2,5	2,5	59,5
FUNDACION PARA EL DESARROLLO INTEGRAL AFROCOLOMBIANO	19	11,7	11,7	71,2
FUNDACION PARA LA FORMACION DE LIDERES AFROCOLOMBIANOS	8	4,9	4,9	76,1
FUNDACION PARA LA PROTECCION-CONSERVACION Y VIGILANCIA DE LOS RECURSOS NATURALES	1	,6	,6	76,7
FUNDACION TAMBOR YORUBA	1	,6	,6	77,3
KU-MAHANA PROCESO DE COMUNIDADES NEGRAS	3	1,8	1,8	79,1
KUMAHANA DE CALI	2	1,2	1,2	80,4
MOVIMIENTO INVESTIGATIVO HISTORICO CULTURAL "SINECIO MINA"	30	18,4	18,4	98,8
MOVIMIENTO NACIONAL CIMARRON	1	,6	,6	99,4
NATIVE FOUNDATION FOR THE ARCHIPELAGO SUTAINABLE DEVELOPMENT	1	,6	,6	100,0
Total	163	100,0	100,0	

2. Departamento de Colegio de estudiantes afrodescendientes que ingresaron en 2004.

DEPARTAMENTO DEL COLEGIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		1	,6	,6	,6
	BOGOTÁ	1	,6	,6	1,2
	BOLIVAR	1	,6	,6	1,8
	CAUCA	65	39,9	39,9	41,7
	CHOCÓ	6	3,7	3,7	45,4
	CUACA	1	,6	,6	46,0
	NARIÑO	7	4,3	4,3	50,3
	PUTUMAYO	2	1,2	1,2	51,5
	SAN ANDRÉS	1	,6	,6	52,1
	SANTANDER	1	,6	,6	52,8
	VALLE	77	47,2	47,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

3. Municipio de Colegio de estudiantes afrodescendientes que ingresaron en 2004.

MUNICIPIO DEL COLEGIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		1	,6	,6	,6
	BAHÍA SOLANO (MUTIS)	1	,6	,6	1,2
	BOGOTÁ D. C.	1	,6	,6	1,8
	BUCARAMANGA	1	,6	,6	2,5
	BUENAVENTURA	10	6,1	6,1	8,6
	BUENOS AIRES	1	,6	,6	9,2
	CAIBIO	1	,6	,6	9,8
	CALI	48	29,4	29,4	39,3
	CALOTO	2	1,2	1,2	40,5
	CARTAGENA	1	,6	,6	41,1
	CONDOTO	1	,6	,6	41,7
	FLORIDA	2	1,2	1,2	42,9
	GUAPI	28	17,2	17,2	60,1
	ITSMINA	2	1,2	1,2	61,3
	JAMUNDÍ	15	9,2	9,2	70,6
	OLAYA HERRERA	1	,6	,6	71,2
	PALMIRA	2	1,2	1,2	72,4
	PIENDAMÓ	1	,6	,6	73,0
	POPAYÁN	4	2,5	2,5	75,5
	PUERTO ASIS	1	,6	,6	76,1
	PUERTO TEJADA	17	10,4	10,4	86,5
	QUIBDO	1	,6	,6	87,1
	SAN ANDRÉS	1	,6	,6	87,7
	SANTANDER DE QUILICHAO	7	4,3	4,3	92,0
	SUAREZ	2	1,2	1,2	93,3
	TIMBIQUÍ	1	,6	,6	93,9
	TUMACO	6	3,7	3,7	97,5
	UNGUIA	1	,6	,6	98,2
	VILLA GUAMEZ (LA HORMIGA)	1	,6	,6	98,8
	VILLA RICA	2	1,2	1,2	100,0
	Total	163	100,0	100,0	

