

# AULA VIRTUAL DE INTERCULTURALIDAD



## MÓDULO 1: EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE COLOMBIA

Cátedra UNESCO - diálogo intercultural



Cátedra UNESCO  
diálogo intercultural  
*Por lo universal reconciliado*

**Cátedra Unesco - Diálogo Intercultural**

**Módulo 1**

**Educación intercultural en Colombia**

*Del reconocimiento político a los retos pedagógicos*

**Director**

*Jorge Enrique González*

**Diseñadora**

*Hanna Isua Barrantes*

**Autor del módulo**

**Carlos Enrique Pérez Orozco**

*Docente Programa de licenciatura en etnoeducación*

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD*

*Grupo de Investigación Cultura y Nación Universidad Nacional de Colombia*

*Popayán – Bogotá*

**2017**

# Tabla de contenido

## MÓDULO EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN COLOMBIA. DEL RECONOCIMIENTO POLÍTICO A LOS RETOS PEDAGÓGICOS

<b>0.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	
0.1	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.....	4
0.2	COMPETENCIAS CUYO DESARROLLO FAVORECE EL MÓDULO.....	4
0.3	METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE.....	5
<b>1.</b>	<b>MIRADAS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL</b>	
<b>1.1</b>	<b>CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>6</b>
1.1.1	La escuela, institución occidentalizante retada por la diversidad cultural.....	6
1.1.2	Educación Intercultural para la integración de los migrantes.....	7
1.1.3	Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	9
1.1.4	Educación Propia.....	11
<b>1.2</b>	<b>ESTUDIO Y PROFUNDIZACIÓN PERSONAL.....</b>	<b>12</b>
1.2.1	Acerca de la educación intercultural en la metrópoli.....	12
1.2.2	Acerca de la etnoeducación en Colombia.....	12
1.2.3	Acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina.....	12
1.2.4	Acerca del SEIP y la Educación Propia en Colombia.....	13
1.2.5	Videos.....	13
<b>1.3</b>	<b>AUTOEVALUACIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>2.</b>	<b>EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN COLOMBIA</b>	
<b>2.1</b>	<b>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN COLOMBIA.....</b>	<b>15</b>
2.1.1	Espacios educativos y organización étnico-política.....	15
2.1.2	El proceso hacia un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).....	15
2.1.3	Educación Afro y Cátedra de estudios Afrocolombianos.....	16
2.1.4	Interculturalidad en la Educación Superior Colombiana.....	17
<b>2.2</b>	<b>ESTUDIO Y PROFUNDIZACIÓN PERSONAL.....</b>	<b>19</b>
2.2.1	Acerca de la educación Afro.....	19
2.2.2	Acerca del SEIP.....	19
2.2.3	Acerca de las universidades indígenas.....	20
2.2.4	Acerca de la etnoeducación.....	20
2.2.5	Videos.....	20
<b>2.3</b>	<b>AUTOEVALUACIÓN.....</b>	<b>20</b>
<b>3.</b>	<b>RETOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL</b>	
<b>3.1</b>	<b>CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>22</b>
3.1.1	Una escuela otra.....	22
3.1.2	Saberes propios.....	23
3.1.3	Diálogo de saberes.....	24
<b>3.2</b>	<b>ESTUDIO Y PROFUNDIZACIÓN PERSONAL.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3</b>	<b>AUTOEVALUACIÓN.....</b>	<b>26</b>
<b>4.</b>	<b>RESPUESTAS.....</b>	<b>28</b>
<b>5.</b>	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>29</b>

**Módulo Educación intercultural en Colombia.**  
**Del reconocimiento político a los retos pedagógicos**  
Carlos Enrique Pérez Orozco

## **0. INTRODUCCIÓN**

Este módulo de Educación Intercultural presenta diferentes contextos y enfoques desde los que puede hablarse de interculturalidad en los espacios educativos.

La Educación tiene lugar en la reproducción de los discursos culturales, principalmente, en las instituciones que permiten la subjetivación de las personas como miembros de un colectivo, de una sociedad, de una cultura. Ya sea que la interculturalidad se entienda como un proyecto político y ético inacabado, en el que todas las epistemología y culturas puedan llegar a ser valoradas como iguales, o que hablemos de interculturalidad funcional, como un modo de integracionismo de las diferencias culturales bajo un mismo modelo de estado democrático, o que hablemos de que la interculturalidad es, simplemente, la co-existencia de los diversos en un mismo y complejo sistema social, en todos los casos, la escolaridad, la Universidad, serán retadas por la multiplicidad de discursos y el valor de cada uno. En este módulo abordaremos esos retos.

### **0.1. Objetivos de aprendizaje**

1. El estudiante identificará las tendencias, retos y perspectivas del enfoque intercultural en procesos educativos, tanto en las dimensiones pedagógicas como epistemológicas y de política social desde el contexto colombiano.

2. El estudiante fundamentará, como competencia integral, las disposiciones actitudinales para la convivencia intercultural y el fortalecimiento de las particularidades culturales en espacios educativos.

### **0.2. Competencias cuyo desarrollo favorece el módulo**

1. Argumentar crítica y propositivamente posturas teóricas, metodológicas y de acción en Educación Intercultural con fundamento disciplinar.

2. Interpretar críticamente las problemáticas y contextos de la Educación Intercultural con fundamentación empírica y conceptual.

3. Comprender y valorar los procesos pedagógicos que propenden por la revitalización y fortalecimiento de las culturas en un diálogo intercultural abierto e identificar los que no conducen a ello.

4. Reconocer en el campo de la gestión educativa las variables institucionales que son determinantes para el desarrollo de una apuesta pedagógica intercultural.

### **0.3. Metodología de aprendizaje**

#### **Aprendizaje autónomo y autorregulado**

Los diferentes módulos de la cátedra de interculturalidad se han diseñado para ser instrumento de apoyo a procesos de aprendizaje autónomo y autorregulado. En tal sentido, no ofrece una interacción evaluativa por parte de terceros para verificar la apropiación de contenidos o el desarrollo de las competencias, sino que ofrece contenidos, textos, experiencias y una curaduría de enlaces y contactos para que cada estudiante navegue libremente en ellos y forme su propio criterio acerca del tema y problemas que nos ocupan.

#### **Autoevaluación**

Esto no quiere decir que no sea posible, desde el curso, monitorear si el estudiante hace una reflexión fundada y se dispone a un cambio actitudinal inspirado en el proyecto ético y político que es la interculturalidad. Para ello, cada núcleo problémico del módulo termina con un breve cuestionario de autoevaluación, que le permite al estudiante identificar si ha hecho esa apropiación o no. Por otra parte, en cada módulo se ha habilitado un “foro” en el que, tras navegar por los contenidos del módulo, los participantes en el curso pueden dejar sus respuestas a preguntas abiertas allí planteadas, conocer las respuestas, opiniones y aportes que sus pares del curso han dejado y reaccionar a-sincrónicamente frente a ellas. Esto sirve como retroalimentación al autoaprendizaje, como un espacio para construir red-social en torno a los temas del módulo y ampliar la reflexión más allá de los contenidos ofrecidos, desde la experiencia vital de los participantes en el curso.

#### **Núcleos problémicos**

Los módulos tienen una estructura temática en la que se presentan los contenidos en una jerarquía simple. Numerados e identificados en ese orden, se puede ir y venir libremente entre ellos teniendo presente qué lugar ocupan en la presentación del núcleo temático. Los tres núcleos de este módulo de Educación Intercultural son: **1)** Miradas a la Educación Intercultural, **2)** Educación Intercultural en Colombia, **3)** Retos políticos y pedagógicos de la Educación Intercultural.

Cada “núcleo problémico” tiene una breve introducción audiovisual que lo presenta de modo general. Posteriormente hay una “contextualización”, que ubica el problema en la realidad colombiana, ilustra desde casos, experiencias, personajes, hitos de hechos sociales y conceptos que permiten dar razón de ellos.

#### **Estudio y profundización personal**

En el apartado de “estudio y profundización personal”, cada estudiante puede asumir la tarea de hacer una lectura crítica de los textos seleccionados para la profundización del núcleo problémico específico. Se trata de una “curaduría de contenidos” consistente en enlaces a fuentes académicas (libros, artículos, etc.) Experiencias significativas (en organizaciones sociales, videos ilustrativos de “casos”, noticias acerca del tema, etc.) y espacios en el ciberespacio que permiten la ampliación de lo presentado en la contextualización.

Finalmente, en cada núcleo problémico está la “autoevaluación” que consiste en un breve cuestionario cuya resolución permite confirmar la apropiación del tema. Las preguntas tienen que ver con los contenidos presentados y con las disposiciones de competencias interculturales. Puede ser resuelto cuantas veces crea conveniente.

# 1. Miradas a la Educación Intercultural

## 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

No hay un solo hecho social al que pueda llamársele “educación intercultural”, por cuanto no hay, tampoco, un solo hecho social al que llamamos “interculturalidad”. Con todo, lo que nos interesa es cómo las diferentes perspectivas acerca de lo intercultural retan a la educación formal, llevan a re-estructurar las instituciones educativas y ponen en tela de juicio los sistemas de saber-poder que han reproducido la hegemonía de paradigmas como la racionalidad y la ciencia occidentales en la escuela, por demás, una institución occidental y occidentalizante.

La escolarización ha sido entendida como el modo institucional por defecto con el cual los Estados garantizan el derecho universal a la educación. Pero esto implica ya varios asuntos: que haya universalidad en los derechos y que el Estado se legitime ante el pueblo si es garante de ello. Por eso hay que leer La Escuela como institución creada por el Estado Moderno Liberal, fundada para garantizar la igualdad de los ciudadanos libres. Pero, a su vez, como un dispositivo para su reproducción. En tal sentido, es una de sus joyas más preciosas.

