

**master**  
INTERUNIVERSITARIO EN CULTURA DE  
**Paz** CONFLICTOS, EDUCACIÓN  
Y DERECHOS HUMANOS

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

## 2019/2020

*Una mirada a la etnoeducación en  
Colombia desde la perspectiva de la  
Cultura de Paz y la escuela*

Autor/a: **Iris Páez Cruz**

Tutor/a: **Eulogio García y Carlos Zambrano**



Iris Páez Cruz

*Una mirada a la etnoeducación en Colombia  
desde la perspectiva de la Cultura de Paz y la escuela*

**Índice**

INTRODUCCIÓN	5
1. TEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1. Justificación	6
1.2. Objetivos	7
2.1. Metodología	8
2.2. Plan de análisis	10
2.3. Conceptualización	12
2.4. Colombia y su contexto socio-político	16
2.5. Evolución del marco legislativo colombiano en materia étnica	22
2.6. Cooperación internacional en materia de educación, el caso de España y Colombia	25
3. LA ETNOEDUCACIÓN EN LA TEORÍA.	27
3.1. ¿Cómo surgen las teorías etnoculturales tras un legado colonialista?	27
3.2. Nuevas plataformas de lucha, nacimiento del CRIC y el ONIC	35
3.3. El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)	38
4. LA ETNOEDUCACIÓN EN LA PRÁCTICA.	41
4.1 Planes de vida como base ante una educación propia	41
4.2. Nacimiento e influencia de la Universidad Indígena del Cauca	46
4.3. Concepción general de la educación Propia desde los Pueblos Indígenas	52
4.4. Principios de la etnoeducación	53
4.5. La etnoeducación como proceso sistemático	57
4.7. Etnoeducación como herramienta para el fortalecimiento de la Cultura de paz	61
5. PERSPECTIVA TEÓRICA-PRÁCTICA DE LA ETNOEDUCACIÓN	62
5.1. Comunicación personal con Elizabeth Castillo, 9 de junio de 2020.	63
6. CONCLUSIONES	70
6.1. Cumplimiento de objetivos	70
6.2. Limitaciones en el estudio	72
6.3. Proyecciones de la investigación	73
6.4. Reflexiones finales	73
7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	75

### **Resumen**

A pesar de la existencia a lo largo de la historia de multitud de discursos plagados de referencias ante modelos educativos alternativos y -supuestamente- inclusivos, existe también una tendencia generalizada a la invisibilización de aquellos sistemas educativos que no respondan a los patrones de los modelos y normas hegemónico-occidentales. Que, además de dicha tendencia ante la invisibilización, desembocan en actitudes discriminatorias y excluyentes, sometiendo a aquellas identidades que no estén representadas en esos modelos. De esta manera, se plantea una revisión de un modelo educativo que emergió en las comunidades indígenas de Colombia, haciendo un mayor hincapié en aquellas pertenecientes al departamento del Cauca, y a su modelo etnoeducativo. Planteándose la etnoeducación no sólo como una propuesta educativa para minorías indígenas y/o campesinas, sino también como una herramienta que contribuye al desarrollo y profundización de la cultura de paz en esas comunidades y en sus relaciones con otras, integrando cualquier tipo de colectivo, raza y género.

### **Abstract**

Although the existence throughout history of the multitude discourses riddled with references to alternative and - supposedly - inclusive educational models, there is also a general trend towards the invisibility of those educational systems that do not respond to the patterns of the models of the western-hegemonies norms. In addition to this, it fall into discriminatory and exclusive attitudes, submitting identities that are not represented before these models. In this way, it will performed a review of the educational model borned in indigenous communities, those belonging to the department of Cauca in Colombia; and its ethno-educational model. Proposing an ethnoeducation not only for indigenous and / or minorities, but rather as a tool for a culture of peace, integrating any type of group, race and gender.

### **Palabras claves**

Educación, etnoeducación comunidad indígenas, mujeres, Colombia.

### **Keywords**

Education, ethnoeducation, indigenous communities, women, Colombia

## INTRODUCCIÓN

La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, rechazando cualquier tipo de violencia y tratando de prevenir o mediar entre conflictos contribuyendo a su transformación no violenta. Supone ante todo, un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con la intención clara de promover la paz. Sin olvidar que todo ello se hace real por medio del diálogo entre las personas y/o naciones.

Para que la cultura de paz se incorpore realmente en nuestro día a día, es necesario defender las diferentes diversidades culturales, las identidades no hegemónicas y la libre expresión de los individuos y grupos. Pero, ¿cómo se establece una cultura de paz ante los choques culturales existentes en un territorio tan rico y variado como el colombiano?

La multiculturalidad y riqueza que posee el estado colombiano, así como el papel a lo largo de su historia que han tenido los pueblos originarios e indígenas, despierta un gran interés en mí. Su constante lucha, así como su capacidad de protección de sus tradiciones y cosmovisiones ante el menosprecio social, me genera cuando menos, una actitud de gran estima y respeto.

Siendo el objetivo de esta investigación no sólo la reflexión sobre la etnoeducación en las comunidades indígenas y cómo esta ha evolucionado y perdurado durante los siglos, sino también un análisis más exhaustivo de los posibles desafíos que se le plantean en la actualidad. Esto es, una comprensión contextualizada del concepto, las políticas, prácticas y desafíos relativos a la etnoeducación en Colombia. De la mano de una reflexión que parte del cuestionamiento de si existe una verdadera inclusión de las personas en estos procesos educativos, haciendo un mayor hincapié en el rol de las mujeres durante dichos procesos.

Junto a ello, en la medida en la que se ha ido identificado la bibliografía sobre etnoeducación, se hizo viable el hecho de que la mayor parte de las contribuciones halladas tenían la autoría de mujeres. Todo ello derivó en una reflexión ante el papel que poseen las mujeres en los procesos etnoeducativos, despertando en mí un interés particular hacia ellas, así como sus escritos y la existencia de nociones relativas a la convivencia y cultura de paz. Este proceso se fue convirtiendo en una tarea adicional pero, a su vez, central en todo el desarrollo de la investigación y de elaboración del presente trabajo. Lo que implicó una reorientación significativa del mismo, sin perder de vista las otras preocupaciones que desde el inicio orientaron el trabajo.

Esta serie de objetivos y metas serán producto del análisis exhaustivo de bibliografía de diferente índole, caracterizándose en la multidisciplinariedad de las fuentes, es decir, desde el análisis de documentos oficiales y académicos, hasta legislativos y procedentes a organizaciones y movimientos más politizados; dejando en evidencia una metodología para la investigación más centrada en el análisis de datos e información, con su debida categorización y cotejo de datos.

El resultado de esta investigación documental se refleja en la siguiente estructura. Esto es, tras esta breve introducción, se aportará una justificación sobre la temática elegida, así como la descripción de la metodología empleada para la ejecución de esta

primera investigación. A continuación, se definirán algunos conceptos básicos y relacionados con los pueblos originarios y las comunidades indígenas. También se aporta una contextualización general del territorio colombiano, junto a un marco legal con referencias tanto a la legislación nacional como internacional. Los siguientes capítulos se centrarán en el desarrollo y análisis más detallado de los procesos educativos y políticos dentro de estas comunidades; teniendo en cuenta, entre otras aportaciones, los planes de vida de comunidades como los Nasa, los Misak y los Yanacona, que incorporan ese contexto próximo de la vida comunitaria, que nos ayuda a comprender y dar sentido al modelo etnoeducativo asumido por dichas comunidades. Para finalizar, presentamos algunas reflexiones que podrían sintetizar el conocimiento generado, a modo de conclusiones, seguido de las referencias bibliográficas utilizadas diferenciadas por categorías (bibliografía, documentos, webgrafía y videografía).

## **1. TEMA DE INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se expondrá una justificación detallada ante la elección del tema, así como los objetivos previstos para la realización de la investigación que, se irán reflejando a lo largo del estudio.

### **1.1. Justificación**

La lengua es uno de los representantes claves que define de dónde venimos, quiénes somos y las ideas de la sociedad a la que pertenecemos. De esta manera, representa tanto nuestro pueblo de procedencia como sus costumbres, tradiciones, saberes y sentires. Colombia posee una gran riqueza multicultural dentro de su propio estado. Esto es, sólo en el estado colombiano existen aproximadamente 87 comunidades indígenas, según los datos del gobierno, que hablan un sinfín de lenguas diferentes. Sobre ellas se han inventado toda clase de estereotipos, prejuicios y etiquetas; desde la mitificación de sus costumbres y cosmovisiones, hasta el desprecio y desplazamiento de sus saberes. Los indígenas del país no son homogéneos: existe en ellos una enorme diversidad biológica, lingüística y cultural. Mantienen formas de ver el mundo, a las otras sociedades y a la naturaleza, muy diferentes entre sí pese a los estereotipos existentes.

Por ello, las comunidades indígenas y su cosmovisión es un referente cultural, tanto de las naciones latinoamericanas como del mundo en su totalidad. Sin embargo, pese a esta importancia y relevancia cultural que poseen en su propia esencia, éstas no responden a los intereses de lo que el “desarrollo” demanda. Ese concepto, definido por el sistema capitalista en el que mandan los mercados guiados por unos intereses muy marcados, produce entre otras muchas consecuencias, una situación de vulnerabilidad en relación con el tipo de progreso y de cambios sociales deseables para dichas comunidades.

Una de las dificultades existentes es que la etnoeducación, concepto que desarrollaremos más adelante, no se expresa como tal en todos los currículos educativos. Cuando el objetivo clave debería ser una búsqueda para avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas para, de esta manera reconocer la diversidad del estado colombiano. Así mismo, la política existente deberá desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la

identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo. Abordando una problemática que no es nueva, la búsqueda del cambio de un sistema educativo diseñado e implantando bajo un modelo neoliberal de los 90, siendo las políticas educativas colombianas una mera extensión de la Agenda Global Iberoamericana de Desarrollo y del Banco Mundial.

Además, siendo conscientes de las cifras de participación y actividad política de personas y colectivos procedentes de comunidades indígenas, así como de los sesgos respecto a los desafíos educativos que se ponen de manifiesto en el país, será necesario analizar la raíz de todo este proceso: la educación, y cómo ésta posibilita el acceso a contextos políticos y de participación ciudadana, teniendo en cuenta dichas diversidades.

Las cosmovisiones y las comunidades indígenas suponen un centro de interés para mí debido a la experiencia que tuve el año pasado en el sur de México, más concretamente en Chiapas, donde pude colaborar con diferentes comunidades indígenas en proyectos educativos. Durante este último año, supuso para mí una inquietud ligada a la búsqueda de aprendizajes educativos alternativos, ligados a saberes ancestrales no colonialistas o eurocéntricos; así como de los sentires y políticas asociadas a este tipo de procesos educativos y cómo el conocimiento intercultural reivindica la apertura hacia una sociedad realmente justa e igualitaria.

## **1.2. Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo se centra en comprender contextualizadamente el concepto, las políticas, prácticas y desafíos relativos a la etnoeducación en Colombia; desde la perspectiva analítica de la cultura de paz y énfasis en el enfoque de género de ciertas comunidades indígenas del territorio colombiano. Junto a ello, dentro de los objetivos no sólo se busca realizar un análisis, sino se plantea a su vez un estudio y contraste de los desafíos educativos que puedan existir, así como las posibles diferencias en sus principios teóricos y su posterior puesta en práctica. Todo ello tratando de realizarlo teniendo en cuenta si existe contextualización y abordaje dentro de los valores de Cultura de Paz.

Al igual que la importancia que posee para este estudio analizar la existencia e influencia del papel de las mujeres dentro de estos procesos etnoeducativos, ya que rompen con el ideario occidentalizado machista. Por ello, la investigación se trabajará bajo una visión de género, teniendo en cuenta variables más centradas en el papel de la mujer, tales como su integración, desarrollo y la participación que poseen en estos contextos. Sin embargo, es necesario poner sobre la mesa que esta variable de género es un concepto occidental, debido a que el feminismo posee una historia instaurada en el imaginario del planeta con carácter colonizador e imperialista. Teniendo en cuenta esto, así como las concepciones del feminismo indígena que, a diferencia del feminismo occidental, no se desliga del movimiento social y la lucha comunitaria, ya que las comunidades siguen funcionando como colectivos, se estudiará el rol que poseen las mujeres en estos procesos educativos.



Siendo por tanto, los objetivos definidos a priori, los siguientes.

### **1.2.1. Generales**

- Realizar una aproximación contextualizada a la realidad social y política de la etnoeducación en Colombia.
- Analizar la influencia y progresos de la etnoeducación en las comunidades del Departamento del Cauca, Colombia.

### **1.2.2. Específicos**

- Comprender el abordaje de la etnoeducación desde sus principios y bases teóricas para el caso colombiano.
- Analizar el grado de coherencia entre esas bases teóricas y las experiencias prácticas.
- Observar y distinguir entre las actuaciones y roles de las mujeres dentro de las comunidades en materia etnoeducativa.
- Estudiar el abordaje de la etnoeducación desde la Cultura de Paz.

## **2. SÍNTESIS METODOLÓGICA**

Para una mayor comprensión de la estructuración de la presente investigación, en el correspondiente capítulo se plantea una explicación detallada de la metodología a seguir. Junto a ello, se realizará una identificación más minuciosa de los procesos metodológicos y de los planes y análisis seguidos durante el mismo; seguido de una contextualización más detallada del territorio colombiano.

### **2.1. Metodología**

La investigación es un elemento esencial para la vida de las personas. Mantener continuamente la mente en procesos investigativos crea, por consecuencia, una visión crítica e inconformista de las realidades que se nos van imponiendo por medio de los diferentes sistemas hegemónicos. Con ello, la investigación puede ser aplicada en todas las áreas de la vida, a fin de poder conocer cada día más la realidad en la que se mueve el ser humano.

La investigación es un proceso de construcción de conocimientos, un proceso de descubrimientos del mundo que nos rodea, tal y cómo señala Pablo Freire (1991) el “abrir los ojos a la exploración de su propia realidad, de la que muchas veces solo tiene nociones o simplemente ignora como resultado de una cultura acrítica impuesta históricamente” (p. 15).

Para ello, esta investigación se centrará en un análisis e indagación de información más centrada en el panorama documental. Por medio de un trabajo sistemático y sobretodo, objetivo, producto de la lectura, análisis y síntesis de la información producida por otros, se tratará de dar origen a una nueva información o conocimiento. Siendo la perspectiva de la investigación de carácter interpretativo, basada en el análisis cualitativo



de datos procedentes de fuentes documentales (mayoritariamente), implementados y acompañados por medio de una entrevista en profundidad semiestructurada.

Este conocimiento se construye a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de fuentes de información. Freire determina que el acto de acercarse al conocimiento no responde a un proceso automático, sin reflexión, en solitario ni ingenuo, sino colectivo. En el que los más experimentados son capaces de interactuar con otros con el propósito de llevarlos a descubrir nuevas maneras de construcción el mundo y la realidad, a través de la promoción y uso del pensamiento en sus modos críticos, reflexivos y analíticos como instrumentos fundamentales para transformar de manera autónoma el saber, así como buscar razones y explicaciones sobre lo que acontece en su propio contexto (Freire, citado en Morales 2018).

Al tratarse de una investigación principalmente de índole documental la metodología empleada para su realización se ha centrado esencialmente en la utilización y revisión bibliográfica de las diferentes variables que rodean el papel de las comunidades indígenas dentro del estado colombiano. Con ello, esta metodología utilizada se caracteriza por poseer un carácter multidisciplinar, indagando en diferentes recursos bibliográficos, así como autoras y autores de índoles muy dispares. Desde libros y artículos académicos, hasta blogs y revistas actuales, de la rama de la sociología, educación, psicología, antropología, etc. Todo ello se ha realizado teniendo en cuenta los referentes y conceptos de la Cultura de Paz y los Derechos Humanos, tanto durante el periodo de prácticas como en la futura investigación en la que desemboque. Siendo una investigación teórica y con intención de acercarse a una primera inmersión en esta temática.

Sin embargo, el campo de la investigación es sumamente complejo. Las investigaciones, al igual que las personas, son cambiantes, y necesitan ajustarse a las necesidades y realidades que van apareciendo, rompiendo cualquier tipo de rigidez metodológica. Por ello, a medida que se fue indagando más profundamente en la temática y en las aportaciones de la autoría estudiada, se planteó la realización de entrevistas a dos referentes en la materia realmente relevantes, concretamente a Elizabeth Castillo y a Joanne Rappaport. Fundamentando la realización de estas entrevistas a modo de diálogo y conversación de cara a un conocimiento más cercano, experimental y de resistencia, en el que ambas mujeres, han propuesto aportaciones relevantes al mundo de la etnocultura y la etnoeducación. Sirviendo por tanto, como complementación a los materiales y lecturas analizados en la web.

No obstante, teniendo en cuenta la situación actual de crisis sanitaria a causa del COVID-19 en el mundo, donde Latinoamérica se encuentra gravemente atacada por ello, seguido a las continuas manifestaciones y resistencias ante la lucha racista por el asesinato de George Floyd a finales del pasado mes de mayo en EEUU, han dificultado notoriamente la realización de dichas entrevistas, logrando únicamente contactar con Elizabeth Castillo y dejando la entrevista con Joanne Rappaport para un próximo espacio de diálogo de cara a una investigación futura.

## 2.2. Plan de análisis

Estas limitaciones previamente enunciadas de crisis sanitarias, revueltas sociales y continuo ensombrecimiento de noticias y cuestiones no-hegemónicas también han tenido cabida dentro del plan de análisis seguido durante la investigación. Ya que teniendo en cuenta esto, se utilizaron métodos flexibles para la investigación documental, es decir, refiriéndose a una multidisciplinariedad de recursos metodológicos, para su posterior planificación y puesta en práctica del plan de análisis estructurado.

Todo esto radica en que cualquier investigación ya sea de carácter documental o más centrada en el trabajo de campo, necesita de una base sólida de conocimiento previo a la temática a analizar. Concretamente, en la presente investigación, el análisis exhaustivo de diferentes fuentes de información ha sido uno de los pilares básicos para su desarrollo, pero ello ha seguido una serie de pasos para alcanzar un conocimiento óptimo del mismo.

De tal manera, el proceso y estrategia de análisis se puede distribuir en dos grandes fases; por un lado una búsqueda bibliográfica y documental y un análisis de los datos obtenidos, centrándose en la selección bibliográfica y documental, la reducción organización y estructuración de datos, finalizando con la categorización y consolidación de los mismos. Para ello, los recursos bibliográficos fueron divididos en función a las características y propiedades de la procedencia de la información. Siendo distribuidos dentro de los recursos bibliográficos por: bibliografía, documentos, webgrafía y videografía. En primer lugar, dentro de la bibliografía se distribuyeron todas aquellas aportaciones de índole más académica como revistas, libros, artículos y ensayos. Seguido de los documentos, situando escritos de carácter más oficiales como leyes, decretos y normativas. Dentro de la webgrafía, se realizó una diferenciación de todos aquellos recursos pertenecientes a páginas webs que, pese a no tratarse de documentos oficiales, han proporcionado un acercamiento a dicha realidad colombiana, destacando páginas oficiales de movimientos, organizaciones e instituciones. Finalizando con un apartado para la videografía, donde se recopilaron todos los recursos visuales utilizados de seminarios y entrevistas, procedentes primeramente de la plataforma de YouTube.

De manera más detallada, el primer paso se centró en haber sido una primera toma de contacto previa y generalizada de la temática, esto es, la búsqueda de fuentes que aporten una visión general sobre el contexto colombiano. Esta primera búsqueda ha resultado fundamental para tomar una primera conciencia e idea general sobre la temática para poder así contextualizarla. De la mano de páginas oficiales primarias de ministerios o del gobierno, como a la lectura de la constitución sus decretos y leyes. Gracias al análisis de este primer paso también ha sido posible ir orientando la búsqueda de aquellos problemas más específicos que se pretenden tratar en la investigación. A partir de las lecturas generales, se ha podido ir diferenciando los principales ejes temáticos dentro de la investigación, siendo estos política y educación de las comunidades indígenas del territorio colombiano.

Sin embargo, como hemos ido mencionando anteriormente, la investigación no sólo se ha centrado en documentos de tal índole, sino también ha tratado de trabajar utilizando fuentes secundarias, pero que han necesitado un análisis más exhaustivo y crítico para su utilización. Esto es, tratando de utilizar la información de la forma más

objetiva posible y eliminando cualquier sesgo político o con intereses concretos. Fuentes como noticias de prensa, comunicados de colectivos por la defensa de los derechos humanos o comités que apoyan a las comunidades indígenas, entre otros. Comparando los datos suministrados por organismos o instituciones internacionales como Naciones Unidas o la OIT. Este análisis pormenorizado de las fuentes y de los datos encontrados es lo que finalmente añade la veracidad y la visión más antropológica y científica que se pretende dentro de la investigación, siendo uno de los puntos clave de la misma.

Junto a ello, fue necesario acceder a recursos en la web más específicos, que dieran valor y veracidad a la investigación, contextualizando y evidenciando el rol que posee la etnoeducación en las comunidades indígenas. La lectura y análisis de los Planes de Vida de los Nasa, Yanacona y los Misak, fue una herramienta indispensable para ampliar el conocimiento del marco e influencia etnoeducativa en dichos territorios. Sirviendo como puerta ante el conocimiento real de la puesta en práctica de estas aportaciones, que hasta el momento parecían principalmente teóricas.

Para finalizar la investigación, siendo el último paso de esta, se evidenció la necesidad de conocer la experiencia de las autoras, así como su búsqueda de visibilización ante las violencias estructurales intelectuales en sus aportaciones académicas. Violencia doblemente sufrida en el caso de Elizabeth Castillo, por ser mujer en un sistema patriarcal y por ser Latina, ante el mismo sistema unido a una visión occidentalista del mundo. La entrevista<sup>1</sup>, caracterizada por ser semiestructurada, realizada finalmente a modo de conversatorio o coloquio informal, dando paso a un diálogo entre la experiencia de Elizabeth y las dudas e inquietudes que fueron surgiendo a medida que se iba realización la investigación.

Tomando todas estos nuevos conceptos e informaciones, y teniendo en cuenta el contexto en el que se realizó la presente investigación, se fue añadiendo una serie de aportaciones, limitaciones y conclusiones siendo plasmadas a lo largo del trabajo.

---

<sup>1</sup> La entrevista realizada el día 9 de junio de 2020 se encuentra transcrita en el capítulo 5 del presente trabajo.

### 2.3. Conceptualización

Antes de comenzar con la presente investigación sobre los desafíos existentes en cuanto a la educación en comunidades, es necesario plasmar y diferenciar los conceptos más importantes que se irán utilizando a lo largo de la misma. Definir conceptos siempre resulta una tarea difícil pero a su vez, es realmente necesaria, puesto que el no hacerlo puede dar lugar a la confusión en el discurso y en las ideas propuestas.

Trataremos de realizar una aproximación conceptual siguiendo la teorización de diferentes autoras y corrientes ideológicas y antropológicas, plasmando de manera clara sus diferentes significados y connotaciones. Partiendo de un nivel más general comenzaremos a definir lo que implican los términos más primarios, para así desembocar en una terminología más específica.

Siendo, por tanto, la primera definición la relacionada con **los grupos étnicos**. Según la Real Academia Española, esta simplemente se limita a lo siguiente:

“Conjunto de personas que en tienen en común rasgos culturales tales como idioma, religión, festividades, expresiones artísticas (como música), vestimenta, nexos históricos, tipo de alimentación, territorio y que tienen todas las características juntas individuales o más de dos en común.” (RAE, Diccionario del español jurídico, 2020).

Sin embargo, son numerosos y diferentes los enfoques antropológicos que encontramos en el análisis conceptualizado del término. Partiendo del pensamiento de Max Weber, éste considera que el grupo étnico es una propia construcción social en la que su misma existencia tiende a ser problemática. Mostrándose en contra de las connotaciones generales que tienden a analizar este “aislamiento” de las diversidades étnicas por cuestiones meramente geográficas y sociales. De esta manera, evidencia que la identidad de un grupo étnico no sólo se da por las cuestiones anteriores, sino por la comunicación de las propias diferencias que tienden a ser apropiadas y asimiladas por los mismos individuos para establecer fronteras étnicas (Bari, 2002).

Siguiendo este hilo común, Frederik Barth continúa el pensamiento de Weber, afirmando la etnicidad como el resultado de acciones y reacciones entre los grupos dentro de un contexto más amplio de organización social que no termina de evolucionar. Esto quiere decir que, tanto hacia adentro como hacia afuera del grupo, las relaciones sociales se organizan a partir de diferencias culturales. Siendo diferencias subjetivamente definidas y seleccionadas por los mismos actores para autclasificarse y para ser clasificados externamente (Barth, 1976). Su pensamiento gira en torno a los grupos étnicos y sus fronteras, constituyendo una renovación fundamental en el pensamiento antropológico sobre los fenómenos étnicos. Su concepción del grupo étnico como un tipo de organización, permitió salir del callejón sin salida en el que se encontraba la discusión, cuando ésta pretendía delimitar y definir al grupo étnico solamente a partir de la descripción y el análisis de su cultura.

Definiendo por tanto, la “identidad étnica” como la construcción por medio de la interacción de los grupos sociales utilizando estos procesos de inclusión y exclusión

establecidos por las mismas fronteras de los grupos y definiendo por tanto, quien pertenece o no al grupo (Giménez, 2006).

Simplemente, para concluir con este concepto, es importante fijar que la limitación en la terminología que abarque meramente cuestiones geográficas o sociales, es cuanto menos insuficiente. Esto es, la historia de un grupo étnico es fundamentalmente una historia de relaciones interétnicas que no puede ser relatada objetivamente.

A continuación, uno de los conceptos claves dentro de la presente investigación, es el relacionado con las **comunidades indígenas**. Nuevamente, la definición aportada por la RAE ofrece una visión pobre y sin concreciones, siendo esta la siguiente:

“Localidad geográfica en la que mayoritariamente habitan familias indígenas y que comparten lazos familiares, económicos o culturales” (RAE, Diccionario del español jurídico, 2020).

Según la legislación colombiana, las comunidades indígenas son el grupo humano que vive de acuerdo con las formas de relación con el medio natural en el que se asentaron los diferentes grupos aborígenes desde antes de la conquista y la han conservado y dinamizado a lo largo de la historia. Sin embargo, ambas definiciones, debido a su pobreza conceptual han sido criticadas por numerosa autoría. Pese a ello, cabe destacar que existe una inmensa diversidad de pueblos indígenas de las Américas y del resto del mundo, por lo que una definición estricta y cerrada a su vez corre el riesgo de ser demasiado amplia o por el contrario, demasiado restrictiva (Torrecuadrada, 2001).

Las diferentes etiquetas que encontramos para la denominación de este grupo social son, cuanto menos variadas. Desde 'tribus', 'pueblos nativos', 'aborígenes', 'pueblos autóctonos', "minorías étnicas", 'pueblos tradicionales', 'indígenas', 'población indígena'; hasta 'primeros pueblos', 'primeras naciones'. Todas estas denominaciones se utilizan para referirse a unas comunidades humanas con unos rasgos particulares que las distinguen del resto de la sociedad estatal y que entre sí, pese a la diversidad de costumbres, tradiciones, culturas, lenguas y formas de vida, poseen la conciencia, de compartir unas características y unos problemas comunes (Sobero 1997).

Sin embargo, no podemos olvidar que muchos de estos conceptos nacen de la mano de un contexto colonialista, en la que los invasores europeos trataban de diferenciar continuamente a las poblaciones originarias. Guillermo Bonfil Batalla, antropólogo mexicano que nombraremos más detalladamente a posteriori, lo afirmó con total claridad:

“La categoría de indio es una categoría supra étnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (Citado en López Bárcenas 2013 de Bonfil, 1995).

Explicando además que "se aplicó indiscriminadamente a toda la población aborígen, sin tomar en cuenta ninguna de las profundas diferencias que separaban a los distintos pueblos y sin hacer concesión a las identidades preexistentes" (Bonfil, 1995).

