

Artículo de Investigación

# La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia

## Intercultural education, ethno-education and self-education, approaches from social and cultural diversity in Colombia

Práxedes Muñoz Sánchez: Universidad Católica de Murcia y Fundación Séneca, España.  
[pmunoz@ucam.edu](mailto:pmunoz@ucam.edu)

Fecha de Recepción: 29/05/2024

Fecha de Aceptación: 11/11/2024

Fecha de Publicación: 04/12/2024

### Cómo citar el artículo

Muñoz-Sánchez, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia [Intercultural education, ethno-education and self-education, approaches from social and cultural diversity in Colombia]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21.  
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668>

### Resumen

**Introducción:** Reconocer las diversas formas de entender la educación y la cultura es un deber epistemológico, histórico y vivencial de las Ciencias Sociales y en este caso de la Antropología. Desde Colombia se presentan múltiples escenarios que convergen en los saberes oficiales y de las culturas propias, cómo se enfrentan, resuelven y proyectan acciones que reformulan la educación inclusiva en contextos diversos potenciales a la transformación, que evitan la invisibilidad y fortalecen cuidados para su legitimidad desde la defensa de sus propios derechos. **Metodología:** la investigación es una etnografía, mediante observación no participante en espacios educativos y reuniones colectivas así como en conversatorios y entrevistas a docentes, investigadores y alumnado en diversos escenarios educativos de Colombia, especialmente en el Cauca. **Resultados:** Los saberes de las culturas propias se mantienen resistentes en el tiempo y van consolidando la diversidad cultural con una función clave, justicia social. **Discusión:** se presentan orientaciones complejas desde la sociedad, pueblos indígenas, afrodescendientes e instituciones que tejen espacios de acción y reflexión sobre la perspectiva intercultural. **Conclusiones:** El diálogo de saberes y sentipensar de la

praxis intercultural, refleja la misión y visión de una educación que genera procesos de justicia y defensa de los derechos humanos.

**Palabras clave:** Antropología de la educación; Interculturalidad; Etnoeducación; Cultura propia; Justicia social; Derechos Humanos; Etnografía; Colombia.

### Abstract

**Introduction:** Recognizing the different ways of understanding education and culture is an epistemological, historical and experiential duty of the Social Sciences and in this case of Anthropology. From Colombia, multiple scenarios are presented that converge in official knowledge and in the cultures themselves, how they face, resolve and project actions that reformulate inclusive education in diverse contexts with potential for transformation, avoiding invisibility and strengthening care for their legitimacy from the defense of their own rights. **Methodology:** the research is an ethnography, through non-participant observation in educational spaces and collective meetings as well as in conversations and interviews with teachers, researchers and students in various educational settings in Colombia, especially in Cauca. **Results:** The knowledge of the cultures themselves remains resistant over time and consolidates cultural diversity with a key function, social justice. **Discussion:** complex orientations are presented from society, indigenous peoples, Afro-descendants and institutions that weave spaces for action and reflection on the intercultural perspective. **Conclusions:** The dialogue of knowledge and feeling-thinking of intercultural praxis reflects the mission and vision of an education that generates processes of justice and defense of human rights.

**Keywords:** Anthropology of education; Interculturality; Ethnoeducation; Own culture; social justice; Human Rights, Ethnography; Colombia.

## 1. Introducción

En el contexto de Colombia, en el ámbito de la educación, multicultural, intercultural, etnoeducación, entre otras denominaciones, se presenta una etnografía que muestra el escenario diverso de prácticas, necesidades y retos que se establecen desde múltiples demandas y ofertas en función de las organizaciones, políticas y empoderamiento de la sociedad civil en torno a las demandas socioeducativas y de las instituciones públicas en Colombia, que han sido protagonizadas por la población indígena del Cauca. Giroux (1999) desde la Antropología, reconoció la cultura como el terreno de luchas regidas por la autodeterminación y resistencia (nutrida por el potencial de estimulación de la lucha política), la institución educativa es el reflejo de dominios y subordinaciones de la sociedad; ello ha permitido que el pueblo indígena y afrodescendiente en Colombia, trabaje para que, desde esta conciencia, no se cese de seguir en la búsqueda del reconocimiento cultural.

Este estudio está en relación a los procesos de educación bilingüe e intercultural de toda América Latina, que permitió mostrar, por sus propios procesos de vida comprometida, autores en Colombia y Centroamérica, como: Elizabeth Castillo, Sandra Guido, José Salcedo, Abadio Green, Sabine Sinigui, Hilda Rodríguez, Alberto Echeverri, Gladys Giraldo, en México María Berthely, Gunther Dietz, Xochitl Leyva, Verónica Ruiz, entre otros muchos; y desde la academia y la sociedad civil cito a Luz Dary Aranda, Ubeimar Casamachin y Sindy Perdomo, porque han sido inspiradores en entender la complejidad de estos procesos y la belleza, en la parte inter, intra y trans cultural, doblemente reflexivas y muy cercanas a la pedagogía del amor y la justicia, donde la educación tiene sentido desde sus protagonistas.