### 1.1.1. La escuela, institución occidentalizante retada por la diversidad cultural

Al ofrecer una misma educación a todos, liberal, laica, ilustrada, en la misma identidad nacional y no diferenciada por derechos de nacimiento, la escuela es un dispositivo de subjetivación en la identidad moderna liberal. Ella no habría sido posible sin las revoluciones francesa y estadounidense, o sin el mismo Commonwealth Británico. Por tanto, la escolarización es parte de un proyecto social y político de la modernidad occidental, que busca una identidad nacional uniforme y no puede entenderse como el modo universal por medio del cual se debe dar la educación formal. Naturalizar la escuela como institución universal es caer en el evangelio de la modernidad y la colonialidad occidentales como paradigmas inevitables.

Podemos encontrar en muchas culturas formas de confinamiento de niños y jóvenes similares a la escuela, espacios cerrados para aprender tradiciones, oficios, vivir ritos de iniciación o de paso, para la reproducción de saberes, para marcar y legitimar a sus detentores y para legitimar autoridades formadas en instituciones educativas. Pero el proyecto de un espacio democrático en el que todos los ciudadanos se han de formar bajo la misma ideología, disciplinar sus cuerpos en una misma identidad de libres e iguales, es propio de la escuela moderna.

Los Calmecallis de los Aztecas eran verdaderos centros de formación de las élites de Tenochtitlan en el siglo XIII, el Liceo de Aristóteles en el siglo V a.c., llevó a otro nivel el gimnasio ateniense en que los jóvenes se formaban, pues implicaba cierta membresía exclusiva y otorgaba un prestigio y autorización a sus miembros como ciudadanos habilitados para participar en política.

Los noviciados de las comunidades religiosas medievales en Europa, o en el tibet, sistematizaban con rituales cotidianos y repetitivos el aprendizaje de conocimientos eruditos y el disciplinamiento de los cuerpos. Así, para que la pertenencia al selecto grupo de la identidad religiosa fuese certificada, los cuerpos y las mentes debían ser moldeados por una institucionalidad educativa. Una subjetivación en el disciplinamiento institucional. Ejemplos habría miles en otras culturas y en occidente mismo. Pero, la Escuela, como la conocemos, es

propia del paradigma moderno liberal y agencia la subjetivación en esa identidad.

¿Qué pasa cuando la Escuela debe lidiar con identidades culturales diversas? ¿Qué pasa cuando la subjetivación escolar es opuesta o contradictoria con las identidades en que las culturas locales subjetivan a sus niños y jóvenes en las familias, los credos religiosos o las lenguas no-nacionales? Ese es el problema al que se puede responder con un enfoque intercultural. Pero la forma tradicional de responder desde la escuela, acorde con su génesis colonial, no ha sido esa: más bien, ha operado con la negación, silenciamiento, invisibilización y aniquilación de la diferencia cultural. La proscripción de las lenguas no nacionales, de los saberes tradicionales, ha sido parte de la agenda de aculturación de la Escuela.

Veamos varios escenarios en que la respuesta se da desde la escuela, pero no con la tradicional agenda aculturadora, en una amplia gama de acciones a las que se ha llamado “Educación Intercultural”.

### **1.1.2. Educación Intercultural para la integración de los migrantes**

El “giro multicultural” de finales del siglo XX en el orden del discurso jurídico y político fue motivado en gran medida por los ajustes institucionales que en Europa y Estados Unidos se tuvieron que dar por un nuevo auge migratorio que llegaba (y continúa llegando) desde el “tercer mundo”. Pero también respondió al empoderamiento que vivieron clases medias de diversos orígenes étnicos en el “primer mundo” y que exigieron visibilidad y reconocimiento de sus particularidades culturales, como un aporte a la democratización de los Estados. Allí la Interculturalidad en la educación pedía visibilización de esa diferencia pero la integración al mismo ordenamiento en igualdad de condiciones, sin discriminación.

Movimientos afroamericanos en pro de derechos civiles, feministas, migrantes sometidos a xonofobia, etc. han presentado a menudo sus demandas de reconocimiento bajo el ambiguo amparo del “multiculturalismo” (Dietz, 2012) y de la educación la exigen “intercultural” con ese sentido de inclusión.

Mientras tanto, en contraste con ello, el proyecto de la interculturalidad que emerge en el sur, se hace como demanda de los pueblos indígenas, apunta a la pervivencia de su diferencia:

“El multiculturalismo plantea el reconocimiento cultural. Se busca integrar a los inmigrantes para el adecuado funcionamiento del sistema. En cambio, en la interculturalidad, se plantea transformar el Estado para promover la justicia socioeconómica. En ese sentido el movimiento indígena contribuye a transformar el Estado” (López, 2009, p. 482).

En el contexto internacional, la discusión por lo multicultural se agudizó por el debate entre el comunitarismo y el liberalismo, el primero afinado en el relativismo cultural, en la defensa de la autonomía de los pueblos como nacionalidades dentro de los Estados; el segundo, centrado en la común ciudadanía como principio de igualdad y la garantía de las libertades individuales por encima de las formas de identificación cultural o colectiva (Cf. MacIntyre 2001; Taylor 1996; Taylor et al. 2009).

Convergentes o no en sus agendas políticas con los grupos étnicos de América Latina, la demanda por educación intercultural en el norte implica también como en el sur la politización de lo cultural y la movilización para que el direccionamiento de las políticas públicas en educación (y de las micropolíticas) permitan la inclusión, el reconocimiento y la protección de la diversidad, a sea cintra el etnocidio o bien frente a fenómenos como la xenofobia y el racismo (Álvarez, Dagnino, & Escobar, 2001).

En los últimos 10 años, la reflexión acerca de la educación intercultural en estos contextos se ha centrado al menos en tres asuntos cruciales: 1) la etnicidad y el desempeño académico,

2) los problemas de convivencia en la escuela multicultural y 3) la formación para la interculturalidad.

En primer lugar, la identidad étnica del migrante o el grupo minoritario se identifica como factor asociable al bajo desempeño en los resultados académicos de los estudiantes (Gibson, 1997a, 1997b; Gillborn, 1997; Grant, 1997; Johnson, Okun, Benallie, & Pennak, 2010). La marcación social y analítica de los migrantes como “minorías étnicas”, que se debaten entre la integración y la reproducción de su identidad, significa para los sistemas de educación europeos y norteamericano un reto que se centra en el desarrollo de mecanismos para mejorar sus desempeños. Estos se miden desde la lógica de la integración al universo cultural occidental y a la racionalidad científica, más que desde la posibilidad de un reconocimiento de saberes que posibilite un diálogo intercultural propiamente dicho.

Por otra parte, en la reflexión acerca de la interculturalidad en educación, es notoria la preocupación por los problemas sociales en la escuela, por la convivencia de la diferencia y la evaluación de estrategias para la formación en tolerancia y contra el racismo y la xenofobia (Osler & Starkey, 2002; Rodríguez Izquierdo, 2004). Esta línea de reflexión acerca más el concepto de Educación Intercultural a la educación para la ciudadanía (Naval, Print, & Veldhuis, 2002). En este sentido, las políticas públicas de interculturalidad educativa tienden más a reorientar la función escolar de socializar para la integración al proyecto de unidad nacional (van Zanten, 1997), menos que a valorar, respetar o garantizar la pervivencia de tradiciones de los inmigrantes (Balaguer, Catalá, & ministerio de educación y cultura, 1996; Castillo & Palomares, 2007). Más bien, las políticas de educación intercultural en el norte proponen estrategias más refinadas de integración de los migrantes al aparato productivo de las naciones del primer mundo, como bien lo expresa Pearson:

“La Educación Pancultural, por lo tanto, debe preparar a los grupos minoritarios para funcionar en el mundo de la mayoría. La Educación Pancultural puede proveerse en dos formas. Puede ser de igualdad de oportunidades de educación o puede involucrar la creación de escuelas bilingües o culturales en las cuales todos los estudiantes pueden aprender a funcionar en dos contextos culturales diferentes” (1977, p. 84)

En síntesis, la Educación Intercultural en los contextos de la migración se puede caracterizar con estos rasgos:

- Es una educación en respuesta a la migración hacia metrópolis dada por la escuela pública que debe integrarlos.
- La integración de los migrantes se hace a una sociedad que debe convertirse en incluyente, tolerante, respetuosa de la diferencia. Por tanto, los sujetos de tal formación no son solo los migrantes, sino toda la sociedad que se abre a múltiples culturas como formas de ser posibles en la misma nacionalidad. En tal nación multicultural, el derecho universal a la educación no se debe satisfacer con formas diferenciadas para las culturas, sino incluyente, en una misma cultura ciudadana.
- La Educación Intercultural debe permitir la formación a los migrantes para insertarse en una ciudadanía multicultural (que no puede negar el hecho de la alteridad) y a la sociedad en general debe permitirle aceptar la integración de la diferencia a la común cultura política nacional incluyente.
- La Educación Intercultural buscaría la asimilación cultural a una misma nación, por ejemplo, con la transición a un bilingüismo que le permita a los migrantes usar la lengua nacional.
- Es una Educación centrada en la formación para la convivencia ciudadana, que promueve el discurso de la tolerancia y contra la xenofobia y el racismo.
- El enfoque no-diferenciado en esta educación olvida el papel de la educación institucional como mecanismo para la formación y reproducción de la particularidad cultural y se centra en el derecho del diferente a lo común y el reconocimiento del “común” al derecho del diferente.



### 1.1.3. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Los estudios acerca de la educación en grupos étnicos en América Latina han tenido diversas formas de abordar los fenómenos del campo, precisamente porque en los últimos 50 años la educación se ha venido reconfigurando y conceptualizando por parte de los mismos actores de modos diversos. El modo más estandarizado de referirse a esto ha sido como EIB. Sin embargo, hay dos perspectivas básicas acerca del fenómeno dependiendo de cómo se agencie: 1) o bien se considera la educación en y de los grupos étnicos, con los pueblos como actores y agentes de ella. 2) Se entiende como ofrecida para los pueblos étnicos por parte del Estado. Una mirada permite pensar la educación como proceso social desde abajo, que sale a la búsqueda de aliados estratégicos como ONG y la demanda de reconocimiento de Derechos Colectivos; La otra, abordaría el problema desde la respuesta de los Estados a esa demanda y los procesos de institucionalización de la Educación Intercultural en el marco de estados multiétnicos o plurinacionales.