Tratando de establecer un nexo común dejando a un lado tales connotaciones negativas, el 10 de diciembre de 1992, la Asamblea General de las Naciones Unidas inauguraba el “Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo”. En uno de los folletos informativos publicados por la ONU para la ocasión, se propone la siguiente definición:

“Los pueblos indígenas descienden de los habitantes originarios de muchas tierras y tienen culturas, religiones y formas de organización social y económica diversas. Sin embargo, todas las poblaciones indígenas mantienen un tal sentimiento de sus distintas culturas, cuya característica más destacada es su relación con la tierra” (Citado en Sobero 1997, de Departamento de las Naciones Unidas, 1992).

Otro aspecto que podemos destacar de las comunidades indígenas es la **cosmovisión**. Esta es el resultante de un conjunto cultural sobre el que cada miembro del grupo posee un caudal de conocimientos en constante transformación, el cual se corrige, reproduce y sufre alteraciones durante el proceso de comunicación y actualización (Ramírez, 2007). El concepto, acuñado por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911) define en su misma raíz etimológica la separación entre cosmos y visión, de la composición del griego cosmos (κόσμος) y visión, del latín (visio). Gracias a la cosmovisión somos capaces de adquirir un acercamiento hacia las explicaciones del mundo, por medio de percepciones y sensaciones o ideales, en función a las corrientes ideológicas. Por medio de estas expresiones podemos conocer otras cosmovisiones diferentes a la nuestra, utilizando el simbolismo propio que los sujetos construyen y reconstruyen en su campo cultural educativo.

Robert Redfield (1944), antropólogo y etnolingüista americano, define la cosmovisión tal y como la manera que un pueblo representa característicamente el universo. Una de las maneras en las que tratamos de vernos a nosotras mismas en relación a todo lo demás. Sin embargo, realiza una distinción entre la cultura, que es tal y como lo ve la antropóloga, siendo esta una construcción meramente teórica; con la concepción del mundo, siendo este el plano vivencial, como lo que el mismo pueblo objeto de estudio, ve bajo su propia cosmovisión.

Sin separarnos del hilo conector entre las propuestas de Redfield, aparece Alfredo López Austin (2012), historiador mexicano que define la cosmovisión como el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo. Sin embargo, este autor incorpora diferentes conceptos y perspectivas dentro de la propia terminología; como la existencia del sistema ideológico, las prácticas sociales de los grupos de estudio y el concepto de conflicto.

Dentro de la cosmovisión de los pueblos indígenas existe una diferencia entre los conocimientos tradicionales y **saberes ancestrales**. Estos saberes ancestrales forman parte de los pueblos indígenas y comunidades, que constituyen una conexión con su sistema de vida y que hace que difiera de otros pueblos (UINC SUR, 2013). Se denominan conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales a todos aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades indígenas, y que han sido transmitidos de generación en generación por siglos. Estos conocimientos, saberes y prácticas se han conservado a lo



largo del tiempo principalmente por medio de la tradición oral de los pueblos originarios, y también por medio de prácticas y costumbres que han sido transmitidas de padres a hijos en el marco de las dinámicas de la convivencia comunitaria que caracterizan a nuestros pueblos indígenas (Carvallo, 2017).

Y para finalizar con la terminología relacionada dentro de esta investigación, es necesario delimitar brevemente lo que el estudio de **etnocultura** refiere, pues será utilizado y articulado con más detenimiento a lo largo del estudio. Es por ello que la etnocultura puede ser una forma de cultura de resistencia. Esto es, lo etnocultural forma parte de la matriz de poder y construcción subjetiva existente en la sociedad eurocéntrica creada bajo siglos de colonialismo. Lo etnocultural posee una variante en la configuración racial y otro en todo aquello relacionado con lo cultural. La etnocultura, entonces, no se da como fenómeno en el vacío sino que está ligada a una red de relaciones sociales, influenciada por la condición de clase que determina la posibilidad de acceso o disponibilidad a bienes materiales, marcando también relaciones y diferencias culturales. Así, lo etnocultural se construye entre lo biológico y lo social, entre la naturaleza y la sociedad, y participa en la generación de condiciones que llevan a ciertos modos de vivencias y convivencias (Tillería, 2010).

Dentro de los enfoques para atender esta situación se encuentra la **etnoeducación**, la cual se puede entender como el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo de las comunidades por medio de la educación, con fundamento y bases en su cultura. Partiendo además de uno de los pilares básicos de la vida en sociedad, siendo el reconociendo a la persona y a la colectividad, como sujetos de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas (Garcés Aragón, 2000).



## 2.4. Colombia y su contexto socio-político

El punto de mira de esta investigación se centra exclusivamente en la República de Colombia, y por ello será necesario conocer con mayor detalle el contexto social y político en el que se encuentra el país.

El estado de Colombia es un país americano ubicado al noroccidente de América del Sur. Oficialmente como República de Colombia, se trata de un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales y democrática. Tras años de colonización por parte del Imperio Español en épocas de conquista, su idioma principal es el español, pero debido a su gran multiculturalidad y gran diversidad de comunidades y pueblos indígenas existe un gran número de lenguas diversas. Desembocando por tanto en una población multicultural, la cual es, en su mayoría, resultado del mestizaje entre europeos, indígenas y africanos, con minorías de indígenas y afrodescendientes. Por ello, en Colombia existe un sinfín de manifestaciones culturales que expresan la variedad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida de su población, así como su riqueza natural y diversidad de climas, geografías y paisajes, entre otros.

Aunque el gobierno colombiano ya reconoce 87 grupos indígenas distintos, la Organización Nacional Indígena de Colombia, en adelante ONIC, mantiene que hay 102 comunidades distintas. En 2005, se contabilizó a casi 1.400.000 personas indígenas: es decir, el 3,5 % de la población del país (Ayuda en Acción, 2018).

De esta manera encontramos aproximadamente un total de 75 lenguas diferentes y una ocupación del 25% del territorio nacional colombiano. Ubicados principalmente en las regiones naturales como la selva, las sabanas naturales de la Orinoquía, los Andes colombianos, en los valles interandinos y en la planicie del Caribe. Los pueblos indígenas habitan en Resguardos, que son instituciones legales y sociopolíticas de carácter especial, conformados por una o más comunidades indígenas. Estas gozan de un título de propiedad colectiva que posee las garantías de la propiedad privada, son dueños de sus territorios y velan por el manejo de éste y su vida interna. Todo ello se produce por medio de una organización autónoma amparada por el fuero indígena y un sistema normativo propio, siendo la forma organizativa que la caracteriza el Cabildo. Este es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de la comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad (Ministerio de Salud Colombia, 2020).

Geográficamente hablando, los departamentos con mayor porcentaje de indígenas son Guainía, Vaupés, La Guajira, Amazonas, Vichada, Cauca y Nariño, en los que los departamentos de La Guajira, El Cauca, y Nariño concentran aproximadamente la mitad de la población indígena del país. En las cabeceras municipales de los pequeños municipios y en las grandes ciudades del país reside una minoría de indígenas, aumento ese número a consecuencia de procesos migratorios hacia las zonas urbanas del país a consecuencia de los numerosos cambios culturales sufridos (DANE, 2007).

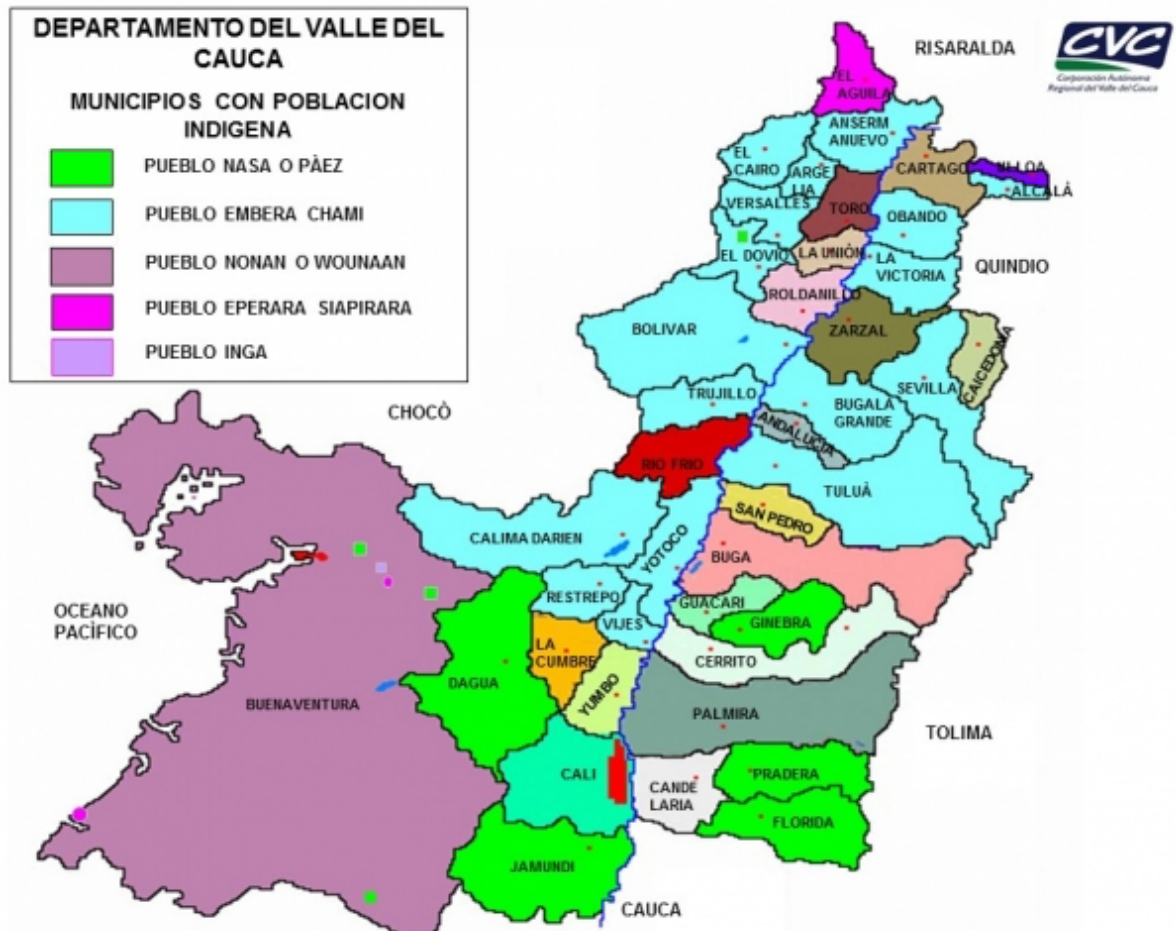


Fuente :Ministerio de Salud Colombia, 2020

Sin embargo para delimitar y acotar la presente investigación, el estudio se centrará principalmente en el análisis y procesos existentes en el **Departamento del Cauca**, siendo por tanto el foco de estudio. El Departamento de Cauca es uno de los más diversos geográfica, social y culturalmente, contando con innumerables riquezas naturales y variedad de especies de flora y fauna. Así mismo, dispone de una importante variedad étnica ya que conviven indígenas, negros y mestizos, que generan gran diversidad de manifestaciones artísticas y culturales. Se identifican como regiones de este departamento: la del pacífico, la del norte, la de la Bota Caucana, la del Patía, la del centro, y la del Macizo, evidenciando un desarrollo desigual.

La extensión que posee del área del departamento del Cauca ronda un total de 29.308 km<sup>2</sup> en el que en dentro de ella, el área del territorio indígena posee un total de 5312 km<sup>2</sup>. De esta manera se caracteriza por albergar el mayor porcentaje de población indígena del país, eso es, 190.069 personas (cerca del 20% del total departamental),

pertenecientes a 8 grupos étnicos reconocidos oficialmente, los cuales están establecidos en 26 de los 39 municipios del Cauca (CRIC, 2020).



Fuente: Gobernación del Valle del Cauca, 2020

Durante los diez mil años de existencia de estos grupos sociales se desarrollaron comunidades de cazadores, recolectores, sociedades alfareras y sedentarias hasta las tardías, quienes fueron los que tuvieron contacto con los europeos y de quienes descende las comunidades indígenas asentadas en el Valle del Cauca (SINIC, 2020). Debido a estas tradiciones en el modo de vida, las comunidades se han ido distribuyendo por municipios, asentándose en el Valle del Cauca.

Según el último censo del DANE 2019<sup>2</sup> las comunidades con mayor porcentaje de población indígena dentro del Departamento del Cauca son principalmente los nasa,

<sup>2</sup> Para ver más detalladamente los datos, acudir a: DANE (2019). "Población indígena del Cauca. Resultados del Censo de población y vivienda 2018". *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Gobierno de Colombia. Disponible en <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190814-CNPV-presentacion-Resultados-etnicos-Cauca.pdf>

seguido con una gran diferencia de porcentaje por los yanacona y lo misak y los coconuco, reflejados en el siguiente gráfico:

PUEBLO INDIGENA	Población indígena CG 2005	Porcentaje CG 2005 (con respecto a indígenas total*)	Población indígena CNPV 2018	Porcentaje CNPV 2018 (con respecto a indígenas total*)
NASA	164.973	69,0	215.453	70,0
YANACONA	28.448	11,9	28.769	9,4
MISAK	19.244	8,0	19.542	6,4
COCONUCO	16.210	6,8	17.813	5,8
TOTORÓ	6.203	2,6	8.806	2,9
EPERARA SIAPIDARA	1.897	0,8	4.465	1,5
KIZGÓ	-	0,0	3.914	1,3
AMBALÓ	-	0,0	3.206	1,0
POLINDARA	-	0,0	2.432	0,8
INGA	681	0,3	2.051	0,7
PASTOS	158	0,1	207	0,1
EMBERÁ	19	0,0	124	0,0
EMBERÁ CHAMÍ	12	0,0	94	0,0
AWÁ	9	0,0	77	0,0
QUILLACINGA	-	0,0	68	0,0
KAMÉNTSA	64	0,0	65	0,0
WIWA	-	0,0	56	0,0
MURUÍ	7	0,0	42	0,0
PIJAO	46	0,0	34	0,0
KAKUA	-	0,0	33	0,0
ARHUACO	1	0,0	32	0,0
EMBERÁ KATÍO	640	0,3	32	0,0
KICHWA	-	0,0	28	0,0
ZENÚ	1	0,0	24	0,0
WAYUU	23	0,0	15	0,0
YUKUNA	2	0,0	13	0,0
CUNA TULE	7	0,0	12	0,0
SIONA	6	0,0	11	0,0
INDÍGENAS ECUADOR (diferente de otavaleños)	43	0,0	11	0,0
WANANO	9	0,0	10	0,0
OTROS PUEBLOS (menos de 10 personas)	435	0,2	199	0,1

Fuente DANE 2019

Los pueblos indígenas del Cauca son principalmente los generadores del movimiento indígena en Colombia. En los últimos treinta años se han comprometido con propuestas y acciones no violentas en torno de la recuperación, el fortalecimiento y la protección de sus culturas, su ejercicio de autonomía, y el desarrollo de un proyecto político que ellos identifican como la “construcción de un nuevo país y un mundo posible y deseable” (Elizabeth Castillo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Este departamento se ha caracterizado por la persistente huella de la historia en la generación de profundas desigualdades, diversas formas de exclusión e injusticia social; la composición multiétnica y pluricultural de su población; expresiones de acumulación de riqueza y de pobreza extrema; presencia de diversas modalidades de violencia; y la

emergencia y consolidación de movimientos sociales, iniciativas de paz desde la base y experiencias de resistencia civil (Hernandez, 2016).

Pese a ello, las comunidades indígenas de este territorio se han visto obligadas históricamente a soportar diferentes conflictos. Recientemente la presencia de guerrillas de primera generación, en la década de los sesenta del siglo xx por parte de las FARC y el ELN; y seguido a ello guerrillas de segunda generación, en los setenta y ochenta, encabezadas por el M-19 y el Movimiento Armado Indigenista Quintín Lame, desmovilizados a comienzos de la década de los noventa; y el Jaime Báteman Cayón, sector disidente del M-19.

#### **2.4.1. Conflicto armado en el territorio colombiano**

Sin embargo, no podemos olvidar dentro de todo este escenario multicultural la existencia de las numerosas tensiones existentes en la actualidad tras décadas de conflicto armado. En 2016 Colombia puso fin a un proceso de paz con el movimiento guerrillero de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), lo cual representó tanto un desafío como una oportunidad para el futuro de la paz territorial, la justicia y la democracia en el país.

El conflicto colombiano, pese al carácter actual que posee, la realidad es que no destaca por tratarse de un conflicto contemporáneo, ya que, tiene estrechas raíces con las luchas campesinas de los años treinta, bajo una situación de falta de reforma agraria hasta el 1964. En mayo de ese mismo año, se iniciaba un contexto de guerra militar del Estado sobre una serie de municipios, incitados por la utopía marxista en su pensamiento y armados frente al abandono institucional unido al olvido gubernamental, dando lugar a la Operación Soberanía, conocida como “Operación Marquetalia” (Ríos, 2017).

Desde entonces, el conflicto armado colombiano fue incorporando diferentes elementos que le imbuyeron una notable complejidad. A las FARC se sumó el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1965 y la guerrilla maoísta del Ejército Popular de Liberación dos años después. Asimismo, y debido a que en las décadas de los setenta y los ochenta no resuelven el profundo déficit democrático del país, aparecen otras guerrillas, denominadas de “segunda generación”, como fueron el Movimiento 19 de abril (M-19) o la guerrilla indigenista del departamento de Cauca Quintín Lame (Ríos, 2017). De la misma manera, desde inicios de los ochenta, el país experimentaba su incursión en el narcotráfico, hasta hacer eclosión los dos cárteles –el de Cali y el de Medellín– que durante una década se disputarían el control de la exportación de coca y podrían en duda la credibilidad del Estado colombiano como último garante de la seguridad, la soberanía y el monopolio tan efectivo como legítimo de la violencia. Desde aquel momento y hasta inicios de la década pasada, el conflicto armado colombiano experimenta incommensurables dosis de violencia, traducidas en forma de muertes violentas, desapariciones forzadas, desplazamientos de población y secuestros y extorsiones (Ríos, 2017).

Sin embargo, este conflicto armado supuso el desplazamiento de cientos de indígenas, que huían de las confrontaciones armadas, las amenazas y en ocasiones, minas anti-persona. Los indígenas también sufrieron la ocupación de lugares sagrados, confinamientos, controles sobre la movilidad de personas y bienes, prostitución forzada,



violencia, acoso y abuso sexual. Durante los primeros años del conflicto, los indígenas padecieron un notorio incremento de la violencia relacionada con el conflicto armado. Sólo en el periodo entre 1998 y 2008, la ONIC reportó el asesinato de 1,980 indígenas (ACNUR, 2012).

Los riesgos a los que se enfrentaban estaban directamente relacionados con las causas estructurales del conflicto armado, centrándose principalmente en las disputas en torno a la tierra y los recursos naturales. Muchos defensores y defensoras de los derechos humanos participaban en la reclamación de estos derechos colectivos relativos al reconocimiento, así como la protección de los territorios de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes y campesinas. Ya que, principalmente estos territorios eran a menudo objeto de disputas entre grupos armados por motivos de interés económico y control social (Amnistía Internacional 2019).

Mientras tanto, los colectivos y organizaciones indígenas se posicionaron tajantemente ante las situaciones de violencia y conflicto, bajo el lema del Consejo Regional Indígena del Cauca, en adelante el CRIC, afirmando: *“Cuenten con nosotros para la paz, nunca para la guerra”*. De esta manera, en el *“Pronunciamiento del movimiento indígena del Cauca- rearme de las FARC”* declararon lo siguiente:

*“Las 126 autoridades ancestrales de los 10 Pueblos Indígenas del Cauca, las guardias milenarias y las comunidades fortalecidas en 48 años de lucha representada en el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, fruto del pensamiento colectivo (...). Rechazamos de forma categórica la decisión de tomar las armas por parte de los antiguos jefes de las FARC, no se puede caer en el juego de los capitalistas.”*

*“El poder popular debe unirse y levantarse en estos momentos difíciles para abrazar el acuerdo de paz derecho del Estado y no del gobierno neoliberal que ve en la guerra la forma de seguir exterminando a los pueblos indígenas y usurpando los territorios (...) Responsabilizamos y demandamos ante la comunidad internacional, al Gobierno colombiano en cabeza de Iván Duque Márquez, y la bancada del Centro Democrático como los únicos causantes de este nuevo escenario de violencia, quienes con sus acciones legislativas y engaños mediáticos intentan destruir el acuerdo de paz y atacan el libre desarrollo para implementar lo pactado.”*

*“Exigimos la operatividad del Capítulo Étnico y el Plan Marco de implementación que representan la Agenda de Paz planteada por los pueblos indígenas, hacemos el llamado a la unidad como hermanos indígenas de los pueblos de Colombia, al campesinado, sectores populares, organizaciones sociales, universitarios, sindicales, obreros, urbanos y comunidades rurales para que de manera conjunta reactivemos acciones de exigencia para visibilizar los riesgos inminentes a los que hoy nuevamente se expone al pueblo colombiano.”*

(CRIC, 2019)

En el Cauca esta situación es especialmente delicada ya que por la posición geográfica que ocupa el lugar son muchos los problemas que alberga; narcotraficantes o

grupos guerrilleros tienen una gran presencia dados sus intereses, y es una región que une el interior del país con la costa pacífica, y además no está lejos de Bogotá, Medellín o Cali.

## 2.5. Evolución del marco legislativo colombiano en materia étnica

El marco legal que rodea la temática de la multiplicidad étnica de Colombia es cuanto menos, amplio y cambiante. A lo largo de los años han ido apareciendo leyes y decretos en los que la posición de los indígenas ha ido adquiriendo un lugar dentro de la vida pública y política como tal.

Estos leyes y decretos nacen tras un largo historial de abusos, semiesclavitud, duras condiciones de vida y trabajos forzados durante siglos, sin apenas reconocer sus derechos. Lo cual no sucedió hasta la ratificación de la Constitución Política de Colombia de 1991 reafirmando en el Convenio 169 de la OIT, en el que se regula de carácter internacional sus derechos. De esta manera, se reconoció la multiplicidad étnica del país, permitiendo a las comunidades indígenas participar en la vida pública y política de Colombia, logrando su entrada en el Congreso de la República (Ayuda en Acción 2018).

Tras ello, es en los primeros artículos de la actual **Constitución Colombiana** donde ya se hace un llamamiento, señalando su multiculturalidad y el respeto de esta. Contiene casi 30 artículos orientados a legitimar a los grupos étnicos como culturas y colectivos con características particulares. Sin embargo, el gran agregado fue la concreción y expresión normativa de la necesidad de fomentar en toda la sociedad relaciones de mutualidad e interculturalidad, reemplazando las de dominación de la sociedad hegemónica hacia las minorías étnicas (Badner, 2016). De esta manera, destacando entre las más representativas señalamos los siguientes artículos, siendo así:

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Más adelante, adentrándonos en el terreno educativo dentro del estado, se hace referencia en los siguientes artículos a la libertad de identidad cultural con motivo de etnicidades diferentes:

Artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

Dentro del terreno nacional, varios decretos han ido apareciendo a lo largo de los años tratando de definir y con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que



el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329<sup>3</sup> de la Constitución Política. En el que dentro del artículo 39 establece los efectos de la educación de tal forma:

Artículo 39.1. Educación Indígena Propia. Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales.

Por ello, además del derecho a una educación acorde con sus propias cosmovisiones y que afirme su identidad cultural, el respeto a la propiedad colectiva de la tierra y la preservación de sus valores culturales, la nueva Constitución avaló el derecho de las autoridades de los pueblos indígenas a ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de acuerdo con sus normas y procedimientos. Asimismo, reconoció modalidades especiales a los grupos étnicos para el ejercicio de sus derechos políticos; de tal manera, el país cuenta con representaciones de estos colectivos en el Senado, en el Congreso y en los diversos cuerpos colegiados sectoriales y locales (Derechos de los Pueblos Indígenas, 2002).

Diferentes son las leyes y organismos que tratan de regular y establecer de manera legislativa un equilibrio entre los pueblos originarios y sus costumbres con el ritmo de vida capitalista que siguen las grandes ciudades. Uno de estos organismos es Naciones Unidas y su Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su Ley 21 de 1991. Ya que la temática de los derechos de las poblaciones indígenas no sólo está basado en las normas de la Nueva Constitución Nacional sino aparece también en este documento. ha sido fundamental en la elaboración de leyes y políticas nacionales en materia de los pueblos indígenas y tribales en todo el mundo. escribe a profundidad el derecho que tienen los pueblos a la vida digna, y a mantener, fortalecer y preservar sus propias instituciones, culturas y tradiciones. Hace énfasis en el derecho a la búsqueda de su propio desarrollo de manera determinada y libre, de conformidad con sus necesidades e intereses. se convierte en una poderosa herramienta en la lucha contra la discriminación y el racismo. Realiza una invitación a los Estados a que desarrollen enfoques participativos y de apertura promoviendo espacios para el diálogo y la concertación, en especial de cara a temas mundiales como el desarrollo y la democracia intercultural (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 1991). Lo podemos observar en los siguientes artículos:

Artículo 2.1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.

Artículo 3.1. Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos.

---

<sup>3</sup> Artículo 329. Establece que la conformación de las entidades territoriales indígenas se hará con sujeción a lo dispuesto en la ley de ordenamiento territorial, precisando igualmente que corresponde a la ley definir las relaciones y la coordinación de estas entidades con aquellas de las cuales formen parte.

Y haciendo referencia a la educación es destacable señalar lo siguientes artículos:

Artículo 26. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27.1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Artículo 27.1. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

A su vez, nace la **Comisión Interamericana de Derechos Humanos**, de la mano de la Organización de los Estados Americanos, que posee un gran valor en el marco legal de los pueblos indígenas. Su creación viene dada por la búsqueda de promoción y defensa de los derechos humanos, además de servir como órgano consultivo de la OEA en esta materia. La Comisión Interamericana en el año 1972 sostuvo que por razones históricas, principios morales y humanitarios, era un compromiso sagrado de los Estados proteger especialmente a los pueblos indígenas. Expresando así la necesidad de exigir una especial protección al derecho de los pueblos indígenas sobre sus territorios, detallando así informes que denuncien malas gestiones y situaciones de desamparo o violencia (OEA, 2015).

Encontrando la **Ley 115 de 1994**, por la cual se expide la Ley General de Educación. Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Artículo 58. Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y

lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas

## **2.6. Cooperación internacional en materia de educación, el caso de España y Colombia**

El reconocimiento de la riqueza cultural de los pueblos indígenas y de su propio modelo de desarrollo es un proceso en el que han intervenido múltiples actores. Por ello, son muchos los Estados que han asumido políticas de compromiso con los pueblos indígenas de manera multilateral o bilateral.

Con respecto al estado español, la cooperación española con los pueblos indígenas de Colombia, nace aproximadamente en la década de los años ochenta. Desde entonces, España ha venido asumiendo y reconociendo cada vez con mayor firmeza la necesidad de prestar una atención específica a los pueblos indígenas, consolidándose la creación de una nueva unidad técnica especializada, naciendo por tanto el Programa Indígena (AECID, 2020).

De esta manera, el análisis de los aportes de la cooperación española en los procesos etnoeducativos de los curriculums de las comunidades, nos darán una imagen o reflejo de los sentires de estos colectivos. Ya que, en un mundo globalizado e interconectado, debemos pensar y respetar las diversidades no hegemónicas existentes, ya que tenemos derecho a la diferencia y a la multiculturalidad de las sociedades.

Esta necesidad por parte de España de prestar una atención específica a los pueblos indígenas, se ha puesto de manifiesto en diferentes momentos con la ratificación del Convenio N° 169 de la OIT en febrero de 2007, o formando parte del grupo de Países Amigos para la adopción de la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 y la celebración de la Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas. En ese mismo año, 2007, y tras un largo proceso de consenso entre diferentes tipos de actores implicados, se publicó y presentó, por parte de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo del MAEC una nueva Estrategia de la Cooperación Española con los Pueblos Indígenas. (AECID, 2020).

