

INTERCULTURALIDAD: LOGROS Y DESAFÍOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE MAESTROS/AS INDÍGENAS DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO

INTERCULTURALITY: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES IN THE FORMATION PROCESS OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE COLOMBIAN SOUTHWEST

Marcela Piamonte Cruz* y Libio Palechor Arévalo**

En este artículo se aborda el campo de tensión y conflicto entre educación superior e interculturalidad, visto a través de la relación entre la Universidad del Cauca, de carácter estatal, y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural en busca del reconocimiento del Ministerio de Educación, ambas con cobertura en el departamento del Cauca. Se postula que ambas son instancias responsables de la formación de maestros/as para la atención educativa de los pueblos indígenas. Esta relación se aborda a partir de tres ejes: el lugar de las instituciones en la política pública, sus concepciones acerca de la interculturalidad y el lugar que se le otorga al conocimiento indígena en cada institución.

Palabras clave: educación superior, interculturalidad, maestros/as indígenas, etnoeducación, educación propia.

Neste artigo aborda-se o campo de tensão e conflito entre educação superior e interculturalidade, visto através da relação entre a Universidad del Cauca, de caráter estatal, e a Universidad Autónoma Indígena Intercultural em busca do reconhecimento do Ministério de Educação, ambas com cobertura no departamento do Cauca. Postula-se que ambas são instâncias responsáveis pela formação de professores/as para a atenção educativa dos povos indígenas. Esta relação é abordada a partir de três eixos: o lugar das instituições na política pública, suas concepções acerca da interculturalidade e o lugar que lhe outorga ao conhecimento indígena em cada instituição.

Palavras chave: educação superior, interculturalidade, professores/as indígenas, etnoeducação, educação própria.

The subject of this paper is the field of tension and conflict between higher education and interculturality seen through the relationship between the public Universidad del Cauca, and the Universidad Autónoma Indígena Intercultural which is looking for the license from Ministerio de Educacion, both based in Departamento del Cauca, Colombia. This relationship is studied from three aspects: the role of the institutions in the public policy, the interpretation of the concept of interculturality, and the significance each institution gives to the indigenous knowledge.

Key words: higher education, interculturality, indigenous teacher, ethno-education, own education.

* Psicóloga, Especialista en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS, Cochabamba (Bolivia). Docente del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). E-mail: mpiamonte@unicauca.edu.co

** Indígena yanacona, abogado, Especialista en Antropología Jurídica de la Universidad del Cauca. Rector de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, Popayán (Colombia). E-mail: libiopalechor@gmail.com

En un contexto de racismo no se puede reconocer el conocimiento indígena como ciencia.

Libio Palechor

El proceso de formación de maestros/as indígenas en el departamento del Cauca (Colombia), para la atención de los niveles de educación básica primaria en los territorios de resguardo indígena, ha sido asumido por dos instancias: por un lado, la Universidad del Cauca, de carácter oficial, a través del programa de Licenciatura en Etnoeducación y, por otro, por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y su Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), a través del programa de Pedagogía Comunitaria, creado por las autoridades indígenas que conforman el CRIC, pero aún sin reconocimiento como institución educativa oficial por parte del Estado.

El CRIC lidera múltiples acciones de formación y acompañamiento pedagógico dirigidas a los maestros/as de las instituciones educativas ubicadas en las zonas de resguardo indígena en el Cauca, las cuales iniciaron hace ya cuarenta años con el surgimiento de la organización y, posteriormente, a través de la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI); en contraste, el origen de las licenciaturas en etnoeducación se remonta a hace apenas quince años, como un proceso derivado del cambio constitucional vivido en Colombia en 1991, y la reglamentación posterior: Ley General de Educación (115 de 1994) y Decreto 804 de 1995.

EL LUGAR DE LAS DOS UNIVERSIDADES EN LA POLÍTICA PÚBLICA

La creación de las licenciaturas en etnoeducación fue un proceso que estuvo marcado por un factor político: las propias dinámicas de lucha en pro de otras educaciones, emprendidas desde los movimientos indígenas, y, desde el punto de vista jurídico, por dos perspectivas: la filosofía contenida en el Decreto 804 y el enfoque de calidad académica y pertinencia propuesto en el Decreto 272 y los lineamientos rectores de la acreditación previa. El Decreto 804, expedido en 1995, retoma el planteamiento que se formula en la Ley 115 de 1994, respecto a la etnoeducación:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación estable-

cidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Castillo y Caicedo, 2008: 60).