4. Asociación que avaló el ingreso de los estudiantes desertores afrodescendientes de 2004.

ASOCIACION QUE AVALA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		6	6,3	6,3	6,3
	ASOCIACION COLECTIVO AFRODESCENDIENTES PRO DERECHOS HUMANOS CADHUBE BENKOS VIVE	21	22,1	22,1	28,4
	ASOCIACION COMUNIDADES NEGRAS DEL MUNICIPIO DE GUAPI	2	2,1	2,1	30,5
	ASOCIACION CULTURAL CASA DEL NIÑO	2	2,1	2,1	32,6
	ASOCIACION CULTURAL JUVENTUD UNIDA	2	2,1	2,1	34,7
	ASOCIACION DE BOTICAS 12 DE OCTUBRE	1	1,1	1,1	35,8
	ASOCIACION DE NEGRITUDES CENTRO VALLECAUCANAS "NELSON MANDELA"	2	2,1	2,1	37,9
	ASOCIACION TERRITORIO IDENTIDAD Y CULTURA AFROCHOCOANA	1	1,1	1,1	38,9
	COORDINACION COSTA CAUCANA DE COMUNIDADES NEGRAS	1	1,1	1,1	40,0
	CORPORACION PARA EL DESARROLLO DE VILLAPAZ Y QUINAMAYO	1	1,1	1,1	41,1
	FUNDACION AFROCOLOMBIANA MASAI	4	4,2	4,2	45,3
	FUNDACION ESPERANZA Y VIDA PROCHOCO	1	1,1	1,1	46,3
	FUNDACION ETNOEDUCATIVA CULTURAL Y AMBIENTAL DEL PACIFICO	8	8,4	8,4	54,7
	FUNDACION INTENSIDAD	2	2,1	2,1	56,8
	FUNDACION PARA EL DESARROLLO INTEGRAL AFROCOLOMBIANO	16	16,8	16,8	73,7
	FUNDACION PARA LA FORMACION DE LIDERES AFROCOLOMBIANOS	1	1,1	1,1	74,7
	FUNDACION PARA LA PROTECCION-CONSERVACION Y VIGILANCIA DE LOS RECURSOS NATURALES	1	1,1	1,1	75,8
	FUNDACION TAMBOR YORUBA	1	1,1	1,1	76,8
	KU-MAHANA PROCESO DE COMUNIDADES NEGRAS	2	2,1	2,1	78,9
	MOVIMIENTO INVESTIGATIVO HISTORICO CULTURAL "SINECIO MINA"	19	20,0	20,0	98,9
	NATIVE FOUNDATION FOR THE ARCHIPELAGO SUTAINABLE DEVELOPMENT	1	1,1	1,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

5. Distribución porcentual de los 95 desertores afros según programa académico y sexo.

Programa Académico	SEXO		Total
	Femenino	Masculino	
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
ARQUITECTURA-D	2	0	2
	4,2%	0,0%	2,1%
BIOLOGÍA-D	2	1	3
	4,2%	2,1%	3,2%
COMERCIO EXTERIOR-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
ECONOMÍA-D	2	3	5
	4,2%	6,4%	5,3%
ESTADÍSTICA-D	1	3	4
	2,1%	6,4%	4,2%
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS-N	0	1	1
	0,0%	2,1%	1,1%
FÍSICA-D	1	2	3
	2,1%	4,3%	3,2%
FISIOTERAPIA-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
FONOAUDIOLOGÍA-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
INGENIERÍA AGRÍCOLA-D	1	2	3
	2,1%	4,3%	3,2%
INGENIERÍA CIVIL-D	2	2	4
	4,2%	4,3%	4,2%
INGENIERÍA DE ALIMENTOS-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
INGENIERÍA DE MATERIALES-D	0	3	3
	0,0%	6,4%	3,2%
INGENIERÍA DE SISTEMAS-D	1	2	3
	2,1%	4,3%	3,2%
INGENIERÍA ELÉCTRICA-D	0	1	1
	0,0%	2,1%	1,1%
INGENIERÍA INDUSTRIAL-D	2	1	3
	4,2%	2,1%	3,2%
INGENIERÍA MECÁNICA-D	0	2	2
	0,0%	4,3%	2,1%
INGENIERÍA QUÍMICA-D	1	2	3
	2,1%	4,3%	3,2%
INGENIERÍA SANITARIA-D	2	1	3
	4,2%	2,1%	3,2%
INGENIERÍA TOPOGRÁFICA-D	0	1	1
	0,0%	2,1%	1,1%
INGENIRÍA ELÉCTRICA-D	0	1	1
	0,0%	2,1%	1,1%
LICENCIATURA EN ARTE DRAMÁRICO-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL-D-PRESENCIAL	2	1	3
	4,2%	2,1%	3,2%
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS-D-PRESENCIAL	2	1	3
	4,2%	2,1%	3,2%
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS-D-SEMIPRESENCIAL	0	2	2
	0,0%	4,3%	2,1%

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA-D	0	2	2
	0,0%	4,3%	2,1%
LICENCIATURA EN LITERATURA-D	0	1	1
	0,0%	2,1%	1,1%
LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS Y FÍSICA-D	1	1	2
	2,1%	2,1%	2,1%
LICENCITURA EN EDUCACIÓN POPULAR-D	1	1	2
	2,1%	2,1%	2,1%
MEDICINA Y CIRUGÍA-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
PROFESIONAL EN FILOSOFÍA-D	0	1	1
	0,0%	2,1%	1,1%
QUÍMICA-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
RECREACIÓN-N	1	1	2
	2,1%	2,1%	2,1%
SOCIOLOGÍA-D	1	1	2
	2,1%	2,1%	2,1%
TECNOLOGÍA EN ALIMENTOS-N	2	2	4
	4,2%	4,3%	4,2%
TECNOLOGÍA EN ATENCION PREHOSPITALARIA-N	3	0	3
	6,3%	0,0%	3,2%
TECNOLOGÍA EN ECOLOGÍA Y MANEJO AMBIENTAL-N	3	0	3
	6,3%	0,0%	3,2%
TECNOLOGÍA EN ELECTRÓNICA-N	0	2	2
	0,0%	4,3%	2,1%
TECNOLOGÍA EN MANEJO Y CONSERVACIÓN DE SUELOS Y AGUAS-D	2	1	3
	4,2%	2,1%	3,2%
TECNOLOGÍA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN-N	0	2	1
	0,0%	4,2%	2,2%
TECNOLOGÍA QUIÍMICA-N	2	0	1
	4,2%	0,0%	2,2%
TECNOLOGÍA QUÍMICA-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
TRABAJO SOCIAL-D	1	0	1
	2,1%	0,0%	1,1%
Total	**48**	**47**	**95**
	100,0%	**100,0%**	**100,0%**