Siendo uno de los principales logros de este proceso de consulta, iniciado sobre el año 2000, es que consiguió recoger las demandas de las organizaciones indígenas como fuente inspiradora de los contenidos de la Estrategia y definir la política de cooperación con los pueblos indígenas en base al derecho que tienen éstos a existir y poner en práctica sus propios modelos de desarrollo, en consonancia con el respeto universal de los Derechos Humanos.

### **2.6.1. Creación del “Programa Indígena”**

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) reafirma su compromiso solidario con el autodesarrollo de los pueblos indígenas. En el año 1997, ante la necesidad de crear mecanismos específicos de actuación en este ámbito, se elaboró la Estrategia Española de Cooperación con Pueblos Indígenas (EECPI), publicándose de manera tangible en un folleto a principios del año siguiente. Con la publicación de la Estrategia en el año 2007, se consolida el Programa Indígena de la AECID como unidad de carácter horizontal, dependiente de la antigua Dirección General de Cooperación con Iberoamérica (AECID, 2020).

Entre las diversas funciones que desempeña el Programa, una de las principales metas que persigue es la búsqueda de coordinación y articulación de las intervenciones de cooperación para el desarrollo de los Pueblos Indígenas. Estas intervenciones son realizadas por las diferentes Unidades de la AECID y los diversos actores de la Cooperación Española, tratando por medio de este programa de asesorarles para lograr la más adecuada aplicación de los distintos instrumentos, teniendo en cuenta la grandísima especificidad del trabajo de apoyo al desarrollo de pueblos con características tan concretas (AECID-Programa Indígena, 2020).

De tal forma, sus métodos de actuación están establecido en una serie de líneas temáticas concretamente delimitadas, apareciendo en el Programa Indígena de la siguiente forma:

1. Apoyo a la participación política plena y efectiva de los pueblos indígenas en todos aquellos procesos regionales e internacionales y del sistema de Naciones Unidas que les afecten.
2. Promoción e implementación de los Derechos de los Pueblos Indígenas a través del Convenio No 169 de la Organización Internacional del Trabajo y de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
3. Apoyo a la utilización de los medios de comunicación como herramienta para el desarrollo de estos pueblos.
4. Promoción de políticas de protección para los pueblos indígenas en aislamiento y contacto inicial.
5. Contribución al funcionamiento institucional del Fondo Indígena y a su sostenimiento, mediante aportaciones al capital social y concesión de subvenciones para realizar programas.

(AECID-Programa Indígena, 2020)

### 3. LA ETNOEDUCACIÓN EN LA TEORÍA.

#### MARCO REFERENCIAL.

#### 3.1. ¿Cómo surgen las teorías etnoculturales tras un legado colonialista?

A pesar del pluralismo cultural que ha caracterizado históricamente al estado colombiano, el derecho estatal, principalmente en la Constitución de 1886 que estuvo vigente por más de un siglo, se representaba a Colombia como una nación católica y culturalmente homogénea. Durante esa etapa, cualquier persona indígena era considerada como un individuo que carecía de la capacidad necesaria para velar por sus propios asuntos, convirtiéndose en sujeto de dominación paternalista por parte del Estado y la Iglesia (Ariza, 2004).

Sin embargo, pese a esta etapa de dominación directa ante las poblaciones indígenas, su espíritu de lucha ha posibilitado la transmisión de sus saberes y conocimientos ancestrales durante generaciones, transformándose en procesos educativos y culturales de gran valor para cualquier análisis y estudio. De esta manera, han ido naciendo diferentes corrientes y pensamientos que han tratado por medio de la antropología y las investigaciones, reconocer los procesos etnoculturales dentro de las comunidades.

Retomando por tanto la cuestión investigativa, el surgimiento de las teorías y estudios centrados en el etnocentrismo, no es algo nuevo. Se viene hablando de ello bajo numerosas influencias y corrientes, estableciendo diferentes etapas en el desarrollo del concepto de etnocultura, que serán definidas a continuación. En la que, gracias a estos aportes a lo largo de los años, las diferentes concepciones que rodean la temática indígena han ido desarrollándose en búsqueda de situaciones más igualitarias y respetuosas ante lo no hegemónico.

#### 3.1.2. Las aportaciones de Guillermo Bonfill Batalla

Uno de los pilares en el surgimiento de los análisis etnoculturales con otra perspectiva y en el ámbito internacional, recae en manos del etnólogo, antropólogo y escritor mexicano **Guillermo Bonfil Batalla (1935-1991)**, centrándose en un terreno más ligado al ámbito internacional, siendo esta la primera etapa de análisis. En la que sus obras han sido reconocidas no sólo por la antropología social mexicana, sino por las aportaciones que estas han supuesto más allá de sus fronteras.

Bonfil, fue realmente el primer antropólogo que analizó la unidad indígena desde una cultura centrada en las interconexiones históricas y sociales. La obra de Bonfil se mueve, en una serie de parámetros que enlaza con facilidad: el proyecto civilizatorio, la acción indígena, la palabra como vehículo, el proceso colonial y las posibilidades de la revolución social. De esta manera, el autor concebía la investigación etnológica como algo que se encuentra inevitablemente ligado a la transformación de la realidad social. Por ello, en sus obras sobre las concepciones de “lo indígena”, cuestionó el tipo de antropología que se limita a estudiar a la comunidad indígena o la etnia, dejando de lado el análisis estructural de la sociedad global. Bonfil afirmaba la importancia de tener en cuenta el hecho de que la explotación directa de los indígenas fue esencial para la

economía colonial y que luego esto se volvió vital para el sistema capitalista internacional.

Así es como Bonfil, brinda dos conceptos claves para entender sus planteamientos. Comienza estableciendo una distinción entre el “México imaginario” y el “México profundo” y cómo esta categorización sirve para plasmar las diferencias antropológicas existentes en la sociedad. El México imaginario, es un país concebido, idealmente pensado en donde todo sería igualdad, homogeneidad social con simples diferencias entre lo rural y lo urbano, en el que los postulados de la cultura occidental o sus variantes están aceptados y son compartidos como proyecto de nación, de sociedad y constituyen las bases de un modelo de Estado moderno en el que todos sus habitantes sienten que comparten un destino común y las mismas aspiraciones. Sin embargo, por otro lado, lo distingue del México profundo, definiéndolo como discontinuo, diverso y contradictorio en infinitud de sus aspectos. Además de injusto e incongruente, caracterizado particularmente por la existencia y persistencia de grupos sociales y culturales con proyectos de vida particulares y frecuentemente antagónicos. Es por ello, por lo que existen muy pocos rasgos y a veces nulos, los puntos de encuentro para la realización de tareas comunes entre la sociedad. Además, a consecuencia de esta disgregación, apenas existen sentimientos que pudieran hacer pensar en destinos comunes o compartidos, particularmente por la subsistencia de los pueblos y las culturas que por facilitar la explicación denominamos indios. Es por lo que Bonfil Batalla señala en varias publicaciones, la necesidad de desindianizar no sólo a los mestizos y a toda la gama de las mezclas étnicas, sino a los propios indígenas. Históricamente, según Bonfil, desindianizar al país ha provocado desaparición físicamente, en especial a los grupos menos sumisos, orgullosos de su modo de vida y de su libertad. En distintas etapas de nuestra historia se aniquiló a poblaciones enteras renuentes a someterse a los dictados de las culturas hegemónicas que se han sucedido en el tiempo y en el espacio en nuestro país (Morales, 2006). Ya que, No hay sociedad ni territorio del planeta que, hoy, esté fuera de las relaciones impuestas por las fuerzas económicas e ideológicas de la globalización; no hay grupo étnico en el mundo que no se resienta de su impacto (J. Rodríguez, 2005).

De esta manera nace otra de sus principales teorías; la teoría del control cultural, concepto clave a través del cual intentó articular las cuestiones de grupo étnico, cultura e identidad de dónde nacerá la actual concepción de la etnografía. La propuesta de Guillermo Bonfil, se centra principalmente en impulsar en México políticas culturales propicias para desarrollar las capacidades de decisión, autonomía y control de la sociedad, en oposición a las que normalmente alientan, como son la imposición, la enajenación, la dependencia y la sujeción de los grupos sociales subalternos a los sectores hegemónicos y por consecuencia, sus culturas (Pérez, 2013). La fragmentación y el carácter local de la mayoría de las expresiones de las culturas populares en México se convierten, para Bonfil, en uno de los principales retos a vencer por la política cultural alternativa que busca desarrollar desde el Museo Nacional de Culturas Populares<sup>4</sup>. La aportación de Bonfil al problema de las culturas populares se centra en el reconocimiento de los indígenas como parte de estas clases subalternas, pero teniendo en cuenta que no es suficiente para

---

<sup>4</sup> El Museo Nacional de las Culturas Populares está localizado en Ciudad de México dedicado a la diversidad cultural y étnica de México. Esta diversidad no solo abarca a las personas indígenas de México, sino también a sus regiones y estrato socio económico. Fue fundado en 1982 por Guillermo Bonfil Batalla en una época en la que el país estaba aceptando y promoviendo oficialmente su diversidad cultural.



explicar la condición subordinada en la que se encuentran ya que son a su vez producto de la sociedad eurocentrista y colonizada actual.

La cultura, al ser transmitida de generación en generación no puede ser estática, ya que puede ir transformándose y adquiriendo nuevas formas de apropiación, enajenación, imposición y autonomización. Al ser dinámica, induce a que existan diferentes culturas que se jerarquizan, por eso la sociedad mexicana vive entre un México profundo y un México imaginario, en estos se han creado escalas de valores para imponer una cultura homogénea (Bonfil, 1987).

Sustentando esta teoría, Bonfil diferencia entre la dominación que ejerce una clase social sobre la que se impone en un pueblo colonizado, siendo este el principio en el que una clase subordinada comparte el mismo esquema cultural de un grupo dominador. Mientras, por otro lado señala la diferencia entre un pueblo colonizado, que posee características culturales con diferencias al del dominador. Por lo que, de esta manera, su planteamiento conduce a la unión de la problemática de las culturas populares con las relaciones interétnicas, dando por resultado dicha teoría de control cultural (Pérez, 2013). Por ello, realiza una diferencia clave entre las diferentes concepciones ante las derivaciones que el término “cultura” refiere. Esto es, los diferentes ámbitos de la cultura en función del control que esta supone son definidos por Bonfil de la siguiente manera:

- Cultura autónoma. En la que la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente
- Cultura impuesta. Es aquella, en la que en el campo de la cultura etnográfica, ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo o unidad social.
- Cultura apropiada: cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en tanto el grupo no adquiere la propia capacidad de producirlos o reproducirlos por si mismo. Por los que existirá dependencia con respecto a la disponibilidad de los propios elementos culturales, pero no en las decisiones y formas de su utilización.
- Cultura enajenada: con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir

(Bonfil, 1991).

Es por ello, por lo que Bonfil precisa el carácter estructural de la subordinación de los pueblos originarios, es decir, considerando que el concepto de indio es una categoría social de origen colonial que no remite a contenidos culturales específicos y que en cambio denota el tipo de relación social (asimétrica y de dominación) que se establece entre los indios y los demás sectores sociales del sistema del que forman parte. Es, por lo tanto, una categoría social transétnica que expresa la condición estructural de la dominación del indio colonizado (Bonfil, 1972).

Desde la teoría del control cultural las sociedades indígenas al entrar en este campo de lucha han puesto en juego sus elementos culturales, en la que, a su vez la sociedad mestiza se los ha apropiado. Sin embargo, a primera instancia son los propios indígenas los que realizan el proceso de apropiación de la indumentaria mestiza que les



fue impuesta. Esto es, bajo las teorías de Bonfil, ambas sociedades han ido reinterpretando sus elementos para que el otro se los apropie, siendo ejemplo de ello el caso de la indumentaria. Ambas sociedades se encuentran recreando continuamente su cultura, haciendo propios o externos aquellos elementos culturales que le son útiles sea cual sea su necesidad. Lo anterior se vuelve un proceso social que visibiliza la complejidad de las relaciones sociales y políticas entre ambas sociedades (Tanisha, 2014).

Sin embargo, es difícil decir que la sociedad mestiza y la sociedad indígena puedan ser claramente clasificadas en algún tipo de cultura según el cuadro de Bonfil Batalla, debido a que siempre están en un campo de disputa; y a pesar de que es claramente definido cuál es la cultura dominante y cuál la subalterna, no se puede afirmar con determinación que la sociedad indígena o la sociedad mestizas lo se encuentran dentro de la cultura apropiada, impuesta, enajenada, puesto que ambas sociedades pueden ser clasificadas en más de una de ellas (Tanisha, 2014). Esto es, la complejidad reside en entender que las decisiones tomadas muchas veces son contradictorias y otras tantas formas sutiles de resistencia.

Ahora bien, para concluir, se puede afirmar que una de las principales aportaciones de Guillermo Bonfil al pensamiento social latinoamericano y por consecuencia a la antropología y análisis etnoculturales, es su propuesta de diferenciar a los pueblos colonizados de las clases subalternas. Importante recalcar lo fundamental de su aportación para comprender el tipo de dominación que se ejerce sobre los pueblos colonizados, la cual ha contribuido a darle rostro, identidad y especificidad a las luchas indígenas al sustentar, histórica, conceptual y políticamente, su lucha por la autonomía.

Todo ello, por consecuencia ha propiciado una estrecha relación entre los Derechos Humanos de tercera generación y el concepto de paz entre culturas. Esto es, la relación entre cultura, paz y etnoeducación; dentro de estos estudios estará continuamente interrelacionada entre unos conceptos y otros.

### **3.1.3. Declaración de Barbados**

En relación a la lucha en el escenario internacional indígena, en enero de 1971 se realizó una reunión internacional frente a la fricción interétnica en América del Sur No-Andina, con la exclusiva participación de antropólogos centrados en denunciar las acciones de genocidio y etnocidio que afectaban a los grupos tribales de las áreas selváticas de América del Sur. Siendo por tanto, el resultado de esta reunión la declaración «Por la Liberación del Indígena», comúnmente conocida como la «Declaración de Barbados», haciendo un llamamiento a la atención de la opinión pública mundial sobre la situación real de las personas indígenas sudamericanas. De esta manera, se utilizó a su vez como herramienta para señalar la responsabilidad de los diferentes actores que han potenciado dicha situación de injusticia social a lo largo de la historia, en las que encuentran los estados nacionales, las misiones religiosas y las investigaciones antropológicas.

Con ello, en la Primera Reunión de Barbados de 1971, así como en las reuniones posteriores se establecieron una serie de posiciones. "La Primera Declaración de Barbados: por la liberación del indígena", dio forma a las inquietudes y propuestas de dirigentes indios, antropólogos, misioneros y algunos indigenistas, y sirvió de

fundamento para la formación de diversas organizaciones indígenas, así como para la creación, en América Latina, de movimientos indígenas locales, nacionales y continentales (Pérez, 2013). El primero de sus documentos defiende su derecho al autogobierno y a tener una voz propia, rompiendo con la concepción eurocentrista y americana de las relaciones existentes entre la población indígena y la no-indígena, apostando por favorecer el protagonismo y la acción indígena en la escena internacional. Se trata de terminar, como dice Dussel (1989) con el protagonismo de los "blancos de buena voluntad" que mantenían al indígena no como protagonista sino como "objeto de liberación".

Barbados I obtuvo un gran eco en círculos académicos de Europa y los EE.UU. Y fue de gran ayuda porque puso en marcha iniciativas de ayuda por parte de las distintas iglesias católicas, ONGs especializadas etc. que resultaron fundamentales a la hora de facilitar el empoderamiento de los pueblos indígenas (Arregi, 2018).

Más adelante, en 1977 se produjo la segunda Declaración de Barbados, con una mayor participación indígena y con un impacto más notorio a sectores como la Iglesia a causa de las actuaciones de los misioneros principalmente.

Gracias a esta declaración final, se termina por constituir uno de los documentos más importantes del movimiento indígena de América en la década de los 70, haciendo referencia a las diferentes dominaciones que han sufrido las poblaciones indígenas:

*“Hermanos indios:*

*En América los indios estamos sujetos a una dominación que tiene dos caras: la dominación física y la dominación cultural.*

*La dominación física se expresa, en primer término, en el despojo de la tierra. Este despojo comenzó desde el momento mismo de la invasión europea y continúa hasta hoy. Con la tierra se nos han arrebatado también los recursos naturales: los bosques, las aguas, los minerales, el petróleo. La tierra que nos queda ha sido dividida y se han creado fronteras internas e internacionales, se ha aislado y dividido a los pueblos y se ha pretendido enfrentar a unos contra otros.*

*La dominación física es una dominación económica. Se nos explota cuando trabajamos para el no-indio, quien nos paga menos de lo que produce nuestro trabajo. Se nos explota también en el comercio porque se nos compra barato lo que producimos (las cosechas, las artesanías) y se nos vende caro.*

*La dominación física se apoya en la fuerza y la violencia y las usa en contra nuestra.*

*La dominación no es solamente local sino internacional. Las grandes empresas transnacionales buscan la tierra, los recursos, la fuerza de trabajo y nuestros productos, y se apoyan en los grupos poderosos y privilegiados de la sociedad no india (...)*

*La dominación cultural no permite la expresión de nuestra cultura o desinterpreta o deforma sus manifestaciones.”*

(Segunda Declaración de Barbados, 1977)

Tras más de dos décadas de la primera Declaración de Barbados, se produjo una tercera reunión en Río de Janeiro, Brasil, para reflexionar sobre la situación de los pueblos indígenas de América Latina, constando la persistencia de seculares formas de dominación y explotación que los afectan. De esta manera, en 1993, nació la Tercera Declaración de Barbados. En ella, hablan de las nuevas formas de dominación y explotación emergentes, así como de las reiteradas violaciones al derecho a la vida, a la dignidad y al universo cultural y humano en sus expresiones locales. De esta manera, finalizan la declaración exigiendo a los poderes Legislativo, Judicial y a los partidos políticos, con el fin de que sus leyes, resoluciones y actividades se enmarquen dentro del respeto al pluralismo étnico y los derechos a la vida, a la tierra, a la libertad y a la democracia. Así como un llamamiento a que realicen un esfuerzo realmente efectivo y real, ya que tal y como señalan, los pasos dados por asociaciones u organizaciones como el Banco Mundial, UNESCO, OEA, UNIVIEF, entre otros, no han sido suficiente en garantizar el respeto de estos derechos a nivel de las regiones o territorios habitados por indígenas (Fernandez, n.f.).

*La democracia, como filosofía de un sistema social occidental, se centra en el individuo y excluye a las colectividades como es el caso de los pueblos indígenas. De esta manera se ha negado la pluralidad objetivamente vigente en los niveles lingüísticos, sociales, económicos y culturales. La impostergable democratización de América Latina seguirá siendo un discurso vacío y sólo favorable a los grupos de poder hegemónicos, si no contempla la necesaria redefinición de los arbitrarios espacios territoriales, políticos, sociales y culturales conformados por los estados actuales (...)*

*Los pueblos indígenas tienen derecho innegable a su historia y herencia cultural. Es obligación del Estado y de la sociedad civil promover un proceso efectivo y ordenado de devolución de los conocimientos que se han acumulado sobre dichos pueblos.*

(Tercera Declaración Barbados 1993)

De esta manera, a consecuencia de estas reuniones y declaraciones, surgió un movimiento indígena mayormente empoderado y unificado, que quizás haya sido uno de los elementos más transformadores de la realidad latinoamericana contemporánea. Construyéndose como movimiento social de dimensión regional con un profundo contenido universal y una visión global de los procesos sociales y políticos mundiales. Dejando de ser un movimiento de resistencia para desarrollar una estrategia ofensiva de lucha por el gobierno y el poder, especialmente en la región andina.

### 3.1.4. Congreso Internacional Pueblos Indígenas de América Latina

El nacimiento de los Congresos Internacionales de Pueblos Indígenas, en adelante CIPIAL, vino ligado a la necesidad estructural de dar voz a las necesidades reales de los pueblos indígenas de Latinoamérica. Todo ello, se realizó en el marco de los lineamientos del XXV Foro de Sao Paulo<sup>5</sup>, emergiendo el primero de los congresos en el estado de Oaxaca, México en el año 2013, continuando con un legado dos congresos más. La segunda tuvo lugar en 2016, en la ciudad de Santa Rosa, Argentina. Finalizando con el tercer CIPIAL llevado a cabo en 2019, en Brasilia - DF, Brasil.

En este sentido, trabajaron en conjunto con 400 delegados nacionales para proponer y planificar acciones que articularan las luchas de los pueblos indígenas de los diferentes países participantes. La finalidad de esta reunión entre delegados internacionales se centró principalmente en el fortalecimiento de la cooperación e intercambio de experiencias entre académicos y profesionales de América Latina, Estados Unidos y Europa. De esta manera, adquirieron el rol de trabajo no sólo con los pueblos indígenas, sino sobre sus perspectivas históricas, la etnohistóricas, antropológicas y ciencias afines, añadiendo el diseño e implementación de políticas para el desarrollo social o la conservación del patrimonio cultural de dichos pueblos (Fundación EU-LAC, 2020).

Esta búsqueda de cooperación e intercambio se vio latente gracias a la reunión de investigadores indígenas y no indígenas de diferentes áreas del conocimiento (como agronomía, antropología, biología, educación, geografía, historia, lingüística, entre otros), para plasmar estas realidades y producir un intercambio de ideas y estudios. El Congreso ofreció una oportunidad para la difusión de los resultados de la investigación, identificando las necesidades de composiciones disciplinarias, interdisciplinarias y multidisciplinarias, así como para hacer propuestas e imaginar nuevos campos de investigación y reflexión sobre la práctica profesional, desde el pasado hasta el presente. y el futuro, con los pueblos indígenas. El CIPIAL, pretende ir más allá de los límites disciplinarios y las fronteras nacionales, además de promover diálogos interculturales y una perspectiva comparativa sobre los procesos (históricos y contemporáneos) relacionados con los pueblos indígenas en América Latina. También tiene como objetivo estimular el debate sobre cuestiones ético-políticas involucradas en la producción de conocimiento sobre y / o con los pueblos indígenas, así como hacer visible, fortalecer y reflexionar sobre el surgimiento de intelectuales indígenas en el campo académico (CIPIAL, 2020).

De tal manera, hace un llamamiento a diferentes líneas temáticas, destacando entre ellas e abordaje ante la educación, la interculturalidad y el conocimiento original y tradicional, teniendo como meta la autodeterminación intelectual y alternativas pedagógicas para la educación indígena. Intelectuales indígenas y agendas de investigación (CIPIAL, 2020).

---

<sup>5</sup> El Foro de São Paulo fue constituido para reunir esfuerzos de los partidos y movimientos de izquierda de Latinoamérica y el Caribe, para debatir sobre el escenario internacional después de la caída del Muro de Berlín y las consecuencias del neoliberalismo en estos países. Creando un foro de partidos y grupos de izquierda latinoamericanos, desde reformistas hasta colectividades políticas de izquierda revolucionaria, fundado por el Partido de los Trabajadores de Brasil en São Paulo en 1990.

### **3.1.5. La importancia de los aportes de Yolanda Bodnar Contreras**

Sin embargo, el proceso de reconocimiento de los grupos étnicos se inició en la década del 70 del siglo pasado, cuando las organizaciones indígenas, junto con el apoyo de diversos sectores de la sociedad iniciaron un proceso de reafirmación y conciencia de su identidad que dio como fruto que la multiculturalidad del país fuera reconocida en la Constitución Nacional de 1991 que mencionamos con anterioridad (DANE, 2005). Estos procesos de empoderamiento social por parte de las comunidades indígenas en el panorama político colombiano se han ido tejiendo de manera conjunta gracias al trabajo y los aportes de numerosa autoría. Entre esta autoría, es necesario mencionar la labor de Yolanda Bodnar Contreras, en su trabajo de contabilizar en los censos del país la enorme diversidad de pueblos indígenas y sus participantes.

Siendo así, la antropóloga Yolanda Bodnar posee una amplia trayectoria de trabajo con los grupos étnicos, en el que además su trabajo en el Ministerio de Educación le dio un conocimiento de primera mano y pormenorizado a casi todos los grupos étnicos del país. Junto a ello, su estadía en el DANE le permitió consolidar información socio demográfica sobre los pueblos indígenas de Colombia, gracias a la herramienta que proporcionó el censo de 1993, visibilizando la necesidad urgente de la producción de unos indicadores cuantitativos más apropiados a la realidad específica de estas poblaciones (Bodnar y Ruiz, 1994).

Esto es, la presencia de los pueblos indígenas en los censos de 1973, 1985, 1993 y 2005, es constante, los afrodescendientes solo son visibles en los dos últimos censos y los rom (gitanos) en el último. La forma de captarlos y su participación han variado según los objetivos e intereses censales establecidos; en todo caso, prevalece el criterio de pertenencia (autorreconocimiento). A partir del análisis de los resultados del censo de 1993 relacionados con las características de los pueblos indígenas se logra identificar las brechas entre ellos y la sociedad hegemónica (Bodnar, 2006).

El Censo de Colombia de 1993 fue el XVI censo de población y el V de vivienda desarrollado por el DANE, cuyas siglas responden al Departamento Administrativo Nacional de Estadística en la República de Colombia, en la que sus directrices y lineamientos se establecieron en el Decreto 2109 del 22 de octubre de 1993. Este Censo de 1993 tuvo en cuenta, en lo que a comunidades indígenas se refiere, la pertenencia a alguna etnia, grupo indígena o comunidad negra, por autorreconocimiento, aplicada en todo el territorio nacional, así como características relacionadas con la competencia lingüística en cuanto a la lengua vernácula y a otras lenguas indígenas, el alfabetismo en la lengua materna, la morbilidad, la demanda de atención de salud y el tipo de vivienda tradicional indígena, en un formulario específico para estas poblaciones (Bodnar, 2006).

En la actualidad, el XVIII censo Nacional de población y séptimo de vivienda se realizó mediante el convenio entre el Consejo regional en el Cauca y el departamento Nacional de estadística a nivel nacional, centrándose especialmente en las comunidades indígenas campesinas y afros del departamento del Cauca. Según Aida Guejía, consejera del Cric: “El censo nos permite recoger datos para visibilizar quiénes somos, dónde estamos, cuántos somos y cómo vivimos, para crear políticas públicas que fortalezca nuestros planes de vida.” El censo, por tanto, es un conteo que se realiza a cada comunero

y por cada territorio individualmente, pensando principalmente para conocer y obtener información de primera mano de la cantidad concreta de comuneros existentes en cada comunidad indígena y por territorio. Tratando de renovar y actualizar las bases actuales, ya que estas se muestran incompletas y desactualizadas (CRIC, 2018).

La formulación de políticas públicas, así como su propio seguimiento y evaluación, dentro de las comunidades indígenas con la construcción de planes de vida y desarrollo, se relacionan directamente con la necesidad de disposición de información estadística producida con enfoque étnico. Por ello, es totalmente primordial la inclusión de una variable de identificación étnica en los cuestionarios censales, en los que logren captar de manera realista y fiel la población étnica, permitiendo el cruce con otras variables como la educación o género (DANE, 2005).

Esto es, sin una contabilización y visibilización exacta de las distintas diversidades existentes en los territorios de los pueblos originarios, no hubiera sido posible los procesos de empoderamiento de los pueblos indígenas frente a políticas y actuaciones a niveles más nacionales. Por lo que el trabajo de Yolanda Badner abrió un nuevo capítulo en la etnoeducación de las comunidades dándole su legítima representación geográfica.

### **3.2. Nuevas plataformas de lucha, nacimiento del CRIC y el ONIC**

En pleno desarrollo de las Declaraciones de Barbados (1971-1993), fueron emergiendo diferentes organizaciones en pie de lucha frente a dicha opresión y dominación. De esta manera, iremos centrando nuestro foco de análisis al nacimiento del CRIC cuyas siglas equivalen a “Consejo Regional Indígena de Colombia” y de la ONIC, “Organización Nacional Indígena de Colombia”, cobrando un mayor espacio de análisis.