De esta manera, se determina:

[Que la etnoeducación] Hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Decreto 804).

En síntesis, a partir del Decreto 804 se establecen tres dimensiones en relación con la aplicación de sus postulados:

1. El derecho de los grupos étnicos en el direccionamiento y orientación de sus procesos educativos en el contexto de las entidades territoriales donde se encuentran, y en concertación con sus formas de organización y gobierno reconocidas por el Estado.
2. El deber de las entidades territoriales con presencia de población étnica de asumir en sus planes de desarrollo educativo la puesta en marcha de programas etnoeducativos.
3. La formación de los etnoeducadores podrá ser asumida por las instituciones de educación superior y de conformidad con lo dispuesto en el Artículo 113 de la Ley 115 de 1994 (Castillo *et ál.*, 2005: 43).

Se hace evidente, entonces, que este marco jurídico y normativo no contempla la aplicación de la etnoeducación en la educación superior, tal como lo señala el CRIC en un estudio realizado acerca de la educación superior indígena en Colombia:

Una de las falencias de la política de educación superior respecto a la educación indígena en Colombia tiene que ver con la separación de los niveles en dos sistemas: el de educación básica y media, y el de educación superior; dejando un vacío que no permite la continuidad y su articulada continuación (Iesalc-Unesco *et ál.*, 2005: 66).

En confrontación con lo contenido en la política etnoeducativa, el CRIC, en vista de la negativa del Gobier-



Goleta dedicada al comercio costero, Tumaco | 1951 - 1954

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

no y de las universidades a resolver las demandas sobre educación superior, decide, a través de la Junta Directiva de Cabildos, crear la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) mediante la Resolución del 23 de noviembre de 2003, debidamente publicada en el *Diario Oficial*. El objetivo es continuar el proceso educativo que se viene dando desde la educación primaria, para completar de esa manera el sistema de educación propia, y responder, entre otras cosas, a la tarea de formación de maestros a través del programa de Pedagogía Comunitaria, y, a la vez, posicionar y legitimar todo el proceso educativo que se ha desarrollado en el escenario de la organización, sus procesos de movilización y confrontación, y el desarrollo de propuestas educativas que se han dado “en el terreno”. De esta manera se reconoce la organización como una Universidad en sí misma, en funcionamiento desde hace ya cuarenta años, y desde donde se han construido algunos de los lineamientos que posteriormente el Estado ha asumido como parte de los parámetros de la política etnoeducativa.

La UAIIN, creada por las autoridades indígenas que conforman el CRIC, hace evidente, para la organización indígena, una política de educación superior que no permite el reconocimiento y la financiación por parte del

Estado de una Universidad de carácter autónomo, bajo la dirección y los lineamientos de las autoridades de los pueblos indígenas, en razón de que, por una parte, no fue creada conforme a los parámetros establecidos en el sistema jurídico nacional y, por otro lado, no se acomoda ni académica ni temáticamente a la normatividad que regula a las universidades convencionales.

Es así como asistimos, desde hace quince años, a la creación de programas de etnoeducación en las universidades estatales, frente a una trayectoria de cuarenta años por parte de la organización y las autoridades indígenas, en el proceso de formación de maestros/as, a partir del cual se hizo posible la creación de los programas oficiales, pero que hoy en día es desconocido al no haber sido validado aún por parte del Estado el programa de formación superior en Pedagogía Comunitaria, ya en ejecución y legitimado por el mandato de las autoridades indígenas en el marco del derecho mayor (reconocido en el artículo 246 de la Constitución Política de Colombia).