6. Cabildo de procedencia estudiantes desertores indígenas que ingresaron en 2001-II

cabildo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		2	5,7	5,7	5,7
	Piscitau	3	8,6	8,6	14,3
	Toez Caloto	1	2,9	2,9	17,1
	Sande	1	2,9	2,9	20,0
	San Lorenzo de Caldono	1	2,9	2,9	22,9
	Pueblo Nuevo	1	2,9	2,9	25,7
	Jambaló	1	2,9	2,9	28,6
	El Gran Cumbal	1	2,9	2,9	31,4
	Quintana	1	2,9	2,9	34,3
	Urbano de Santander de Quilichao	3	8,6	8,6	42,9
	Totoró	1	2,9	2,9	45,7
	Carlosama	1	2,9	2,9	48,6
	Frontino	1	2,9	2,9	51,4
	Toribio	2	5,7	5,7	57,1
	inga.Mocoa	1	2,9	2,9	60,0
	Huellas Caloto	2	5,7	5,7	65,7
	Nasa Kiwe Teck Shaxw	1	2,9	2,9	68,6
	Belalcazar	1	2,9	2,9	71,4
	Yanacona	2	5,7	5,7	77,1
	San Andrés de Pisimbala	1	2,9	2,9	80,0
	Guambia	1	2,9	2,9	82,9
	Tacueyó	6	17,1	17,1	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

7. Etnia de procedencia desertores indígenas que ingresaron en 2001-II

Etnia a la que manifestaron pertenencer los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		4	11,4	11,4	11,4
	Guambiano	4	11,4	11,4	22,9
	Páez	19	54,3	54,3	77,1
	Yanacona	3	8,6	8,6	85,7
	Los Pastos	3	8,6	8,6	94,3
	Totoroes	1	2,9	2,9	97,1
	Inga	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

8. Departamento y municipio del colegio de graduación de estudiantes indígenas.

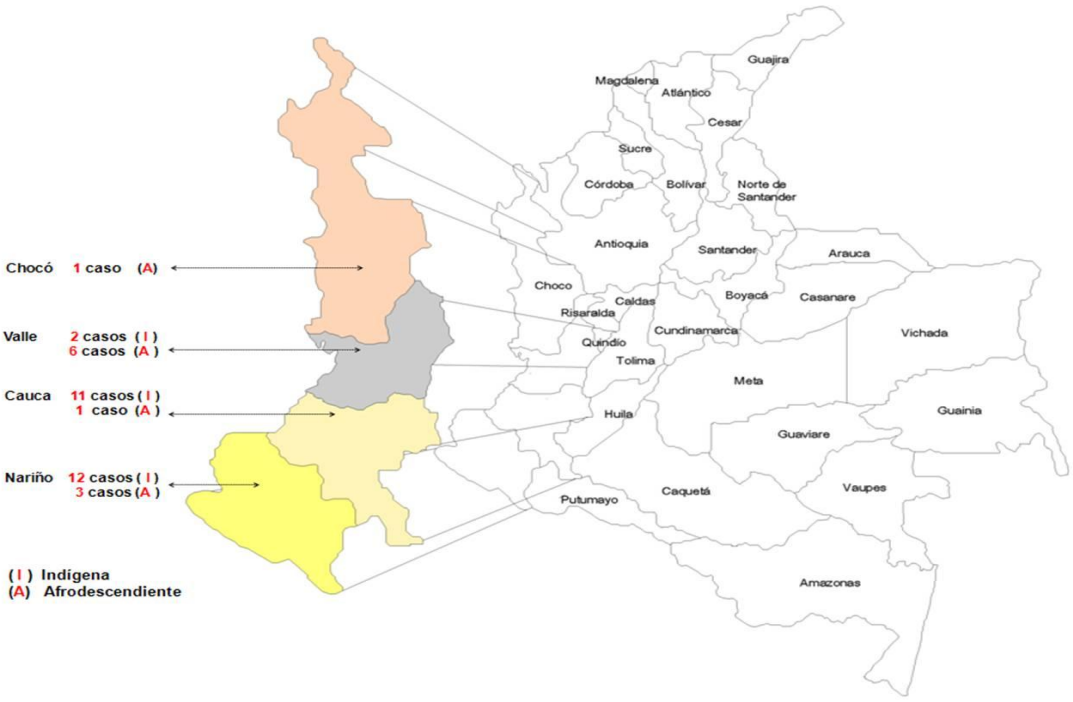
Dpto. de graduación Colegio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		2	5,7	5,7	5,7
	CAUCA	20	57,1	57,1	62,9
	NARI¥O	3	8,6	8,6	71,4
	PUTUMAYO	1	2,9	2,9	74,3
	VALLE	9	25,7	25,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Municipio de graduación Colegio