El **Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC** se constituyó como un dinamizador de los procesos reivindicatorios y de resistencia que adelantaban los pueblos indígenas colombianos a lo largo de la geografía nacional para demandar del Estado colombiano medidas de protección para sus territorios ancestrales, entidades culturales y derechos fundamentales. De esta manera, el CRIC es la organización que agrupa a más del 90% de las comunidades indígenas de todo el departamento del Cauca. Todo ello bajo diferentes propósitos. El primero de ellos la defensa de los derechos fundamentales y específicos de los pueblos indígenas, siendo esta su base esencial. Junto a ello se buscaba visibilizar y socializar sus problemáticas en el escenario internacional, pretendiendo compartir la experiencia organizativa que poseen, y tratando de establecer dinámicas de unidad para la exigibilidad de sus derechos tanto a los Congresos Regionales, como a los espacios de trabajo colectivo del CRIC (Consejo Regional Indígena de Colombia, 2020).

Todas estas luchas indígenas se desplegaron en base a un importante legado, encaminándose hacia un enfrentamiento ante la problemática de la tierra, en medio de un proceso de Reforma Agraria impulsado por la estrategia continental de la Alianza para el Progreso, dirigida por los Estados Unidos. El CRIC aprovechó la oportunidad política establecida durante este contexto para combatir formas de dominación establecidas desde tiempos coloniales. De tal forma, logró reorientar la política agraria dentro de las comunidades, superando las dificultades asociadas a la violencia contra ellos y la injerencia de partidos políticos en su organización (Galvis, 2014).



Los primeros años del CRIC desde su fundación en 1971, se encuentran ligados a los procesos de Reforma Agraria iniciados una década antes por gobiernos del Frente Nacional, para aminorar las dificultades sociales en el campo en Colombia asociadas a la violencia bipartidista existente. En este contexto resultó clave la interpretación indígena de las leyes creadas por el Instituto Colombiano de Reforma Agraria<sup>6</sup> (INCORA), una institución que compró tierras para que las comunidades pudieran adelantar proyectos productivos, manteniéndose independiente de los cabildos indígenas. Este evento propició un diálogo contencioso entre el movimiento indígena y la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), organizada para demandar tierras y proteger a los campesinos independientes de colonos y pequeños propietarios (Galvis, 2014). De esta manera, la unificación de estos eventos daría lugar a la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en la recuperación de tierras y de los resguardos usurpados, que eran legalmente inalienables de acuerdo a la Ley 89 de 1890.

Sin embargo, fueron necesarios diferentes congresos en su creación debido a la represión ejercida por los terratenientes y la falta de organización. Esto es, el 24 de febrero de 1971, en Toribío nace el Consejo Regional Indígena del Cauca nombrando el primer Comité Ejecutivo. Sin embargo, debido a la presión de los terratenientes y la mala organización durante esos años fue necesario repetirlo más adelante en septiembre del mismo año en Tacueyó, naciendo por tanto el Segundo Congreso del CRIC. En este último fue donde se definieron los puntos oficiales del programa político cuyas exigencias constituyeron el eje del movimiento y se retomaron enseñanzas de líderes como La Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame, con lo cual las comunidades indígenas fortalecieron sus luchas bajo la exigencia de lograr la aplicación de la ley 89 de 1890 a la luz de los puntos de la Plataforma de lucha del Consejo Regional Indígena del Cauca (Consejo Regional Indígena de Colombia, 2020).

Asimismo, la forma que poseía el CRIC facilitó los medios para el establecimiento de relaciones con indígenas de diferentes partes del país, llevando por ello a la creación de la ONIC, en un plano más estatal en 1982. Todo ello, en medio de un conflictivo contexto marcado por la presentación del Estatuto Indígena como proyecto de Ley, en el cual se pretendía restringir la autonomía indígena y modificar la perspectiva étnica del resguardo (Galvis, 2014).

La educación fue visibilizada como uno de los componentes principales de los Procesos de las distintas organizaciones nacientes de tal manera que paulatinamente fueron creando programas para dinamizar y revitalizar las culturas; a partir de la Educación; es así como el CRIC en 1978, creó el Programa de Educación Bilingüe e

---

<sup>6</sup> El INCORA fue un instituto colombiano fundado a partir de la Ley 135 de 1961 de Reforma Agraria adscrita al Ministerio de Agricultura. Esta ley fue complementada por la ley 1 del 26 de enero de 1968. Encargada de promover el acceso a la propiedad rural y su ordenamiento social, ambiental y cultural para propiciar el desarrollo productivo sostenible de la economía campesina, indígena y negra, mediante la redistribución democrática de la propiedad, la conformación de empresas básicas agropecuarias y el fomento a los servicios complementarios de desarrollo rural. Según la Procuraduría General de la Nación, en un informe de 1996 el Incora fracasó y frenó la reforma agraria en varios departamentos colombianos. También se denunció corrupción dentro de la entidad, y el despojo de tierras a campesinos en favor de grupos paramilitares (Franco Cañas y De los Ríos, 2020).

Intercultural y que desde entonces no ha dejado de funcionar en cumplimiento de sus objetivos (Plan de Vida y Desarrollo comunitario resguardo indígena de Huellas, 2016).

En este caso el **ONIC**, ya desde su conformación en 1971, se constituyó como proyecto político de carácter nacional, siendo hasta el momento la primera y única apuesta concertada y propia de los pueblos indígenas de Colombia, para hacerle frente a la defensa y protección de sus derechos especiales, colectivos y culturales. El Primer Congreso Indígena Nacional adoptó para la ONIC los principios claves de Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía que configuran las líneas de acción de la entidad. De esta manera, se produjo su mandato en temas como la Legislación Indígena y el cumplimiento por parte del estado de la Ley 89 de 1890 en la que se produce una recomendación a todos los indígenas del país para fortalecimiento de su autonomía indígena y de rodear a las autoridades tradicionales para el ejercicio de su gobierno (ONIC, 2020).

El Consejo de Gobierno de la ONIC presenta su historia a través de la voz de Trino Morales, líder del pueblo guambiano y cofundador del Sindicato del Oriente Caucaño en 1962. Este sindicato lanzó un programa para recuperar los territorios indígenas y empoderar las instituciones de gobierno propio, como los cabildos, respondiendo al creciente maltrato de los líderes locales y a la clase política tradicional. Siendo la historia de la ONIC, no el mero producto del reconocimiento de los derechos étnicos y colectivos en Colombia, sino también, sirvió como giro discursivo que invirtió la centralidad de las instituciones estatales para empezar a leer su historia a través de las voces de los pueblos originarios.

Gracias a la intervención de la ONIC, se logró un reconocimiento pleno de los territorios indígenas, representados como víctimas del propio conflicto armado estatal. Esto produjo un avance en la concepción propia de los Derechos Humanos, dando un nuevo enfoque dejando a un lado los patrones eurocentristas y antropocéntricos establecidos, produciendo una transformación de éstos gracias a las propias cosmologías indígenas. De esta manera se ha ido consiguiendo una aproximación mayor en la relación existente del derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer su relación espiritual con sus territorios, reconocido internacionalmente por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que mencionamos anteriormente.

Por tanto, observamos cómo las décadas de los setentas y los ochentas, con el nacimiento del CRIC y la ONIC, resultaron períodos fundamentales para comprender la internacionalización del movimiento indígena colombiano en las etapas posteriores. Por ello, gracias a este intervalo histórico se preparó el terreno para una consolidación mayor de un movimiento que tenía sus bases sociales locales, pero que logró alcanzar niveles nacionales. Potenciando avances no sólo en el reconocimiento en el ámbito legislativo, sino también en su práctica política, por medio de la participación política por parte del movimiento indígena colombiano en la Asamblea Constituyente.

### 3.2.1. Autoridades Indígenas de Colombia

Las Autoridades Indígenas de Colombia, nacen de la lucha por la tierra y la defensa de los derechos de los pueblos indígenas a partir de la Constitución de 1991. Naciendo como organización indígena y derivando en un plano más político por medio de la creación de un partido político que defiende los derechos de los pueblos indígenas y propone un modelo alternativo para la sociedad colombiana y las relaciones internacionales. Conformado por cabildos y Autoridades indígenas de gran parte del territorio Colombiano, en 1990 fue convocada a la Asamblea Nacional Constituyente, en la que finalmente decide expresarse como movimiento de carácter social y político (Ministerio de Interior de Colombia, 2020).

Sin embargo, este movimiento nace de la mano del CRIC, pero pese a ello, años más tarde decidieron retirarse debido a cuestiones de choques ideológicos. Esto es, en 1978 el Pueblo Misak<sup>7</sup>, realizó la gran asamblea conocida como "Primera Asamblea del pueblo Guambiano", en la que centró sus reivindicaciones en la autonomía como pueblo, el derecho mayor, propio y originario, así como la Minga, el trabajo comunitario y proclamó el manifiesto "ikpe namui ken ñimmerá" (esto es nuestro y para ustedes también). De tal forma, decidieron retirarse del CRIC por considerar su estructura como de tipo "gremial, demasiado ajena y poco adaptada a las comunidades y autoridades indígenas". Conformando entonces las Autoridades Indígenas del Suroccidente de Colombia, AISO.

### 3.3. El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

Grandes han sido los avances existentes en cuanto a la educación en las comunidades indígenas en nuestros días. Sin embargo, teniendo en cuenta el recorrido histórico que han sufrido, no podemos olvidar el lastre histórico y religioso que poseía la educación indígena hasta épocas recientes, debido a las intensas épocas de conquista y misiones, en la que la educación recaía en manos de la iglesia, desarrollada en este marco de las misiones, bajo una concepción pedagógica católica. Esta concepción, durante el periodo comprendido entre 1900 y 1960, no tenía en consideración alguna la riqueza cultural de los pueblos, impidiéndose cualquier otro idioma que no fuera el español, ensombreciendo todos los idiomas indígenas existentes y desligando a los niños de sus prácticas cotidianas comunitarias y de sus identidades culturales.

Todo estos procesos políticos y movimientos sociales fueron potenciando la creación de un sistema educativo que recogía aquellas peticiones y necesidades propias de las comunidades indígenas de Colombia. La evidencia de todo este esfuerzo se refleja en la creación del Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas (SEIP). Su principal fundamentación se centra en el derecho a la libre determinación de los pueblos para definir y asumir un sistema de vida que les permita orientar de una manera organizada los procesos de formación, capacitación y educación de acuerdo a la realidad de cada pueblo. Se rige bajo los principios de territorio, cosmovisión, memoria colectiva e identidad. Bajo

---

<sup>7</sup> Los misak o guambianos son un pueblo americano que habita en el sur de Colombia en el departamento del Cauca donde habita el 91,3% de la población (19.244 personas). El Censo del DANE 2005 reportó 21.085 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Guambiano en la totalidad del territorio.

la fundamentación de “tejiendo vida y sabiduría desde los espacios de formación para el fortalecimiento y pervivencia cultural de los pueblos” (CRIC, 2020).

En el Primer Congreso Indígena Nacional, en 1982, se planteó la urgencia de rescatar las formas de educación propia, para asumir gradualmente el control de la educación, investigar y profundizar, la propia historia y fortalecer la lengua y la tradición oral como mecanismos de transmisión de la cultura

Surgiendo de la mano del CRIC, por medio de un programa inicial que tenía como principal meta lograr un posicionamiento político de la educación desde la mirada indígena, en especial a través de la escuela. Así como el CRIC en 1978, creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural y que desde entonces no ha dejado de funcionar en cumplimiento de sus objetivos.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, las comunidades centraron sus focos y orientaciones en la educación. Pese a ello, nació un concepto de educación diferente a la que tenían establecida anteriormente, en la que comenzaron a asumir la importancia de ésta como parte de su cotidianidad y como propio espacio de lucha. Esto es, si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de las poblaciones, siendo una herramienta de concienciación y organización de las comunidades.

De esta forma establecieron una forma de requisitos en los que el sistema de educación indígena debe fundamentarse siendo, por tanto:

1. *Una educación que “enseñe a los niños y jóvenes a respetar sus autoridades, a valorar su cultura, a observar las normas de convivencia con la madre tierra y con las personas que los rodean.*
2. *Desarrollar procesos de formación que permitan fortalecer los principios de territorio, autonomía y cultura.*
3. *Reemplazar la educación oficial interesada por imponer otros valores, por una educación que fortalezca nuestra identidad y sentido de pertenencia: “Cuando hablamos de educación propia entendemos aquella educación donde aprendemos a ser indígenas Sikuani, Wayuu, Tule, Nasa, Embera, Witoto, Wiwa, Curripaco, Pijao, Zenú y todo ser indígena en general...”*
4. *Una educación integral que tenga en cuenta la realidad en toda su complejidad, sin parcelarla y en sus diferentes dimensiones, analizando los hechos y procesos dentro del contexto total.*
5. *Una estrategia educativa de fortalecimiento organizativo que debe mantenerse a largo plazo como mecanismo de resistencia y de lucha por la autonomía: “Por eso hoy necesitamos educarnos para la acción externa sin dejar de ser lo que somos y ante todo sin perder el objetivo de lucha y resistencia. De hecho hoy debemos reflexionar cómo seguir preparando y formando a nuestros hijos para continuar luchando y resistiendo para seguir ejerciendo ante todo el control territorial y la conquista de la autonomía”*
6. *Una educación que prepare a los individuos para afrontar los retos del mundo actual: “En un mundo en el que la globalización y la modernización son cada día más fuertes y aplastantes, no se puede*

*pretender que los pueblos indígenas vivamos soñando, vivir el tiempo pasado de tranquilidad [que vivieron] nuestros antepasados... al contrario hoy el contacto con lo externo ha sido siempre nuestro gran desafío..."*

(CONTCEPI, 2013).

De tal modo, las escuelas, los espacios informales y formales de educación, entre los que está la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en adelante UAIIN, adquirieron otro sentido. Se despertó ante la necesidad de cambiar la estructuración dentro de las escuelas, ya que no podían seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural de los receptores, sino de fundamentación, reconstrucción y permanencia de sus culturas (Bolaños y Tattay, 2012).

Finalmente, en el año 2009, el gobierno nacional de Colombia reconoció la integralidad del Sistema Educativo Indígena Propio, constituyéndolo como una política educativa construida por y para los pueblos indígenas. En ella, se integraron en conjunto los componentes político, organizativo, administrativo y pedagógico, y a su vez comprendieron fundamentos, principios, criterios y orientaciones para todos los niveles de educación. De esta forma, surge la conformación de un discurso pedagógico específico por parte de los indígenas, que seleccionan y crean los temas pedagógicos a través de sus propios contextos y contenidos (Bernstein, 1998, citado en Angarita- Ossa y Nilton, 2005).

En este proceso se entiende la educación como el escenario que reproduce en forma de matriz cultural los principios y valores que fundamentan el orden social. Sin perder de vista otros espacios de resistencia y lucha como la salud, la economía y la administración de justicia, que en relación directa con la educación configuran el escenario de acción para una apuesta de ruptura ante la hegemonía impuesta, buscando alternativas para el avance en la perspectiva de la transformación del orden social (Angarita- Ossa y Nilton, 2005). Por tanto, la concepción del sujeto indígena dentro de la educación es, la de un sujeto con una cosmovisión que incluye de manera integral la naturaleza y el mundo espiritual como parte constitutiva de la construcción de sus ritmos y prácticas de vida.

El SEIP sigue una pedagogía indígena propia, fundamentada en diversos enfoques y caminos centrados en la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral. Estos fundamentos vienen emanados de la ley de origen y del seno de la madre tierra, que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la pervivencia y permanencia de los pueblos de generación en generación. Para garantizar la revitalización de los pueblos parte de unos procesos pedagógicos indígenas propios, en los que encontramos: sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos (CONTCEPI, 2013). Esto es, no existen limitaciones en cuanto a los mecanismos ni temáticas de transmisión, en cuanto a conocimiento y experiencia se refiera, tratando de mantener las costumbres y tradicionales vigentes en los procesos educativos.



Las orientaciones indispensables para el enfoque educativo que en muchos casos se concretizan desde los fundamentos de la educación propia son los principios que posee el SEIP. Siendo los principios como esencia de los pueblos, que permiten la permanencia y la reconstrucción de la cultura en cualquier espacio donde se desenvuelva.

El SEIP se fundamenta en los principios de la educación propia, centrando sus variables en los siguientes puntos: la territorialidad, la espiritualidad indígena, la familia, las lenguas y otras formas de comunicación, son principios imprescindibles de todo proceso de educación propia en los diversos pueblos. Sin embargo, esto no significa que sean los únicos principios que orienten la educación propia, puesto que este sistema educativo tiene en cuenta que cada pueblo posee unas realidades y concepciones diferenciadas, buscando potenciar la unidad de los pueblos desde sus propias diferencias.

#### **4. LA ETNOEDUCACIÓN EN LA PRÁCTICA.**

##### **El desarrollo en el Cauca como motor de la etnoeducación en Colombia**

Junto a ello, es necesario destacar el desarrollo existente en el Cauca, de la mano de autoras como Elizabeth Castillo y el surgimiento de Licenciaturas especializadas en etnoeducación, así como la creación de la mismísima Universidad Indígena del Cauca, en el que lo indígena ha ido adquiriendo una posición social más estable y sobretodo, destacada. Sin embargo, esto no sería posible sin los procesos de empoderamiento y autoidentificación de los mismos pueblos que, por medio del diálogo y procesos democráticos han establecido bases y normas para sus propias comunidades, naciendo así los Planes de Vida. Ya que toda etnoeducación se hace a partir de los criterios de las propias culturas, por lo que, tantos pueblos existan, tantas culturas existan, tanta etnoeducación existe.

##### **4.1 Planes de vida como base ante una educación propia**

La búsqueda y producción de espacios de diálogo son fundamentales para la construcción de la propia identidad étnica, siendo a su vez uno de los motores de la etnoeducación. Es así, como en estos espacios se busca la promoción de la propia identificación de las personas, compartiendo historias y realidades vividas, similares o no, que permitan desembocar en la formulación de estrategias educativas como son los planes de vida. La estructuración de un plan de vida, permite rescatar algunos de los más profundos conocimientos tradicionales desvanecidos en el tiempo y mermados en el espacio durante generaciones.

Los Planes de Vida están marcados por sus recuerdos, sus modos y modelos de vida, de alimentación, de comunicación. Aquellas recordadas por los ancianos, transmitidas por tradición oral que representan una historia natural, de pervivencia, de acuerdo con sus valores ancestrales e históricos, con respeto y valoración de lo propio, que va más allá de las técnicas; incluyendo nociones, percepciones e intuiciones de sus actuaciones en el momento presente, pero desde la visión ancestral cosmológica indígena. (Monje, 2014).

El Plan de Vida Indígena es un instrumento que se utiliza para realizar este autoconocimiento. Es una herramienta de planeación que se construye a partir de un



proceso participativo de autodiagnóstico así como del ejercicio de elaboración de proyectos. Es por ello, por lo que se trata de un instrumento de política y de gobierno, y como tal, nace de un acuerdo social que debe surgir del consenso. La consolidación del Plan de Vida viene dada como un documento que contiene información detallada y concisa sobre la comunidad y para la comunidad, teniendo en cuenta sus recursos, necesidades, información sobre los cambios que la comunidad quiere lograr, y los proyectos para lograr esos cambios y vivir mejor. Así como el posicionamiento de la comunidad acerca de la relación entre el gobierno indígena y los actores gubernamentales y otros actores, desembocando en la propia visión política de la comunidad a largo plazo (Orduna, 2012).

Se plantean, por medio del plan de vida, alternativas de carácter metodológico de cómo construir una forma de vida más ajustada a su propia realidad, teniendo en cuenta las diferentes alternativas posibles para la cohesión las comunidades indígenas con los planes de desarrollo de los municipios que contienen dichos territorios colectivos. Tras todo ese autoanálisis profundo bajo una perspectiva diferente a modelos económicos impuestos, se construye un modelo de construcción más ajustado a sus culturas y realidades, tanto ambientales como sociales (Monje, 2014).

Los procesos de construcción e investigación de la propuesta educativa que cada pueblo indígena desarrolla, son iniciados a partir de la revisión del tipo de educación existente en los territorios étnicos. Sin olvidar que las escuelas de pensamiento occidental “oficiales”, en muchos casos fueron impuestas, siendo uno de los medios más claros de desintegración de la identidad cultural (Plan de Vida y Desarrollo comunitario resguardo indígena de Huellas, 2016). Es por ello, por lo que cada Plan de Vida establece en sus bases sus fundamentos y principios, en los que en cada uno de ellos encontramos la importancia que posee su propia etnoeducación en sus comunidades.

#### **4.1.1. Plan de Vida Nasa - Paeces**

En el norte del Cauca, en medio de la cordillera Central, habitan los Nasa, uno de los 102 pueblos indígenas que existen en Colombia. Rodeado de montañas y abrazado por un contexto de historia de continuas reivindicaciones y conflictos, poseen un plan de vida orientado principalmente a la vida en comunidad y al respeto por la diversidad cultural de cada pueblo.

Sin embargo, cuatro son los principios establecidos como motor o eje central dentro de la vida en comunidad, que deben ser cumplidos y respetados. Siendo estos:

1. Ser nasa, y la importancia del comportamiento familiar comunitario.
2. Ser Espiritual. Esto es el ordenamiento espiritual y la cosmovisión, en la que todos deben estar armonizados permanentemente desde las prácticas culturales y espirituales. La fuerza de la vida y la autoridad depende del cumplimiento de los pasos espirituales orientados por Thë’ que es la autoridad espiritual.
3. Ser Gobierno. Por medio de un ordenamiento institucional Nasa. Es el poder de cuidar, defender el territorio, orientar la comunidad, el pueblo desde las orientaciones, mandatos espirituales, naturales y mandatos comunitarios. Las funciones políticas espirituales se basan o están fundamentadas en la concepción Üuspkhakhecxhya“ ‘agrupar, cohesionar, juntar desde el corazón” (sentir) a la

familia, comunidad y pueblo, mantener la colectividad como seres en relación con los seres del territorio.

4. Ser Territorial. Centrado en un ordenamiento espacial del territorio, teniendo la conciencia de la conexión existente entre el territorio y las personas, así como de la búsqueda de capacitación antes la importancia de cuidarlo. Esto es, según ellos: “el mismo territorio nos abriga, pero también nos corresponde abrigar el cuerpo de la madre tierra”.

(Proyecto Nasa, 2020).

El Cabildo de Familia, el Cabildo Etnoeducativo y el Cabildo de la Salud cumplen la función de velar que las instituciones y comunidad cumplan los mandatos y políticas propias en familia, educación y salud, y acompañar y orientar a las familias.

Las propuestas educativas de la comunidad de los nasas, vienen bajo la reflexión de las causas y consecuencias del analfabetismo y algunos problemas relacionados con el bilingüismo dentro del territorio. Entre estas causas se señalaron la falta de profesores bilingües y de escuelas rurales. Así como, la falta de responsabilidad puntualidad tanto de los padres como de los profesores, y los escasos recursos económicos existentes.

De esta manera, la educación para los Nasa, se plantea como un útero muy cuidado, donde toda la comunidad se educa para fortalecer el plan de vida, se representa como la *cuetandera*<sup>8</sup>, ya que la *cuetandera* es un útero dónde germina la semilla, en el tejido los diferentes hilos de la educación formal, no formal e informal comparten una misma red, una misma trama de propósitos y criterios alrededor del fortalecimiento del plan de vida de la comunidad. Como proceso educativo se orienta a la formación integral de todos los hombres y mujeres, incluyendo los niños, jóvenes, adultos y mayores, en los aspectos políticos, económicos, culturales, sociales, espirituales y familiares, se basa en los valores ancestrales y también en valores culturales apropiados que desarrollan la armonía y el equilibrio de las personas y las comunidades con ellas mismas, con la naturaleza, con la sociedad y con la espiritualidad (Programa de etnoeducación, Proyecto Nasa, 2020).

De tal forma las personas encargadas de la dinamización son los Dinamizadores de Educación, Salud y Familia cumplen la función de brindar conocimientos, herramientas, metodologías y didáctica e información con creatividad y reflexión crítica, con pedagogía y capacidad de orientar integralmente (Proyecto Nasa, 2020).

---

<sup>8</sup> La mochila *cuetandera* es elaborada con lana de ovejo o pabilo y por lo general estos son terminados con la figura de la pirámide que significa los siete colores del mundo nasa. Se usan para realizar trabajos rituales de armonización de las familias, veredas y el resguardo. En estos tejidos guardan la coca, las plantas medicinales, la bebida para ofrecer a los espíritus; por eso, estos tejidos son sagrados y no se pueden desvalorar.

#### **4.1.2. Plan de vida Misak - Guambiano**

Sobre la cordillera central en el departamento del Cauca, viven los Misak o Guambianos. Tras las épocas de conquista y colonización sufridas, los Misak desarrollaron un Plan de Vida como una herramienta no sólo para el desarrollo propio, sino a su vez para asegurarse que todo aquello que habían recuperado tras esa etapa de opresión, sería preservado para las generaciones futuras. Esto es, un plan a largo plazo, dirigido por la comunidad para el desarrollo autodeterminado en su territorio. Un plan de Vida para su propia gente, entendido como el fundamento político, social y cultural para impulsar su crecimiento y permanencia (lo que otros llaman desarrollo) como pueblo (Velasco, n.f.).

De tal forma, el objetivo principal del plan es la búsqueda de crecimiento moral, intelectual y cultural como pueblo y como alternativa de permanencia, debido a su decisión ante la búsqueda de permanencia en su propia tierra colombiana y en el mundo. A su vez, se plantea la importancia existente ante la defensa del territorio común, la autoridad ancestral, la economía propia y la autonomía alimentaria, a través de la organización social y política de los Misak (Segundo Plan de pervivencia de crecimiento Misak, 2016).

De esta manera, para los Misak, las interrelaciones con el Territorio y la Cosmovisión deben ser transmitidos de generación en generación manteniéndose por medio de la oralidad. Su cobertura es el ser, estar, hacer, saber y usufructo que se relaciona y se manifiesta en la vivencia y prácticas cotidianas. Para todo ello, el proceso de socialización para los Misak tiende a la colectivización de los participantes de la comunidad, rompiendo con los esquemas de individualización establecidos por otras sociedades hegemónica.

Poseen un Proyecto Educativo Misak (PEM), que establece de forma explícita que niñas y niños son sujetos de derecho. Plantea como objetivo general dentro de su fundamentos educativos, la búsqueda de un desarrollo armonioso y sano en niños y niñas en las comunidades naturales, mediante procesos de socialización y formación concretos. Esto es, procesos que recuperen, valoren, actualicen y generen prácticas ancestrales e interculturales hacia el manejo elemental del mundo de los objetos y el lenguaje. Por medio de la familiarización con la naturaleza y el medio familiar y social contribuyendo a la generación de un pensamiento emocional. Buscando a su vez en esta propuesta educativa, el desarrollo de procesos de interiorización y simbolización, para la preparación hacia la competencia moral, valorativa y social, aportando a su desarrollo corpóreo un equilibrio e integración de la condición física-biológica y espiritual en el marco del Plan de Permanencia Misak (Plan Permanencia Misak, UNICEF, 2009).

### 4.1.3. Plan de vida Yanacona

Ubicados principalmente en la zona suroriental del departamento de Cauca en el Macizo colombiano, encontramos al pueblo yanacona. Los Yanaconas con una larga historia de lucha sobre sus hombros, se caracterizan por su fuerte resistencia a la extinción cultural y física desde el siglo XVIII y XIX, experimentando en su actualidad un proceso de reetnización<sup>9</sup> y de recuperación de su identidad. Los Yanaconas se relacionan con su ambiente bajo el principio de “conservar usando”, que se refiere a la actitud de cuidado que media el uso de los recursos naturales, para explotar, distribuir y consumir productos agrícolas, artesanos y ganaderos, procurando el máximo provecho de los recursos naturales y humanos, garantizados por los conocimientos tradicionales de la cultura yanacona (Citado de Zambrano, 2004 en Dirección de Poblaciones, n.f. ).

El Plan de Vida nace ante a la necesidad de creación de estrategias para defender su propia cultura en medio de la pervivencia cotidiana, y en ese sentido, se retomó la educación como un camino vital para mantener los usos y costumbres dentro de un contexto urbano, convocando a la unidad de los Yanakuna provenientes de los distintos territorios del Macizo Colombiano (Muñoz, 2018).