Entre los dos programas, Pedagogía Comunitaria y Licenciatura en Etnoeducación, se han tejido relaciones a través de iniciativas de trabajo conjunto y compartido para el desarrollo y el fortalecimiento de los procesos educati-



Costa al norte de Buenaventura | 1951 - 1954
 COSTAS | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANDÉS

vos en los territorios indígenas. Esta relación ha posibilitado el fortalecimiento de ambas propuestas y, al mismo tiempo, ha hecho evidentes preguntas y desafíos en torno a si ha sido posible o no generar un diálogo y una práctica intercultural en los procesos de investigación, producción de conocimiento, producción intelectual y docencia, como ámbitos de trabajo comunes y, simultáneamente, autónomos en cada uno de los programas.

En este sentido, nos proponemos visibilizar las problemáticas y preguntas que surgen al pretender *interculturalizar* el campo de la formación de maestros/as indígenas para, finalmente, resaltar aquellas acciones prácticas y concretas a través de las cuales hemos intentado pensar(nos) y confrontar(nos) en una lógica intercultural, en los procesos de formación y construcción de conocimiento.

DOS LUGARES DISTINTOS DE ENUNCIACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

En este ámbito político y pedagógico surgen entonces dos posiciones distintas respecto a los alcances y posibilidades de la política pública etnoeducativa como posibilidad real de *interculturalización* de los procesos de formación superior del sistema educativo oficial. Por un lado,

[...] los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen, en su conjunto, un replanteamiento del currículo y de su enfoque, con una intencionalidad intercultural en los programas que proponen hacer visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma, estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas de conocimiento (Castillo y Caicedo, 2008: 65).

Sin embargo, desde la perspectiva de la organización indígena, se asume que:

[...] mientras que para la básica y la media existen decretos reglamentarios que permiten la realización de procesos desde criterios y enfoques coherentes con las realidades culturales, el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales, lo cual se manifiesta en la mínima pertinencia y en la escasa capacidad para dar respuestas efectivas a las diversas problemáticas que afrontan las comunidades indígenas (Iesalc-Unesco *et ál.*, 2005: 66).

Por lo tanto, frente a estas dos distintas posturas, es pertinente revisar la idea de *interculturalidad* que consideramos, debe guiar el análisis respecto a las formas de circulación y apropiación del conocimiento indígena en el ámbito de la educación superior, asumiendo que “la idea de *interculturalidad*, por sí misma, no implica ningún tipo de orientación de valor. Es una categoría meramente descriptiva, que alude a la existencia de relaciones ‘entre’ culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí” (Mato, 2007: 63), lo cual implica que podemos contemplar como relaciones interculturales tanto aquellas marcadas por la subordinación y la jerarquización de las culturas y los conocimientos, como aquellas en las cuales se han logrado transformar estas relaciones por unas más horizontales y de mutua legitimación. Es decir que asumimos el conflicto como una característica inherente al diálogo intercultural que, lejos de la idealización, nos confronta con las posibilidades reales de encuentros y desencuentros entre la Universidad indígena propia y la Universidad oficial.

Al mismo tiempo, reconocemos en la historicidad de este concepto su carácter político, ligado a los procesos de movilización y lucha indígena, pues

[...] resulta que habría sido a partir de su uso en programas educativos de signo crítico, en la década de los ochenta y noventa, que esta idea habría comenzado a ser apropiada y resignificada por organizaciones indígenas y por otros actores sociales asociados con sus iniciativas y luchas, hasta convertirse en una idea paradigmática para este movimiento en varios países de la región (Dávalos y Macas cit. Mato, 2007: 64).

En este sentido, para el CRIC, de donde nace y se desarrolla el proyecto de la UAIIN, la *interculturalidad* es

entendida como “posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (PEBI, 2004: 111). Esta forma de conceptualizar lo intercultural está centrada en la noción de *lo propio*, del conocimiento indígena y su lugar en las relaciones con los *otros* distintos:

Hoy en día entendemos el concepto de la *interculturalidad* como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias (PEBI, 2004: 115).