#### 1.1.3.1. La EIB como Educación propia

Por una parte, está la mirada acerca de la EIB como educación en y de los grupos étnicos, es decir, procesos liderados por las comunidades y organizaciones étnicas. Aquí, la literatura aborda la perspectiva de la educación como campo político de emancipación, autodeterminación y revitalización étnica (Amadio & López, 1993; CRIC, Bolaños, & Ramos Pacho, 2004; López, 2009; ONIC & Ministerio de Educación Nacional, 1985), se piensan los problemas de la afirmación de las formas propias de conocimiento de las comunidades y el modo en que entran en diálogo y contraposición con los saberes escolares occidentales (Sichra, 2009, Albó, 2002 Lima Soto, 2010).

En esta mirada se inscribe el trabajo que antropólogos, pedagogos, miembros de grupos étnicos e intelectuales solidarios realizan en la sistematización de saberes propios o etnociencias y su uso en la escuela (Cf. cap 4 Aguirre Lischt, 1988; Haverkort, Burgoa, Shankar, & Millar, 2013). Incluye la reflexión acerca del bilingüismo como estrategia de resistencia étnica a la transición al monolingüismo de las sociedades nacionales, y como medio para garantizar el diálogo intercultural (De La Torre, 1998, Pérez Orozco, 2007).

En Colombia, el concepto de “Educación Propia” o “procesos de educación Propia” es el que recoge esta perspectiva y se prefiere a los mismos términos de Etnoeducación y de EIB. Para las organizaciones étnicas, cuanto mayor autonomía en la administración, orientación política y pedagógica de la Educación en las comunidades más garantía habrá de que ella sea decolonial, afirme la identidad de los pueblos y evite los procesos de aculturación que la escuela tradicionalmente ha permitido en los territorios indígenas (CONTCEPI, 2012).

Esta perspectiva de la EIB, o de la Educación propia, podría caracterizarse esquemáticamente por estos rasgos:

- Revitalización étnica y fortalecimiento de la autonomía política de los pueblos al manejar sus propias escuelas.
- Visibilización y reconocimiento del valor de la diferencia en la integración de saberes y sabedores propios en la escuela.
- Mantenimiento de las lenguas nativas por su uso como lengua social y académica en la escuela.
- Participación en el sistema estatal ocupando espacios de poder al convertir a los líderes indígenas en funcionarios públicos.
- Formación de anfibios culturales, capaces de vivir entre fronteras étnicas, pero con un compromiso político con el pueblo ancestral.

### **1.1.3.2. La Educación Intercultural como educación diferenciada “para los otros”**

Por otra parte, está la mirada de la educación para los grupos étnicos, es decir, aquella que permitiría pensarla como concreción institucional del derecho que garantizan los Estados a una educación diferenciada (Coral, Sánchez, Sánchez, & Rosero, 2007, Sanchez Botero, 2010). Se trata, por una parte, de su comprensión como política pública para el desarrollo de los pueblos, entendido este como integración a la vida nacional. En toda América Latina las políticas educativas no solo en el campo educativo sino en el de salud y economía han buscado tradicionalmente estos mecanismos de integración y asimilación, ahora bajo el discurso de la multiculturalidad (Abram, 2004; Enciso Patiño, 2004a; Muñoz Cruz, 1997; Vélez V., 2002).

En muchos estudios y perspectivas de política pública, la educación para los grupos étnicos se entiende como un servicio público que se ofrece “a los otros” (Castillo G. & Rojas Martínez, 2005) y como responsabilidad del Estado multiétnico y pluricultural (Enciso Patiño, 2004b). En Colombia, esta política ha sido llamada “Etnoeducación” (Enciso Patiño, 2004a), en el sentido de que se inscribió su formulación en la perspectiva del etnodesarrollo, alternativa al desarrollismo capitalista (Bonfil Batalla & Rojas Aravena, 1982). Hay una preocupación por que esta educación se diferenciada, los maestros sean de las mismas comunidades y su formación y elección es co-responsabilidad del Estado y las comunidades (Pancho Aquite & ONIC, 2005, AA.VV, 2002). Los balances de este tipo de experiencias se hacen, muchas veces, en términos de la confirmación de haber seguido principios de participación ciudadana, respeto y garantía a los Derechos Colectivos de los pueblos (Ministerio de Educación Nacional, 2004), especialmente los consagrados en el tratado 169 de la OIT.

En la EIB para los pueblos y la etnoeducación, convergen en un cierto asimilacionismo de Estado en su modo de responder a las demandas de las nacionalidades desde la institucionalidad, de allí la desconfianza que los términos de EIB y etnoeducación generan entre las organizaciones indígenas de Colombia. Con todo, Estado y organizaciones coinciden en que este tipo de educación diferenciada garantiza la reducción de la repitencia y la deserción escolar, se mejoran las competencias comunicativas en segunda lengua (Español), hay mayor pertinencia de los contenidos y planes de estudios en tanto apuntan al desarrollo local, la calidad de vida y evitar la migración a la ciudad.

Sin embargo, no pocas veces, las escuelas de EIB se orientan a la integración de los egresados de estos sistemas al mercado laboral nacional. Su alfabetización, su mayor flexibilidad cultural o la capacidad de hacer transición a lógicas desarrollistas y tener aspiraciones de movilidad social por fuera de sus territorios ancestrales favorece su integración, la migración por fuera de los territorios (PREAL & CINDE, 2005). De allí que haya recientemente una fuerte crítica en países como Ecuador, Perú, México y otros en los que la tradición de la EIB ha sido absorbida por los sistemas burocráticos del Estado, primando metas y prácticas asimilacionistas (Castro & Smith, 2011).

La oferta etnoeducativa suelen estar acompañada de procesos de capacitación y profesionalización de maestros, que los habilita como funcionarios, empleados del Estado, capaces de moverse en sus lógicas burocráticas y permanecer en sus comunidades como “anfibiaos culturales”. En respuesta a estos riesgos, las organizaciones indígenas que han empezado a administrar el Sistema de Educación Indígena Propio, han insistido en que la profesionalización de los maestros debe hacerse en Universidades indígenas como la UAIIN del CRIC en el Cauca, o con programas de profesionalización concertados entre organizaciones y universidades, como los que existen en Nariño entre la UNAD y los grupos étnicos, La Universidad de Antioquia y la Organización Indígena de ese departamento (OIA) y la Universidad de la Guajira y la etnia Wayuu.

#### 1.1.4. Educación Propia

Las organizaciones indígenas en Colombia han leído la historia de la institución escolar en sus territorios como desintegradora de sus identidades étnicas: “La escuela, por su acción misma, ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad y la forma más concreta de desintegración cultural” (ONIC, 1997, p. 33). El juicio histórico contra esta institución lo expresó el CRIC en sus orígenes en términos de desconfianza por la escolarización, que solo sería reparada si las escuelas pasaban a manos de los mismos indígenas:

“Por eso no debemos creer lo que los opresores enseñan. Como quien dice: de las espinas no puede esperarse sino heridas, de los explotadores no podemos esperar sino explotación. Más vale, entonces, alejarnos de lo que enseñan los explotadores, como de las espinas” (CRIC, 1973).

Ya que la escuela es una institución occidentalizante, se entiende que algunos pueblos indígenas en Colombia, como los Kogi en la Sierra Nevada de Santa Marta, se opongan a que sea esta la que garantice el derecho a la Educación e insisten en que deben darse las formas propias, agenciadas por las familias, los Mamos (líderes espirituales de la comunidad) y en el marco de prácticas de subjetivación en el trabajo, la chagra, el aprendizaje de los oficios tradicionales, el recorrido del territorio y demás prácticas de educación culturales, no escolarizadas.

Sin embargo, los movimientos indígenas en Colombia, en las demandas y conquistas por un Sistema de Educación Indígena Propio (en adelante SEIP), no han rechazado la implementación del dispositivo escolar: todo lo contrario. No es una institución que las organizaciones quieran abolir en su reclamo de reconocimiento de una “Educación Propia”. Más bien, como se considera un instrumento de poder en disputa, la estrategia ha sido tomarse la escuela, hacerla propia.

Si el Estado, en su obligación de responder al Derecho fundamental de garantizar educación básica universal, solo cuenta con tal mediación institucional, y ella va a estar presente en los territorios indígenas, los pueblos han de dirigir la institución en lugar de que otro lo haga desde intereses ajenos. No se cae en el extremo comunitarista del encapsulamiento en las formas tradicionales de educación no escolarizadas ni el extremo liberal de aceptar de la escuela aculturadora. Se trata de aceptar la institución, pero con sentido crítico y memoria histórica, aprendiendo de los riesgos y efectos aculturadores del pasado, poniendo la escuela al servicio de las causas propias, como centro de revitalización cultural de las lenguas nativas, de la formación de líderes y conciencia colectiva.

Las escuelas, al ser administradas por las mismas autoridades tradicionales de las comunidades, se orientarán al alcance de sus metas colectivas. Es cierto que con ello se están introduciendo nuevas y complejas prácticas para las autoridades tradicionales, quienes deben aprender los procedimientos burocráticos para manejar los recursos del Estado como sus operarios. Es un hecho que introduce un evidente cambio de prácticas para las autoridades y organizaciones étnicas, un mecanismo de asimilación a los engranajes del sistema burocrático estatal bajo el discurso del multiculturalismo incluyente. Pero hay conciencia de tal riesgo y no se asume ingenuamente.

Podrían esquematizarse las características de la “Educación propia” de acuerdo con lo que persigue el SEIP:

- Comprensión del derecho universal a la educación como aplicable a los pueblos y culturas, pero de forma diferenciada por la autodeterminación de los pueblos en el manejo de la escuela política, administrativa y pedagógicamente.
- Escuela sí, pero otra, re-creable desde los pueblos o comunidades en los que está la centralidad de entorno de aprendizaje. Se habla de Proyecto Educativo Comunitario (PEC), no de PEI (Institucional)

- Centralidad en la enculturación y fortalecimiento de lengua, saberes, estructuras de socialización propias, es decir, superación de los límites aculturadores de la etnoeducación integracionista
- Priorizar lo particular, luego lo “universal” como ampliación del horizonte hermenéutico.
- Educación anti colonialista en lo administrativo, procedencia de maestros de las mismas comunidades o seleccionados por ellas, que compartan el enfoque epistémico de los pueblos.