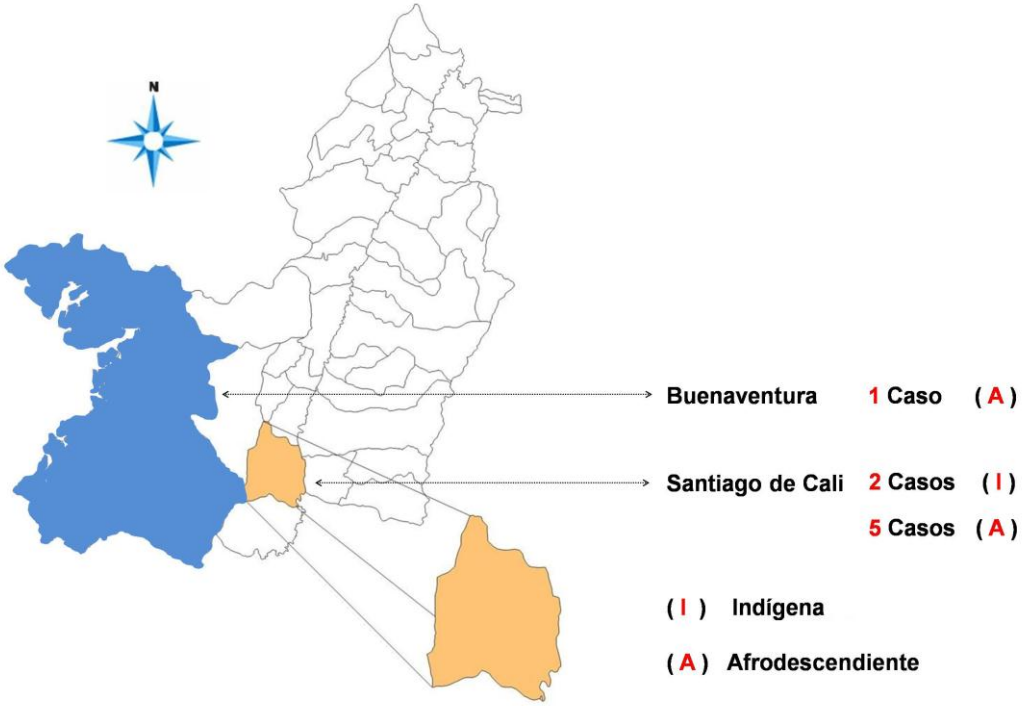
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		2	5,7	5,7	5,7
	ALMAGUER	1	2,9	2,9	8,6
	CALDONO	1	2,9	2,9	11,4
	CALI	7	20,0	20,0	31,4
	CALOTO	2	5,7	5,7	37,1
	CUASPUD (CARLOSAMA)	1	2,9	2,9	40,0
	CUMBAL	1	2,9	2,9	42,9
	EL CERRITO	1	2,9	2,9	45,7
	INZA	2	5,7	5,7	51,4
	JAMUNDI	1	2,9	2,9	54,3
	MOCOA	1	2,9	2,9	57,1
	PIENDAMO	1	2,9	2,9	60,0
	POPAYAN	3	8,6	8,6	68,6
	SAMANIEGO	1	2,9	2,9	71,4
	SANTANDER DE QUILICH	8	22,9	22,9	94,3
	TORIBIO	2	5,7	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

9. Mapa de procedencia geográfica de los estudiantes a nivel nacional



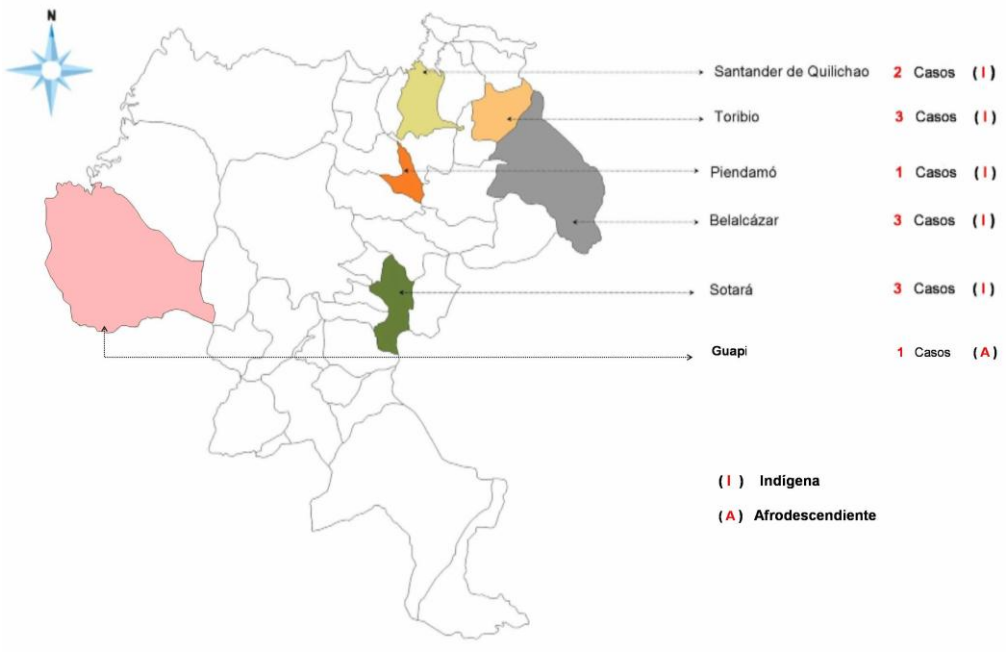
Fuente: www.colombiestad.gov.co más arreglos edición.