En el caso de la Universidad pública, la Licenciatura en Etnoeducación se ubica académicamente en el Departamento de Estudios Interculturales, “como proyecto orientado hacia la transformación de formas de comprender y posicionarse desde la academia en el escenario que llamamos la multiculturalidad, desde una perspectiva de interculturalidad que retoma elementos de la historia académica, social y política de la región” (DEI, 2007: 5). Esta forma de entender la interculturalidad como proyecto histórico, social y político, permite que no se centre única y exclusivamente en *lo propio* como forma de designar el conocimiento indígena, sino que reconoce múltiples posibilidades para la conceptualización de lo intercultural, pero siempre ligadas a un proceso político de movilización desde los sujetos y pueblos minorizados:

Al emerger en el marco de las movilizaciones sociales de los grupos étnicos y como parte de su proyecto político, la interculturalidad logra en muchos sentidos transformar las relaciones entre poblaciones minorizadas y sectores dominantes de la sociedad. Mayoritariamente vinculada a los proyectos educativos, se ha constituido como noción y como proyecto político sobre la base de un cuestionamiento a las formas de entender la cultura y las relaciones entre grupos humanos con culturas diferentes. A pesar de que su uso se ha extendido por toda América Latina, la interculturalidad tiene múltiples significados, construidos en las experiencias de trabajo de las organizaciones y en el diálogo entre éstas y los académicos e instituciones (DEI, 2007: 5).

EL LUGAR DE LO PROPIO EN LA UNIVERSIDAD INDÍGENA Y EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL

Para continuar con la reflexión acerca de los procesos de *interculturalización* en la relación entre la Universidad oficial y la UAIIN, abordamos, como tercer elemento para el debate, la presencia del conocimiento indígena (denominado como *lo propio* desde el discurso reivindicativo del CRIC) en el proceso de formación de maestros/as, en el cual son evidentes las formas en que la lógica del conocimiento privilegiada en las universidades tradicionales, se confronta con las lógicas de conocimiento con las cuales llegan (y de las cuales son despojados) los/as estudiantes indígenas.

Históricamente, la Universidad como proyecto político y epistemológico derivado de un modelo hegemónico de nación, ha relegado, desvalorizado e invisibilizado el conocimiento y las lenguas indígenas como constituyentes de ese “saber universal” que circula por sus aulas, y, en la mayoría de los casos, algunas disciplinas han asumido estos saberes como “objetos” de estudio cuyo valor está en el conocimiento que *sobre* éstos se produce, pero no *desde* éstos, como referentes epistémicos válidos. Por lo tanto, trabajar en un proceso de formación que, desde una perspectiva intercultural, pretenda modificar en algo esta relación, como consideramos es el caso de la Licenciatura en Etnoeducación y del programa de Pedagogía Comunitaria, es bastante complejo y difícil, pero al mismo tiempo, retador y productivo.

En este sentido, expondremos algunas ideas acerca de las diferencias y contradicciones que identificamos, se presentan entre el *conocimiento indígena* y el *conocimiento colonizador*, entendiendo este último como el que se deriva de la lógica eurocéntrica como único referente válido para la comprensión e interpretación de la realidad. Estas ideas surgen precisamente de vivir la confrontación cotidiana entre una y otra forma de conocimiento, disputa presente en el proceso de formación de maestros/as indígenas, en el que se busca la generación de fisuras en la manera como tradicionalmente nuestras universidades han asumido la diferencia cultural, problematizando de manera crítica la relación jerárquica entre los dos tipos de saber:

La descalificación de las formas de saber, es decir, de los modos de producción de conocimiento y la acumula-

ción de los resultados, de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas, es parte de la herencia colonial. Pero, además, esta descalificación es también una forma más de la existencia de relaciones que también son “interculturales”, pero no de colaboración, sino de dominación y, consecuentemente, motivo de conflicto (Mato, 2007: 66).

Al respecto, desde la UAIIN se confronta e interpela el sistema de educación superior del país, como reproductor y legitimador de estas relaciones de dominación y subordinación epistémica, ligadas a unas formas igualmente hegemónicas de asumir el quehacer investigativo:

Todo esto responde al hecho de que, en un proceso de imposición cultural, el conocimiento y la investigación se han reducido a lo que plantea Occidente, limitándose a lo que llaman el conocimiento científico y, como instrumento válido para su construcción, el método científico. Nada de lo que esté por fuera del método (científico) es ciencia, entonces, nuestro conocimiento no es reconocido como ciencia y nuestros procedimientos de investigación los reducen a lo que han dado en llamar empirismo... Una pregunta interesante en este caso sería, ¿porqué la sabiduría de nuestros antepasados en términos de astronomía, medicina, agricultura, arquitectura y matemáticas, no son ciencia? (Palechor, 2010: 196).