Este Plan es concebido entonces como un proceso que permite su identificación como Yanaconas, tratando de esta manera de subsistir en el tiempo como Pueblo Yanacona con todas sus propias características culturales, sociales, políticas, económicas, ambientales y místicas. El proceso de organización del Pueblo Yanacona busca la recuperación de su identidad como pueblo y de muchos aspectos valiosos de su cultura ancestral, como la cosmovisión, la recuperación de su lengua tradicional, el Quechua, el reconocimiento de su existencia y el fortalecimiento de sus autoridades de cabildo, como la Comisión Permanente Yanacona y la Unidad Yanacona (Palechor, 2001).

Es precisamente el Plan de Vida el eje central de la organización para el desarrollo integral del Pueblo Yanacona, conforme a su propio pensamiento y formas de trabajo. En este sentido, se trata de mantener la forma de trabajo tradicional a través de la minga, entendida ésta, no solo como el trabajo colectivo o de brazo prestado, sino como una práctica económica, social y cultural que ayuda a mantener los lazos de unidad, integración e intercambio (Dirección de Poblaciones, n.f.).

Sin embargo, este Plan de Vida no es estático ni rígido, sino que afirman que entre otras cosas destaca por su flexibilidad, ya que este es dinámico y cambiante, como la vida misma, haciendo un llamamiento ante la necesidad de adaptabilidad permanente ante los diferentes contextos.

Es por ello, dentro del sistema educativo del Plan de Vida, busca que los frutos de este proceso educativo recaigan en los líderes, familias y la comunidad del Pueblo Yanacona, para guiar a los comuneros en la reconstrucción de los pilares de la Casa

---

<sup>9</sup> El término de reetnización ha sido acuñado por los Estudios Culturales y la Antropología para hacer referencia a los procesos generalizados en el mundo global, por parte de los grupos indígenas que han iniciado procesos de recuperación de tradiciones, de vestuarios, de su lengua, dietas, entre otros elementos de su identidad cultural tradicional.

Yanacona<sup>10</sup> y en la búsqueda de un futuro con mejores condiciones sociales, económicas, culturales, ambientales y políticas.

Se basan ante un acercamiento de la escuela a la comunidad a través del cambio de las condiciones que se vive en el centro de orientación a la comunidad. De esta forma el centro de orientación educativa o el centro de educación no formal es parte fundamental de las herramientas de cambio y toma de conciencia que requiere el Pueblo para rescatar lo propio y alcanzar la visión de desarrollo que se tiene del futuro. Así mismo se debe pensar en la educación media, superior y no formal como estrategias para dar a los futuros líderes del proceso organizativo una educación completa en las áreas del conocimiento universal, pero pensadas y aplicadas a la realidad que vive el Pueblo Yanacona (Palechor, 2001).

Por tanto, se coloca la educación como eje central en todos los sectores de la vida comunitaria de los yanaconas, para así generar líderes de comunidad consientes y capaces de garantizar el proceso de desarrollo del Pueblo de acuerdo a sus propios valores e intereses comunitarios. Es decir, se considera la Educación como el motor del mismo Plan de Vida. A través de la educación se realizan los verdaderos logros requeridos para hacer realidad el Plan de Vida., ya que, la educación es un proceso en permanente construcción y por lo tanto expuesta a continua autocorrección (Palechor, 2001)

Para concluir, es cierto que el plan de vida de cada comunidad exige una educación específica, y por a ello, la idea de una educación autónoma para el buen vivir de cada comunidad es sumamente necesario. Pero también es cierto que esas especificidades necesitan una idea clara de la meta a la que se pretende llegar en cuestiones de aprendizaje, planificación y el rol del personal docente. Esto es, la pedagogía y los propósitos educativos tienen que ser sólidos en todo caso, independientemente de lo específicos que sean.

## **4.2. Nacimiento e influencia de la Universidad Indígena del Cauca**

De esta forma, al haber establecido en sus bases la importancia de los procesos etnoeducativos bajo valores democráticos más allá de los establecidos hegemonícamente, se abre una puerta hacia la posibilidad de acceso a educaciones superiores, dando lugar a espacios como la Universidad Indígena del Cauca.

El proyecto de la Universidad Indígena del Cauca es el resultado de más de 30 años de trabajo de búsqueda colectiva de una educación alternativa ante las necesidades y la visión de las comunidades locales, en muchos casos contenida en el proyecto o plan de vida de cada pueblo (CRIC, 2009). Nace, ante el silencio de las lenguas indígenas en las aulas de las escuelas oficiales y el permanente debilitamiento de las identidades

---

9. Utilizando la metáfora de la casa como espacio de vida cotidiana, los Yanaconas expresan su voluntad de reconstruirse como pueblo étnicamente diferenciado. De esta manera, la “casa Yanacona” no sólo representa la idea de territorio como espacio físico que les garantiza los medios materiales de subsistencia, sino que también corresponde al espacio político que los Yanaconas están reconstruyendo con base en el fortalecimiento de los Cabildos indígenas como entidades políticas tradicionales. La “casa Yanacona” es la metáfora que representa el espacio territorial, político y social que da abrigo a la cultura Yanacona, es decir a la propia vida que los indígenas del Macizo Colombiano están construyendo para sí mismos, pero siempre en relación con los “otros”.

culturales, motivadas por las condiciones de exclusión y discriminación social de los pueblos indígenas. Produciendo, a consecuencia de todo ello, una organización entre las comunidades y el mismo CRIC, construyendo de manera paulatina y permanente, los parámetros de una propuesta alternativa a la educación escolarizada imperante.

Por ello, la universidad se concibe desde la experiencia del movimiento indígena orientado por el CRIC, naciendo de la mano de un programa de educación centrada en el bilingüismo dentro de las aulas, en el departamento del Cauca. El Cauca alberga a nueve de los 102 pueblos indígenas colombianos. En este escenario, el CRIC viene construyendo una propuesta pedagógica ligada a su proyecto político cultural y a los planes y proyectos de vida de cada pueblo. Esta educación se caracteriza por ser bilingüe, comunitaria e intercultural en sus lineamientos básicos (Bolaños, 2013).

Teniendo como principal meta dos objetivos claros: por un lado, la recuperación de las lenguas originarias y por otro evitar la pérdida de las culturas locales. De esta manera, alrededor del año 2002 nació la Universidad Indígena en el barrio La Aldea, en la ciudad de Popayán dentro del mismo Cauca. Durante aproximadamente dos décadas, esta entidad logró sobrevivir por medio de recursos propios, así como del apoyo de organizaciones internacionales, destacando la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Uraccan, que se encargaba de certificar a los jóvenes graduados, cuando el Ministerio de Educación de Colombia se negaba (Cardona 2020). Sin embargo, en el presente año y tras una larga etapa de presiones y reivindicaciones ante el gobierno colombiano, el Ministerio declaró a la UAIIN como Universidad Pública, subvencionando los estudios y proporcionando ciertas ayudas a las estudiantes.

Así es como la UAIIN, del Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC, es una institución de educación propia de carácter especialmente comunitaria, pensada y creada por y para las comunidades en el marco del SEIP; en la que sus acciones y propósitos se enmarcan en el ejercicio de gobierno propio, en la experiencia educativa del CRIC a través del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), y los diferentes programas del CRIC (UAIIN, 2020).

Dentro de la misma universidad, surgió la creación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, dando paso con él a los procesos de formación de maestros bilingües. Todo ello, bajo la imperante necesidad del trabajo de las identidades bajo un carácter comunitario y sobretodo, bilingüe, teniendo una visión de proyección centrada en la interculturalidad. En la que todos estos procesos de formación de la universidad destacan por su carácter principalmente itinerante, es decir, rigiéndose bajo el pensamiento de que los desarrollos pedagógicos de los programas deben realizarse en los mismos territorios, ya que es allí donde se encuentra el conocimiento. De tal manera, fueron naciendo espacios de investigación cultural, centrados en la reconstrucción de la memoria histórica y el desarrollo de la tradición oral, creándose escuelas comunitarias con maestros y maestras seleccionados y nombrados por las mismas comunidades. En esta dinámica se fue reconfigurando el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), siendo este las bases propias del Sistema Educativo Indígena Propio (Bolaños, 2013).

Dentro de su programa, a su vez, tratan de propiciar la interrelación entre los jóvenes y los mayores a través del conocimiento y la experiencia vivida, contribuyendo a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, y a



la resignificación del papel de los diversos actores del proceso educativo, para desde este espacio, poder actuar en la comunidad. Se centran en contribuir al fortalecimiento y consolidación de los procesos de resistencia, de revitalización cultural, de manejo y control territorial, así como de valorar las cosmovisiones y pensamiento propios, potenciando por tanto los procesos de fortalecimiento o de recuperación de la identidad cultural (CRIC, 2020). Rompiendo de manera estructural con las bases de la educación tradicional y eurocéntrica, impuesta durante generaciones, basada en el individualismo, progreso y desarrollo frente a cualquier otro factor o variante. Con la gran diferencia de focalizar la naturaleza prácticamente como eje central de sus prácticas.

Por tanto, a modo de síntesis, los principios orientadores de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, retoman las diversas cosmovisiones presentes en los planteamientos sobre cómo formar para la unidad, la tierra, la cultura y la autonomía, los cuales se describen en el capítulo referido al SEIP.

Con respecto a su estructura, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que se proponen la formación profesional y la cualificación progresiva de sus participantes, con la intención de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diferentes pueblos participantes (Bolaños, 2013). De tal manera, que en la actualidad cuenta con 1.119 dinamizadores estudiantes en las distintas subsedes del departamento y otros municipios del país, además de cerca de 40 dinamizadores orientadores (profesores) (Cardona 2020). Siendo la distribución de sus formaciones por una lado en licenciaturas y por otro en actividades profesionales, es decir:

1. Licenciatura en Pedagogías Comunitarias; Licenciatura de Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales; Licenciatura en Pedagogía para la Revitalización de Lenguas Originarias y una Tecnología en Pedagogía Lingüística Aplicada.
2. Profesional en Comunicación Propia Intercultural; Profesional en Derecho Propio Intercultural; Profesional en Buen Vivir Comunitario; Revitalización de la Madre Tierra y Administración y Gestión Propia (Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2020)

Para concluir, observamos que la educación indígena en Colombia no es una cuestión que incumba sólo a las comunidades, ya que la educación indígena es ser una herramienta clave ante la política de formación y construcción de las comunidad, por su carácter centrado en la acción colectiva de las comunidades en movimiento

#### **4.2.1 Joanne Rappaport y la intelectualidad indígena**

Tomar conciencia ante las situaciones de privilegio de diferentes ámbitos no es una tarea sencilla. A lo largo de la investigación se ha ido señalando las violencias estructurales e invisibilizaciones académicas, entre otras muchas, que han sufrido colectivos como las poblaciones indígenas. Es por ello, por lo que las aportaciones de Joanne Rappaport toman un gran sentido en el mundo de la etnoeducación.

La antropóloga estadounidense Rappaport, centra sus contribuciones en la búsqueda de una equidad real ante la concepción de la “utilidad” que posee el conocimiento, ya que existe una clara distinción social y cultural ante las propias nociones de conocimiento; por un lado existe el conocimiento académico e intelectual, mientras que por otro lado se encuentra el conocimiento indígena. Con ello, Rappaport rompe ante esta dicotomía, señalando que el conocimiento no sólo es algo puramente teórico e intelectual, sino que también existe lugar para los conocimientos empíricos que nacen más allá de los contextos occidentales, dando por tanto una mayor representación a las aportaciones académicas latinas, y por consiguiente al conocimiento indígena (Entrevista Joanne Rappaport, 2017).

Con ello, señala la utilidad que poseen las investigaciones colaborativas, como motor ante el constructo de un diálogo de saberes, existiendo una base de igualdad entre informantes e investigadores. La idea de trabajar por medio de investigaciones colaborativas recae en la búsqueda del trabajo con personas tanto del mundo académico e intelectual con aquellas personas que provienen de mundos indígenas y con otro tipo de sabidurías, añadiendo todas estas colaboraciones indígenas al mundo del conocimiento que siempre ha sido marcado por sesgos occidentales.

Ser investigador indígena es una idea y concepto nuevo, que debido a su carácter innovador posee grandes limitaciones a día de hoy. Una de estas limitaciones es que, ante la novedad del concepto, éste a la hora de llevar a cabo investigaciones indígenas, aparecen grandes restricciones debido a la falta de criterios tanto para la misma población indígena como para el investigador, ya que los únicos criterios que poseemos a día de hoy son criterios meramente académicos (Rappaport, 2017).

Con ello, hace un llamamiento a la utilización de un concepto alternativo. El diálogo de saberes. Las investigaciones colaborativas es en su propia esencia un mismo diálogo de saberes, ya que los mismos participantes colaboran desde sus propias epistemologías, metodologías y conocimientos de manera horizontal. Procesos en los las personas que son entrevistadas para las investigaciones, el rol termina por transformarse dejando de ser meros informantes y adquiriendo el papel de participantes que estaban investigando, transformando las entrevistas en espacios de conversación y de intercambio de ideas (Sánchez, 2015). Con ello, se comienzan a construir nuevos espacios de diálogo en el que el indígena deja de ser informante y se vuelve sujeto de la investigación, logrando de esta forma una transformación de las investigaciones académicas.

Dentro de estas transformaciones, encontramos la búsqueda en un cambio en cuanto a las teorizaciones académicas refiere. Esto es, hasta ahora han brillado por poseer un carácter más centrado en lo puramente académico, es decir, por y para intelectuales, dejando un sentimiento de otredad en las investigaciones. Sin embargo, ahora se busca

una nueva teorización que dé paso a una nueva forma de diálogo. Ya que, este modelo de teorización se ha ido construyendo bajo una imagen y conceptualización desde la otredad, por un lado los indígenas y por otro lado los intelectuales. Ya que al fin y al cabo no son “otros” saberes secundarios, sino unos saberes y conocimientos que han sido silenciados y ensombrecidos y de ahí la necesidad de compartir diálogos. (Aportación de Joanne Rappaport, Coloquio CLACSO 2017).

Esta invisibilización del conocimiento viene de la mano de las características que rodean nuestra sociedad que, en términos amplios destaca por su carácter clasista, racista y excluyente; donde suele menospreciarse el conocimiento que no quepa dentro del anaquel de la “racionalidad moderna”. Esto es, una sociedad donde lo indígena suele mimetizarse bajo el paliativo de mestizaje, en la que la historia no se piensa como un arma sociopolítica que garantice la existencia de la organización social, sino como el conocimiento garante de una estructura hegemónica de dominación (Jaimes, 2002).

Siguiendo a Rappaport, los intelectuales indígenas poseen una gran misión intelectual gracias a su pertenencia étnica

:

*No son simplemente intelectuales de orígenes nativos, sino pensadores cuyo discurso surge de su identidad étnica, de su conciencia de ser diferentes. En este sentido, no es la subalternidad lo que los distingue, sino la diferencia, noción articulada dentro de un conjunto común de valores y preceptos que emanan de las luchas por la identidad y la ciudadanía propias del movimiento indígena latinoamericano. Esto no quiere decir que todos los intelectuales indígenas sean militantes del movimiento étnico, sino que su producción intelectual nutre y se nutre de las ideas y reivindicaciones de las organizaciones.*

(Rappaport, 2007)

Con todo ello, Rappaport demuestra que la formación de una identidad cultural y política, así como los sentidos de pertenencia a un territorio, se efectúan con el uso recurrente de la memoria, la historia y el pensamiento místico, tres ejes que articulados se convierten en armas del presente y pilares de la identidad sociopolítica y cultural de una sociedad. Todo ello producto de procesos de empoderamiento, autoestima e identificación de las poblaciones indígenas por medio de procesos etnoeducativos. Ya que, representa para el sistema educativo un reto muy importante al señalar directamente el camino para intercambiar discursos que construyan una nueva forma de ver la diversidad étnica por medio del diálogo y la equidad.

#### **4.2.2. Elizabeth Castillo, etnoeducación política**

Elizabeth Castillo, coordinadora del centro de memorias étnicas de la Universidad del Cauca, Colombia, ha dedicado parte de sus aportaciones en el estudio de la etnoeducación y los procesos etnoculturales existentes en Colombia.

Su principal aporte se centra en la concepción de la etnoeducación como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos. De tal manera, Castillo en su propuesta se enfrenta a un complejo campo de tensiones que le han llevado a redefinir su sentido y su lugar en los procesos de afirmación de los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia (Castillo, 2008). Analiza cómo a través de estos programas y proyectos de educación se transmiten las agendas políticas de los movimientos étnicos. Tanto en el caso indígena como en el caso afrodescendiente, adquiriendo un estrecho vínculo con las comunidades indígenas y su relación en analizar sus proyectos educativos como agendas políticas de emancipación (Elizabeth Castillo, comunicación personal, 9 de junio de 2020).

Para Elizabeth Castillo, una de sus propuestas se centra en que la escuela es el lugar más importante que hoy tiene nuestra sociedad ya que es capaz de producir un conocimiento que ayude a reconstruirnos a nosotras mismas como sociedad. Sin embargo implica un nuevo reconocimiento de las personas y su propia dignidad, como la capacidad de reconocer lo que somos, en la magnitud de nuestras diferencias lingüísticas, étnica y de raza, exaltando y dándole a ello el valor que merece (Elizabeth Castillo, comunicación personal, 9 de junio de 2020). Esto es, en términos en la práctica curricular de los procesos pedagógicos, implica llevar a las maestras a poder contar y socializar los saberes y conocimientos que estas culturas y poblaciones le han aportado al país a lo largo de la historia. Convirtiendo por tanto estos procesos de etnificación en una parte vital de la acción pedagógica que encontramos todos los días en las aulas de las clases.

De esta manera se produce un derecho a una educación real no discriminatoria, que no invisibilice y que no silencie aquello no hegemónico. Esto es, señala la capacidad de una educación que nos enseñe sobre las tradiciones indígenas, en la que el alumnado sea capaz de nutrirse ante las diversidades lingüística y culturales. Potenciando la capacidad de conocimiento de la historia de la independencia bajo otras variantes y personajes, reconociendo el papel de los indios y esclavos dentro de esta. Es decir, llama ante el estudio de una historia que permita tener un espejo en el que las alumnas puedan reconocerse sin sentir vergüenza ante sus raíces y con dignidad. Esto es, el papel de la escuela deberá ser capaz de valorar y representar todos los conocimientos e historias del mundo indígena o de la afrodescendencia, todas aquellas diversidades que han sido silenciadas bajo una cultura hegemónica centrada en la homogeneización de la población. Esto es, la descolonización del curriculum dentro de las aulas (Entrevista Elizabeth Castillo, II Seminario Latinoamericano, 2015).

La diferencia es producto de relaciones de poder que a lo largo de la historia establecieron que unas características físicas eran mejores frente a otras. Fue un ejercicio en el que la colonización de América se fundó y que se estableció hasta nuestros días. Esto es, la diferencia tiene una historia política y tiene una historia de poder en nuestra sociedad, no es algo meramente que se limita a las diferencias por naturaleza. Ahí entra

el concreto de diversidad, sin ocultar en la historia estas relaciones de poder que han producido formas de jerarquía en la sociedad.

La etnoeducación, para Castillo, se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el Estado, por la manera en cómo se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad, y las demandas de autonomía educativa de los grupos étnicos. La emergencia de la etnoeducación, hacia mediados de los años ochenta, se produce como resultado de las luchas políticas iniciadas por los movimientos indígenas en la década de los setenta, en lo que se refiere particularmente al proyecto de educación indígena contenido en propuestas de organizaciones como el CRIC, Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AISO) y la ONIC, fundamentalmente. Este proceso de casi tres décadas ha implicado cambios y continuidades en el modo de entender y asumir la etnoeducación. El campo de la política etnoeducativa se ha complejizado, por las transformaciones ocurridas en el ámbito del reconocimiento y el tratamiento a la etnicidad; por los sentidos y los significados que se le atribuyen a este concepto, y por las diversas posiciones que los actores institucionales y sociales asumen respecto a la multiculturalidad y al multiculturalismo como proyecto de Estado (Castillo, 2010).

Dentro de este campo de disputa político, ha ido surgiendo un debate sobre la etnoeducación, en la que su condición actual es definida como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y rom, generando todo ello dos tipos de batallas. La primera está referida a la lucha por otra escuela (Castillo, 2007), iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo XX; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, que nace durante los años noventa. Esto significa que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas (Castillo, 2008). La etnoeducación, en términos generales para Castillo, se enfrenta al dilema de un reconocimiento discursivo hacia fuera y de su negación concreta en el ámbito de las políticas educativas de la nación multicultural.

### **4.3. Concepción general de la educación Propia desde los Pueblos Indígenas**

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres. Todo ello se desarrolla con base en la sabiduría y el conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y la comunidad en general (Institución Educativa Natala, el Cauca. 2020). Entendiendo lo propio desde una dimensión política en cuanto la capacidad de orientar, dirigir, organizar, construir los procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación que la misma comunidad quiere (Esmeral y Sánchez 2016).

La educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte, la educación propia cualifica a partir de elementos políticos, organizativos y académicos necesarios para hacer comunidad y buscar relaciones equitativas fuera de ella. De manera en la que esta educación comunitaria crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural,

garantizando la transmisión de valores y principios de vida, así como las formas propias de organización jurídica y socio-política de cada pueblo (Asdrual y Ayala, 2017).

Para que esta educación aflore, se necesita de la asimilación y conocimiento de las lenguas propias, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser Indígena. Se fundamenta en las raíces culturales y el pensamiento propio. Donde se aspira que su desarrollo contribuya a fortalecer las identidades de cada pueblo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad o correspondencia; también en el fortalecimiento y construcción de autonomía, así como la capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos (Plan de Vida y Desarrollo comunitario resguardo indígena de Huellas, 2016).

La escuela por todo lo mencionado anteriormente, es un medio y herramienta para un desarrollo espontáneo, que permite adaptaciones que favorecen la comunicación y la comprensión intercultural como parte de la misma práctica social que dentro de la escuela se desarrolla. Es un lugar en el que confluyen y conviven cosmovisiones o sistemas ideológicos, que se perciben como ideologías diferenciadas, como actos y actitudes diversas.

#### **4.4. Principios de la etnoeducación**

A lo largo de la investigación se han ido plasmando diferentes reflexiones y aportes sobre la etnoeducación, sus bases, aportaciones y beneficios, sin embargo, es necesario señalar concretamente cuales son los **principios básicos** que ésta posee. En el Decreto 804 de 1995 de la Ley 115 de 1994 establecen los principios de la etnoeducación de la siguiente forma:

1. Integridad. entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;
2. Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
3. Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
4. Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
5. Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
6. Flexibilidad. entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;
7. Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y



8. Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

(Decreto 804 de 1995, Constitución Colombiana).

Sin embargo, cabe añadir que no sólo se centra en el desarrollo de las actividades académicas dentro de un enfoque meramente étnico, la etnoeducación tiene en cuenta diferentes enfoques en sus procesos educativos, como la visión de género, la diversidad sexual y muchos otros aspectos que enriquecen los procesos etnoeducativos (Rodríguez, 2017). De ahí también viene la importancia del principio de autonomía, entendida como la capacidad que tienen los pueblos de decidir su propio devenir histórico, de negociar y de construir en comunidad. (Walsh, Edizon, & Eduardo, 2005). Un pueblo consciente de su propia situación y de sus metas en comunidad, será capaz de hacer frente a imposiciones y situaciones de desigualdad o violencia.

Dichos principios en general, buscan evitar que se tienda a la sectorización y división de los escenarios sociales de las comunidades indígenas para lograr asumir los problemas de manera integral; generando autonomía para liderar el proceso educativo y la toma de decisiones sobre el mismo. Propiciando también la participación comunitaria y de interculturalidad facilitando la relación de los miembros de estos pueblos con el resto de la población nacional; para que exista una flexibilidad, progresividad y solidaridad real que sea capaz de adecuar y articular culturalmente los patrones educativos a los contextos culturales y ambientales en los cuales debe prestarse el servicio (Pinilla, Pacheco citado en Arbeláez y Vélez, 2008).

Sin embargo, para que la etnoeducación funcione de manera óptima, es necesario que todas las vertientes y ramas que posee trabajen con un mismo fin, bajo valores y actitudes de convivencia, dialogo y búsqueda de paz, en la que todas estas ramas se encuentran interconectadas entre sí. Esto es, la construcción de proyectos etnoeducativos comunitarios se constituye no sólo con elementos de planificación, sino también con estrategias de relación y aporte entre los propios pueblos con el Estado y particularmente con los planes sectoriales municipales, departamentales y nacionales (Arbeláez y Vélez, 2008).

Al tratarse la etnoeducación como proceso identitario de las personas participantes, se fortalecen dentro del curriculum actividades y acciones que traten de potenciar estos procesos. Uno de los elementos claves sobre el cual se sustenta la etnoeducación es el **etnodesarrollo**, que se orienta hacia la formación de las colectividades étnicas para la construcción del proyecto de sociedad que quieren construir, fortaleciendo sus relaciones armónicas con el territorio, que son fuentes de vida y riqueza cultural (Rodríguez, 2017).

Sin embargo, es necesario mencionar que dentro de la etnoeducación existen parámetros como la **etnodidáctica** y el **etnocurrículo**, siendo construcciones sociales y culturales en las que se concreta el acto educativo a través de finalidades pedagógicas concretas.

A estos procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, propios y recreados en contextos culturales es posible llamarlos etnodidácticas, en plural, ya que adquieren particularidades dependiendo del contexto, los sujetos que intervienen en él y de los objetos de conocimiento seleccionados para la experiencia de aprendizaje (Rodríguez, 2017). El concepto de curriculum, dentro de la contextualización etnoeducativas se puede identificar claramente como la práctica pedagógica, mediada por la cultura siendo esta el principal dispositivo etnocurricular. Son las comunidades, inmersas en sus culturas, las que actúan como insumos para los diseños etnocurriculares. Por ello los etnocurriculos deben partir de la cultura, y no únicamente llegar a ella, y así, identificar y desarrollar las diferentes actividades y competencias para que los estudiantes logren desenvolverse en su medio social (López y Aspirilla, 2012).

Estas finalidades pedagógicas ponen el foco a una formación bajo una perspectiva étnica en que tenga en cuenta factores como las intenciones de formación, las experiencias, actividades y prácticas que permitan transmitir, asimilar, repensar y reconstruir los saberes y el conocimiento propio. De esta manera, van apareciendo otras ramas dentro del etnocurriculum y de la etnoeducación, apareciendo la etnociencia, pedagogías indígenas, didáctica etnoeducativa, etnomatemática, entre otras, que han ido consolidado propuestas etnodidácticas sobre la base de los conocimientos y practicas propias de cada comunidad (Solano, 2001). Todo ello, ha sido llevado en su praxis y ha generado nuevos conocimientos y situaciones problematizadoras, que sólo mediante la investigación etnográfica colaborativa como la que señala Rappaport, facilita su entendimiento y contextualización.

Por ello, el currículo debe invitar constantemente la generación de procesos de acción y reflexión aportando preguntas claves sobre la educación sobre la pedagogía y la didáctica: ¿Por qué se educa a un ser humano? ¿Cómo aprende un sujeto? ¿Cuál es el rol de maestros en el proceso educativo? y ¿Cómo participa la comunidad en los procesos educativos de las escuelas? (Rodríguez, 2017). Esto es, el curriculum debe centrarse en la búsqueda de la toma consciencia del propio ser, su historia, tradición y cultura. Por tanto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.