9.1 Mapa de los municipios del Valle del Cauca de los cuales provienen los estudiantes



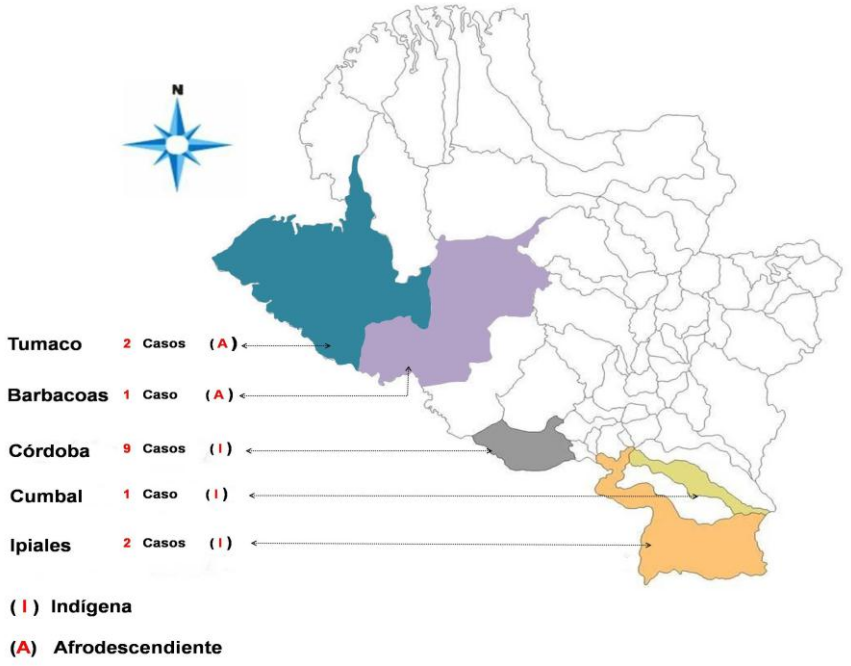
Fuente: www.colombiestad.gov.co más arreglos edición.

9.2 Mapa de los municipios del Cauca de los cuales provienen los estudiantes



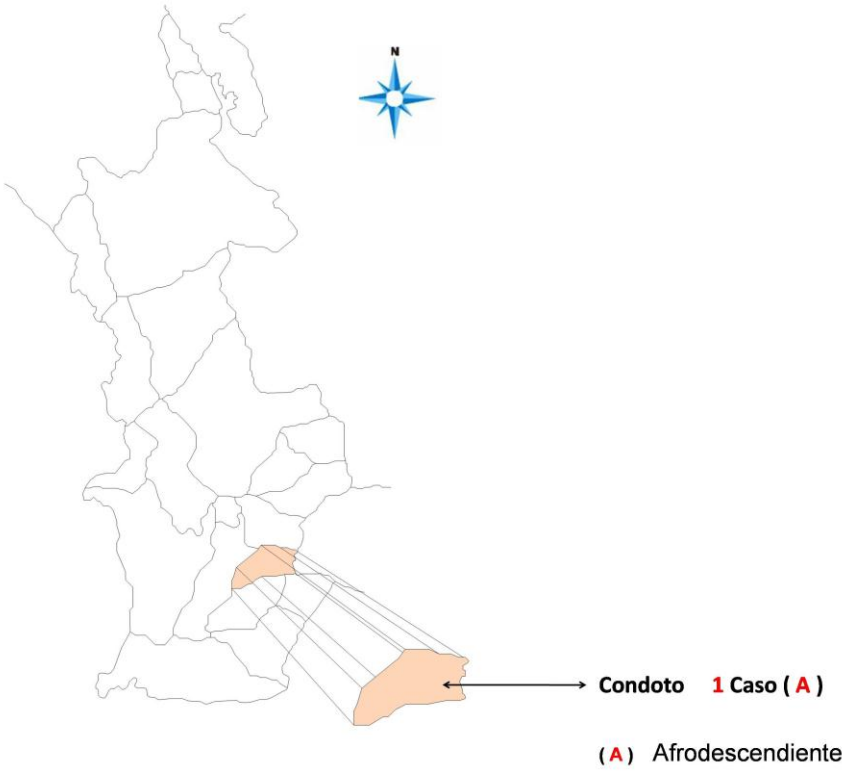
Fuente: www.colombiestad.gov.co más arreglos edición.