En primer lugar, se destacarán las iniciativas que responden al histórico de las demandas de la sociedad civil diversa, organizaciones sociales, instituciones educativas y acciones del propio Ministerio de Educación en Colombia. En segundo lugar, se presentan procesos de educación popular que nacen de las necesidades de recuperar la cultura propia y ser reconocida para consolidar programas educativos socioculturales, muchos de ellos han sido formados en iniciativas desde programas de pedagogía etnoeducativa, en su origen desde el bilingüismo, o como denominan Elizabeth Castillo y Sandra Guido (2015, p. 31) partió de “una radical propuesta de creación de escuelas propias y formación de maestros bilingües”, que surgió en la década de los 70 desde las luchas de los pueblos indígenas en Colombia, fue protagonizada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) tanto en la recuperación de tierras como en la defensa de los derechos humanos y la creación de escuelas comunitarias. Durante el texto se verán acciones de los diferentes movimientos sociales e instituciones vinculadas.

Se requiere hacer un recordatorio de cómo ha circulado el pensamiento latinoamericano, imposible de resumir aquí, pero comienzo con hacer memoria en cuanto a los movimientos sociales étnicos que protagonizaron un movimiento pedagógico como nuevas formas de pedagogía para la alteridad, denominadas “configuración de Otras educaciones” alternativas a las oficiales, con una versión de visibilizar lo oculto frente a políticas y prácticas educativas hegemónicas (Castillo, 2008). La autora Catherine Walsh recoge la opción intercultural y su versión del sistema capitalista, como el juego institucional vacío de una transformación y defensa de los derechos humanos, otra opción política como la de Fanon en cuanto al desaprender (Pizarro, 2018), también aprendizajes que vienen de protagonistas de luchas indígenas que van tejiendo estos saberes; apropiado con diferentes métodos colaborativos que apoyó la Declaración de Barbados (Bonfil *et al.*, 1971), con la necesidad de trabajar de igual a igual y descolonizar el conocimiento, a la vez que siendo conscientes de que todo el sistema social y político converge en un sistema colonial con un aprendizaje colonial; aún así, se abrió la posibilidad a soñar y crear desde el conocimiento propio en toda América Latina, y hasta la actualidad, sigue siendo un aprendizaje y toma de conciencia del postcolonialismo en sistemas de gobernanza y académicos donde poner la mirada para seguir decolonizando.

Si hacemos un repaso desde la interculturalidad en América Latina, o mencionemos el Sur Global de América, los procesos culturales, las iniciativas y demandas han creado diferentes dinámicas dependiendo de las situaciones de cada país, convergen y divergen aspectos gubernamentales y de la sociedad civil; pero también estructuras, instituciones y mentalidades (Walsh, 2009).

Si en América aún se estaba hablando de educación bilingüe, en Colombia iba más allá, pidiendo la Educación Propia de los pueblos indígenas, como se contemplaba en la Constitución Política de 1991 (demandas desde 1970) que reconoce patrimonio de la humanidad la diversidad étnica y cultural en pro de favorecer autonomías en modelos de educación desde sus formas de vida.

Hay un dolor por el sistema colonial y el efecto de la Iglesia Católica en el Departamento del Cauca (Rojas y Castillo, 2005), autores hablan también del S. XXI, el daño fue hecho, ya que la denominación de “salvajes” “incivilizados” (González, 2012, Piamonte, 2020), ha producido el desarrollo de estereotipos que fomentan la subalternidad a la población diferente, racializada como la diáspora de la población afrodescendiente que ha sido víctima de un sistema educativo, fruto de un racismo escolar, como denominan Jose A. Caicedo y Elizabeth Castillo (2022, p. 93) junto a “la falta de reconocimiento de los sujetos vulnerados por el racismo”.

El "problema indígena" visto como necesidad del mejoramiento de la raza, pero también el proteccionismo y paternalismo (Piamonte, 2020) fue una de las prácticas de una educación del internado desde la visión católica, como la practicada por la Madre Laura Montoya, cuya herencia y legado perdura en el país, que si bien, se escucha alusiones a una educación de carácter evangelizadora a indígenas, se le respeta porque trató de apoyar a la población más vulnerable, sin dejar de colonizar y de convertir a la población en servil y en reformar, fue nombrada la primera santa de Colombia, por lo que se observa su aceptación como educación religiosa pero también el asistencialismo y los estereotipos hacia grupos de población vulnerables. Desde el mestizaje se observa un análisis de complejidad colonial y reivindicar los actos y consecuencias del sometimiento (Montoya Upegui, 2015).