## **1.2. ESTUDIO Y PROFUNDIZACIÓN PERSONAL**

### **1.2.1. Acerca de la educación intercultural en la metrópoli**

Blasco, M. (2014). Making the tacit explicit: rethinking culturally inclusive pedagogy in international student academic adaptation. *Pedagogy, Culture & Society*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.922120>

García Martínez, A. (2008). La interculturalidad: desafío para la educación. Madrid: Dykinson. Recuperado a partir de <http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10224134>

Sani, S. (2014). The Role of Intercultural Pedagogy in the Integration of Immigrant Students in Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 484–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1379>

### **1.2.2. Acerca de la etnoeducación en Colombia**

Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Revista educación y pedagogía*, XIX, 53–62. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6654>

Castillo G., E., & Rojas Martínez, A. A. (2005). Educar a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de: [www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf)

Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En Mato Daniel (ed.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 233–242). Caracas: Universidad Veracruzana Intercultural, UNESCO. Recuperado de: [www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44732.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44732.pdf)

### **1.2.3. Acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina**

Dietz, G., Mateos Cortés, L. S., & CGEIB-SEP. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP. Recuperado a partir de [www.interculturalidadygenero-colsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf](http://www.interculturalidadygenero-colsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf)

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas. La Paz: FUNPROEIB Andes. Recuperado de: [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf)

#### 1.2.4. Acerca del SEIP y la Educación Propia en Colombia

Castillo G., E. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. En *La multiculturalidad estatalizada y configuraciones de estado* (pp. 225–336). Bogotá: ICANH. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9879>

Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 0(69), 17–43. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>

#### 1.2.5. Videos

Cunningham, M. (2012). El desafío de construir sociedades interculturales [Mp4]. Madrid: Casa de América. Recuperado a partir de <https://youtu.be/2iNsFeF6SJc>

Save the Children España, & Rueda, C. (2013). La convivencia intercultural en las aulas [Mp4]. Madrid: Save the Children España. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=pNNGmGKotMA>

Universidad Pedagógica Nacional, Perafán, A., Álvarez, A., Grueso, A., Bolaños, G., Ibarra, O., & Ramos, I. (2014). Educación intercultural en Colombia [Mp4]. Guapi, Tierradentro, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=TL7r7sKuknM>

### 1.3. AUTOEVALUACIÓN

#### Pregunta 1.

Aunque existen instituciones de educación formal en muchas culturas, la Escuela moderna obedece a un paradigma de pensamiento occidental. Uno de estos rasgos no obedece a tal paradigma una de las siguientes descripciones

- a. Se busca que la misma educación para todos los ciudadanos garantice su igualdad
- b. Se valoran todos los saberes y tradiciones propias de las culturas desde el relativismo
- c. Se valora la libertad de pensamiento, la formación del espíritu crítico propio de la ilustración
- d. Se busca que la subjetivación de los ciudadanos garantice una identidad nacional única.

#### Pregunta 2.

La Educación Intercultural en países receptores del migrantes se ha entendido principalmente como un enfoque que debe permitir

- a. La educación diferencia en los territorios de cada grupo étnico
- b. La homogeneización cultural en torno a lengua, religión y cultura
- c. La integración de las diferencias a una misma sociedad civil
- d. El aprendizaje de las ciencias como garantía de pensamiento crítico

**Pregunta 3.**

La educación básica es reconocida como un derecho humano, universal. ¿Qué objeción de fondo han hecho los pueblos indígenas en Colombia al modo de garantizarla?

- a. La escolarización no es el modo universal de educar, se debe garantizar la enculturación propia de cada pueblo.
- b. Las ciencias y el deben ser el paradigma de pensamiento que se forme en las escuelas indígenas.
- c. El bilingüismo solo debe ser implementado en las escuelas en que las comunidades tengan una lengua propia.
- d. La escuela debe ser financiada y administrada por el estado como forma de garantizar el derecho a la educación básica gratuita.

**Pregunta 4.**

Un enfoque decolonial en la Educación Intercultural se expresaría en una de estas prácticas.

- a. Garantizar la coexistencia pacífica de estudiantes de diversas culturas y orígenes étnicos.
- b. Enseñar en la escuela la historia de la conquista y colonización desde una perspectiva crítica.
- c. Implementar en los currículos escolares el conocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación
- d. Permitir en la escuela la reproducción, valoración y visibilización de saberes tradicionales de los pueblos.

**Pregunta 5.**

El Sistema Educativo Indígena Propio en Colombia (SEIP) ha permitido uno de estos avances

- a. Que la educación en territorios indígenas sea administrada y orientada por las mismas autoridades de los pueblos
- b. Que la alfabetización en lengua castellana se haya universalizado en los territorios indígenas.
- c. Que los estudiantes se formen en competencias laborales para insertarse en el mercado nacional con más eficacia.
- d. Que se disminuya el racismo y la discriminación contra los pueblos indígenas en las escuelas urbanas.

# 2. Educación Intercultural en Colombia

## 2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN COLOMBIA

La Educación Intercultural en Colombia se ha entendido más como parte de la política de educación diferenciada para los grupos étnicos y culturales minoritarios. La preocupación por un enfoque incluyente, en el que todos los espacios educativos se abran al respeto, valoración, visibilización y protección de la diferencia cultural, ha estado en un segundo plano en la agenda. En otras palabras, en Colombia hay políticas más claras en educación diferencial que intercultural. Quizás, la insistencia de las organizaciones y movimientos afrocolombianos por incluir en todas las escuelas una cátedra de estudios afrocolombianos ha sido la excepción. Consideremos algunos elementos del caso nacional.

### 2.1.1. Espacios educativos y organización étnico-política

Para el CRIC La educación propia debe estar orientada a fundamentar y promover el fortalecimiento cultural y organizativo, mediante la construcción de una fuerza social que posibilite un crecimiento con autonomía. La escuela, en su proyecto, fue replanteada desde los criterios y lineamientos que generó la dinámica comunitaria, a través de procesos de investigación y desarrollo de experiencias modelo que se forjaron desde el origen de la organización en la década de 1970.

“Lo importante es que fue un movimiento político, y no un movimiento pedagógico, el que llegó a estas conclusiones. Se soñaba con impulsar una educación no alienante, no sólo con la perspectiva de humanizar las relaciones en el salón de clase, sino frente a la misma comunidad” (Bolaños, 2009, p. 358)

En continuidad con esta línea, los PEC se han venido asumiendo como la estrategia formativa para dinamizar Planes de Vida, es decir, pensar la educación en función de una subjetivación colectiva, para fortalecer a los pueblos y comunidades.

### 2.1.2. El proceso hacia un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

En los años 1970 las organizaciones indígenas desarrollaron sus proyectos de educación comunitaria ligados a la formación de cuadros, el fortalecimiento de sus lenguas propias y el propósito político de apropiarse de las escuelas en los territorios con maestros de las mismas comunidades. Camino a la autonomía educativa en los territorios entre la década de 1970 y 1980 se dio el desmonte progresivo de la Educación Nacional Contratada con la iglesia en territorios indígenas, la expulsión de comunidades religiosas de los territorios indígenas y la recuperación de las escuelas. Con la resolución 9549 de 1986, se ordenó un sistema de profesionalización especial para maestros indígenas que aceleró una reflexión pedagógica para ese fin pero desde la lógica de la academia y la integración de maestros indígenas al magisterio. Maestros indígenas pero cooptados por el sistema.

Con el Desarrollo del convenio 169 de la OIT en la ley general de educación en la década de 1990 se implementó un sistema de etnoeducación como política de educación diferenciada para pueblos indígenas y afrocolombianos. La estatalización del reconocimiento a la diferencia, introdujo en la legislación y los sistemas educativos discursos indigenistas, conservacionistas o solidarios.

«La etno-educación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo» (CRIC 1989:10).

En 1993 el Programa Nacional de etnoeducación promovió el Diseño Curricular pertinente y bilingüe, Capacitación, Investigación, Diseño y Elaboración de Material Educativo pero con escasos resultados de impacto.

El decreto 804 de 1995 reglamentó como educación “para” grupos étnicos centrado en la revitalización cultural, profesionalización docente de maestros indígenas y afro, con lo que se abrió una oferta en las universidades para la etnoeducación como especialización pedagógica. Hay 7 programas universitarios en el país.

La política Pública estableció espacios permanentes de concertación con los pueblos: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI- Decreto 2406 de Junio de 2007 que buscaba ya no una educación “para” grupos étnicos sino “de” ellos.

Esta demanda de autonomía tiene un punto de llegada importante en el decreto 2500 de 2010, que reglamentó transitoriamente el SEIP y el decreto 1953 de 2015, con el que se definió concertadamente el procedimiento para que los Territorios Indígenas lleguen a manejar, previa certificación de requisitos mínimos, su SEIP.

Para la segunda mitad de la década de 2010, en muchos territorios indígenas el Estado ha contratado a las organizaciones indígenas como operadores del SEIP, en una modalidad híbrida entre tercerización del servicio público, subsidiando a la demanda, y el reconocimiento de la autonomía de los pueblos.

El SEIP se ha planteado como un espacio de Resistencia cultural, para “aprender a ser indígenas” “educarnos para la acción externa sin dejar de ser lo que somos y ante todo sin perder el objetivo de lucha y resistencia.” Mantiene los principios de la educación comunitaria de la década de 1970 de formar para el territorio, en la autonomía y la revitalización de la cultura.

Pero sucede en Colombia, igual que para el caso mexicano documentado por Bertely, que gracias a la institucionalización de la educación intercultural Bilingüe “los maestros bilingües funcionan como ‘caciques culturales’” en el sentido de convertirse al tiempo en líderes comunales y empleados del Estado, burócratas en algún sentido” (2008, p. 279) pero que deben rendir cuentas, primeramente, a la comunidad que les ha dado el aval para ocupar tal lugar de representación. Los maestros indígenas son anfibios culturales.