Al contrario, en el programa de Pedagogía Comunitaria, lo propio está presente desde la constitución del proyecto, en tanto se hace desde las comunidades indígenas y con éstas, y, en consecuencia, su currículo y plan de estudios responden al interés político de los pueblos indígenas que conforman la organización. De hecho, como parte fundamental y primordial en el proceso de formación, se propician espacios y estrategias para compartir con los diferentes actores de la organización y las distintas comunidades, su conocimiento acumulado, de manera que se fortalezcan la identidad, la autonomía, la cultura, y se forme en el manejo y la defensa del territorio; es por esto que los orientadores son los propios líderes y mayores de las comunidades.

El ámbito de las diversas actividades de movilización y participación de la organización se convierten así en escenarios de formación, en tanto es en la comunidad en donde se adquiere y se construye conocimiento. El estudiante, en este caso, el maestro, debe estar formado para asumir *lo propio* como eje central de su labor como docente y líder, implementar el sistema educativo propio,

TABLA 1.
PLANTEAMIENTOS CENTRALES DE LOS PROGRAMAS HISTORIA EDUCATIVA LOCAL Y PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARIZADOS Y NO ESCOLARIZADOS

ÁREAS DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	CONTENIDOS Y PRÁCTICAS
 <p data-bbox="256 719 539 749">Historia Educativa Local</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="820 455 1442 570">• Aborda el desarrollo de los procesos constitutivos de la educación local, asumiendo que ésta corresponde a un campo amplio de dinámicas y prácticas, sustentadas en intereses políticos y epistémicos particulares. <li data-bbox="820 597 1442 740">• Hace referencia al conocimiento de las concepciones y las prácticas que sobre la educación han estado presentes en los distintos procesos de la comunidad y sus instituciones, y al modo como éstas se han mantenido o transformado en los modos concretos de socialización y formación. <li data-bbox="820 768 1442 853">• Genera posibilidades para la exploración y comprensión de las distintas prácticas y conocimientos ligados al modo como se educa en la comunidad. <li data-bbox="820 880 1442 995">• Conoce y relaciona de forma sistemática los distintos factores de tipo cultural, social, político y económico que inciden y han incidido en el tipo de educaciones constitutivas de una comunidad local. <li data-bbox="820 1023 1442 1138">• Es también la historia de una comunidad que en un marco temporal y espacial concreto, ha configurado una manera de educar en virtud de sus necesidades, sus posibilidades, su cosmovisión y su relación con el mundo social más amplio.
 <p data-bbox="256 1464 652 1527">Procesos Educativos Escolarizados y No Escolarizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="820 1166 1442 1308">• Los procesos de socialización presentes en las comunidades en el ámbito familiar, comunitario y escolar, se asumen como procesos educativos escolarizados y no escolarizados sobre los cuales se sustentan las dinámicas de construcción identitaria como sujetos y colectivos. <li data-bbox="820 1336 1442 1421">• Referentes centrales para la comprensión del conocimiento que se construye socialmente acerca de la educación y sus finalidades. <li data-bbox="820 1449 1442 1655">• El estudio de los procesos de socialización como procesos educativos genera preguntas fundamentales para la etnoeducación: ¿cómo entendemos la relación entre escuela y cultura?, ¿cómo se relacionan e interactúan las dinámicas y contenidos de los procesos de socialización presentes en el nivel familiar, escolar y comunitario? y ¿cuál es la relación entre éstos y la diferencia cultural? <li data-bbox="820 1683 1442 1825">• Se propende por generar prácticas pedagógicas sustentadas en la investigación desarrollada por maestros/as, acerca de las características, contenidos, prácticas y transformaciones presentes en los procesos de socialización, como insumo fundamental para el desarrollo de procesos etnoeducativos

defender a la organización y estar dispuesto a participar y liderar los procesos de resistencia que se agencian como pueblos indígenas.