Colombia está sujeta a la estigmatización de la violencia, que se trata en diferentes espacios del artículo, pero hay una característica, la población indígena, campesina y afrodescendiente, se ha posicionado, con o sin la violencia, con o sin partidos de tendencias de izquierda así como otros procesos religiosos que de alguna manera también se han vinculado en la cultura (decolonial), permitiendo actuaciones y un reconocimiento desde las propias comunidades (Archila Neira y González, 2010, p. 105):

Proponen más bien articular la causa "propia", entendida como "la suma de los derechos y necesidades que tiene que defender un pueblo o una comunidad para mejorar la vida (...) su libertad, su tierra, su trabajo, sus costumbres y el derecho de defender lo que la comunidad o pueblo piensan mejor para el futuro de su gente" (Aiso, 1986, p. 22).

El contexto es amplio y muy complejo de años en discusiones, en reconocimientos en pro de ser visibilizados. Estas iniciativas van de la mano de propuestas importantes de la población diversa, indígena y afrodescendiente, a las universidades e instituciones educativas, pero también en la búsqueda de los orígenes, de los derechos territoriales y de los usos y costumbres en todos los ámbitos. La salud es otro de los enfoques a destacar para incorporar los saberes ancestrales, hacer formación de formadores y demandar que sea reconocido el Sistema Indígena de Salud Propio Intercultural (SISPI). Actualmente existen centros sanadores en las comunidades como el Hospital Mama Dominga en Silvia, Cauca, también hay una casa de maternidad, así como la capacitación sobre medicina natural y elaboración de medicamentos, o el programa de salud del CRIC que consta de agentes comunitarios de salud, promotores y auxiliares de enfermería, a continuación desde la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, el Programa de Salud manifiesta:

(...) el reconocimiento de los derechos generales de ciudadanía y particulares indígenas aplicados a salud en las legislaciones vigentes en distintos momentos de la Historia del país. Cuando esto se ha logrado ha sido necesario hacer un seguimiento permanente con el fin que respeten las normas y poder exigir su cumplimiento. La otra exigencia ha sido el reconocimiento y garantía al ejercicio de los recursos propios de salud indígena, the walas<sup>1</sup>, partera, sobanderos y yerbateros entre muchos otros (UAIIN-CRIC, Programa de Salud).

No solo es la Educación propia, y la salud, también la Economía del territorio, ATEA Autoridad Territorial Económica Ambiental cuya función es organizar el uso, como reivindica el Artículo 330 de la Constitución Política de Colombia de 1991: "los territorios indígenas están gobernados por CONSEJOS conformados y reglamentados según los usos y costumbres de

---

<sup>1</sup> Médico ancestral encargado de armonizar con la limpieza espiritual, uso de plantas medicinales y el uso de la coca.

sus comunidades (...) y se les asigna funciones de diseñar las políticas, los planes y los programas de desarrollo económico y social dentro de sus territorios” (ATEA, 2018, p. 3). Sus principios se basan en Autonomías de alimentación, territorio, cultura, armonía y equilibrio, unidad, buen vivir, reciprocidad e integralidad.

En este estudio nos centraremos en el momento actual en el ámbito cultural, más específico en Educación, para entender cómo se ha presentado el desarrollo de las iniciativas sociales frente a la institucionalización y si existe representatividad o, por el contrario, seguimos alejados de los principios de una educación intercultural, incluyente y participativa en los diversos escenarios del país.

En Colombia se comienza desde el bilingüismo como intento de incorporar la cultura originaria e ir iniciando un paso a la autodeterminación. El origen de la etnoeducación nace en el periodo histórico de neoliberación (1995-2007) y como delimita Elizabeth Castillo (2008), se caracterizan dos periodos: 1. Trayectoria histórica de la política etnoeducativa y las tensiones que surgieron para la oficialización y 2. El desarrollo de la política etnoeducativa en la implementación de la Ley 715 de 2001 que establece la reforma educativa donde existe presencia de grupos étnicos; lo que puede ser diferente en la presencia de la capital o del territorio originario, discusiones que se vieron con posterioridad hasta el día de hoy. El inicio se produce cuando el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AISO) y la Organización Indígena de Colombia (ONIC) hablan de educación indígena.

El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) se nutre de la educación política que el CRIC comenzó a liderar y demandar. Parece difícil pensar que este proceso fue iniciado desde la propia población afectada y que hasta el día de hoy se permiten demandar al gobierno y seguir en lucha para obtener sus propósitos: unidad, territorio, cultura y autonomía (CRIC, 2004). Sus demandas se vienen trabajando desde las luchas de Quintín Lamen<sup>2</sup> (CRIC, 2004, p. 28): 1. Recuperar las tierras de los resguardos; 2. Ampliar los resguardos; 3. Fortalecer los cabildos indígenas; 4. No pagar el terraje; 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; 7. Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas; posteriormente 7. Impulsar las organizaciones económicas comunitarias y; 8. Defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente.