9.3 Mapa de los municipios de Nariño de los que provienen los estudiantes



Fuente: www.colombiestad.gov.co más arreglos edición.

9.4 Mapa de los municipios del Chocó de los que provinieron los estudiantes.



Fuente: www.colombiestad.gov.co más arreglos edición.

10. Documento: Casa de Paso, Cabildo Indígena Universitario, Constitución de acuerdos

CASA DE PASO

CABILDO INDIGENA UNIVERSITARIO

CONSTITUCIÓN DE ACUERDOS

PRESENTACIÓN

Ningún proyecto, por mínimos esfuerzos que requiera, será posible alcanzarlo satisfactoriamente si de manera previa no se han definido criterios que permitan asegurar en forma responsable y colectiva la participación de quienes lo asuman. En este sentido, **LA CONSTITUCIÓN DE ACUERDOS** se *constituye en herramienta de vida y posibilidad de fortalecimiento del* **PROYECTO CASA DE PASO DEL CABILDO INDÍGENA UNIVERSITARIO**, por cuanto es el mecanismo que promueve y asegura mínimos acuerdos y normas de comportamiento con el fin de garantizar un ambiente de armonía y sana convivencia no solamente con quienes habitan la casa sino también con el resto de integrantes del Cabildo.

Habitar la casa de paso, aparte de ser un privilegio, es un logro más producto de los esfuerzos y luchas dignas, cotidianas e históricas del movimiento de resistencia de los pueblos indígenas. De ahí que el derecho a habitarla sea un premio a quienes creen y asumen la continuidad de estas luchas acompañando el trabajo del Cabildo Indígena Universitario, haciendo de él una instancia organizativa sólida, comprometida con la reivindicación de nuestros procesos históricos.

Así mismo, es principio rector de esta **CONSTITUCIÓN DE ACUERDOS** las disposiciones que para tal fin establece nuestro *Fuero Indígena*, en el sentido de asegurar una vida comunitaria armónica . Por tal razón, las disposiciones generales, las responsabilidades colectivas y los compromisos individuales que a continuación se referencian deben ser acatadas conforme al ejemplo que desde las comunidades de origen hemos recibido. En su defecto, se procederá a tomar los correctivos pertinentes conforme a lo dispuesto en la *presenta Constitución*.

I. DISPOSICIONES GENERALES:

1. Entiéndase por **CASA DE PASO** un proyecto en construcción que en la medida que se vaya fortaleciendo permitirá el albergue de estudiantes *pertenecientes al CABILDO INDÍGENA UNIVERSITARIO que pasan por* serias limitaciones sobre todo de orden económico.

2 Entiéndase la **CONSTITUCIÓN DE ACUERDOS** como el mecanismo que fija mínimos acuerdos y normas de comportamiento que aseguran la permanencia del proyecto en términos de Solidaridad, armonía, respeto , responsabilidad y reciprocidad.

3. Se pretende que de este proyecto (**CASA DE PASO**) sean beneficiarios todos los integrantes del Cabildo Indígena Universitario que participan activamente en los diferentes procesos que el mismo adelanta.

4 La permanencia en la **CASA DE PASO** como beneficiarios de la misma será por un tiempo no mayor a un semestre. Al término del cual, si la capacidad de la *casa* y la *demanda a ser beneficiarios lo permiten*, se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

4.1 Acompañamiento, defensa y fortalecimiento a las actividades propias del Cabildo Indígena Universitario.

4.2 Escaso "mejoramiento" en las condiciones económicas del beneficiario.

4.3 Comportamiento en la **CASA DE PASO** durante la estadía en ella.

5. *Cuando la capacidad de la casa sea inferior a la demanda, se dará* prioridad a los estudiantes que NO tienen ninguna clase de subsidios, becas o ayudas económicas de otra índole.

6. Serán causales para dar por terminado el derecho a continuar habitando la casa de paso:

6.1. El consumo de bebidas alcohólicas.
6.2. La celebración de reuniones, fiestas y demás; NO acordadas bajo consentimiento del Cabildo en pleno.
6.3 La falta de solidaridad ante las actividades propias de los beneficiarios de *la casa de paso*.
6.4 El irrespeto al horario de entrada (11:00 PM).
6.5 El irrespeto a los espacios y enceres individuales.

7. Cada beneficiario dará mensualmente un aporte equivalente a 10.000 pesos m/cte destinado a reparaciones locativas, emergencias, calamidades, etc.

8. El pago de los servicios públicos (agua y energía), será asumido por los beneficiarios de la **CASA DE PASO** (total a pagar dividido entre el numero de beneficiarios).