### **2.1.3. Educación Afro y Cátedra de estudios Afrocolombianos**

Ley 70 de 1993 en su art. 39, el Decreto Número 1122 del 18 de junio de 1998 y normatividad posterior plantearon un nuevo marco legal para la educación diferenciada para pueblos afrocolombianos, especialmente para comunidades negras de la costa pacífica, el Palenque de San Basilio en Bolívar y los raizales del archipiélago de San Andrés. La etnoeducación se hizo política para estas comunidades.

En los espacios de concertación de la política de etnoeducación, las organizaciones afro consiguieron consagrar la obligatoriedad para todo el sistema educativo nacional de una cátedra de estudios afrocolombianos en la educación básica y media, una cátedra para valorar y visibilizar el aporte de los pueblos afro a la nación y combatir el racismo.

Se crearon, emulando los avances de los pueblos indígenas, plazas del magisterio para etnoeducadores afro y concursos para su nombramiento avalados por las mismas comunidades.



Esto permitió un arraigo de los maestros con sus comunidades y mayor sentido de pertenencia. Se han promovido desde entonces proyectos de revitalización étnica en palenque, Costa Pacífica, Norte del Cauca, Valle y con los pueblos raizales del archipiélago de San Andrés.

En muchos casos, el balance de la implementación de la cátedra en el orden nacional no ha sido muy positivo: las escuelas caen en la presentación de los pueblos afro con estereotipos, folclorizándolos, haciendo marginal la implementación del proyecto como un tema de estudio en los cursos de ciencias sociales, sin que haya aún un impacto significativo en conductas racistas o valoración de los pueblos (Arocha, Guevara, Londoño, Moreno, & Rincón, 2007).

#### **2.1.4. Interculturalidad en la Educación Superior Colombiana**

##### **2.1.4.1. Políticas de inclusión y afirmación**

Una de las estrategias usadas en Colombia para responder a la inequidad en el trato a los grupos étnicos y la exclusión del derecho de los mismos a la educación superior, ha sido la de otorgar cupos especiales en universidades públicas (como en la Universidad del Valle, Universidad Nacional, de Antioquia, del Cauca y Magdalena entre otras) exclusivos para miembros de estas poblaciones.

Se reserva en las instituciones un porcentaje de cupos en sus programas académicos para que puedan acceder a ellos aspirantes que certifiquen su pertenencia a grupos étnicos. Desde 2003, en algunas instituciones como la Universidad del Valle, se amplió la condición de excepción a las comunidades afrocolombianas para el ingreso a los Programas académicos de Pregrado, por la cual se reserva hasta un 4% de los cupos en cada Programa Académico para esta población.

Se han establecido también sistemas de becas especiales y otras estrategias para facilitar la retención estudiantil de miembros de grupos étnicos, pero pocas veces ese acompañamiento a los estudiantes indígenas ha pasado de las “políticas de bienestar” y no se ha ocupado de integrar en los planes de estudio la valoración de los saberes propios de los pueblos, su visibilización y el diálogo entre epistemologías diversas como iguales. Es decir, no ha permeado las estructuras universitarias.

Se han mantenido, en cambio, las etnociencias como objeto de conocimiento pero desde el control de las ciencias occidentales. Incluso puede identificarse un incremento en investigación al respecto, la creación de programas posgraduales con este objeto, como el doctorado en etnobiología de la Universidad del Cauca. Los trabajos de grado de los estudiantes de grupos étnicos en los diferentes programas que se inscriben suelen estar orientados a la resolución de problemas de sus comunidades, sistematizan saberes y prácticas propias, y encuentran apoyo institucional para su desarrollo, pero esto no necesariamente significa un diálogo intercultural. Más bien, es un ejercicio de validación del saber tradicional por parte del saber científico.

##### **2.1.4.2. Formación de etnoeducadores**

La contratación pública de educadores para Educación Indígena, o en el marco de la implementación del SEIP, se rige por los Decreto 804 de 1995, 3982 de 2006 y 2500 de 2010 (política ratificada en el decreto 1075 de 2015). Para esta normatividad, los candidatos son presentados por las mismas comunidades en las que han de prestar su servicio público, sin que sea requisito indispensable su profesionalización universitaria (decreto 804 de 1995 art. 10). Sin embargo, su remuneración depende del nivel de formación académica que certifique. Esto ha generado la demanda de maestros indígenas y afrocolombianos por profesionalizarse como etnoeducadores.

En el perfil mínimo que deberían formar las normales y las licenciaturas en etnoeducación (Ibidem. art. 5) se plantea que los licenciados han de ser capaces de:

- Dinamizar los planes de vida de sus comunidades
- Investigar asuntos de identidad étnica
- Desarrollar pedagogías propias
- Conocer y fortalecer las lenguas nativas
- Dinamizar proyectos etnoeducativos

Para los etnoeducadores afrodescendientes y raizales se especifica en la prueba de concurso para su selección y nombramiento que el etnoeducador debe tener “conocimiento de los saberes básicos y específicos de dichos pueblos, concretamente en los aspectos de territorialidad, culturas locales, interculturalidad, organización social, historia, relaciones interétnicas y diálogo de saberes, así como en los principios de etnoeducación, pedagogía, derechos y legislación etnoeducativa” (Decreto 3323 de 2005, artículo 8).

Estos perfiles plantean la exigencia a los etnoeducadores de su capacidad para poner en diálogo los saberes propios o locales con perspectivas de conocimiento disciplinares. En énfasis en “lo propio” no se hace en detrimento del conocimiento de la legislación nacional, las ciencias de la educación u otros campos de conocimiento occidentales. Esta política es consistente también en el Decreto 3982 de 2006.

Así, a partir de esta demanda política y comunitaria, distintas Universidades abrieron programas de licenciatura en etnoeducación a finales de la década de 1990, algunas dependientes de facultades de educación (UNAD, U. De Antioquia, Uniguajira, UTP, Unimariana) otras de estudios culturales (o interculturales como en el caso de la Universidad del Cauca). Esta relación entre el perfil profesional demandado por los pueblos étnicos y el de egreso de las universidades, hizo que estructuraran sus licenciaturas en etnoeducación atendiendo a los mínimos exigidos por el Estado para los etnoeducadores pero, fundamentalmente, a los requerimientos de las comunidades y sus Proyectos Educativos. De tal manera, Unicauca, UNAD, Uniguajira, y especialmente Uniantioquia, con la licenciatura en pedagogía de la madre tierra, han diseñado sus programas concertando con las organizaciones y afro comprendiendo el diseño curricular en la Educación superior como acción política intercultural.

#### **2.1.4.3. Universidad Indígena y afrocolombiana**

En el Cauca, los pueblos indígenas han visto la educación como pilar fundamental de su proceso político. En el contexto de las luchas lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) surge la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), que se ocupa principalmente del rescate y defensa de los territorios ancestrales, de la valoración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, del fortalecimiento de sus autoridades tradicionales, del ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural.

La UAIIN es un componente orgánico del Sistema Educativo Indígena Propio que comprende todos los niveles de formación. Hace parte de una política educativa integral de respeto, convivencia y valoración de la diversidad cultural de los pueblos, como resultado de la búsqueda por más de 40 años de una educación construida desde las necesidades y visión de los pueblos, muchas de ellas contenidas en sus proyectos de vida.

La UAIIN se encuentra en proceso de reconocimiento formal por parte del Ministerio de educación, en un enfrentamiento por los estándares de validación del saber experto de la universidad tradicional. Sin embargo, las prácticas de sus estudiantes y egresados son validadas por su vinculación con procesos comunitarios más que de producción académica formal. Es

decir, se valora el saber-hacer de impacto político, social como un giro hacia el sentido ético del saber-poder. Más recientemente ha surgido la Universidad Misak, del pueblo Misak de Guambía, Cauca, con una filosofía equiparable.

Si bien no se puede considerar como una universidad Afro, la Universidad del Pacífico, de carácter estatal, se ha creado como una institución que pretende cerrar la brecha de exclusión para las comunidades negras de esta región y fue fortalecida después de la ley 70 de 1993 como parte del desarrollo de esta la política y en ella se han recogido tradiciones de educación popular llevadas a cabo en Buenaventura y la región.

La Universidad del Pacífico busca, de acuerdo con su proyecto, “Ofrecer a las comunidades de la Costa Pacífico programas de educación superior que respondan a los requerimientos del desarrollo regional, orientados a la formación de profesionales integrales desde la perspectiva ética, científica, técnica y cultural. Desarrollar programas de investigación y de estudios postgraduados que contribuyan al desarrollo (...) del Litoral Pacífico”. Es decir, no plantea una filosofía radicalmente alternativa al modelo educativo de las demás universidades nacionales, sino llevar a la región la educación superior con proyectos pertinentes para su “desarrollo”.

Con todo, la desfinanciación general de la universidad pública en Colombia tiene en crisis de sostenibilidad este proyecto de tan reciente creación, pese a los esfuerzos de gestión no solo de los movimientos sociales sino de los partidos políticos de la región.