Con la intención de reconocer un inicio de *diálogo intercultural*, de manera complementaria y comparativa exponemos la forma en que, en este campo conflictivo y de tensión permanente en el proceso de formación de etnoeducadores en la Universidad pública, se realizan esfuerzos dirigidos a otorgarle al conocimiento indígena un lugar distinto al de la subordinación, a través de la experiencia realizada en el marco de dos campos de formación e investigación presentes en los programas Historia Educativa Local y Procesos Educativos Escolarizados y No Escolarizados. Es en este marco de tensiones y contradicciones entre lo que se ha denominado *conocimiento indígena* y *conocimiento colonizador*, en el que se proponen prácticas pedagógicas e investigativas dirigidas a transformar la relación asimétrica entre uno y otro saber. A continuación, presentamos de manera sintética los planteamientos centrales de estos dos espacios de formación e investigación, orientados hacia la producción de un conocimiento situado que permita hacer evidentes y explícitas lógica(s) epistémica(s) indígena(s) como referente central en la construcción e implementación de procesos etnoeducativos:

A MANERA DE CONCLUSIONES: DESAFÍOS Y RETOS EN EL CAMINO HACIA LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El sistema de educación básica y media se constituye en el lugar de encuentro de estas dos rutas y trayectorias de formación de maestros/as indígenas. En las instituciones y centros educativos oficiales, es donde ocurre la convergencia de los maestros/as formados desde estas dos perspectivas: la etnoeducación y la pedagogía comunitaria.

En las instituciones educativas ubicadas en territorio indígena, laboran de manera conjunta tanto estudiantes de la Universidad estatal como estudiantes de la Universidad indígena, en procesos y proyectos comunes, contando con la asesoría y el acompañamiento de las dos instancias. Por lo tanto, en el terreno, hay injerencia tanto de la una como de la otra en la orientación de procesos tales como la construcción de los proyectos educativos comunitarios (PEC), la construcción de lineamientos curriculares, la elaboración de material educativo y el desa-

rollo de procesos de investigación en distintos ámbitos; incluso, se han propiciado encuentros e intercambios entre ambos grupos. Esta dinámica ha enriquecido las prácticas y saberes pedagógicos, posibilitando relaciones interculturales más horizontales.

Sin embargo, en los últimos años se ha dado un mayor distanciamiento político por parte de las organizaciones indígenas, frente a la concepción y la operatividad de la etnoeducación como política pública, abriéndose camino, cada vez con mayor fuerza, la propuesta del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un proceso para la autonomía en la administración, control y direccionamiento del sistema educativo por parte de las autoridades indígenas en sus territorios. Desde esta perspectiva, el SEIP debe articular, además del ámbito educativo, todos los demás (salud, producción, medio ambiente, justicia propia), considerados primordiales para la pervivencia como pueblos indígenas; es así como se le otorga a la educación un papel protagónico en el mantenimiento de estos conocimientos, pero, al mismo tiempo, se la ubica más allá del ámbito escolarizado.

Además, el Sistema Educativo Propio considera la necesaria articulación entre los distintos niveles de educación, desde la básica hasta la superior, asunto que la etnoeducación, como política pública, no permite o no es su intención propiciar, al no convertirse en política de conocimiento en las universidades. En este sentido, la organización indígena considera que

[...] si bien algunas universidades vienen implementando programas de etnoeducación, destinados principalmente a la formación docente, muchos de ellos no han logrado proyectarse como una política de desarrollo integral de los pueblos indígenas y por lo tanto son insuficientes para satisfacer las necesidades y exigencias de los mismos (Iesalc-Unesco *et ál.*, 2005: 66).