II. RESPONSABILIDADES COLECTIVAS

1. Es responsabilidad de todas y todos los integrantes del Cabildo Indígena Universitario, en cabeza de su directiva, velar por el *cumplimiento de esta* ***CONSTITUCIÓN DE ACUERDOS***.
2. Es responsabilidad de todas y todos los beneficiarios de la **CASA DE PASO** ayudarse mutua y solidariamente en asuntos de alimentación, pago de servicios y aseo general del inmueble.
3. Para efectos del punto anterior (2) deberá fijarse en lugar visible un cronograma de actividades con sus respectivos responsables, horarios y sitios de desempeño.
4. Hacer una evaluacion mensual sobre la participacion activa en el Cabildo Universitario y el comportamiento de los que habiten en la **CASA DE PASO.**
5. Es responsabilidad de todas y todos los beneficiarios de la **CASA DE PASO** asegurar el buen uso y cuidado de los enseres y del bien inmueble.

II. COMPROMISOS INDIVIDUALES

Cada miembro del Cabildo Indígena Universitario beneficiario de la **CASA DE PASO** se compromete a:

1. *Respetar y cumplir las disposiciones que la* ***CONSTITUCION DE ACUERDOS*** establece.
2. Mostrar interes y participar activamente de los diferentes espacios de formación y divulgación que adelante el Cabildo Indígena Universitario.
3. No perturbar la tranquilidad de los que habitan la casa y sus alrededores.
4. Hacer uso racional de los servicios publicos.
5. La entrada de particulares a la casa de paso será responsabilidad de quien (es) lo(s) lleve. Y su quedada dependerá de los intereses de la misma.
6. Es responsabilidad de los que habiten la CASA DE PASO mantener en orden y en limpio las areas comunues.

DADA EN SANTIAGO DE CALI, OFICINA DEL CABILDO INDIGENA UNIVERSITARIO A LOS 11 DIAS DEL MES DE MAYO DE 2005.

EUDO CUARAN
Gobernador
C.C. 5268738 de Ipiales(Nar.)

MERCEDES TUNUBALÁ
Alcaldesa
C.C25692351 de Silvia (C)

AIMER ALBERTO MARIN
Tesorero.
C.C76009022 S/Q (C)

ILBA NERY SANCHEZ TORRES
Secretaria
C.C 34316357 Popayan (C)

JAIME PETECHE
Alguacil
C.C 10499411 S/Q

JORGE MORA
Alguacil
C.C 14639535 Cali

LUDY AEDY LECTAMO
ALGUACIL
C.C38604735

FLOR DELIA VITONAS
ALGUACIL
C.C 31.486728

CHRISTIAN PORTILLA
Fiscal
C.C. 87514521 Cumbal

Cuadro 1. Caracterización colegio del cual procedieron los estudiantes indígenas entrevistados según clasificación ICFES

Episodio de la deserción	Nº de Entrevistado	Jornada	Naturaleza Colegio	Calendario	Género población	Departamento	Municipio	Categoría desempeño ICFES	Énfasis académico
Desertor definitivo	Nº 1B	Tarde	Público	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Medio	Académico
Desertor de programa	Nº 2B	Mañana	Público	A	Mixto	Cauca	Santander Quilichao	Bajo	Técnico ambiental
Desertor definitivo	Nº 3B	Mañana	Privado	F	Mixto	Cauca	Santander Quilichao	Inferior	Académico
No desertora	Nº 4B	Completa	Público	A	Mixto	Cauca	Caloto	Bajo	Académico
Desertor Temprano	Nº 5B	Tarde	Público	A	Mixto	Cauca	Santander Quilichao	Medio	Académico
Desertor de programa	Nº 6B	Completa	Público	A	Mixto	Cauca	Santander Quilichao	Bajo	Agropecuario
Desertor de programa	Nº 7B	Completa	público	A	Mixto	Cauca	Piendamó	Medio	Agrícola
Desertor de Programa	Nº 8B	Noche	Privado	F	Mixto	Cauca	Popayán	Bajo	Académico
Desertor de programa	Nº 9B	Tarde	Público	A	Mixto	Cauca	Santander Quilichao	Bajo	Técnico Ambiental
Desertor de programa	Nº 10B	Noche	Público	B	Mixto	Nariño	Cumbal	Bajo	Académico
Desertor definitivo	Nº 11B	Noche	Privado	F	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Bajo	Académico
Desertor de programa	Nº 12B	Completa	Público	A	Mixto	Cauca	Páez - Belalcazar	Inferior	Académico con énfasis en pedagogía
Desertor definitivo	Nº 13B	Completa	Público	A	Mixto	Cauca	Páez - Belalcazar	Medio	Académico con énfasis en pedagogía
Desertor de programa	Nº 14B	Tarde	Público	A	Mixto	Cauca	Santander Quilichao	Medio	Académico
No desertor	Nº 15	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Bajo	Académico
Desertor definitivo	Nº 16B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico
Desertor definitivo	Nº 17B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Bajo	Académico
Desertor definitivo	Nº 18B	Completa	Público	B	Mixto	Nariño	Pasto	Medio	Académico en ciencias
Desertor definitivo	Nº 19B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Bajo	Académico
Desertor definitivo	Nº 20B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico
Desertor temprano	Nº 21B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico
Desertor definitivo	Nº 22B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico
Desertor definitivo	Nº 23B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico
Desertor temprano	Nº 24B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico
Desertor temprano	Nº 25B	Mañana	Público	B	Mixto	Nariño	Córdoba	Medio	Académico

Fuente: Meneses, 2009: anexo cuadro 18.