## **2.2. ESTUDIO Y PROFUNDIZACIÓN PERSONAL**

### **2.2.1. Acerca de la educación Afro**

Delgado, R. (2007). La educación y el patrimonio cultural, nodos de los procesos de Reparación de las comunidades afrocolombianas. En *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 573–586). Bogotá: Univ. Nacional de Colombia (CES). Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/>

Rincón, J. E. G. (2015). Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 0(69), 159–182. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce159.182>

Rojas Martínez, A. A. (2008). Cátedra de estudios afrocolombianos: Aportes para maestros. Universidad del Cauca. Recuperado a partir de [www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43104.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43104.pdf)

### **2.2.2. Acerca del SEIP**

Green, A. (2014). Educación superior desde la madre tierra. *Revista Debates*, (67), 20–29. Recuperado de: [https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates\\_67\\_enero-abril\\_2014](https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates_67_enero-abril_2014)

Presidencia de la República de Colombia. (2014, julio 10). Decreto número 1953 Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios. *Diario Oficial*. Recuperado a partir de <http://diario-oficial.vlex.com.co/vid/decreto-2014-modifica-arta-culo-538130138>

Pérez Orozco, C. E. (2016). Diálogo de saberes en el Sistema de Educación Indígena Propio de Colombia: Hermenéutica contra inconmensurabilidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(113), 1–27. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8462.2015.0113.03>

### 2.2.3. Acerca de las universidades indígenas

Colin, Y. S. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 0(69), 97–119. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce97.119>

Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683–690. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162002>

Bolaños, G., Tattay, L., & Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 211–222). Caracas: UNESCO, ASCUN. Recuperado a partir de [unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf)

### 2.2.4. Acerca de la etnoeducación

Arbeláez Jiménez, J., & Vélez Posada, P. (2008). La etnoeducación en Colombia : una mirada indígena. Recuperado a partir de <http://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>

Castillo Guzmán, E., Hernández Bernal, E., & Rojas Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 38–54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242003>

Enciso Patiño, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. Recuperado a partir de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84462.html>

### 2.2.5. Videos

Amawtay Wasi, & Sarango, L. F. (2015). Conferencia Universidad Intercultural Amawtay Wasi [Mp4]. México: Encuentro Internacional de Pedagogía Crítica. Recuperado a partir de <https://youtu.be/GP4XNhj0n4Q>

Trujillo Campo, H. D., Valencia, D., & Arias Guapacha, F. (2014). Encuentro sobre sistema educativo indígena propio [Mp4]. Pereira: Polémica Educativa Sindicato de Educadores de Risaralda. Recuperado a partir de <https://youtu.be/4qZoln4KuO4>

## 2.3. AUTOEVALUACIÓN

### Pregunta 6.

La cátedra de estudios afrocolombianos en este país es obligatoria para todos los establecimientos educativos. ¿Qué dificultades en su implementación se han presentado?

- No se han nombrado maestros afrocolombianos que implementen la cátedra.
- La presentación que se hace de los pueblos afro sigue siendo folclorizante y estereotipada
- No se ha formulado aún un lineamiento nacional para la implementación de la cátedra.
- Las comunidades negras no han permitido que la cátedra salga de sus territorios tradicionales y colectivos.

### Pregunta 7.

La desconfianza de los pueblos indígenas colombianos al concepto de etnoeducación y educación intercultural se podría explicar por

- a. El concepto de interculturalidad significa renunciar a lo propio para adoptar una cultura nacional.
- b. La idea de etnoeducación ha sido usada tradicionalmente para referirse a las escuelas misionales aculturadoras
- c. El concepto de interculturalidad ha sido usado para referirse tanto a políticas integracionistas como críticas y resulta ambiguo.
- d. El concepto de etnoeducación privilegia solamente lo afro, campesino y mestizo, no lo indígena.

**Pregunta 8.**

La particularidad de los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC) con respecto a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) sería:

- a. Los PEC no se centran en la escolarización, sino en la formación de la comunidad y de los sujetos capaces de sacar a delante el plan de vida.
- b. Los PEC son proyectos que pueden ser implementados únicamente en comunidades interculturales, con miembros de varias étnias.
- c. Los PEI son estandarizados, no permiten la inclusión de aspectos como pertinencia local de la educación ni vinculación de la comunidad.
- d. Los PEI obedecen a la estrategia aculturadora de unificar con un mismo currículo a todos los habitantes de la nación.

**Pregunta 9.**

En el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) hay un avance significativo en el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas para manejar su educación. ¿Desde cuándo puede hablarse de su implementación en Colombia?

- a. Desde la década de 1970 con el surgimiento del movimiento indígena colombiano.
- b. Desde la década de 1980 con los centros experimentales piloto en las regiones.
- c. Desde la década de 1990 con la política nacional de etnoeducación.
- d. Desde la segunda década del siglo XXI con el reconocimiento de derechos colectivos.

**Pregunta 10.**

La formación de etnoeducadores en las universidades tradicionales implica riesgos de aculturación de los maestros indígenas y afro, porque estas siguen estando orientadas por el paradigma de la ciencia occidental. ¿Cuál de estas acciones permitiría mitigar esos riesgos?

- a. Ampliar cupos para miembros de los grupos étnicos en las universidades públicas en carreras diferentes a las de licenciaturas en educación.
- b. Proponer que las escuelas normales superiores sean las encargadas de formar a los etnoeducadores y no las universidades.
- c. Concertar entre organizaciones étnicas y universidades los currículos de los programas de etnoeducación.
- d. Llevar a los territorios indígenas y afro centros satélite de las universidades para formar a los maestros en sus territorios.

# 3. Retos políticos y pedagógicos de la Educación Intercultural

## 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

*“La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como dioses pero sin tener la capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la hybris, y eso es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de occidente: pretender hacerse de un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista”*  
(Castro-Gómez, 2005, p. 131)

Reconocer este “pecado” de occidente es un reto para las escuelas interculturales. Tiene profundas implicaciones no solo en el orden político (que los pueblos dirijan su educación propia) administrativo (que las comunidades se vinculen con la escuela manejándola y evaluando su desempeño) sino en los modelos pedagógicos. Haremos unas consideraciones al respecto en este núcleo problemático.

### 3.1.1. Una escuela otra

El sentido de lo intercultural, del diálogo de saberes, inicia por la definición de los objetivos de formación de la escuela como puntos de encuentro y convergencia para ser miembro de un pueblo pero ciudadano intercultural. El criterio de convergencia es el ideal de comunidad, su Plan de Vida y el concepto del “buen vivir”. Luego se delimitan los conocimientos culturales que deben ser valorados, las prácticas propias que deben ser revitalizadas, los saberes “ajenos” que deberían ser apropiados en el alcance de esos objetivos y se concluye con el establecimiento de semejanzas y diferencias entre tales perspectivas.

La Escuela intercultural, más aún la de Educación Propia, construye sus proyectos de modo participativo, del consenso entre los sujetos directamente involucrados en la educación. Parte de los intereses locales, de la escala comunitaria, más que del Currículo Nacional obligatorio (CN). Pero se hacen en el interior de la escuela estatal, por lo que deben cumplir con las exigencias gubernamentales.

En un ejercicio de armonización y contextualización de saberes (Brayboy & Castagno, 2008) se suele presentar el CN de un modo pertinente para los intereses locales y trabajar los mismos buscando el alcance de las metas nacionales. Curricularmente, ello se ha traducido en abandonar la planeación por asignaturas discretas, las llamadas “áreas obligatorias” del CN y en su lugar estructurar “ejes integradores”, que proponen problemas y proyectos en torno a los cuales las diferentes disciplinas se articulan, aportando miradas complementarias para su comprensión, desarrollo y resolución.

En algunos PEC se mantienen las áreas obligatorias del CN y se agregan otras propias como Lengua Nativa, Etnociencias, Espiritualidad, Conocimiento del Territorio, Artesanía y oficios tradicionales, Legislación Indígena, Derecho Propio y Ley de origen, etc. Pero hay otros PEC que se arriesgan a proponer más claramente núcleos problemáticos de interés comunitario para que, en torno a ellos, se desarrollen los propósitos del CN, como hacen los U'wa:

Los ejes son guías de orientación de la práctica pedagógica, ubicando los diferentes contenidos de las áreas o temas de aprendizaje en los conceptos propios de la cultura, su contexto y sus relaciones con otras sociedades. Son integradores del conocimiento, sin fraccionar disciplinas, recogiendo el saber ancestral, tanto desde lo propio como de sus relaciones con el conocimiento occidental. (AZOU'WA, 2009, pp. 45-46)

El pensamiento indígena suele ser holístico y eso se debe reflejar en el currículo. El Pueblo Wayuu ha diseñado su plan de estudios desde “ejes temáticos”, los cuales aglutinan “contenidos” que tradicionalmente corresponderían a diversas áreas obligatorias del CN, pero leídas desde problemas de interés para el plan de vida del Pueblo. Estos ejes son Territorialidad, Cosmovisión y tradición, Wayunaiki (lengua propia), Alijunaiki (Español como segunda lengua), Desarrollo Wayuu, Artes y juegos tradicionales apropiados por los Wayuu, Matemáticas, Medicina tradicional Wayuu y apropiada, Etnociencia (Nación-Wayuu, 2009, p. 59).

En los “ejes integradores”, como lo llaman los Ette Ennaka, se facilita también un enfoque interdisciplinar como es tendencia en la investigación occidental contemporánea:

“El proyecto de aprendizaje es un proceso que parte de un diseño o planeación de lo que se va hacer, la integración de las áreas, el desempeño de las mismas en la práctica y la autoevaluación” (2008, p. 44).

Un eje integrador acerca del territorio, por ejemplo, es abordado por los docentes de diversas asignaturas de manera simultánea: la trigonometría aplicada para medir áreas, la informática para la comprender los sistemas de georeferenciación, la biología para la caracterización de los ecosistemas, el lenguaje en investigación de la tradición oral con mayores para fundamentar espiritualmente las prácticas de manejo desde la cultura, etc.

La formulación del currículo escolar occidental se hace en términos de desarrollo de competencias personales, los Proyectos de educación propia e intercultural no lo descartan, pero estos se orientan hacia la subjetivación en un colectivo, de pertenencia a un pueblo. Por tanto, la evaluación se centra en el alcance de metas de interés colectivo más que en la competitividad de las individualidades.

Lo que internacionalmente se conoce como “escuela sensible al contexto cultural” comparte el propósito de pasar de una escuela colonial y aculturadora a una que valore, visibilice y fortalezca los saberes propios. Se ha demostrado que el aprendizaje de las etnociencias permite desarrollar las competencias cognitivas universales tanto como lo hacen las ciencias occidentales (Sanga & Ortalli, 2003, p. 272 ss) y que, en consecuencia, su inclusión en la escuela facilita el derecho al desarrollo de las potencialidades de niños y jóvenes.

### **3.1.2. Saberes propios**

Hacer énfasis en que la escuela intercultural debe valorar “lo propio y contextual” se opone a las pretensiones universalistas del saber occidental que, históricamente, han facilitado la devaluación, la negación de la alteridad, o su invisibilización.