Es complejo analizar estas propuestas sin hacer referencia a las herencias que se tienen en el propio sistema educativo con tintes eurocentristas, desde donde se percibe reconocimiento de una educación postcolonial a la población originaria, a la vez que se convierten en el reconocimiento de la educación propia y se comienzan a ver procesos de desaprender para poner en valor su propia cultura. Los principios y fundamentos de como se entiende la etnoeducación así como la interculturalidad son:

(...) en la interculturalidad encontramos las herramientas para comunicarnos con otros espacios por fuera de nuestras comunidades e impactar en las discusiones que se están dando en campos tan diversos como son la etnoeducación, el derecho propio y la construcción de nuevas relaciones sociales. Es decir, aunque la interculturalidad es un planteamiento que se hace desde la educación, nos ayuda a establecer puentes que nos conectan a espacios políticos y sociales más amplios. La interculturalidad es una

---

<sup>2</sup> Quintín Lamen (1880-1947) fue el indígena líder pionero que inició la lucha indígena en el siglo XX. Precursor de la liberación indígena. Es ejemplo para seguir en la organización indígena, destacó por la búsqueda del territorio, aún se escucha en canciones, poemas y gritos en las asambleas y mingas de las reivindicaciones hasta el momento, así como en los mítines y puestas en público.

metodología que nos ayuda a profundizar nuestros vínculos y nuestro compromiso como miembros de la sociedad en general (CRIC, 2004, p. 23).

El bilingüismo se percibió que no era suficiente, se requiere un compromiso de recuperar la cultura, su obtención se conjetura en el propio desarrollo del PEBI y en su revisión del propio CRIC (2004, p. 30):

1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.
3. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades.
4. Los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona.
5. Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
6. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares.
7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y les presten sus servicios.
9. No se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios.
10. Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano

El capítulo tercero de la Ley 115, Ley General de Educación, de 1994, Artículo 55 sobre Etnoeducación: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Pero como afirma Elisabeth Castillo (2008, p. 20): “es solo con la promulgación del Decreto 804 de 1995, que se establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural’ y que se determina que esta hace parte del servicio educativo”. En cuanto a la etnoeducación para los pueblos afrocolombianos, no fue hasta el Decreto 1122 de 1998 que comienza a aparecer implementándose la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Aun así, la crítica necesaria de hacer es la oficialización y estandarización de la etnoeducación, que si bien nace con una intención de integrar al sistema educativo las formas propias de educación, el sistema colonial, ancestral de las políticas y sus controles como la Ley 715, siempre existen dificultades oficiales de que se cumplan, porque es una de las complicaciones ya que es una intención de educación propia sometida al sistema educativo convencional, nacional, estandarizado y centralizado, todavía carente en el sentido del derecho a la etnoeducación, y hasta el día de hoy se observan vacíos legales y recursos que no están en la lógica del derecho otorgado a la educación propia. Son tres complicaciones de la implementación de la etnoeducación por el Decreto 804 (Castillo, 2008): 1. Ausencia de los planes de desarrollo departamentales; 2. Desconocimiento de su obligatoriedad en entidades territoriales y; 3. Falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental.

La discusión que se traza aquí es una aceptación de la multiculturalidad pero con dificultades a una política étnica (Kymlicka, 2007), donde el hábitat y la violencia simbólica en convenciones sociales (Bourdieu, 1988) como en las prácticas del Estado colombiano y los espacios dominantes en cada territorio, se perciben esperanzas de mejorar a raíz de las luchas políticas, con un gran peso en culturas indígenas, campesinas, afrodescendientes y un poco menos, romaní; el peso político ha ido de la mano de obtener autonomía en la educación propia, desde el Decreto 804 que se remonta a 1995 donde se reglamenta la atención educativa a grupos étnicos; luchas que se han forjado para ir construyendo sus autonomías.

Los discursos de multiculturalismo e interculturalidad comenzaron con una serie de dificultades y de entender una ciudadanía equitativa. Como subrayan Elizabeth Guzmán y Sandra P. Guido (2015), se reconocen las diferencias, pero, en su inicio, se mantuvo bien alejados los discursos de solucionar las inequidades en los grupos más vulnerables, no fue hasta 1991 que se permiten incursionar a los discursos de las diversas culturas y con la posibilidad de su propio desarrollo, en este caso a los denominados “no nacionales” (los grupos más vulnerables: Indígenas, afros, campesinos, otros).

## 2. Memorias de la educación etnocultural a la educación intercultural del sentipensar

El enfoque del estudio va en línea con la formación realizada en etnoeducación y los profesionales que la recibieron y muchos son de diferentes pueblos, etnias, propias del Cauca, mayoritariamente Nasa, Misak, afrodescendientes entre otros grupos de identidad diversa y reconocidos por el Gobierno Nacional con el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en Colombia.