Como hemos ido mencionando, las temáticas etnocurriculares dentro de los procesos etnoeducativos poseen cierta autonomía en cuanto a las necesidades e intereses de cada comunidad o grupo. Sin embargo, las principales **acciones** desarrolladas dentro de la etnoeducación, tras una recopilación bibliográfica se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Reflexión y definición de elementos de la educación propia.
- Construcción de proyectos de vida.
- Realización de autodiagnóstico o caracterización en cada componente de gestión.
- Construcción de los fundamentos de la educación.
- Construcción de proyectos etnoeducativos comunitarios (PEC)

- Definición de especialidades y énfasis de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades.
- Elaboración de proyectos pedagógicos: productivos, artísticos, ambientales, en ciudadanía, etc.
- Elaboración de planes de estudios, transversalización de contenidos.
- Elaboración o ajuste de manuales de convivencia de acuerdo con la cultura local.
- Encuentros e intercambios de experiencias etnoeducativas.
- Sistemas de evaluación de acuerdo a las exigencias etnoeducativas.

(Huellas Etnoeducativas, 2018).

Dentro de todo este proceso educativo, se presenta la necesidad de un apoyo técnico pedagógico, que recaer en manos de maestros autoridades y miembros de las comunidades para el diseño y desarrollo de planes educativos y propuestas curriculares por y para cada grupo étnico, partiendo de su propia cosmovisión en el marco de la interculturalidad.

Por ello, el **etnoeducador** explora, estudia, reconceptualiza los componentes culturales de un grupo, por medio de la etnografía, buscando elementos de significación educacional que lo involucren en la dinámica de la aprehensión cultural. De esta manera, debe hacer evidente, valorar y agregar a la praxis pedagógica todo aquello que conlleve lo cotidiano, mítico, lúdico, comunicativo y comprensible de la cultura, ya que será el responsable de responder ante los esquemas implícitos de enseñabilidad y aprehensibilidad a través de estos procesos y métodos de enseñanza en los sujetos. (Solano, 2001). De la formación de éstos dependerá el éxito de la etnopedagogía. Y gracias a este proceso, en Colombia se amplía la noción de maestro y maestra, apareciendo un nuevo sujeto educador, añadiéndole valor al etnoeducador o la etnoeducadora.

En definitiva, se pretende avanzar hacia la **interculturalidad**. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación. La política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo (Rodríguez, 2017).

Se requieren ambientes interculturales suficientemente activos que estimulen y fortalezcan sus identidades; propiciar analogías entre prácticas culturales que permitan contrastar diferentes mundos y modos de vida; se requiere abrir los horizontes vivenciales para generar los complementos y equivalencias pertinentes para la socialización pedagógica. Ya que, la Etnopedagogía es una disciplina que comienza a formarse a partir de la atención que se dedica hoy a los procesos educativos en contextos inter y multiculturales (Sánchez, 2018).

No obstante, la etnoeducación no debe considerarse meramente como una apuesta educativa curricular. Pablo Freire, padre de la pedagogía ya señaló que la educación no se puede disgregar de lo político, ya que debates educativos han logrado generar una visión tanto política como educativa pertinente para procesos de formación de identidad,

entre otros. Además, no debería considerarse únicamente como un eje transversal que toca el currículo simplemente ajustándose a las disciplinas, sino que el enfoque etnoeducativo debe ser el centro del quehacer de las Instituciones Etnoeducativas desde donde los currículos, las disciplinas, las didácticas, la evaluación, son reconstruidos y pensados para fortalecer los lugares de autonomía y espacios de libertad en las comunidades. (Rodríguez, 2017)

Las lenguas ancestrales, la etnoastronomía, el conocimiento de creación de artesanías, su construcción de organización social y los demás conocimientos y saberes ancestrales de los grupos étnicos colombianos, cada vez están más insertos en los planes de estudio de universidades y colegios del país. Ya que es necesaria una validación real de conocimientos ancestrales, no sólo para que los estudiantes de estas culturas o etnias ingresen en la educación superior, sino para que todos aprendamos que sus conocimientos son válidos, importantes y que crean un nuevo punto de partida de investigación, innovación y creación de aprendizajes. Que los conocimientos puedan y deban dinamizarse con las matemáticas, la filosofía, la lengua, la historia, y con toda la ramificación académica que existe en una institución educativa” (Entrevista a Wilfredo Machado Palacios, gerente de Afrodescendientes de Antioquia en Peñata y Medardo, 2019).

#### **4.5. La etnoeducación como proceso sistemático**

Actualmente, el único país de América Latina que habla de etnoeducación como tal, es Colombia. Es una etnoeducación que viene de la teoría y postura política de Bonfil Batalla, a partir de su reflexión en Barbados unida a esas concepciones del. La etnoeducación, por tanto, es un concepto político que encarna la idea profunda de la autonomía, autonomía como un derecho de aquellos que son reconocidos como grupos étnicos (Castillo, 2020).

La transformación de la sociedad viene de la mano de la transmisión, conservación, reproducción y construcción de la propia cultura, pero para ello es necesaria una herramienta básica, que sea capaz de remover ideas impuestas y promover actitudes analíticas. Esta es la importancia de la educación, capaz de generar conciencias críticas, de lo que somos y el rol que poseemos en el mundo que vivimos. Es por ello, por lo que no podemos olvidar que el derecho a la etnoeducación no solo se circunscribe a los pueblos étnicos, considerados minoritarios, sino que es una opción de todo grupo humano, como derecho universal que genera la historia y cultura propia de cada uno de ellos, conformando los genuinos principios en que se conforman los valores y tradiciones a ser socializados mediante la educación (Rodríguez, 2017).

En estricto sentido, la etnoeducación son aquellos contenidos culturales que se socializan entre los individuos antes de entrar al colegio. Existen procesos educativos que van más allá de la escuela, como los que se producen en los campos, alrededor del fogón, en la casa tendiendo la cama o amamantando a un niño. De esta manera, éstos son los espacios más étnicos, al lado de la madre o del padre dentro del hogar. En estos espacios es donde se forma la persona con identidad étnica, y tras ello, es cuando pasan al colegio y comienza su ideologización. De esta manera, la etnoeducación escolarizada es un

proceso de ideologización extraordinario, en el que se brinda una serie de ideologías determinadas en el alumnado.

Con ello, la educación en todos sus niveles (formal, no formal e informal), constituye un proceso inmerso en la propia cultura, construido bajo la perspectiva étnicocultural o bajo sus propias cosmovisiones. En lo que los procesos etnoeducativos tienen la necesidad de hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, por medio de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de la interculturalidad (Artunduaga, 1997).

En esta medida, la etnoeducación como sistema, constituye un proceso a través el cual los miembros de una comunidad interiorizan y construyen conocimientos y valores, desarrollando así habilidades y destrezas de acuerdo a sus propias características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permitan desempeñarse adecuadamente en su propio medio. De esta manera se evidencia en la producción de una autoproyección con identidad propia hacia otros grupos (Artunduaga, 1997). Esto es, la etnoeducación es una estrategia transformadora enfocada en el ser, que crea puentes de interculturalidad para fortalecer el autorreconocimiento, la otredad, las competencias ciudadanas, los valores, la sostenibilidad y el respeto, entre otros.

Sin embargo, históricamente los saberes y conocimientos ancestrales no han formado parte de los currículums de la educación reglada. Por el contrario, estos conocimientos desde la academia han sido considerados como supersticiones o, en el mejor de los casos, como mero folklore, reduciéndolos así una imagen superflua. De este modo, los saberes ancestrales han sido víctimas del menoscabo cultural que se ha dado como producto de las influencias y presiones hegemónicas de las sociedades imperialistas, tratando de apropiarse del territorio, tanto en niveles físicos como simbólicos (Carvallo, 2015). Añadiendo que, durante todo este proceso, la educación para pueblos indígenas ha estado marcada por la concesión de dicha responsabilidad a terceros por parte del Estado, principalmente a la iglesia católica. Esta “entrega” de la educación, es un hecho que profundiza y pone de manifiesto la ruptura cultural de las comunidades, puesto que para entonces el saber disciplinar era estructurado en función a las verdades y principios religiosos (Peñata y Medardo, 2019).

Por ello, la etnoeducación evidencia una continua búsqueda de procesos de recuperación, valoración, regeneración y apropiación de medios de vida que correspondan a las necesidades y características propias de las personas.

Ya hemos visto que la Ley General de Educación en Colombia tiene como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas originarias, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Florez, 2017). No obstante, luego de alcanzar la construcción del SEIP y el reconocimiento por medio del decreto 1953 del 7 de octubre de 2014, hace falta sortear los obstáculos que en diferentes espectros se presentan, en materia principalmente de faltas de garantías por parte del Estado y de las entidades territoriales para respaldar las propuestas etnoeducativas o de educación propia. Añadiendo a esta falta de garantías la continua tendencia de Colombia a responder a modelos educativos acorde a políticas

internacionales, que tienden a alienar las cosmovisiones por medio de la estandarización y concepción hegemónica del conocimiento (Romero, 2005).

Ya que, todo esto viene de la mano de políticas educativas más frágiles e imperfectas que existen en el continente latino. Partiendo desde el principio, las políticas educativas, como señalamos anteriormente, son simples extensiones de la Agenda Global Iberoamericana de Desarrollo y del Banco Mundial. Al fin y al cabo se trata de un embudo que lo que ha hecho es intensificar la brecha social, educativa y laboral. Por lo que, si la política pública es un fracaso, es porque ha venido de la mano de un problema de intereses. Sin embargo, dadas estas condiciones tan excesivas de opresión y tiranía, han ido surgiendo movimientos sociales como el indígena con mayor fuerza, presionando organizaciones y estados (Castillo, 2020).

Por ello, la etnoeducación trabaja intensamente la cuestión de la interculturalidad. Interculturalidad como proceso y como principio de la propia etnoeducación, de la democracia y cultura de paz. Ya que necesita tener en cuenta elementos como el respeto, la tolerancia y el diálogo cultural, unido a un enriquecimiento mutuo, ya que la interculturalidad implica un progreso conjunto de las culturas que entran en esta articulación, siendo un proceso de reciprocidad (Artunduaga, 1997).

Dentro del aspecto educativo, las didácticas etnoeducativas aparecen cargadas de experiencias y sentires escolares en comunidades de los grupos étnicos culturalmente diferenciados, produciendo textos, materiales y representaciones de sus propias costumbres, tradiciones y procesos pedagógicos. Todo ello, enmarcado bajo una contextualización de lucha indígena ante la continua búsqueda de homogeneización del sistema neoliberal vigente en la sociedad.

#### **4.6. Papel del género en el discurso etnoeducativo**

Pese a que se han ido mencionando autoras y conceptos como igualdad, respeto y diversidad, entre otros, no se ha dedicado en exclusiva a un análisis más exhaustivo del papel que posee el género dentro de todo este discurso etnoeducativo. Sin embargo, para ello, es necesario desprenderse de las gafas eurocentristas para tener en cuenta otras concepciones, discursos no hegemónicos y resistencias.

Las formas de resistencia de las mujeres indígenas en América Latina nacen de una multidimensionalidad de opresiones y por eso mismo tienen un potencial único y poderoso de transformación. Esta opresión colonialista viene de la mano de una construcción ideológica y epistemológica, impuesta en ciertas conductas, y que opera en todos los niveles de la sociedad, creando relaciones de poder. Por medio de discursos hegemónicos y prácticas sociales desiguales, se establece que ciertos sujetos sean excluidos e inferiorizados por otras subjetividades (Cubillos, 2015).

Por ello, teniendo en cuenta todas estas variables, Tarcila Rivera Zea, activista indígena quechua, miembro del Foro Permanente de ONU, señala la dificultad de asimilación de un feminismo que ha sido planteado desde la otredad, dificultando a las mujeres indígenas el cuestionamiento o posicionamiento ante el movimiento feminista global y las concepciones que este sugiere (Urkizu, 2018).



De esta manera la meta se fundamenta en una “decolonización” del feminismo, centrado en la confección de que no todas las mujeres deben tener ideas y proyectos semejantes para lograr su liberación y luchas. Por lo que la perspectiva de género debe aplicarse a la realidad de cada uno de los pueblos indígenas, ya que, el feminismo es variante en cada grupo étnico y social para que se respete una real y completa diferencia sexual y étnica. Esto es, trabajar ante la ruptura de las concepciones universalistas. Ya que, uno de los grandes choques existentes entre estos feminismos viene de la mano de la confección de los derechos individuales frente a los derechos colectivos. Los pueblos indígenas pervivieron a través de los siglos con una filosofía de respeto entre ellos y de respeto con lo que se tiene en el entorno, formando una identidad comunitaria y colectiva. En cambio, la concepción del feminismo más occidental, tiene connotaciones más individualistas y liberales, reflejando la necesidad de plantear un concepto propio del feminismo desde sus propias referencias, cosmovisiones e identidades. Esto es, a diferencia del feminismo occidental, el feminismo indígena no se desliga del movimiento social y la lucha comunitaria, ya que las comunidades siguen funcionando como colectivos.

Por ello, la herramienta para trabajar estas situaciones continuas de rechazos y discriminaciones, así como de resistencias y vida comunitaria, viene de la mano una vez más de la educación. Sin embargo, en este caso será necesario ir más allá de las concepciones tradicionalistas de lo que conlleva una educación en valores. Teniendo en cuenta esta educación para la Paz, entendida como la reconexión con la persona y con el propio territorio. Nutriéndose de saberes populares, comunitarios y memorias de largo aliento, construyendo, por tanto, una crítica a ese feminismo occidentalizado e individualizado, en el que se plantea una emancipación de las mujeres indígenas

Todos estos aspectos comienzan a ser incluidos en los curriculums, pero no de la misma forma que se hace en el mundo occidental. Es decir no existen contenidos concretos sobre perspectivas centradas puramente en variables o cuestiones de género. Sin embargo, sí se mantienen presente y se incluyen ligado a las grandes preguntas de la vida en la comunidad, como los ciclos de vida, cuales son los papeles de la mujer y del hombre, cuales son las funciones que desempeña cada uno, los lugares de ambos, tanto en la vida comunitaria, como en la participación política, etc. Resultado de ese proceso, que ha nacido en brazos de la educación, se ha visto un aumento de la participación de mujeres indígenas al frente y liderazgo en nuevos espacios como la Universidad Indígena, en los sistemas, en los cabildos, añadiendo un mayor número de mujeres que van a la universidad convencional y que regresan a sus comunidades para asumir sus tareas organizativas, políticas y culturales (Castillo, 2020).

De tal manera, los resultados son claros. La etnoeducación trabaja de manera bilateral otros aspectos de la vida en comunidad, que pese a no responder a los patrones occidentales, no cabe duda de que los resultados evidencian de manera positiva la etnoeducación.

De esta manera, se mantienen construyendo, mejorando, pues según Castillo, no están en el mismo lugar del debate de hace treinta años, ya se puede ver claramente, en los antiguos programas de “mujer y familia”, que existían hace 25 años y que a día de hoy se habla más bien de “tejido de la vida” en lo que tiene que ver con mujeres (Elizabeth Castillo, 2020). Encontramos por tanto que una serie de discursos y connotaciones de hace veinte años ya no entran en consideración, ya que al fin y al cabo, son productos de

procesos históricos. Reflejándose todo ello en los nuevos curriculums que se van implementando de manera más oculta, alrededor de la hoguera, en la cocina, en el patio o en el campo.

#### **4.7. Etnoeducación como herramienta para el fortalecimiento de la Cultura de paz**

La cultura de paz supone ante todo, un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con la intención clara de promover la paz, haciendo esto posible por medio del diálogo entre personas y/o naciones. Con ello, el objeto de la cultura de paz es la construcción y fortalecimiento de valores de convivencia pacífica en las relaciones interpersonales e intercolectivas.

Para ello, la Cultura de Paz está basada en los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en el respeto de los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, así como a la promoción del desarrollo, la educación para la paz y la libre circulación de información. La cultura de paz busca y promueve actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación. Teniendo a su vez una visión de género, en el que la participación de la mujer ha ido adquiriendo un enfoque integral en la prevención de la violencia y los conflictos, así como en aportaciones académicas y educativas (UNESCO, 1998).

Para llegar a este objetivo de querer construir esta cultura de paz y de proponer medidas para su generalización y aplicación, el concepto de paz ha sido sujeto con respecto a sus primeras definiciones, que se encontraban más vinculadas a la mera ausencia de guerras, derivando en nuevas aportaciones que van más allá del terreno físico. Naciendo nuevas categorizaciones de violencia, menos generalistas y teniendo en cuenta variables más abstractas; como la violencia estructural con las desigualdades de poder y de justicia social y la violencia cultural, bajo los sistemas de normas y comportamientos que legitiman socialmente las dos anteriores. Violencias que representan la opresión política, social y económica bajo una cultura de invisibilización de, entre otros, procesos educativos o políticos que vayan más allá de la visión occidental, como los procesos etnoeducativos y las contribuciones intelectuales latinoamericanos.

De modo que, la cultura de paz tiene mucho que ver con la igualdad entre los géneros y las discriminaciones por etnias y razas, tiene que ver con una violencia asimilada, instaurada en los inconscientes a lo largo de la historia, que necesita de mucho fortalecimiento y empoderamiento de las identidades no supremacistas. Ya que, finalmente los conflictos no se refieren exclusivamente a conflictos bélicos, sino, entre otras, a situaciones y relaciones de poder y obediencia.

Por ello, la consolidación de una cultura de paz demanda un proceso que integre el desarrollo humano no discriminatorio, que vaya más allá del crecimiento económico. Esto es, involucrando espacios de diálogo, respeto a las individualidades, la equidad entre géneros y el respeto a las diferencias. Sin embargo, el rol protagonista en dicha consolidación radica en la vinculación entre la cultura de paz y la etnoeducación recayendo principalmente en manos de los propios procesos educativos y su articulación entre las diferentes áreas del conocimiento, más concretamente en aquellas propuestas educativas comprometidas con la consolidación de la Paz.

Con todo ello, la etnoeducación juega un papel muy importante para cumplir con una misión crucial en la lucha contra las injusticias sociales heredadas de la historia. Es una herramienta que puede contribuir a dar a conocer, valorar, apreciar y respetar más ampliamente las realizaciones principales de pueblos originarios y su contribución al desarrollo económico, social, intelectual, cultural y ético de la humanidad. Ésta se ubica dentro de los esfuerzos de los pueblos y nacionalidades por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones. Ya que justicia, paz y autodeterminación son los conceptos claves que abrazan los procesos etnoeducativos.

Una educación para la Paz, entendida como la reconexión con el propio territorio, la sanación espiritual de las cicatrices dejadas por el conflicto, la restauración del tejido comunitario y la reparación colectiva tras el conflicto, tratando de garantizar condiciones para un Buen Vivir con Paz. Esto es la construcción de paz a partir de propuestas etnoeducativas.

## **5. PERSPECTIVA TEÓRICA-PRÁCTICA DE LA ETNOEDUCACIÓN**

El esfuerzo por identificar las experiencias de trabajo de quienes han pensado y trabajado por la etnoeducación, derivó en una búsqueda de fuentes de primera mano, para así contrastar la información que ha ido apareciendo. Por lo tanto, el presente capítulo se presenta como un diálogo a dos voces, que cuenta con la experiencia de quien ha vivido, ha trabajado y ha militado la etnoeducación en Colombia. De esta manera Elizabeth Castillo, evidencia una muestra de la realidad del territorio colombiano, representando las características nombradas a lo largo del estudio e integrándolas en su discurso. Además de la relevante relación que posee con la cultura de paz, los procesos de violencia, educación y derechos humanos, haciendo que esta entrevista adquiera un sentido etnográfico bastante preciso.

Asimismo, existen trabajos que fundamentan la utilización de entrevistas como documentos de primera mano, autores como Martínez Albertos (1983), o César Lévano (1983), exponen este uso de las entrevistas como la argumentación de un punto de vista alternativo, justificando la importancia e incorporación de las entrevistas en los trabajos. Por ello, en vez de recaer en la presentación de la entrevista de manera fragmentada o localizada como anexo, se prefirió manifestarla como el elemento integral que es. Por un lado, para las partes teóricas aporta y apoya toda la fundamentación de las bases conceptuales de la etnoeducación, y por otro, para las partes prácticas etnoeducativas suponen un aporte real y sobretodo, crítico ante las mismas, enriqueciendo diferentes cuestiones precedentes del trabajo. Con todo ello, la entrevista pasa a ser un aporte fundamental dentro de la investigación, dada los conceptos y vivencias que expone Castillo.

**5.1. Comunicación personal con Elizabeth Castillo, 9 de junio de 2020.**

*Bueno antes de comenzar me gustaría agradecer su participación y tiempo para la realización de esta conversación. Las preguntas se establecen en diferentes bloques, como educativas, generales, o de sus aportaciones de investigaciones colaborativas, pero todas ellas se engloban bajo la temática de etnocultura y etnoeducación. Pero antes de nada me gustaría saber cómo se encuentra y qué tal está ahora mismo la situación en Colombia, y más especialmente a causa del COVID-19.*

Bueno, las cosas aquí están difíciles. Porque después que se firmaran los Acuerdos de la Habana, tenemos un gobierno de derecha, así que la violencia contra el movimiento indígena, contra las poblaciones afrodescendientes, especialmente aquí en el sur del país se han agudizado. Llevamos 74 líderes asesinados sólo en esta etapa de pandemia y eso hace que derive en algo muy complejo. Ya que, digamos que en esta situación nos tienen inmovilizados. El Cauca se parece un poco a Chiapas, aunque no tanto, porque Chiapas digamos tiene una característica con influencia de la lucha zapatista, pero el Cauca tiene una larga historia de mucha tensión, tanto en el movimiento indígena, como del movimiento campesino y afro. Entonces esto es una región muy rebelde que está empezando a vivir de manera muy fuerte la presencia del paramilitarismo, y esta violencia que ataca a los líderes.

*Supongo que todo esto se habrá agravado con la tensión que supone “el confinamiento” a causa del COVID -19, ¿verdad?*

Eso es. La cuarentena ha servido un poco para hacer que el ataque a las comunidades no tenga ningún tipo de repercusión social porque no hay cómo actuar. Estamos maniatados. Entonces frente a estas circunstancias tan difíciles, lo que hemos tenido es que casi presenciar bajo un silencio infame todo lo que ha sucedido en los últimos tiempos.

*Esto viene de la mano a que, para la realización de la investigación, fue imprescindible recurrir a recursos en la web para recopilar y constatar información sobre América Latina, noticias como esas, aportaciones, autoría y organizaciones diversas. Pese a ello, continuamente en esas búsquedas me aparecían recursos procedentes de Europa y América del Norte, por lo que me pregunto, ¿cómo ha sido para usted la búsqueda de visibilización ante los aportes occidentales y su continua invisibilización, dada la violencia estructural intelectual occidentalizada? ¿ha sentido realmente esta dificultad de visibilización?*

Sí, sí. Yo creo que eso tiene que ver con el debate estructural sobre el problema del eurocentrismo y del racismo estructural que vivimos en el planeta. Entonces por supuesto, las noticias y los grandes medios de comunicación, responde a una matriz ideológica muy clara. Así que nosotros no somos visibles a no ser que sea por temas de narcotráfico, que llegan a la política global de la guerra de drogas que lidera EEUU. Entonces en esa matriz nos han dado un lugar como país del que solo se puede hablar del problema de los cárteres. El tema de los procesos de paz, después de que cayó el presidente Santos, dejó de ser un tema de interés en el mundo. Se olvida por completo, por ejemplo, que somos el quinto país que está haciendo un proceso de justicia transicional, en los que se hacen cosas como las que se hicieron en Sudáfrica o Guatemala, eso no funciona, al igual que no funciona para el caso de México, ninguna referencia sobre los conflictos territoriales o los procesos

de las comunidades indígenas. ¿Por qué? Porque hay una nariz global que controla y gobierna, qué se dice, cómo se dice y sobre qué cosas se habla. Bueno, ahora, existe una práctica que yo llamo “orgánica” de diálogo Sur- Sur o Sur Norte, que digamos se promueve a través de los grandes movimientos de procesos hegemónicos y allí digamos que se mueven muchas cosas. Esto es, tu tienes que estar en un movimiento o un colectivo o un grupo de trabajo en Europa o en Norte América para que te des cuenta de eso porque las universidades tampoco es una caja de resonancia de estas cosas. Entonces yo puedo constatar en mis viajes a España, por ejemplo, lo que me puedo dar cuenta es que en general, la gente no está vinculada o no son activistas o militantes, no están en ningún tipo de red o luchas feministas o contrahegemónicas o de apoyos a los países que están buscando ciertos apoyos para la liberación. No hay manera. Ya que la Universidad, en general, no solamente en España, sino en Europa, EEUU e incluso en América Latina, está atrapada en el problema de capitalismo cognitivo. La Universidad ya no es lo que era durante los setenta y ochenta, que era el escenario público donde se hacían conocer las grandes denuncias sobre los grandes fenómenos que sucedían en la India, en Argelia o en cualquier lado del mundo. Entonces tu te enfrenas hoy a que, paradójicamente, esto que Arturo Escobar llama “todas las luchas del postdesarrollo” y del Sur global y que un montón de teóricos están mostrando, pues es absolutamente invisible.

Y digamos, yo creo, que esta conciencia hay que tenerla porque el mundo no son sólo los tres amigos que tú tienes en Facebook. Por fuera hay un circuito muy restringido, la mayoría de la humanidad no sabe lo que está pasando, ni aquí, ni en Irán o en Colombia. Es decir, es un tema que involucra un montón de procesos de lucha y reivindicando viejos temas que quedaban pendientes desde el siglo XX. Así que lo que nos está pasando en El Cauca, no es un asunto nuevo.

*De esta manera, me gustaría continuar con una pregunta más general y personal, ya que leyendo su biografía aparece que ha trabajado en diferentes organizaciones a lo largo de su vida, de índole política y educativa en cuanto a etnoeducación. Por ello me pregunto, ¿a qué se debe esta atención y motivación en el ámbito indígena?*

Yo como psicóloga social y politóloga, mi vínculo con las comunidades indígenas tiene que ver con sus proyectos educativos como agendas políticas de emancipación. Digamos, a mí me interesa y me ha interesado toda mi vida académica, entender cómo a través de estos programas y proyectos de educación se transmiten las agendas políticas de los movimientos étnicos. Tanto en el caso indígena como en el caso afrodescendiente.

*Por otro lado, tras haber leído y reflexionado sobre las diferentes aportaciones en materia de etnocultura y etnoeducación en las lecturas, me he dado cuenta que el concepto tiende a plasmarse como un único proceso, es decir, como “la etnoeducación”. Sin embargo, sus aportaciones en materia de etnoeducación hablan de la importancia de la diversidad y la contextualización en cuanto a las necesidades y fundamentos propios de cada comunidad. Entonces me pregunto, ¿se debería hablar por tanto de “etnoeducaciones”? ¿o el término en singular engloba todos estos procesos?*

Sí. Es que la etnoeducación es un concepto digamos, primero muy conciso. Segundo es un caso de subgéneros en América Latina, ya que el conjunto del continente habla de educación bilingüe, o de Educación Intercultural bilingüe. Digamos que la etnoeducación por tanto es un concepto político bajo la creencia de la autonomía como derecho de los



grupos étnicos. En ese sentido, por supuesto que existe etnoeducación afrocolombiana y cada vez menos etnoeducación indígena, ya que estos hicieron un tránsito radical en la última parte del siglo XXI. Ahora, a día de hoy, los indígenas tienen una nueva noción que es la Educación Propia. Justamente porque este proceso, al definir la etnoeducación como gran techo político y jurídico para hablar de los derechos educativos de los grupos étnicos, los indígenas fueron viendo, que el proyecto de la última etapa del siglo XX y comienzos del siglo XXI, que el multiculturalismo estaba entrapando la agenda. Así que, por esa razón ellos van a decir que se reafirman en la Educación Propia, quedando una etnoeducación mas bien afrocolombiana que es la que se hace con los mismos principios. Incluso los pueblos afrocolombianos hablan más de etnodesarrollo que los pueblos indígenas, siendo muy interesante lo que sucede en el Pacífico Colombiano. Y la etnoeducación, digamos se queda como una noción apropiada en el uso universitario. Entonces, mi interpretación del fenómeno de la etnoeducación, y por eso yo no hablo de etnoeducaciones, sino que yo hablo de tres formas de entender lo que termino sucediendo con esta noción. Por un lado, la etnoeducación se puede ver como parte de la política oficial y cultural del siglo XX, en lo que fue toda su reglamentación y la propiedad de este concepto al conjunto de las normas generales y leyes de educación y para el desarrollo. Entonces digamos que hay una apropiación de la etnoeducación como política social. Hay un segundo elemento, que es en el que yo me siento más cómoda y lo recalco siempre; y es que la etnoeducación nació como una política cultural de los movimientos. Ahí se entiende que son planteamientos que han hecho autores distintos como Escobar que dicen que los movimientos producen políticas. Ya que por supuesto los movimientos no se pueden entender solo como políticas públicas, sino también como políticas culturales. En ese sentido es lo que va a suceder, es que los movimientos en sus propios procesos y en su agenda política van decidiendo qué hacer con todo esto, pues lo que encontramos es que sucedieron a su vez dos procesos muy interesantes. Por un lado, la etnoeducación nace con mucha fuerza desde el punto de vista indígena, pero en el proceso de relación con el Estado nacional, los movimientos indígenas van pidiendo que la noción no es potente, no logra resolver lo que para estos procesos es fundamental en materia de autonomía, como política cultural la van desechado digamos, el concepto va a desaparecer. En el caso afrodescendente sucede todo lo contrario, los movimientos, independientemente de que los Gobiernos hablan o no hablen, o digan o no digan, independientemente de eso, los movimientos en sus procesos orgánicos, en los que estos movimientos si se van a apropiar, y entonces existe una etnoeducación afrocolombiana que se da en algunos territorios como parte de esas políticas culturales de los movimientos que tanto reivindican.