La interculturalidad es un reto que debe verificar sus logros precisamente en la pervivencia de la diferencia. Así planteado el asunto, requiere de una regla ética para el diálogo de saberes de los actores en juego en la escuela: éste no debe llegar a una síntesis que disuelva las posturas de los interlocutores, como en la dialéctica o los sistemas democráticos de consenso o de mayoría, sino construir en el ámbito de cada uno de los interlocutores una transformación, una “mejora” a causa de la apertura a la diferencia, pero en orden a garantizar la propia pervivencia



y la del otro.

En el diálogo, ese valor de “lo propio” lo fortalece como algo que no debe ponerse en proceso de supresión o devaluación, como en la escuela occidentalizante, sino que permite que la apertura al otro se haga desde el reconocer que se tiene algo de valor para aportar al diálogo. Ese “algo” que ya se tiene y se sabe, eso “propio” que entra en diálogo, permite que no haya un vaciamiento de sí para ir al encuentro con el otro, sino que hace conciencia de un sí mismo que se ofrece al otro y puede ser enriquecido por él. Si esta regla es recíproca, es posible el diálogo intercultural.

Es por ello que en los Proyecto Etnoeducativos Comunitarios de los pueblos Indígenas suele hacerse énfasis en el fortalecimiento de “lo propio”. Se rechaza que el punto de partida sea la apertura a la diferencia, porque lo que en ese diálogo hay que aportar es la riqueza que se tiene, el valor de sí mismo es lo que se lleva al encuentro con otros saberes.

Lo primero en la subjetivación de la escuela intercultural es presentar el valor de sí como el que será enriquecido en el diálogo por el valor del otro. Es ese el principal “mínimo de justicia” para construir lo demás, ya sea lo común o lo particular. De allí que los proyectos etnoeducativos busquen insistentemente la consulta a los mayores, la memoria de las tradiciones orales, la afirmación en las raíces ancestrales, la ritualidad tradicional, los espacios de socialización familiares antes que los escolares.

### **3.1.3. Diálogo de saberes**

La Educación Intercultural no puede reproducir un solo saber como legítimo, sino poner en diálogo distintos paradigmas. No reproduce una sola tradición cultural sino que, al valorarlas todas, genera intercomunicación entre ellas, un “diálogo de saberes” que transforma los horizontes de interpretación del mundo más allá de los límites de cada paradigma de pensamiento y parte de una mutua apertura hospitalaria al saber del otro.

Así, este diálogo no busca hibridar, folclorizar o aislar los saberes otros como sistemas paralelos sino permitir su coexistencia y mutuo enriquecimiento. Dinamiza en los interlocutores el cambio cultural en dos vías:

1. Resignifica la tradición propia de cada pueblo como valiosa, revitalizando las identidades étnicas y permitiendo una subjetivación que recupera tradiciones ancestrales y sentidos de pertenencia. Afirmar “lo propio”.

2. Permite valorar la diferencia, el lugar de enunciación y de juicio de verdad del otro y, así, su saber se hace susceptible de ser adoptado si aporta al buen vivir de todos, es decir, de la común ciudadanía intercultural.

Este diálogo estaría por la transformación del orden social por la legitimación de los saberes subalternos y por la deslegitimación de los ejercicios de poder que se han sustentado en la devaluación del otro. En la escuela intercultural resulta conveniente que estén disponibles múltiples voces alternativas. Esta pluralidad, en lugar de traer confusión, permite la emergencia de las mejores respuestas, cuyo valor esté dado no simplemente por venir de X o Y tradición (incluyendo la “propia”), sino por su capacidad para enriquecer las formas del buen vivir.

Pérez y Argueta (2011) advierten que en esta valoración de diversos paradigmas de saber en diálogo no es la ciencia quien debe legitimar a los demás saberes, sino el marco de una ciudadanía intercultural que asuma el aporte a la resolución de los problemas sociales de la inequidad como legitimador o no de una práctica y un saber.

En algunas comunidades indígenas se han implementado estrategias como la de la “escuela sensible al contexto cultural”, que ha demostrado mejorar el desempeño en ciencias naturales (Brayboy & Castagno, 2008) o el “diálogo intercultural” (Haverkort et al., 2013). ¿En qué



consiste? En revertir la invisibilización de los saberes y las culturas nativas llevándolas al aula de ciencias, en investigar los problemas contemporáneos desde el conocimiento endógeno y el exógeno simultáneamente.

Los saberes indígenas están ligados a la interacción práctica con el mundo, es decir, si bien puede haber saber abstracto (como el de la espiritualidad) o narrativo (como el de las tradiciones mitológicas) los saberes locales están más referidos a la resolución de problemas contextuales, del territorio, de la supervivencia en él. La relevancia del conocimiento suele estar en su aplicación en la resolución de problemas, en su capacidad para impactar la comunidad local.

Cuando un estudiante indígena escucha los relatos de las ciencias, y no encuentra que tal saber sea significativo para su contexto, este se hace inaprensible. La estrategia es la de llevar al aula el saber local, contextualizado, y después presentar la alternativa explicativa que tiene la ciencia u otros paradigmas de pensamiento. Este tipo de didáctica es muy frecuente en los proyectos del SEIP, pues da protagonismo a personas de la comunidad, pone en valor su saber y hace más interactiva la escuela con su entorno.

El punto de partida es captar el interés del estudiante con la presentación del saber local resolviendo problemas, en la voz de los mayores, ancianos o sabedores de la comunidad. Su consulta, ya sea por entrevistas, visitas guiadas al territorio, conversatorios o talleres en el espacio escolar. Si entre los pueblos indígenas el saber está ligado al sabedor, vincular a los sabios a la escuela es la estrategia más adecuada para valorar sus saberes, revitalizarlos y vincular a la comunidad con la escuela.

## 3.2. ESTUDIO Y PROFUNDIZACIÓN PERSONAL

### 3.2.1. Bibliografía

- Ávila Romero, L. E., Betancourt Posada, A., Arias Hernández, G., & Ávila Romero, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162005>
- Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia El Dialogo Intercientifico: Construyendo Desde la Pluralidad de Visiones de Mundo, Valores Y Metodos en Diferentes Comunidades de Conocimiento*. La Paz: AGRUCO/Plural editores. Recuperado de: [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar\\_pdf.php?id\\_libro=226](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar_pdf.php?id_libro=226)
- Lebrato, M. J., (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 785-807. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162006>
- López, B., & Alfonso, O. (2014). Ampliando la conceptualización del conocimiento pedagógico del contenido, la perspectiva intercultural. Universidad de Antioquia. Recuperado a partir de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/4831>
- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G., , & Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162007>

### 3.2.2. Videos

- Green, A. (2015). *Colonialidad/decolonialidad del poder/saber/ser: educación e interculturalidad [Mp4] (Vol. 3)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=6gc8lI5abXM>

Santos, B. de S. (2015). Epistemología del sur y descolonización del saber - Boaventura de Sousa [Mp3]. Cartagena de Indias: Comunicadores Universidad de Cartagena. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=DILg4KHLwB4>

### 3.3. AUTOEVALUACIÓN

#### **Pregunta 11.**

Un legítimo diálogo de saberes en la universidad o la escuela podría caracterizarse por estos rasgos menos uno.

- a. Desde el método científico se corroboran y validan los saberes y prácticas tradicionales de los pueblos.
- b. En la resolución de problemas prácticos, se presentan las soluciones dadas a los mismos desde diversas tradiciones y se validan contextualmente.
- c. Se permite la presentación de las explicaciones acerca de los fenómenos naturales y culturales desde las ciencias y las tradiciones propias en el mismo espacio escolar
- d. Se desarrollan proyectos integradores de aprendizaje en los cuales miradas interdisciplinarias e intercientíficas aborden un mismo problema.

#### **Pregunta 12.**

La afirmación de “lo propio” como paso necesario para el diálogo de saberes puede explicarse por

- a. Los saberes tradicionales suelen ser validados por resolver problemas prácticos de modo adecuado, contextual y sostenible
- b. La afirmación de lo propio permite ofrecer un aporte, una riqueza y una perspectiva al diálogo, evitando que se diluya o se silencie.
- c. Las ciencias tienen pretensión de universalidad, por eso deben validarse sus proposiciones por fuera de los condicionamientos subjetivos
- d. La diferencia de culturas y epistemologías es irreductible e inconmensurable, no puede validarse un saber desde las lógicas de otro paradigma diferente.

#### **Pregunta 13.**

La estrategia de proyectos integradores o ejes articuladores en muchos PEC permite fortalecer el sentido holístico de las cosmovisiones indígenas por cuanto

- a. Los proyectos integradores permiten la formación práctica en el método científico resolviendo problemas de interés de la comunidad.
- b. Los proyectos integradores facilitan el desarrollo de competencias generales, cognitivas, comunicativas y científicas
- c. Los proyectos integradores ofrecen la ventaja de que pueden desarrollarse en escuelas unidocentes, multigrado, como muchas de las que hay en territorios indígenas.
- d. Los proyectos integradores facilitan el diálogo interdisciplinario e intercultural y no fragmentar los objetos de conocimiento, más bien, se centran en los sujetos.

#### **Pregunta 14.**

Una práctica escolar occidentalizante acerca de los saberes y prácticas tradicionales de las culturas sería

- a. Facilitar el acceso a la escuela de los sabedores tradicionales para que compartan sus prácticas y experiencias.

- b.** Promover que los proyectos integradores de aprendizaje aborden problemas sentidos y priorizados por la comunidad.
- c.** Hacer un estudio y difusión de resultados acerca de cómo las ciencias han explicado los problemas de la comunidad y su entorno.
- d.** Promover el uso de las lenguas nativas como lengua de socialización y de intercambio de conocimientos en la escuela

**Pregunta 15.**

La subjetivación centrada en la formación de individualidades es propia del paradigma occidental moderno. En contraste, los Proyectos de Educación Indígena Propios buscan que se de esa subjetivación centrada en la identidad colectiva. ¿Cuál de estas prácticas favorece la subjetivación occidentalizante?