Es un reto atender a la diversidad desde la cultura, las diferencias y las capacidades/discapacidades, ¿por qué Colombia la estoy observando como ejemplo para otros países y sus procesos socioeducativos de transformación y justicia social?. Las razones pueden ser discutidas pero presentaré algunas que relacionan la educación con el desarrollo del territorio así como qué esperanza brinda a otros grupos, pueblos y movimientos sociales.

La filosofía que defiende Arturo Escobar (2014) sobre “el sentipensar con la tierra” lo enfoca hacia preservar el territorio y ahí nos acercamos a la pedagogía de la cultura propia de la población indígena que intentó priorizar y gracias a la lucha indígena, su resistencia y procesos de autonomía, sus voces han sido escuchadas, están inmersas en la discusión, resistencia y esperanza de otras pedagogías como la Madre Tierra.

La falta de autoestima de alumnado así como del profesorado de origen indígena y afrodescendiente, en el Cauca, ha estado muy limitado a la vulnerabilidad y subalternización de la población “no nacional”, en este caso destaco la labor incondicional de la licenciatura de etnoeducación de la Universidad del Cauca por la ayuda y la funcionalidad de sus objetivos formativos y de acompañamiento en regiones, en territorios, que no eran importantes hasta que esta licenciatura tuvo el objetivo de visibilizar, de acompañar, de poner en valor la cultura, la otredad desde una pedagogía del amor: *“gracias a la profesora, subí mi autoestima, yo pensaba que no era nadie importante, que mi cultura me perjudicaba, no hablaba en público, y la licenciatura me ayudó a quererme”* (Maestra Misak, agosto 2024).

Esta responsabilidad también recae en la formación de docentes y en el sentido de la “hegemonía de la monoculturalidad y multiculturalidad en la formación de maestros en Colombia (1994-2015) (...) No trasciende en su conexión con la interculturalidad, la planetariedad, o el cuidado. Una vez más, se evidencia la urgencia de interculturalizar la formación docente en nuestro país” (Rodríguez *et al.*, 2016, p.27), algo que se fue resolviendo en la “pedagogía planetaria” así como la “pedagogía desde el vientre (Rodríguez y Yarza de los Ríos, 2016); aprendizajes que considero están en la labor de desaprender y aprender desde el diálogo de saberes, las vivencias en el territorio, en la cultura originaria, muchas fueron ocultadas y ahora se le encuentra un sentido “planetario”, que desde el Abya Yala, se está llevando a los procesos comunitarios y otros lugares (Escobar, 2018). Es de interés la tesis realizada por Gladys Giraldo (2013) sobre el problema existencial de los jóvenes indígenas y sus saberes y prácticas de la cosmovisión indígena como “Estar-siendo-así” en los “cuerpos Abyayalenses.

Así mismo, se ha observado que desde las demandas de la población indígena y sus procesos en el Ministerio de Educación y del decreto de la Educación Propia, que si es una demanda desde la Constitución de 1971, hasta el día de hoy no se sienten satisfechos, como ejemplo tomamos una minga organizada con el Viceministro de interior y AISO movimiento indígena para tratar las demandas del Decreto de autonomía propia. *“ver como nos mienten y desde la juventud vemos esto (...) uno vota y da la confianza para que ayude a nuestro pueblo (...) el día que quedó de venir tampoco vino (...), como comunidad, pueblos y autoridades tienen el derecho de hablar y protestar, ... apoyemos estas causas y procesos, nos tiene de promesas y promesas y tenemos que tener este rol y pararnos firmes, tenemos el derecho a hablar y protestar”* (Mujer Misak joven 7/8/2024, minga AISO).

O como organizó el CRIC (2024), la Minga en Bogotá la semana del 19 de agosto de 2024, se fue una delegación a demandar el “mandato ATEA (Autoridad Territorial Económico Ambiental) por parte del Gobierno Nacional, así como en las determinaciones y decisiones de las comunidades indígenas”. Y es el 6 de septiembre de 2004 cuando se comprueba que hay un compromiso ya legal sobre la educación propia, cuando la Mesa Permanente de Concertación -MPC- y la sesión 60 de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI<sup>3</sup>- (creada en el 2007):