Cuadro 2. Caracterización colegio del cual procedieron los estudiantes afros entrevistados según clasificación ICFES

Episodio de deserción	Entrevistado	Jornada	Naturaleza	Calendario	Género población	Departamento	Municipio	Categoría de desempeño ICFES	Énfasis
Desertor de programa	Nº 1 A	Noche	Privado	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Sin dato	Académico
Desertor Temprano	Nº 2 A	Completa	Público	A	Mixto	Nariño	Tumaco	Bajo	Técnico Industrial
Desertor Definitivo	Nº 3 A	Diurna	Público	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Medio	Académico
Desertor Definitivo	Nº 4 A	Completa	Privado	B	Femenino	Valle del Cauca	Cali	Superior	Académico
Desertor de Programa académico	Nº 5 A	Tarde	Público	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Bajo	Técnico Industrial
Desertor de programa	Nº 6 A	Completa	Público	A	Mixto	Putumayo	Valle del Guamuez	Sin dato	Académico
Desertor Definitivo	Nº 7A	Diurna	Público	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Bajo	Técnico Comercial
Desertor Definitivo	Nº 8 A	Diurna	Público	A	Mixto	Cauca	Guapi	Sin dato	Académico
Desertor Definitivo	Nº 9 A	Diurna	Privado	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Medio	Académico
Desertor Definitivo	Nº 10 A	Tarde	Público	B	Mixto	Valle del Cauca	Cali	Medio	Académico
Desertor Temprano	Nº 11 A	Completa	Público	B	Mixto	Valle del Cauca	Buenaventura	Bajo	Técnico Comercial

Fuente: Elaboración propia a partir de información entrevistas estudiantes.

Cuadro 3: Distribución por etnia y cabildo de los estudiantes indígenas 2001-II. Según tipología de deserción.

Dto. De origen	Etnia	Cabildos que avaló	Nº estudiantes
Desertores tempranos			
Nariño	**De Los Pastos**	**Males (Pastos de Nariño)**	**3**
Cauca	**Páez-Nasa**	**Tacueyó**	**1**
		Total	**4**
Desertores de programa académico			
Cauca	**Páez-Nasa**	**Urbano de Stader de Quilichao**	**1**
		Tacueyó	**3**
		Avirama	**1**
	Yanacona	**Yanacona Urbano-Cali**	**1**
	Guambiano	**Piscitau**	**1**
Nariño	**De los Pastos**	**Gran Cumbal**	**1**
		Total	**8**
Desertores definitivos			
Nariño	**De Los Pastos**	**Males(Pastos de Nariño)**	**7**
Cauca	**Páez-Nasa**	**Tacueyó**	**2**
		Avirama	
	Yanacona	**Yanacona urbano de Cali**	**2**
		Total	**11**
Nariño	**De los Pastos**	**Males (Pastos Nariño)**	**1**
Cauca	**Páez-Nasa**	**Toez-Caloto**	**1**
		Total	**2**
Total consolidado muestra indígena Univalle 2001-II			**25 estudiantes**

Fuente: Elaboración propia según relato de los estudiantes.

Cuadro 4: Distribución por etnia y cabildo de los estudiantes afros 2004. Según tipología de deserción.

Dto. De origen	Asociación que avaló	Nº estudiantes
Desertores tempranos		
Tumaco-Nariño	Asociación Pro derechos Humanos-CADHUBE	**1**
Condoto-Chocó	Fundación Afrocolombiana Masai	**1**
Buenaventura-Valle	Fundación para el desarrollo Integral Afrocolombiano	**1**
Total		**3**
Desertores de programa académico		
Cali-Valle	Asociación Pro derechos Humanos-CADHUBE	**1**
Cali-Valle	Fundación para el desarrollo Integral Afrocolombiano	**1**
Barbacoas-Nariño	Fundación para el desarrollo Integral Afrocolombiano (2004) Asociación Pro derechos Humanos-CADHUBE (2009)	**1**
Total		**3**
Desertores definitivos		
Tumaco-Nariño	Ku-mahana Proceso de Comunidades Negras	**1**
Cali-Valle	Fundación etnoeducativa Cultural y ambiental del Pacífico	**1**
Guapi-Cauca	Asociación Pro derechos Humanos-CADHUBE	**1**
Cali-Valle	Asociación Pro derechos Humanos-CADHUBE	**1**
Cali-Valle	Fundación etnoeducativa Cultural y ambiental del Pacífico	**1**
Total		**5**
	Total consolidado muestra afro Univalle 2004	**11 estudiantes**

Fuente: Elaboración propia según relato de los estudiantes.