- a.** Promover la competencia entre los estudiantes por los primeros lugares en el rendimiento académico y deportivo
- b.** Promover que los temas de estudio del currículo sean pertinentes a las necesidades de la comunidad.
- c.** Facilitar el acceso a la escuela de tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de aprendizaje.
- d.** Favorecer el paso de la oralidad a la escritura de las lenguas nativas.

## 4. Respuestas

- Pregunta 1: **(b)** La igualdad y libertad en el paradigma moderno no ha implicado necesariamente la valoración de la diferencia cultural, al contrario, la preocupación por la unidad nacional en torno a una lengua y una única cultura ha devaluado la diferencia cultural.
- Pregunta 2: **(c)** No es una educación diferenciada para las culturas la que se busca con la interculturalidad en la escuela de la metrópoli, sino la formación de la capacidad para acoger la diferencia y para insertarse en un mismo ordenamiento político.
- Pregunta 3: **(a)** La educación no necesariamente debe mediarse por la escolaridad, pues esta es una institución occidental.
- Pregunta 4: **(d)** La decolonización del saber pasa por romper la hegemonía del paradigma del pensamiento moderno, científico y valorar la pluralidad epistémica.
- Pregunta 5: **(a)** El paso a la autonomía política, administrativa y pedagógica en el manejo de la educación propia es el principal propósito del SEIP.
- Pregunta 6: **(b)** El propósito de la cátedra es que en todo el país se resignifique el aporte de los pueblos afro a la nación, pero ha faltado acompañamiento y orientación a la implementación de esta estrategia.
- Pregunta 7: **(c)** Si bien hay una interculturalidad crítica, que recoge los intereses emancipatorios de los pueblos, este concepto ha sido muy ambiguo es su uso por parte de los estados para referirse a políticas de integración cultural.
- Pregunta 8: **(a)** El adjetivo “comunitario” revela un enfoque que pone su énfasis en la vinculación de las comunidades locales en la dirección de lo político, administrativo y pedagógico de los proyectos. No es exclusivo de pueblos indígenas u afro.
- Pregunta 9: **(d)** Si bien el SEIP se viene fraguando desde el Nacimiento del movimiento indígena, solo con el decreto 2500 de 2010, que reglamentó transitoriamente el SEIP y el decreto 1953 de 2015, con el que se definió concertadamente el procedimiento para que los Territorios Indígenas lleguen a manejar, previa certificación de requisitos mínimos, su SEIP.
- Pregunta 10: **(c)** La estrategia ha sido la de concertar los currículos de las universidades tradicionales y crear universidades propias en continuidad con los proyectos comunitarios.
- Pregunta 11: **(a)** En un diálogo intercultural genuino los diferentes saberes tradiciones y epistemologías deberían tener un mismo valor sin validarse unas a otras desde sus criterios internos.
- Pregunta 12: **(b)** En general, las lógicas del diálogo intercultural no pueden ser regidas por un solo discurso o una metodología, como la racionalidad práctica, sino permitir a cada interlocutor entrar en el diálogo abierto al enriquecimiento, pero sin el riesgo de ser eliminado, silenciado, invisibilizado o invalidado desde otras lógicas diferentes a las propias.
- Pregunta 13: **(d)** La cosmovisión holística no separa las diversas dimensiones de un problema. Permite entenderlo desde múltiples perspectivas de modo simultáneo.
- Pregunta 14: **(c)** La ciencia no puede convertirse en el validador de los saberes tradicionales, eso mantiene su lugar de poder y reproduce la colonialidad del saber occidental.
- Pregunta 15: **(a)** Hay comunidades indígenas que se resisten a la práctica de algunos deportes por promover el individualismo y la competencia.

## 5. Referencias

La bibliografía de estudio personal y profundización puede encontrarse referenciada y enlazada al final de cada núcleo problémico.

- AA.VV. (2002). Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB: memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos, Cochabamba, 23-28 de octubre de 2001. Cochabamba: Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ).
- Abram, M. L. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Aguirre Lischt, D. (1988). ¿Etnoeducación Etnocoacción? En *Culturas, lenguas, educación: Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación* (pp. 51-60). icfes - MEN.
- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Álvarez, S. E., Dagnino, E., & Escobar, A. (2001). *Política cultural & cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: ICANH.
- Amadio, M., & López, L. E. (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. La Paz: CIPCA.
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L. del M., & Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, 94 - 105.
- AZOU'WA. (2009). *Kajkrasa Ruyina. Guardianes de la Madre Tierra - El planeta azul. Proyecto etnoeducativo de Pueblo Indígena U'wa del Resguardo unido*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Balaguer, X. L. I., Catalá, J. S., & ministerio de educación y cultura. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Bertely, M. (2008). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp. 267-302). Quito: Abya-Yala.
- Bolaños, G. (2009). Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno. En López, L. Comp. *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 355-376). La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Bonfil Batalla, G. B., & Rojas Aravena, F. (1982). *América Latina, etnodesarrollo y etnocidio*. México: Ediciones FLACSO.
- Brayboy, B. M. J., & Castagno, A. E. (2008). How might Native science inform “informal science learning”? *Cultural Studies of Science Education*, 3(3), 731-750. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9125-x>
- Castillo G., E., & Rojas Martínez, A. A. (2005). *Educar a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado a partir de [www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf)
- Castillo, J. L. Á., & Palomares, L. B. (2007). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría*

- a la práctica. Barcelona: Biblioteca nueva.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, I., & Smith, M. (2011). *La escuela publica en Mexico y la definición incierta de la nación*. Cad. CEDES, 57-77.
- CONTCEPI. (2012). *PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDIGENA PROPIO - S.E.I.P -*.
- Coral, M. A., Sánchez, A. C. A., Sánchez, L. A. D., & Rosero, J. U. M. (2007). *La etnoeducación en la constitución política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá: U. Cooperativa de Colombia.
- CRIC. (1973). *Cartilla del CRIC No. 1*. Toribío.
- CRIC, Bolaños, G., & Ramos Pacho. (2004). *Qué pasaría si la escuela?: 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Enciso Patiño, P. (2004a). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. Recuperado a partir de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84462.html>
- Enciso Patiño, P. (2004b). *Sistematización de proyectos educativos institucionales sobresalientes en etnoeducación afrocolombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ette Ennaka, P. (2008). *Proyecto etnoeducativo del Pueblo Ette Ennaka (Vol. 1)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gibson, M. A. (1997a). *Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology*. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 431-454.
- Gibson, M. A. (1997b). *Introduction: Exploring and Explaining the Variability: Cross-National Perspectives on the School Performance of Minority Students*. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 318-329.
- Gillborn, D. (1997). *Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 375-393.
- Grant, N. (1997). *Some Problems of Identity and Education: A Comparative Examination of Multicultural Education*. *Comparative Education*, 33(1), 9-28.
- Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia El Dialogo Intercientifico: Construyendo Desde la Pluralidad de Visiones de Mundo, Valores Y Metodos en Diferentes Comunidades de Conocimiento*. La Paz: AGRUCO/Plural editores. Recuperado a partir de [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar\\_pdf.php?id\\_libro=226](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar_pdf.php?id_libro=226)
- Johnson, K. A., Okun, M. A., Benallie, M., & Pennak, S. (2010). *American Indian students' difficulties in Introduction to Psychology*. *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(1), 27-42. <https://doi.org/10.1037/a0018621>
- La Torre, L. De. (1998). *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: ponencias del foro de intelectuales indígenas del 49 Congreso de Americanistas realizado en la ciudad de Quito, Ecuador del 7 al 11 de julio de 1997*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Lima Soto, R. (2010). *Diversidad, interculturalidad y los derechos del "otro"*. *Revista guatemalteca de educación*, 2(4), 87-142.

- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas. La Paz: FUNPROEIB Andes. Recuperado a partir de [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf)
- MacIntyre, A. (2001). *Tras La Virtud*. Barcelona: Crítica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *I foro nacional de Etnoeducación Afrocolombiana - Memorias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz Cruz, H. M. (1997). *De proyecto a política de estado: la educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 20a Oaxaca.
- Nación-Wayuu. (2009). *Anaa akua'ipa, Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu*. Bogotá: MEN.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107–128. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00097>
- ONIC. (1997). Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación. *Boletín de Antropología*, 11(28).
- ONIC, & Ministerio de Educación Nacional. (1985). *Primer Seminario de Etnoeducación: 25-31 de agosto de 1985 : memorias*. Bogotá: El Grupo.
- Osler, A., & Starkey, H. (2002). Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism? *European Journal of Education*, 37(2), 143–159. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00099>
- Pancho Aquite, A., & ONIC. (2005). *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
- Pearson, R. P. (1977). Cross-cultural value conflict: Limiting the conception of multicultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(2), 88–98. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(77\)90044-X](https://doi.org/10.1016/0147-1767(77)90044-X)
- Pérez Orozco, C. E. (2007). *Ingamanda parlu*. icesi. Recuperado a partir de (<http://hdl.handle.net/10906/3608>)
- Pérez Ruiz, M. L., & Argueta Villamar, A. (2011). SABERES INDÍGENAS Y DIÁLOGO INTERCULTURAL. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 31–56.
- PREAL, & CINDE. (2005). *Cantidad sin calidad, 2006: un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. *Propuestas de intervención socioeducativas. revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 21–30.
- Sanchez Botero, E. (2010). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia: la tutela como medio para la construcción del entendimiento intercultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales ; Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina.
- Sanga, G., & Ortalli, G. (2003). *Nature Knowledge: Ethnoscience, Cognition, and Utility*. New York: Berghahn Books.
- Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, 7, 10–19.

- Taylor, C., Gutmann, A., Wolf, S., Rockefeller, S. C., & Walzer, M. (2009). *El Multiculturalismo Y la Política Del Reconocimiento*. México: Fondo De Cultura Económica.
- van Zanten, A. (1997). Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration? *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 351–374.
- Vélez V., C. (2002). *La interculturalidad en las reformas curriculares para la educación básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas* (Tesis). Quito. Recuperado a partir de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1173>