Los pueblos y organizaciones indígenas del país firmaron, junto con el Ministro de Educación Daniel Rojas Medellín y otros delegados del Gobierno nacional, la concertación del articulado que le da vida al Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP- de Colombia. (...) una educación que respete las particularidades sociales, culturales, lingüísticas y territoriales de estos pueblos (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Quedan unos meses para finalizar el proceso legal, pero ya se ven los frutos, se deben a muchas causas, también un gobierno que ha buscado el apoyo técnico educativo de un líder indígena de prestigio a nivel intelectual, espiritual y activista ha sido Abadio Green coordinador de la licenciatura de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquía (Green *et al.*, 2013, Favaron, 2022) que nace desde la Facultad de Educación con el Grupo de Investigación Diverser, el Programa de Educación Indígena, y comunidades indígenas de Antioquia desde el año 2005, actualmente es asesor del Ministerio de Educación para asuntos étnicos. A continuación menciono una idea que Abadio mencionó en la inauguración del curso de la licenciatura, 24 de junio de 2024: “Id fracturando la idea de que occidente es la primera verdad, ustedes son importantes para la justicia epistémica (...) que se sientan orgullosos de ser un pueblo ancestral, venimos a reafirmarnos, a subir la estima, abrir mentes, abrir corazones”.

### 3. La violencia estructural en Colombia y como afecta a la educación

En este momento las conversaciones con el gobierno están en activo y en un escenario de cambios, no es este el espacio pero debemos (autora y lectores) tener en cuenta que la inestabilidad política actualmente en Colombia, donde se han registrado en este año asesinatos y desapariciones, documentado por Indepaz (1 de octubre 2024) habla de 137 de los que hay 21 excombatientes de las FARC, en el departamento del Cauca han sido 23 muertes hasta el

---

<sup>3</sup> Diario Oficial. Año CXLIII. N. 46671. 26, junio, 2007. p. 3. Decreto 2406 de 2007: Ministerio de Justicia de Colombia: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1447241>

Que en desarrollo del Decreto 1397 de 1996, el 2 de febrero de 2006, la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas acordó la creación de la Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas; cuyo trabajo se articulará a la formulación de la política pública nacional de los Pueblos Indígenas; Que es deber del Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con el artículo 6° de la Ley 21 de 1991, consultar a los pueblos indígenas para definir una política que brinde una educación pertinente, de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos.

momento, lugar determinado como “zona roja” por las dificultades encontradas en términos de violencia e impunidad. No se puede dejar de lado las situaciones de inestabilidad en cuanto a procesos educativos, donde hay escuelas que se localizan alrededor de estos frentes, y donde existe distorsión y alumnado en riesgo de ser reclutado, hoy en día en bandas criminales como en las disidencias de las FARC y/o de nuevos grupos que están surgiendo. La bibliografía nos remite a hace más de una década, como advierte Paula Ramírez (2010, p. 118) “Colombia es el cuarto país del mundo con mayor número de niños combatientes después del Congo, Ruanda y Myanmar”, la autora explica que es una práctica de guerrillas, paramilitares y bandas relacionadas con el narcotráfico, cuyas causas de este posible reclutamiento así como las consecuencias de estas violencias son: 1. La existencia de un conflicto armado aún sin resolver; 2. Reclutamiento vinculado al desplazamiento forzado (en la actualidad se sigue produciendo<sup>4</sup>); 3. Utilización de menores como informantes, correos y/o abusos sexuales; 4. Condiciones de marginalidad y pobreza de ciertos grupos de población y creación de ilusión como un futuro mejor; 5. Situación de vulnerabilidad; 6. Protección e identidad cuando las familias no lo cubren. Actualmente la situación va cambiando, casi día a día, y debemos de seguir investigando para entender estos nuevos procesos, denunciar y actuar.

Si nos adentramos a las propuestas educativas transformadoras, la propia ideología, praxis y forma de entender la vida de pueblos originarios, como “la espiral de la vida, la espiral de la educación” del pueblo Misak, cabe ahí la armonización como descifraron los autores Jurado *et al* (2023) sobre el perdón, analizadas desde las voces de integrantes del CRIC, dentro de la “dinámica de territorialización del conflicto” (CRIC, 2022, p. 461), papel de la memoria y la reconciliación:

(...) la diferencia del ejercicio de memoria indígena en el CRIC se manifiesta en la capacidad de mantener activo el vínculo entre su agenda de luchas sociales como movimiento político y su identidad-otra como comunidades al servicio del territorio. El tipo de configuración especial de este modo de existir en el mundo se presenta, sin que sea algo menor, por la conciencia de estar habitando territorios en los que se ubican tanto agentes humanos como no-humanos, cuya interacción es representada en un equilibrio. Por lo tanto, la ruptura o afectación de esa relación justifica, en el orden del discurso y de la acción, la búsqueda de caminos, reposicionamientos y trabajos que persiguen la armonización de la vida (Jurado *et al.*, 2023, p. 151).

## 4. Metodología

La metodología se centra en una etnografía realizada en espacios educativos de Colombia donde se impera la voz de “los sin voz” del sentir y pensar de colectivos hacia lo inter e intra y las formas de ver la vida, de saberes ancestrales, de saberes sobre la educación propia, de seguridad y de incidencia política.