Y, hay una tercera tendencia, que es la etnoeducación universitaria. Que es el fenómeno que sucede cuando las universidades se apropian de este concepto y lo localizan en el campo de la oferta oficial de formación universitaria. Esto posee muchas críticas y muchas consideraciones alrededor de eso, qué significa, qué se ha ganado o qué se ha perdido. Pero lo importante de esto es que este proceso, en Colombia se amplía la noción de maestro y maestra, apareciendo un nuevo sujeto educador, que es el etnoeducador o la etnoeducadora. La etnoeducación universitaria, junto con la etnoeducación afrocolombiana yo creo que son los dos últimos procesos que con cierta vida. Y bueno yo lo veo en esos tres planos, siendo tres cosas distintas que se complementan y se articulan y relacionan con fenómenos concretos pero que son tres dinámicas distintas en las que se desenvuelve la etnoeducación en nuestro país. Y por eso, insisto que es muy importante, incluso normativamente, las diferencias muestran como esos procesos



ocurren de manera distinta. Se tiende a meter todo en una misma noción y por eso se puede llegar a confundir las cosas.

*Entonces, tanto la etnoeducación, como entiendo la Educación Propia, ¿podrían ser aplicables a contextos no comunitarios o más allá de comunidades indígenas o afrodescendientes, e incluso occidentales?*

No. Yo creo que no, digamos que la discusión nuestra es que es muy poco probable por lo siguiente, y me refiero más bien a lo último. La licenciatura de Etnoeducación, por el hecho de darse en universidades públicas y privadas, lo que han hecho es permitir el ingreso a gente que no necesariamente pertenece a grupos étnicos. Porque digamos, esos programas no nacieron (y tampoco la ley lo permitía en su momento), ni como procesos de acción afirmativa y ese tipo de cosas. Nacen como programas con un enfoque específico, para la gente interesada “en”, vincularse “a” la educación de grupos étnicos. Así que tu recibes estudiantes que no son indígenas y que no son afros, y entonces lo que pasa con eso, es que todo se vuelve un asenso de qué hace alguien haciendo etnoeducación cuando su propia experiencia no es ni indígena ni afro. Y cómo es en la etnoeducación cuando en el país, la normativa establece justamente que la etnoeducación es específicamente para los grupos étnicos y se aplica en sus territorios. Lo que quiere decir es que los indígenas que viven en Bogotá, los indígenas que están en las grandes ciudades o los afrodescendientes que están en las ciudades, tienen derecho a una educación, pero no a una etnoeducación, ya que el concepto de la etnoeducación es parte de esa concepción multicultural del siglo XX, que amarra identidad, cultura y territorio. Entonces lo que nosotros venimos planteando es que lo que vemos en ciudades como Bogotá, como Cartagena o Medellín, con una altísima cifra de pueblos étnicos en contextos urbanos, lo que se produce allí son unos nuevos fenómenos de educación intercultural. Siendo nuevos fenómenos de educación intercultural porque no vienen en la tradición de la idea que hizo tránsito en todo el siglo XX en América Latina, ni tampoco vienen de la tradición de educación intercultural anglosajona, ni tampoco vienen de la tradición de la educación intercultural para migrantes que tienen ahí en países como España o Alemania. Esto tiene que ver con una educación intercultural que resulta de las luchas de los pueblos en estos contextos urbanos que reclaman la posibilidad de que se atiendan a esos principios que les corresponden como grupos étnicos, pero en un contexto en el que no es fácil tener escuelas sólo para indígenas o sólo para afros. Es un proceso muy complejo. Entonces ahí se están tomando unas rutas muy interesantes y problemáticas. Existe en Bogotá un proceso único en el continente, que te comparto en unos documentos, de unos centros de pensamiento intercultural, dónde se está haciendo este tipo de cosas. Entonces, si tu me preguntas a mí, desde la norma, o la plataforma jurídica, desde la lucha de los pueblos, te diría que no. La etnoeducación, no es lo mismo que educación intercultural. La etnoeducación es educación “casa adentro”, ósea, fue pensada como un proceso endógeno, para fortalecer, revitalizar, para tratar que las características propias desde protestas cultural, simbólico, político de los pueblos, no se pierdan en un contacto que cada vez es más fuerte y más desventajoso. Entonces la etnoeducación es una educación “casa adentro”. Por supuesto que hay una necesidad de lo intercultural, y eso sí que se plantea como una educación “casa afuera”, una educación en la que los procesos de apropiación de un montón de cosas y conocimientos. La etnoeducación nació un poco como la perspectiva del etnodesarrollo, con muy ejercicio de control cultural que necesitamos para educarnos de acuerdo a nuestros propios recursos culturales, entendiéndolo como que en el contexto en lo propio, hay cosas apropiadas,

hay elementos ajenos, etc. Cuando tu sacas la etnoeducación, de un escenario de comunidad y de territorialidad, ya no es etnoeducación, es cualquier otra cosa; es educación intercultural, es cátedra afrocolombiana, cátedra indígena en escuelas y comunidades. Pero no es etnoeducación, porque esta es comunitaria, es más, es absolutamente comunitaria. Y esta distinción es importante porque la política pública, ha hecho que por ejemplo se nombren educadores afrocolombianos en ciudades donde no se hace educación afrocolombiana.

*Teniendo sobre la mesa las críticas a las estadísticas que propone el DANE, es difícil no recaer en observar los resultados educativos negativos en comunidades indígenas (absentismo escolar, fracaso, repeticiones de curso...). Me gustaría conocer su perspectiva al respecto, si la etnoeducación o la Educación Propia, necesita un “lavado de cara” o si necesita algún proceso a mejorar concreto o si simplemente es una cuestión contextual.*

No. Yo soy optimista. Yo lo que creo es que es inapropiado que los sistemas censales hablen de lo que tiene que ver con la educación propia en territorios indígenas. De hecho no lo hacen en su totalidad porque los mismos indígenas no les proporcionan la información. Yo soy optimista por varias razones. Primero, porque son el único movimiento social que ha logrado construir un sistema educativo desde una concepción absolutamente fantástica, que no es eurocéntrica, y que digamos considera a la educación como un concepto permanente, social, para la vida, etc. Pero que ha logrado, en el terreno de lo escolar, un contacto con un sistema con la Universidad indígena, que demuestra qué pasa, en términos de lo que está viviendo la humanidad. Y es, qué pasa cuando tienes un sistema educativo comunitario, que no es burocrático, que lo administran y gobiernan los pueblos. Por lo que las escuelas, como espacio físico y arquitectónico seguramente estén desocupadas, pero al Educación Propia está más viva que nunca, ya que los maestros y maestras están ganando territorio, trabajando con las familias de los chicos, están haciendo todo un proyecto que llaman “minga hacia dentro”, que ningún otro sistema educativo de América Latina puede decir que se esté haciendo. Y esto es la prueba de lo que justamente significa construir un proceso por fuera de las Agendas Globales y de estandarización, entonces, los pueblos indígenas siguen participando en las universidades convencionales. Cada vez tenemos más y más jóvenes que estudian programas convencionales. También tienen su Universidad Indígena, en donde estudian solamente indígenas con un enfoque indígena intercultural. Entonces lo que está mostrando es que no hay una sola ruta canto se trata de hablar de procesos educativos. Las sociedades occidentales, estamos atrapadas en la línea evolutiva de la escuela de la universidad, un asunto que está bastante cuestionado en muchos lugares del mundo, porque no hay trabajo para la gente, no es muy claro cuál es el lugar para las profesiones hoy en día... Entonces estos pueblos digamos, han ido construyendo una idea de educación no para todo el mundo. Una idea de educación para esos pueblos. Y me parecen que han logrado grandes avances en términos de calidad. Por supuesto quedan unos pendientes grandísimos en el campo de la ciencia, en el campo de las tecnologías... Pero cuando tu ves un fenómeno dramático como el que estamos viendo, tu tienes que evaluar, ¿a quién le esta yendo mejor, a los que están educados para la vida, o a aquellos que están educados para el mercado global? Y si no nos hemos desbaratado aquí en El Cauca, ha sido gracias a lo que las comunidades y los pueblos, en medio de estas circunstancias tan difíciles, han hecho para garantizar y velar por la gente, por medio del cuidado colectivo y del autocuidado. Para que las escuelas sigan vivas, para que las personas sigan produciendo

comida limpia, para garantizar redes de solidaridad que velen por los mas viejos o más solitarios... Entonces yo creo, por lo menos en mi caso, sí parece que todo este tema de la medición y todo esto, está absolutamente cuestionado. En este momento preciso del siglo, no es un indicador para hablar de calidad de la educación. Me parece que nunca antes ha sido tan claro el fracaso, de toda esa lógica de estandarización y capitalismo cognitivo. Los que están logrando construir alternativas colectivas a esta crisis son los pueblos mismos.

Por lo que soy optimista porque he visto los resultados de los procesos en términos de la calidad de vida, de los pueblos, y entonces tu te das cuenta, después de 20 años que muchas cosas han mejorado, se han transformado. También tenemos problemas, hoy tenemos problemas que hace 40 años, cuando los chicos no iban a la universidad o no tenían celular, pero los tienen que ir resolviendo. Pero a mi me parece muy interesante la ruta que ellos han ido tomando en ese sentido, me parece que puede ser una lección interesante para el mundo.

*También bajo mi propia y corta experiencia, el tema del choque educativo y cultural al salir de las comunidades indígenas y enfrentarse a otros modelos educativos y de vida ¿Cómo se hace frente a esto desde la Educación Popular o la etnoeducación? Ya que según la Constitución Colombiana, el estado garantiza una etnoeducación en los primeros ciclos educativos, obviando los secundarios.*

Nosotros tenemos uno de los trabajos en políticas educativas más frágiles e imperfectas del continente. Digamos que partiendo desde el principio, nosotros nos basamos en la Agenda Global Iberoamericana de Desarrollo y del Banco Mundial, siendo la política educativa un archivo más del capítulo de Colombia en los acuerdos internacionales. Lo que hace que justamente cualquier paso que se dé procesos educativos comunitarios, indígenas o de otro tipo. Aquí, justamente ante la posibilidad del derecho a la educación existe una lucha social. Porque la educación está diseñada con el modelo de neoliberalismo de los 90, siendo este un desastre. Es como un embudo que lo que ha hecho es intensificar la brecha, ya que tu tienes de cada cien universidades, veinte de ellas son publicas y el resto, el ochenta por ciento son privadas. Entonces la cobertura de la pública no llega a cubrir esta población que no logra llegar a la educación privada y se queda fuera de la pública. Para los chicos que están en edades de 10 y 11 años, empieza el proceso de la privatización. Entonces a las universidades públicas acceden quienes tienen el capital cultural y cognitivo más alto, que tiene que ver con condiciones estructurales, por lo que las clases medias y altas son las que ingresan a las universidades publicas, mientras que el otro sector que no logra acceder, que responde a las clases medias y bajas, clases de salto popular, fundamentalmente tienen que ir a la privada en unas condiciones absolutamente cuestionables que ese reflejan en la inserción laboral. El resto de gente joven, que es un montón de gente, se queda a las puertas de estos estudios superiores, terminando en el gran ejercicio de la economía informal, llamado flexibilizaron laboral, con contratos basura... Bueno, ustedes en España vivieron eso de una forma muy dramática, por lo que no puedo decirte a ti como es el pan de tu casa - entre risas-

Así que esa política publica es un fracaso, y yo soy muy critica ante estas estadísticas, porque ya de entrada hay un problema de intereses. Porque si la educación fuera un derecho, no existiría una educación superior en una relación de desigualdad o desventaja

de 80-20. Eso es inadmisibile en cualquier lugar del mundo. En México, tu ya lo sabrás, ocurre justamente al revés, el 80% de la educación es pública y sólo el 20% es privada. Eso ya a ti te da una idea de lo que sucede en Colombia. Sin embargo, poniendo sobre la mesa todas estas condiciones desfavorables y desigualitarias, han ido naciendo con más fuerza y ganas de lucha los movimientos sociales, siendo el movimiento indígena uno de los más potentes políticamente.

*Antes, mencionó que todavía siguen quedando unos pendientes en cuanto a la Educación Propia y la etnoeducación, como la ciencia, las matemáticas y tecnologías. Por lo que me pregunto, existe lugar para el género en estos pendientes o cómo se trabaja bajo estas educaciones.*

Eso tiene mucha profundidad porque digamos que el tema género es un tema de agenda moderna. Tú estuviste en México y ya conoces un poco el tema en el que va. Nuestros puntos de discusión los vamos poniendo nosotros. Si allá en Europa siempre han dicho que es importante la interseccionalidad, aquí ahora estamos resolviendo otros asuntos. Entonces, ¿qué es lo que está pasando? En este género, ha sido un tema históricamente muy cuestionado a ojos del movimiento indígena, porque hay concepciones de fondo que no son solo culturales, sino también políticas. Entonces, en lo que se ha venido marchando es un poco la perspectiva del Buen Vivir y de la idea de los procesos de lo comunitario y lo colectivo, como un plano de la vida en el que las mujeres, las lideresas y las sabedoras, tienen un papel fundamental. Entonces, ellas mismas también están movilizandó el tema desde otro tipo de categoría. Ejemplo de ellas es Gladys Tzul, que dice que no habla de feminismo indígena, en ese punto está y no se ha movido de ahí. Yo personalmente creo que es interesante otra lógica gradual. Eso sí, se mantienen unas posturas claras ante cualquier tipo de violencia hacia la mujer. La reivindicación del respeto a las mujeres, vas viendo que se van configurando concepciones que antes no estaban, pues son productos de procesos históricos, pero de todas maneras la idea de las luchas de género e identidades de género, siguen en su camino de autonomía intelectual. Y eso se va viendo en los nuevos curriculums que se van implementando de manera más oculta.

*Y de manera más concreta, analizando algunas carencias, el tema de la diversidad sexual o la existencia de un lugar para la comunidad LGTBI, ¿también se trabaja por medio de este curriculum oculto?*

No, eso todavía no. Hay un caso muy concreto que te puede interesar, que es el caso de los transgeneralistas de Santuario, Colombia. Puedes ver el video, yo lo trabajé en mi seminario, porque precisamente ahí deja claro lo sensible que es este tema. Pero es un tema en el que ahora mismo hay que esperar un par de años. Pero efectivamente ya existen públicamente expresiones de personas con diversidades sexuales, y eso es clarísimo. Ahora, ¿qué dicen los movimientos, las autoridades indígenas sobre ese tema?, pues lo que siguen diciendo es que eso no está bien, que es una alteración del equilibrio. Así que yo lo que creo es que este tema necesita que, al interior de los procesos comunitarios, que al interior de los procesos de los movimientos indígenas, se den las condiciones para ir tramitando esta realidad y poder ponerla en diálogo con sus cosmovisiones. Así que por ahora lo que tenemos es que se reportan los casos y se reportan también como conflictos muy dolorosos. Son situaciones tremendamente dolorosas, pero sin las cuales, yo creo que está muy bien el silencio que han guardado los antropólogos. Ya que la tradición, acá en Colombia que han desarrollado ha sido muy importante con los movimientos, en mi

caso, colombianos, muchos mas que en otros países de América Latina. Digamos han puesto un poco en cuestión ese lugar legítimo de la antropología para decir o no lo que pasa con los pueblos indígenas. Entonces digamos que aquí, a diferencia de lo que pasa en México, en Perú, los antropólogos se metían mucho, porque tienen un interlocutor que esta tremendamente armado conceptualmente con los indígenas, que les dicen “usted no hablen en nombre de nosotros”, “que no opinen de lo que no es de usted”, “ustedes son académicos y su objeto de estudio no somos nosotros”. Ese ejercicio que es un ejercicio muy particular de lo que pasa en Colombia, que no pasa en ningún otro lugar de América Latina, explica que frente a este tema que a pesar de que haya sido divulgado, hayan muchos silencios, ya que digamos, un poco la gente ha entendido que el movimiento indígena es un actor absolutamente respetable, que hay que esperar, como hemos tenido que esperar y nos queda por esperar en otros muchos temas, para que las condiciones políticas, ideológicas sean optimas para que sean tramitados en una percepción de justicia y dignidad. Pero por ahora es un conflicto.

*Muchísimas gracias por sus aportaciones y por el tiempo dedicado a la entrevista. Ha sido un auténtico placer.*

De esta manera, por medio del diálogo, ha sido posible un reconocimiento crítico de la realidad que envuelve la etnoeducación en Colombia, teniendo en cuenta avances, dificultades y nuevas metas. Siendo ésta una herramienta clave frente la toma de contacto de una realidad, tanto intelectual como vivencial, sirviendo además como instrumento de reforzamiento y contraste del contenido e información recopilada de diferentes fuentes, añadiendo veracidad y exactitud.

## **6. CONCLUSIONES**

Para finalizar, en el siguiente capítulo se plasman las conclusiones obtenidas tras la realización del trabajo, distribuyéndose en el cumplimiento de objetivos previstos, limitaciones en el estudio, proyecciones finales de la investigación, finalizando todo ello con una serie de reflexiones a modo de cierre.

### **6.1. Cumplimiento de objetivos**

El conocimiento general y el desarrollo del trabajo en términos generales ha respondido a los objetivos planteados previamente, respondiendo a su vez ante una serie de descubrimientos dentro de las temáticas abordadas.

Esto es, el trabajo realizó una aproximación contextualizada de la realidad tanto social como política de las comunidades indígenas en Colombia. En la que, por medio de la utilización de los recursos, tanto videográficos, documentales o entrevistas, se ha podido llegar a un conocimiento general de dicha realidad. Las aportaciones teóricas de autoras como Rappaport, Bodnar, Bonfil y Wath, así como la entrevista semiestructurada a Castillo, ha supuesto una ventana de conocimiento realmente enriquecedora con las visiones que poseen de dichos procesos etnoculturales y etnoeducativos. Añadiendo, la importancia y utilidad en cuanto a la información recuperada por medio de la entrevista a Elizabeth Castillo, plasmando de manera clara sus críticas y metas ante la etnoeducación colombiana.



Sin olvidar en todo este proceso el estudio de los Planes de Vida de las comunidades de los Misak, los Nasa y los Yanacona principalmente, han supuesto una enorme dosis de conocimiento con respecto a su cosmovisión y derechos y deberes comunitarios, dando lugar a un conocimiento más real y cercano. Algo que considero que será de gran uso en un futuro.

Sin embargo, una serie de descubrimientos han ido surgiendo a raíz de los objetivos establecidos a priori. Dados los prejuicios implantados en nuestro inconsciente, poseía un pensamiento negativo en cuanto al papel de la mujer en este contexto. Pese a ello, tras el estudio y análisis, unido a la conversación con Castillo sobre los procesos etnoeducativos tanto históricos como actuales, se puso en evidencia el gran papel que han jugado las mujeres en esta temática. No sólo a nivel de puesta en práctica en materia de igualdad, sino de representatividad y de aportaciones intelectuales, en la que la mayoría de estas contribuciones han sido escritas por mujeres, dando lugar a grandes congresos, artículos y publicaciones en general.

Con respecto al abordaje bajo la Cultura de Paz ante un sistema educativo fundamentando en el diálogo, respeto de la identidad y las diversidades y la interculturalidad, ha sido una tarea sencilla. Gracias a este objetivo, se ha puesto en evidencia que la etnoeducación y sus fundamentos, propone un modelo educativo que responde a los principios de la Cultura de Paz, que pueden ser extrapolados a otro tipo de contextos y situaciones. El estudio de teorías etnoeducativas y de culturas para la paz han puesto de manifiesto, una vez más, la importancia que posee la educación en valores como el respeto y la empatía.

Por tanto, los objetivos han sido trabajados de manera sistemática y organizada, potenciando su cumplimiento y obteniendo buenos resultados de carácter investigativo. Sirviendo para una primera toma de contacto tanto intelectual como universitaria, ante un futuro trabajo de campo en el territorio colombiano. Un primer acercamiento teórico a una futura puesta en práctica, en la que gracias a las horas dedicadas a libros, videos, documentales, entrevistas y artículos, se ha ido generando una idea del contexto al que me enfrentaré en la siguiente etapa.

Por lo que este período primer periodo investigativo ha sido una de las primeras puertas que es necesario traspasar, para ir poco a poco adentrándome en los numerosos pasillos y habitaciones que posee el mundo de la etnoeducación colombiana.



## 6.2. Limitaciones en el estudio

Las restricciones con las que se he contado para la realización de la investigación debido a la falta de tiempo y recursos para que la inmersión cultural sea óptima ha limitado algunas cuestiones de la investigación. Esto es, realizar una contextualización de otro país, culturas y sentires desde casa no es una tarea sencilla. Tratar de no recaer continuamente en líneas y pensamientos occidentales bajo situaciones de privilegios ha sido un gran ejercicio durante la realización de la investigación. Ya que, en numerosas ocasiones, durante las etapas de búsqueda de información y referencias, los recursos que aparecían destacaban por ser recursos o autoría occidental, invisibilizando continuamente saberes y aportaciones latinoamericanas, respondiendo ante una hegemonía cultural e intelectual predominantemente blanca. Añadiendo que en ocasiones, muchas de las referencias que iban apareciendo en internet, recaían en conceptualizaciones folclóricas de las cosmovisiones y saberes de los grupos étnicos, delimitando su conocimiento como algo superfluo. Tendiendo a la desestimación y mercantilización de estas culturas como algo exótico, pero desligándole el valor ancestral o tradicional que posee. Es por ello, por lo que la búsqueda de una bibliografía objetiva y de calidad sobrellevó un proceso doble de trabajo. Esto es, un autotrabajo para no recaer en tales prejuicios; y otro de cotejo e interpretación objetiva de las lecturas.

Como mencionamos anteriormente, la contextualización para el desarrollo de este trabajo nace de la mano de una pandemia, un confinamiento y numerosas revueltas a nivel tanto estatal como internacional. Tiempos de COVID-19, que ha colmado internet de noticias principalmente occidentales, dejando a un lado los desastres sufridos en el territorio Latinoamericano, entre otros. Una vez más observamos como Occidente posee más atención que otro cualquier lado del mundo, opacando numerosas noticias. Tiempos de confinamiento, pero para aquellos más privilegiados. Para aquellas personas que tienen el lujo de poder quedarse en sus casas, dejando una vez más cómo estos privilegios se hacen tangibles. Junto a ello, las revueltas en EEUU por el asesinato de George Floyd, un suceso que traspasó fronteras y evidenció, una vez más, un mundo de privilegios, un mundo desigual y violento. Sin embargo, demostró también el sentimiento de rabia ante estas situaciones racistas, desigualitarias y violentas, dejando sobre la mesa el descontento y la lucha comunitaria de la sociedad.

Ambas situaciones dificultaron, en cierto modo, la investigación. No sólo por el colapso de noticias en la web, sino por la dificultad de puesta en contacto con ciertas personas para realizar una investigación más centrada en las experiencias, dando voz a las historias y grandes experiencias en el ámbito de la etnocultura y etnoeducación vividas por todos los actores que han facilitado e impulsado estos procesos etnográficos en Colombia.

No obstante, dadas las dificultades de la pandemia y las limitaciones para efectuar el trabajo, se logró cumplir con los objetivos de manera organizada teniendo en cuenta tales limitaciones y adaptándose a los nuevos escenarios y situaciones que se iban presentando a lo largo de los meses.

### 6.3. Proyecciones de la investigación

La intención de este trabajo posee como fin una investigación más centralizada en los procesos educativos de la región del Cauca, dedicándole trabajo de campo e investigativo colaborativo. Esta primera toma de contacto ha sido necesaria para conocer variables, pensamientos y líneas temáticas que envuelven la etnoeducación, no sólo colombiana, sino a niveles más internacionales; y cómo esta se puede desplazar a otros entornos y contextos.

Tras haber asimilado todo el proceso histórico y de lucha que ha sido necesario para llegar hasta donde la etnoeducación actual ha llegado, será más fácil la adaptación para el futuro trabajo de campo, dejando a un lado los prejuicios y estereotipos que nos llegan constantemente por medio de procesos de socialización y educación centradas en discursos que narran saberes puramente hegemónicos.

Este acercamiento ha planteado nuevas inquietudes e intereses y ha sido capaz de resolver inquietudes antiguas. Por ello, la proyección a largo plazo de este trabajo es una meta que espero poder cumplir próximamente, ya que el análisis de los procesos etnoeducativos requiere un mayor campo de trabajo, libros y conversaciones, que no ha sido posible realizar debido a la complejidad y profundidad que conlleva su estudio.

### 6.4. Reflexiones finales

La reflexión final a la que llego es clara; los pueblos originarios si algo tienen marcado en sus historias es su capacidad de resistencia. Y si en algo creen es en su poder interior.

La etnoeducación, es ese puente que une la cultura, la escuela y los valores de paz y convivencia. Hoy, en un mundo cambiante, la dinámica social está sugiriendo y va cobrando mayores seguidores es la aceptación de un mundo diverso en el que hay cabida para todas, y la escuela no puede escapar de esa realidad. Caemos ante la obligación de formar a los docentes bajo valores etnoeducativos, ya que bajo esta perspectiva intercultural es una necesidad en el momento actual. El mundo entero debe estar preparado para asumir las diferentes diversidades.

Sin embargo, el manoseo continuo y el uso instrumentalizado que la palabra paz ha ido sufriendo, ha producido un gran desgaste en su significado. Ajeno a ello, los pueblos Tzotzil y Tzeltal, del Estado de Chiapas, México, donde tuve el placer de trabajar el pasado año, definen el concepto de paz (*sLamil k'in*al), como una cuestión tanto social como cósmica, que, si bien es experimentada por el individuo, se concreta en la vida comunitaria. Esto es;

*sLamil K'in*al es un estado de silencio de la persona, de su mente. También es un estado de armonía del ecosistema. Realidad colectiva donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, bien avenidas y conforman el *lekil kuxlejal*. Cuando hay paz no existe la tristeza en el corazón, no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo ni hay muerte; existe la vida buena en esplendor, **somos un solo corazón; somos unidad, es igual el derecho para todos, todos toman**

**por igual la grandeza de todos, hay amor, hay igualdad en nuestros corazones.**

(Parra, 2019)

Un discurso contrahegemónico que permita desde el otro, desarrollar hermenéuticas a favor de prácticas interculturales capaces de legitimar principios fundamentales de identidad y reconocimiento. Que no exista un único conocimiento, una única historia o una única verdad. El ser humano y las sociedades brillan por sus diferencias, sus diversidades y pluralidades. Una etnoeducación de mano con la Cultura de la Paz, son capaces de afianzar las bases para que en este mundo, quepan otros mundos.