Queda entonces pendiente la tarea primordial de pensar, debatir y generar propuestas dirigidas hacia la *interculturalización* de la educación superior en Colombia, ya que, por un lado, desde el movimiento indígena se trabaja en la UAIIN como sistema educativo paralelo al oficial, segregado y excluido de las políticas y del sistema de educación superior y, por otro, la política etnoeducativa no se pregunta por la pertinencia de la educación universitaria en relación con los conocimientos y trayectorias históricas, económicas, sociales y, en últimas, epistémicas de los pueblos indígenas:

La participación de las comunidades en la orientación y generación de lineamientos, en la selección de contenidos curriculares, en la definición de metodologías, en el desarrollo de una evaluación integral de los programas y las instituciones en funcionamiento, no es considerada dentro de los espacios del sistema universitario actual, a pesar de ser una exigencia de éstas en desarrollo de sus derechos culturales y educativos (Iesalc-Unesco *et ál.*, 2005: 146).

Una consecuencia importante derivada de esta situación se refiere al reconocimiento de la idoneidad como profesionales de los maestros/as formados por la UAIIN en el campo de la pedagogía comunitaria, en tanto, para las autoridades indígenas y las propias comunidades que los avalan como maestros/as y evalúan su desempeño, estos hombres y mujeres están formados para desempeñar esta labor, sin embargo, su titulación no es reconocida legalmente por el Estado, pero sí es legítima para la organización y las autoridades indígenas. Por otro lado, aunque la Licenciatura en Etnoeducación otorga el estatus de profesionales a sus egresados, reconocido por el Estado, hasta el día de hoy este título específicamente no es considerado como parte de los perfiles definidos en los concursos para el nombramiento de docentes oficiales, aunque la condición de profesionales de la educación les permite presentarse a las convocatorias y concursos para ocupar plazas docentes como maestros/as de básica primaria únicamente. Es decir, pueden acceder a la condición de

maestros/as oficiales por el hecho de ser profesionales, no necesariamente licenciados, pero no por el hecho de ser etnoeducadores/as.

El asunto de la vinculación de maestros/as para la atención de la educación en territorios indígenas y, derivada de ésta, el carácter y condiciones del estatuto docente que regularía su carrera, es en la actualidad un punto estratégico de debate y tensión entre, por una parte, las organizaciones indígenas y, por otra, las autoridades educativas estatales y las organizaciones sindicales del país.

Si bien es cierto que en el proceso que llevó a la formulación de la política etnoeducativa como derecho étnico y cultural, participaron de manera activa las organizaciones indígenas, para éstas es evidente que la política no solamente se estancó, sino que, poco a poco, el Gobierno la fue utilizando como herramienta para obstaculizar las propuestas de educación propia que desde los pueblos se venían construyendo. De hecho, toda la normatividad encaminada a dar participación y autonomía a los procesos educativos en territorios indígenas, ha sido objeto de desaparición, en algunos casos, de malinterpretación, en otros, y de desacato en la mayoría de las entidades territoriales. Esta negación sistemática obedece, entre otras cosas, a que los procesos de educación propia no sirven a los intereses del Estado, ni a las multinacionales y, por el contrario, benefician a los pueblos indígenas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CASTILLO, Elizabeth, Axel Rojas y Ernesto Hernández, 2005, "Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana", en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 48, primer semestre, Bogotá, UPN, pp. 39-54.
2. CASTILLO, Elizabeth y José Caicedo, 2008, "Etnoeducación e interculturalidad en la educación superior colombiana", en: Elizabeth Castillo y José Caicedo, *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, pp. 61-67.
3. DEPARTAMENTO de Estudios Interculturales (DEI), 2005, "Pensar los estudios interculturales. Propuesta académica de creación del Departamento de Estudios Interculturales en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales", Universidad del Cauca, Popayán.
4. IESALC-UNESCO, ONIC y CRIC, 2005, *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Cali, Universidad de San Buenaventura.
5. MATO, Daniel, 2007, "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas", en: *Nómadas*, No. 27, Universidad Central-IESCO, pp. 62-73.
6. PALECHOR, Libio, 2010, "Epistemología e investigación indígena desde lo propio", en: *Revista Guatemalteca de Educación*, Año 2, No. 3, enero-junio, pp. 195-227.
7. PROGRAMA de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela?... 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, Consejo Regional Indígena del Cauca, Fuego Azul.



Estero Limones, río Saija | 1951 - 1954
GENTE | FOTOGRAFÍA DE ROBERT WEST | ARCHIVO BLAA-UNIANTES