Los escenarios son múltiples: Universidad del Cauca (Licenciatura en Etnoeducación), Universidad Autónoma Indígena Intercultural, Misak Universidad, Universidad de Antioquía (Licenciatura de la Madre Tierra) y Escuelas de Pensamiento (Bogotá). Me permitieron ver procesos donde impera el diálogo de saberes y el encuentro de personas y conocimiento para validar y ejecutar la Educación Propia. Las organizaciones que principalmente pertenecen la población de estudio son: el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, Movimiento de

---

<sup>4</sup> Las investigaciones aún por realizar porque las historias son algunas muy recientes, se observan desplazamiento por hostigamiento en las comunidades firmantes de los Acuerdos de Paz en las ETCR (Espacios territoriales de Capacitación y Reincorporación), problemas con los cultivos y procesamiento de la hoja de coca, crimen organizado y otras.

Autoridades Indígenas del Sur Occidente, AISO (Departamentos del Tolima, Cauca y Caquetá) y grupos de población diversa campesina y afrodescendiente (docentes, discentes, psicólogos y familias). Las categorías de análisis se han organizado desde las demandas de los procesos políticos educativos de las personas y organizaciones que protagonizan la etnografía, destaco: identidad e historia, comunidad, organización, demandas, instituciones, dificultades, resistencias y luchas, esperanzas, jóvenes, futuro y violencias.

En cuanto a la población de estudio, no es de interés detallar la población indirecta sobre la que recaen estos datos, ya que los datos son del 2005 en el sitio oficial en Colombia el Departamento Administrativo Nacional de Estadística. El estudio se basa en conversaciones, entrevistas, asistencia a reuniones, mingas de las comunidades de estudio, visitas a centros educativos y el desarrollo de las licenciaturas. Destaco el desarrollo en el Departamento del Cauca las demandas sobre la defensa de la cultura propia y la autodeterminación en diferentes organizaciones; el objetivo es caracterizar el frente que están desarrollando y sus consecuencias en los centros educativos, en la formación de los docentes indígenas y cómo ha repercutido en sus acciones y funciones, en sus prácticas y el efecto de muchos líderes que han recibido la licenciatura de etnoeducación de la Universidad del Cauca.

La etnografía responde a un diálogo de saberes (Dietz, 2013, Muñoz-Sánchez 2023) con multirreferencias así como la implicación (Haraway, 1995) en este caso con la Antropología comprometida. Por ello, las técnicas utilizadas han sido cuaderno de campo y observaciones, entrevistas en profundidad y conversaciones; todas ellas durante el periodo de mayo a agosto de 2024. La información ha sido completada con material de las webs de las organizaciones estudiadas, que han sido contrastadas con la información de la etnografía y lecturas especializadas.

## **5. Aproximación a la etnografía desde procesos educativos originarios y recuperación de tierras**

La etnografía se delimita en tres escenarios del departamento del Cauca con relación a la Universidad del Cauca, consolidada en diversos territorios sobre las dimensiones y procesos educativos y comunitarios. En este caso destacan instituciones educativas del Pueblo Misak del Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía (2023) de AISO, Instituciones Educativas del CRIC y la Educación básica, primaria y secundaria como fruto de la educación de la Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, cuyo alumnado es parte de la diversidad, mayoritariamente del Departamento del Cauca.

Como ejes transversales se presenta la realidad desde las dificultades, potencialidades y esperanzas en una educación intercultural entendida desde el sentir y pensar de lo propio:

### ***5.1. Dificultades de la organización y autonomía en los procesos socioeducativos***

Los procesos de resistencia, de solicitar los derechos y de mantener estas luchas no es nada fácil, se requiere de unas características que han sido obtenidas por el amor a la comunidad. Pero como Judith Butler (2020) trabajo desde la no violencia, la carga simbólica esta en los movimientos por la transformación social. Esto lleva consigo desafíos, encuentros y desencuentros con los propios procesos comunitarios, a veces son formas de sentir y pensar que difiere de los orígenes culturales, y la propia comunidad está reflexionando para adaptarse a los cambios.

“Defender la historia, la lengua y las costumbres”, es el punto sexto de la Plataforma de Lucha o Programa de Trabajo CRIC, planteado en 1971 para resolver problemas de

educación detectados en esa década, entre los que destacamos la insuficiente y a veces nula cobertura estatal; luego observamos la inconveniencia de la educación formal que se aplicaba en nuestras comunidades y por ello planteamos, a mediados de los ochenta, cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir una educación que promoviera la recuperación de nuestra identidad, nuestro territorio y nuestras prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de nuestras lenguas nativas (CRIC, UAIIN Programa Educativo, s.f.)

La historia de abandono o de desigualdad que se encuentra los pueblos, que han sido nombrados como “no nacionales”, tienen procesos muy parecidos, pero la historia de los movimientos políticos requiere contemplarlas de forma diferenciada, aunque los objetivos sean similares.