La sociedad debería ser una unidad en la que quepan las diferencias de todas las personas, manteniendo su propio valor sin caer en menosprecios ni hegemonías de ningún tipo. Para construir estas sociedades hay que ir caminando de la mano bajo los principios y valores de la etnoeducación, ya que aprecia y valora cualquier cultura sin distinción.

*...todo lo que sabemos lo sabemos entre todos  
Antonio Machado.*

**RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS****BIBLIOGRAFÍA**

ACNUR (2012). “Perder nuestra tierra es perdernos a nosotros. Los indígenas y el desplazamiento forzoso en Colombia”. Revista Online ACNUR. Disponible en [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Los\\_indigenas\\_y\\_el\\_desplazamiento\\_forzoso\\_en\\_Colombia.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Los_indigenas_y_el_desplazamiento_forzoso_en_Colombia.pdf)

AECID (2020). “Dónde Cooperamos. Pueblos Indígenas.” *Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Gobierno de España*. Disponible en <https://www.aecid.es/ES/d%C3%B3nde-cooperamos/alc/programas-horizontales/programa-indigena>

AECID, Programa Indígena. (2020). “Programa Indígena”. *Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Gobierno de España*. Disponible en [https://interconecta.aecid.es/Documents/Folleto\\_Ind%C3%ADgena.pdf](https://interconecta.aecid.es/Documents/Folleto_Ind%C3%ADgena.pdf)

Amnistía Internacional (2019). “Colombia 2019”. Informe Colombia. Disponible en <https://www.amnesty.org/es/countries/americas/colombia/report-colombia/>

Angarita- Ossa, Jairo y Nilton Jeann (2005) “La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia”. *Entramado*. Enero - Junio, vol. 11, no. 1, p. 176-185, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>

Arbeláez , Juliana y Vélez, Paulina (2008). “La etnoeducación en Colombia, una mirada indígena.” Monografía para la titulación de abogado. *Universidad EAFIT*. Disponible en <https://core.ac.uk/reader/47237340>

Ariza, Libardo José (2004). “Identidad indígena y Derecho Estatal en Colombia”. *Universidad de Deusto*. Instituto de Derechos Humanos. Cuaderno número 30. Disponible en <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho30.pdf>

Arregi, Iñaki Joseba (2018) “Cuarto Mundo: La acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional 1992-2007”. Universidad del País Vasco. Biblioteca Digital. Disponible en <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/barbados%20el%20nacimiento%20de%20redes%20de%20apoyo.html>

Artunduaga, Luis (1997). “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 13 págs. 35-45. Disponible en [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_6/4/1.Artunduaga.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/4/1.Artunduaga.pdf)

Asdrual y Ayala (2017). “Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: Construyendo educación propia”. *Revista Jangwa Pana*, 16 (1), 54 - 66. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.1956>

Bari, María Cristina (2002). “La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 16, ISSN: 0327-3776. <https://doi.org/10.4000/eces.423>

Barth, Frederik (1976). “Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. Introducción.” *FEC, México D.F.*, 1976. . pp. 9-49. Disponible en <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/151209barth.pdf>

Bodnar, Yolanda (2006). “Pueblos indígenas de Colombia: apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica”. *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas-LC/W.* 72-2006-p. 135-154. Disponible en <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12773/NotaPobla79.pdf?sequence=1>

Bodnar, Yolanda y Ruiz Salguero, Magda. Teresa (1994). “El carácter multiétnico de Colombia y sus implicaciones censales.” *Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas-LC/DEM/G.* 146-1994-p. 49-76.

Bolaños, Gaciela (2013). “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa”. *Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).* Isees\_ no 12, enero - junio 2013, 87-100

Bolaños, Graciela y Tattay Lidia (2012) “La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos”. *Educación y ciudad* no22 Ero-Junio 2012 iSSn 0123-0425 p.p 45-56

Bonfil, Guillermo (1995). "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial". Instituto Nacional Indigenista. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Dirección General de Culturas Populares, México.

Bonfil, Guillermo (1991 ). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV, núm. 12, 1991, pp. 165-204 Universidad de Colima. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>

Bonfil, Guillermo (1987). “México profundo: una civilización negada.” *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Grijalbo, Los Noventa.*

Castillo Guzmán, Elizabeth (2008).“ Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), pp. 15-26.

Castillo Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José Antonio (2010). “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas Nómadas”. (Col), núm. 33, octubre, 2010, pp. 109-127. Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118973009.pdf>

Cubillos, Javiera. (2015) “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista”. Oxímoro Revista Internacional de Ética y Política. Núm 7. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>

DANE (2007). “Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica”. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Disponible en [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf)

DANE (2005) “La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos”. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Gobierno de Colombia. Disponible en [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf)

DANE (2005). “Los grupos étnicos en la Colombia de hoy”. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Gobierno de Colombia. Disponible en [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf)

DANE (2019). “Población indígena del Cauca. Resultados del Censo de población y vivienda 2018”. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Gobierno de Colombia. Disponible en <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190814-CNPV-presentacion-Resultados-etnicos-Cauca.pdf>

Dirección de Poblaciones (nf). “Yanacona. Reconstruyendo la casa.”. Ministerio de Cultura, Gobierno de Colombia. Disponible en <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20YANACONA.pdf>

Freire, Pablo. (1991). “La importancia de leer y el proceso de liberación”. Ciudad de México: Siglo XXI.

Franco- Cañas, Angélica y De los Ríos, Ignacio (2010). “Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual.” *Cuaderno Desarrollo Rural*. 8 (67): 93-119. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v8n67/v8n67a05.pdf>

Galvis, Julián José (2014). “Del CRIC a la ONIC: Fortalecimiento del movimiento indígena caucano en los años setenta del siglo XX”. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia Bogotá, Colombia. Disponible en <http://bdigital.unal.edu.co/49514/1/1020720725.2014.pdf>

Gimenez, Gilberto (2006). “El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad”. *Cultura representaciones* soc vol.1 no.1 México. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102006000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100005)



J. Rodríguez, Nemesio (2001). “Pueblos Indios, Globalización y Desarrollo (ensayo para entender)”. *Programa interuniversitario mexicano*. Disponible en <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120213.pdf>

Jaimes, Sonia (2002). Historia, mito, memoria: armas del presente y pilares de identidad. La política de la memoria. *Interpretación indígena de la historia de los Andes Colombianos. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (29), 269-272. Disponible en <http://bdigital.unal.edu.co/20817/1/17046-53834-1-PB.pdf>

López Austin, Alfredo. (2012). “Cosmovisión y pensamiento indígena.”. *Instituto de Investigaciones Sociales*. Universidad Autónoma Nacional de México. Disponible en [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/495trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/495trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab)

López-Bárceñas, Francisco (2013). “¿Qué hacemos con los indios? Pueblos indígenas y desarrollo: entre las políticas gubernamentales y el "buen vivir". *Revista Papeles de población* On-line ISSN 2448-7147. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252013000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000300010)

López, Bladimir y Asprilla, Jatson (2012). “Propuesta de adecuación curricular etnoeducativa afrocolombiana para el el PEI de la institución educativa PAscul Santander del corregimiento de Jurubirá (Nuqui- Chocó).” Trabajo de Grado. *Universidad Tecnológica de Pereira*. Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2683/37011786151L864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mártinez, Albertos, José Luis (1983). “Curso general de redacción periodística.”: *Editorial Mitre*. Barcelona.

Monje, Jhon Jairo (2014). “El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo”. *Revista Científica Luna Azul, Universidad de Caldas*. 41, 29-56. DOI: 10.17151/luaz.2015.41.3

Morales, Jesús (2018) . “Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 175-192. Disponible en <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>

Muñoz, Marcela (2018). “Reconstruyendo el camino de la Educación Propia del Cabildo Indígena Yanacona de Popayán (Yanakuna Tuparik Wasi)”. *Coloquio Internacional de Educación. Universidad del Cauca*. Disponible en <http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/viewFile/176/199>

Orduna, María. (2012). Identidad e identidades: Potencialidades para la cohesión social y territorial. *Colección de Estudios sobre Políticas Públicas Locales y Regionales de Cohesión Social*. Oficina de Coordinación y Orientación. Recuperado de <https://www1.diba.cat/uliep/pdf/52259.pdf>.

Ornelas, Gloria (2010). “Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa”. *Revista Cuicuilco*, número 48. *Universidad Pedagógica Nacional, México*. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a15.pdf>

Paechor, Emil (2001). “Proyecto Integral de Desarrollo Pueblo Indígena Yanacona”. *Cabildo Mayor Yanacona 2001-2002*. Disponible en [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan\\_de\\_vida\\_yanacona.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_yanacona.pdf)

Parra, Yolanda. y Gutiérrez, Saray. (2019). “Mujeres Tejiendo Paz. Experiencias Pedagógicas desde la Etnoeducación en Colombia.” *Revista nuestraAmérica*, 7 (14), 126-144.

Pérez Ruiz, Maya Lorena. (2013). “Guillermo Bonfil Batalla: Aportaciones al pensamiento social contemporáneo”. *Cuicuilco*, 20(57), 115-136. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592013000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592013000200006&lng=es&tlng=es).

Juanena, Coro (2016). “Mujeres indígenas, feminismo y condición postcolonial”. *Revista Lectora*, 22: 27-42. Universidad Autónoma de Madrid Disponible en [https://ddd.uab.cat/pub/lectora/lectora\\_a2016n22/lectora\\_a2016n22p27.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lectora/lectora_a2016n22/lectora_a2016n22p27.pdf)

Ramírez, César Augusto (2007). “Las comunidades indígenas como usuarios de la información”. *Investig. bibl* vol.21 no.43 México jul./dic. 2007. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2007000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000200009)

Rappaport, Joanne (2007). “Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa”. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXIII, Núm. 220, Julio-Septiembre 2007, 615-630.

Rappaport, Joanne (2018). “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica”. *Prácticas otras de conocimiento(s)*. Capítulo 10, CLACSO. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvn5tzv7.16.pdf?refreqid=excelsior%3Af4db1c25b50bfba867c8f6403cca5ce3>

Redfield, Robert (1944). “Yucatán. Una cultura de transición”. *México: Fondo de Cultura Económica*. Pantuco 68. Disponible en [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1073018/mod\\_resource/content/1/Redfield%2C%20Robert%20-%20Yucatán.%20Una%20Cultura%20en%20Transición.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1073018/mod_resource/content/1/Redfield%2C%20Robert%20-%20Yucatán.%20Una%20Cultura%20en%20Transición.pdf)

Rodríguez, Ricardo (2017). “Navegando hacia Etnodidácticas. Estado del arte de la etnoeducación en el Departamento del Chocó.” UNiversidad ICESI. Proeycto de Grado. Disponible en [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/81953/1/rodriguez\\_navegando\\_etnodidácticas\\_2017.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81953/1/rodriguez_navegando_etnodidácticas_2017.pdf)

Romero, Fernando (2005). Manuel Quintin Lame: sabiduría y saber escolar. Disponible en:

[http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5214/5615/3567/manuel\\_quintin\\_la\\_me\\_sabiduria\\_y\\_saber\\_escolar.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5214/5615/3567/manuel_quintin_la_me_sabiduria_y_saber_escolar.pdf)

Sánchez, Emilce (2018). “Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 23, núm. 83, 2018. Universidad del Zulia. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27957772015/html/index.html>

Sánchez, Jaime (2015). “ Diálogos con Joanne Rappaport. Aportes a la etnografía de la mano del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC- Suroccidente de Colombia.”. Instituto de investigaciones antropológicas de Castilla y León. REA| No 0 | Marzo de 2015 ISSN: 2387-1555-. Disponible en [https://iiacyl.files.wordpress.com/2015/04/n0\\_entrevista\\_rappaport.pdf](https://iiacyl.files.wordpress.com/2015/04/n0_entrevista_rappaport.pdf)

Sobero, Yolanda (1997). “Conflictos Étnicos: El caso de los pueblos indígenas.” Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19972000/S/3/S3041401.pdf>

Solano, Gonzalo (2001). “Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa”. I I Foro educativo binacional: la formación del docente indígena en el contexto de la interculturalidad. Disponible en <http://deycritsur.com/index/documentos/entretextos2.pdf>

Tanisha, Sandra (2014). “ El Control Cultural Puesto en práctica en San Cristóbal de las Casas”. *La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México. Memorias de 4 Congreso Nacional de Ciencias Sociales. Página 900.* Disponible en <http://www.joseantoniogarciaayala.mx/sitio/wp-content/uploads/2016/02/CAPÍTULO-0.-Portada-presentación-e-%C3%ADndice.-FINAL-02.05.2014.pdf>

Tillería, Ylonka (2010). “ Lo etnocultural en la determinación de la salud. Entrevisto con Jaime Breilh”. *Revista Anaconda Internacional*, 25 (4) (abril 2010): 19-23. Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3406/1/Breilh%2C%20J.-CON-111-Lo%20etnocultural.pdf>

Torre Cuadrada, Soledad (2001) “Los pueblos indígenas en el orden internacional” *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*. Dyckinson, Madrid. Disponible en <http://www.reei.org/en/index.php/journal/num3/book-reviews/torreCuadrada-garcia-lozano-soledad-pueblos-indigenas-orden-internacional-madrid-dyckinson-2001>

Tunubala, Floro y Bautista, Juan (2008). “Segundo Plan de Vida de Pervivencia y Crecimiento Misak.”. Disponible en [https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan\\_de\\_vida\\_y\\_pervivencia\\_misak.pdf](https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_y_pervivencia_misak.pdf)

UNICEF. (2009). “Resignificación del proyecto educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial-preescolar (transición) a básica.” *Un aporte para el sexto planeamiento educativo del pueblo Misak. Silvia.* Disponible en

<https://www.unicef.org/colombia/media/256/file/Proyecto%20Educativo%20Misak%20Rosario.pdf>

Vento, Teolofilo; Rodriguez Henry; León, Apolo (2018). “Diseño del modelo pedagógico propio ajustado al pensamiento indígena Ticuna”. Trabajo de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4066/DISE%C3%91O%20DEL%20MODELO%20PEDAG%C3%93GICO%20PROPIO%20AJUSTADO%20AL%20PENSAMIENTO%20IND%C3%8DGENA%20TICUNA.pdf?sequence=1>

Walsh, Catherine, Edizon, León, Eduardo Represto. (2005). "Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador. Bogotá." *Convenio Andrés Bello*. Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/movimientos%20sociales%20afro%20y%20politicas%20de%20indentidad%20en%20colom.pdf>

## DOCUMENTOS

Corte Constitucional Consejo Superior de la Judicatura (2016). Constitución Política de Colombia. Disponible en <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Comisión Nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas - CONTCEPi (2013) “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP.” Disponible en <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (1991). Colección Cuadernos Legislación y Pueblos Indígenas de Colombia. Editorial *Imprenta Nacional de Colombia*. Disponible en [http://www.renovacionterritorio.gov.co/librerias/media/pdf/normatividad/Ley21\\_1991.pdf](http://www.renovacionterritorio.gov.co/librerias/media/pdf/normatividad/Ley21_1991.pdf)

Decreto 12 Julio nº 2406 de 2010. Implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Disponible en [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-239752\\_archivo\\_pdf\\_decreto2500.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf)

Decreto 804 de 1995. “Reglamentación a la atención educativa para grupos étnicos”. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377#1>

Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la Ley General de Educación” Ministerio de Educación Colombiano. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 160 de 1994. Capítulo II del Instituto Colombiano de la reforma Agraria - INCORA. Disponible en [http://www4.congreso.gov.pe/historico/cip/materiales/iap/colombia\\_ley160.pdf](http://www4.congreso.gov.pe/historico/cip/materiales/iap/colombia_ley160.pdf)

Primera Declaración de Barbados: Por la Liberación Indígena (1971). Disponible en [http://www.servindi.org/pdf/Dec\\_Barbados\\_1.pdf](http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf)

Plan de Vida y Desarrollo comunitario resguardo indígena de Huellas (2016). “Resguardo Indígena de Huellas”. Municipio de Caloto, Departamento del Cauca. Disponible en <http://www.caloto-cauca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Vida%20y%20Desarrollo%20Comunitario%20Resguardo%20Ind%C3%ADgena%20de%20Huellas%20Abril%20de%202016.pdf>

Segunda Declaración de Barbados (1977) Disponible en [http://www.servindi.org/pdf/Dec\\_Barbados\\_2.pdf](http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf)

República de Colombia (2014). Decreto número 1953. Disponible en <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Tercera Declaración de Barbados (1993). Disponible en [https://www.servindi.org/pdf/Dec\\_Barbados\\_3.pdf](https://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_3.pdf)

## WEBGRAFÍA

Ayuda en Acción (2018). “Las 102 comunidades indígenas en Colombia”. Blog Ayuda en Acción. Disponible en <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/derechos-humanos/comunidades-indigenas-colombia/>

Carmona, Stella Luz (2020). “Así es la Uaiin, la primera universidad pública indígena de Colombia”. Periódico Digital *El País*. Disponible en <https://www.elpais.com.co/educacion/asi-es-la-uaiin-la-primera-universidad-publica-indigena-de-colombia.html>

Carvalho, Nicolás (2015). “Saberes ancestrales: lo que se sabe y se siente desde siempre”. *Diario el Telégrafo*. Disponible en [https://www.eltelgrafo.com.ec/noticias/buen/1/saberes-ancestrales-lo-que-se-sabe-y-se-siente-desde-siempre?\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_\\_=96e8ecbe7b91689ff23ab7f368587ba2cfe7cb54-1585736927-0-AW3nUkJM60RgOR0RU6qzBAHt5d1rRT9UTi4K-SlyUU01oAAO1Y8UvDYS9BQJQvdx1EjVE19HQNKMC-Cj-GvV\\_PubOWS0GvN7rUrSGff3bXaq5G59RzDHmwuKTv1cpE1Ba7ZMpsVMr63f0jzCvhSYk-0Fq3foQcAjpg-9nOzE-mtmjg864xg5GPlqebloP3u65KNG6lw55KnJZTo5LXRr5k9ZX7hkpuL6lNIes8Ng8XTSIBZUvwJHtgNa74QUgyjtfwFZF9jjZh0ETCTfUOWkCQl8i8Z3AUyPsAfUWzKGaz-g8pq2KiiJKJlIAJ2AQJfplsXTX2DTegpdhTG7Jd0gzH\\_u3yc9nY9DF3vexjDERCB\\_rHt](https://www.eltelgrafo.com.ec/noticias/buen/1/saberes-ancestrales-lo-que-se-sabe-y-se-siente-desde-siempre?_cf_chl_jschl_tk__=96e8ecbe7b91689ff23ab7f368587ba2cfe7cb54-1585736927-0-AW3nUkJM60RgOR0RU6qzBAHt5d1rRT9UTi4K-SlyUU01oAAO1Y8UvDYS9BQJQvdx1EjVE19HQNKMC-Cj-GvV_PubOWS0GvN7rUrSGff3bXaq5G59RzDHmwuKTv1cpE1Ba7ZMpsVMr63f0jzCvhSYk-0Fq3foQcAjpg-9nOzE-mtmjg864xg5GPlqebloP3u65KNG6lw55KnJZTo5LXRr5k9ZX7hkpuL6lNIes8Ng8XTSIBZUvwJHtgNa74QUgyjtfwFZF9jjZh0ETCTfUOWkCQl8i8Z3AUyPsAfUWzKGaz-g8pq2KiiJKJlIAJ2AQJfplsXTX2DTegpdhTG7Jd0gzH_u3yc9nY9DF3vexjDERCB_rHt)

FxIksFJL81eEPilSti4oVaq8Eu1qEL4xQhKIBdrMcHoLL8sMd5dwBjdGkNzCSPxdlgDrWkYmni11obErOAzg

Consejo Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina (2020). “Apresentação”. Disponible en <http://www.congressopovosindigenas.net/apresentacao/>

Consejo Regional Indígena del Cauca (2020). “Origen del CRIC”. Disponible en <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>

Consejo Regional Indígena del Cauca (2020). “Ubicación Geográfica”. Disponible en <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/ubicacion-geografica/>

Consejo Regional Indígena del Cauca (2009). "Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAI". Disponible en <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uai/>

Centro de Educación Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad –CECIDIC (2020). “¿Quiénes somos?”. Disponible en <https://www.cecidic.edu.co/Direccionamiento-estrategico/articulo/quienes-somos>

Gobernación del Valle del Cauca (2020). “Comunidades Indígenas”. Disponible en <http://pqr.valledelcauca.gov.co/etnicos/publicaciones.php?id=32027>

Dejusticia (2020). “ONIC: 40 años de resistencia, autodeterminación y derechos de la naturaleza”. Disponible en <https://www.dejusticia.org/column/onc-40-anos-de-resistencia-autodeterminacion-y-derechos-de-la-naturaleza/>

Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe. Fundación EU-LAC. (2020). “Primer Congreso Internacional - Los pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI: Avances, perspectivas y retos”. Disponible en <https://eulacfoundation.org/es/calendario/primer-congreso-internacional-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-de-am%C3%A9rica-latina-siglos-xix-xxi>

Florez, Cindy Catalina (2017). “Saberes ancestrales en el sistema educativo”. *Periódico digital El Mundo. Universidad de Antioquía*. Disponible en [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z1/jVJNU8IwEP0rXHosWUtbq7cO4gdWwREUc3HSNpQwabYkARx\\_vUEODqBIDsnuznu7s--FUDIhVLGVqJgVqJh0-RuN35OLbnCWhpBBHMaQxsMwOg9uOqMXIK97gPuzCNKn3vBxNOgOr\\_oBoafw4Y-Twmn8IwB6vH3\\_vwFOATfLGHKaIHK8g9LJg1qy-Sy5MwDZnazGdZ8G2\\_ulkIrCsGMB99sJUrcoH7KXLUkmlbNS4EuNSznmhufqYIbq5l0seE-yzVXfsMM-u7l0jfcWF4zn5fLwpm1Qr9AiXUumEInCj22VnIb7AMSSK6db6OsF44fAAAbRQYdDY0-QtpKYb39RqvJOUhGq-dTtp9tL7cozaxtz6YEH6\\_W6XSFwkrclrD34jTJD47TfRZKmh08nn9n0-W4eyVWWfgGSIdZF/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z1/jVJNU8IwEP0rXHosWUtbq7cO4gdWwREUc3HSNpQwabYkARx_vUEODqBIDsnuznu7s--FUDIhVLGVqJgVqJh0-RuN35OLbnCWhpBBHMaQxsMwOg9uOqMXIK97gPuzCNKn3vBxNOgOr_oBoafw4Y-Twmn8IwB6vH3_vwFOATfLGHKaIHK8g9LJg1qy-Sy5MwDZnazGdZ8G2_ulkIrCsGMB99sJUrcoH7KXLUkmlbNS4EuNSznmhufqYIbq5l0seE-yzVXfsMM-u7l0jfcWF4zn5fLwpm1Qr9AiXUumEInCj22VnIb7AMSSK6db6OsF44fAAAbRQYdDY0-QtpKYb39RqvJOUhGq-dTtp9tL7cozaxtz6YEH6_W6XSFwkrclrD34jTJD47TfRZKmh08nn9n0-W4eyVWWfgGSIdZF/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/)

Henrik, Carl (2016). “Los sobrevivientes”. *Periódico Digital Semana*. Disponible en <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-poder-de-las-razas-historia-de-comunidades-indigenas-de-colombia/480202>



Blog Huellas Etnoeducativas (2018). Disponible en <http://etnoeducacionbuenaventura.blogspot.com>

Institución Educativa Natala, Municipio de Torbio- Cauca (2020). Disponible en <http://www.toribio-cauca.gov.co/informacion-adicional/institucion-educativa-natala-municipio-de-toribio-cauca>

Lévano , César (1983). “La entrevista no es el arte de la fuga.” . Editado por *MAS Comunicación*. Fundación César Lévano. Disponible en <http://fundacionlevano.org/2018/12/16/la-entrevista-no-es-el-arte-de-la-fuga/>

Ministerio de Salud Colombia (2020). “Pueblos Indígenas”. Disponible en <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/Pueblos-indigenas.aspx>

Ministerio de Interior, Colombia (2020). “AICO- Autoridades Indígenas de Colombia”. Disponible en <https://www.mininterior.gov.co/content/aico>

Morales, Samuel (2006).”La condición humana en la obra de Guillermo Bonfil Batalla”. *Universidad Autónoma del Estado de México*. Disponible en <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/bonfil.htm>

Organización de los Estados Americanos - OEA(2015). “Derechos de los pueblos indígenas”. *Comisión Interamericana sobre los derechos indígenas*. Disponible en <https://www.oas.org/es/cidh/indigenas/default.asp>

Organización Nacional Indígena de Colombia (2020). “Nuestra Historia”. Disponible en <https://www.onic.org.co/onic/143-nuestra-historia>

Peñata, Sofía y Barros Medardo (2019). “La educación propia y la interculturalidad: escenarios para la pervivencia de la identidad de los pueblos indígenas”. *Transformación Educativa para la Vida*. Disponible en <http://www.transformacioneducativaparalavida.org/blog/item/61-la-educacion-propia-y-la-interculturalidad-escenarios-para-la-pervivencia-de-la-identidad-de-los-pueblos-indigenas>

Proyecto Nasa (2020). “Principios de vida”. [http://www.proyectonasa.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50&Itemid=197](http://www.proyectonasa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=197)

Proyecto Nasa (2020). “Programa de etnoeducación, Proyecto Nasa”. Disponible en [http://www.proyectonasa.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=185](http://www.proyectonasa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=185)

Sistema Nacional de Información Cultural - SINIC (2020). “Colombia Cultural”. Disponible en <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=19&COLTEM=216>

UNESCO (1998). "Hacia una Cultura de Paz". Proyecto Transdisciplinario de la UNESCO. <http://www.europrofem.org/White-Ribbon/13.institutions/4.unesco/02.es.htm>

Universidad Autónoma Indígena Intercultural (2020). "Reseña". Disponible en <https://uaiinpebi-cric.edu.co/resena/>

UINC SUR (2013). "¿Cuál es la diferencia entre conocimientos tradicionales y saberes ancestrales?. Entrevista a Florina López. ". *Portal sobre Conservación y Equidad Social, UINC*. Disponible en <https://www.portalces.org/cual-es-diferencia-entre-conocimientos-tradicionales-saberes-ancestrales>

Urkizu, Maialen (2018). "Tarcila Rivera: "Las mujeres indígenas tenemos que construir nuestro propio concepto de feminismo". Periódico Digital El Salto. Disponible en <https://www.elsaltodiario.com/feminismos/tarcila-rivera-zea-mujeres-indigenas-construir-nuestro-propio-concepto-feminismo>

Velasco, Asención (n.f.). "Plan de vida Guambiano, Pueblo Misak". Disponible en <https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/01/plan-de-vida-guambiano-pueblo-misak.pdf>

**VIDEOGRAFÍA**

Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2018). “¿Qué es el Censo? Sensibilización”. *YouTube*. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=J\\_xtRIMhGrc](https://www.youtube.com/watch?v=J_xtRIMhGrc)

Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2019). “La vida es un arte”. *YouTube*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=jk0UOM3PoSs>

Entrevista con Elizabeth Castillo (2015) II Seminario Latinoamericano "Maestros y maestras hoy: claves para una educación diversa y humana". *YouTube*. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=ln\\_7onK0dwU](https://www.youtube.com/watch?v=ln_7onK0dwU)

Entrevista Joanne Rappaport (2017). “Joanne Rappaport: "En EEUU tenemos que reconocer que en Latinoamérica se hace teoría”. *XXXV Congreso CLACSO, YouTube*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=WR0lwkLGeOU>

Participación Joanne Rappaport (2017). “La ciencia, el saber y la colonialidad de poder”. *XXXV Congreso CLACSO, YouTube*. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=YM\\_JuhL3CsI](https://www.youtube.com/watch?v=YM_JuhL3CsI)

Cáritas Colombia (2019). “Planes de vida para preservar la identidad cultural de los pueblos indígenas.” *YouTube*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0RzH4Q6MDsM>

Tierradentro (2012). “Plan de Vida en el Cauca” Programa para la Democracia y los Derechos Humanos, Colombia. *YouTube*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=gAiIzKgVInc>