Una de las violencias que se producen es la incidencia de pensamientos externos que alejan o entorpecen un desarrollo propio, y puede crear nuevos colonialismos, que aunque sean criticados, el individualismo y la competencia puede seguir fomentando las desigualdades, en este caso divisiones en los movimientos sociales sobre estrategias metodológicas: *“ellos llegan y muchos se instalaban en la organización, pero por ejemplo, no compartimos esto, ya que los que tenían que estar al frente son las autoridades, no gente o asesores, no otras personas, tenía que ser auténtico, y esto nos hizo dividirnos y conformamos el AISO”* (Coordinadora Educación Luz Mari, 08/24)

Considero de complejidad separar algunas de las acciones del movimiento social CRIC ya que esta incidencia fue en 2024, pero la formación en la organización es heredada del proceso del CRIC. Actualmente, la necesidad de la autodeterminación no es fácil, existe un descontento político y realmente un desconocimiento de las instituciones “echando la culpa” al propio movimiento de que “no saben organizarse” o “deben solucionar su problema de divisiones” (Viceministro de Interior, El Túnel, 07/08/24); cuando estas diferencias se crearon por muchas gestiones de recursos e idiosincrasias de funcionamiento institucional.

En el momento que se escribe el artículo es crucial, ya que en agosto se celebran mingas en Bogotá y en El Túnel en la Panamericana para pedir el cumplimiento como fecha final del Decreto de los pueblos originarios y su autonomía, cuando la lucha desde la década de los 70 en el siglo pasado, vienen prometiéndolo:

*“Retomamos en 20/21, y con la constitución de 1991 y en la mesa de concertación de los pueblos indígenas y aquí venían trabajando 5 organizaciones indígenas las mas grandes, UNIIC (CRIC), AICO, UPIAC, SICT y el Gobierno Mayor. Lo que se hace es sentarnos con el gobierno en los diferentes temas, tierra, salud, educación y nos sentamos con el gobierno (...). Desde el contexto mirar el resto, la escuela nos hizo un daño grande, en la época colonial borrar la lengua, borrar el pensamiento y decir que somos campesinos, y cuando se plantea la educación propia, exigimos maestros indígenas que manejen la lengua, y así de esa manera se ha ido fortaleciendo la lengua, el pensamiento, la cultura, y esto tenía que responder en la educación superior, acá, porque si lo preparamos y se van a otros espacios, los papás nuevos están exigiendo también que se fortalezca lo de fuera, (..) mucha gente de otro pueblo ha venido a estudiar aquí, (...) el territorio es todo el espacio pedagógico” (...)* “nos generalizan a todos y a nosotros nos han invisibilizado (...) el gobierno debe de dejar una bolsa para que llegue a los territorios y así poner en funcionamiento la educación propia, si se consigue, en el Cauca hay mucho adelanto, la organización ha permitido que tengamos mucha experiencia, pero algunos pueblos como en el amazonas no han podido hacer esta experiencia, (...) para todos los pueblos es un gran reto, ¿Cómo ponerlo a funcionar para todos los pueblos? (...) Ahora viene el nombramiento de profesorado, pero se esta vulnerando los derechos (...) Tenemos que hacer la transición según las cosechas, los productos pedagógicos realizados, y los profesores se asesoran, es un sindicato,

... necesitamos gente comprometida con el proyecto, y si no es de aquí que busque su camino”  
(Coordinadora Pedagógica Guambia).

También es señalado por diversas entrevistas la complejidad de la juventud en los pueblos protagonistas del estudio, donde las identidades se van construyendo, la mayoría en pro de la cultura propia, pero también con disidencias y problemas de entender y aceptar la identidad cultural. Se percibe que el trabajo previo de las comunidades fortalece la identidad cultural en relación a su territorio, aún así, hay disidencias, espacios de búsqueda y confrontación. En el municipio de Silvia, Cauca, nos encontramos un sinnúmero de población Misak (50%), los colores morados de las chalinas o mantas de las mujeres, así como sus bombines y collares blancos, se observan en el mercado, en las calles plazas y parques, en las escuelas y centros médicos. Es un lugar donde la población es, en su mayoría, mitad Misak y mitad mestiza.

Las dificultades de identidad se están dando porque existe quienes ya no legitiman la cultura propia y consideran que puede ser un retraso, para ello, se requieren estos programas educativos que refuercen la igualdad, así como para estar preparados y subir la estima:

*“Los jóvenes indígenas buscan su identidad, ese choque, ‘¿qué comes?’, de afuera más relevante que de dentro (...) no podemos descartar la escuela y la educación propia, hay que tejer desde pequeños para despertar muchos hábitos” “(...) para muchos, volver a la educación propia es volver al taparrabos”* (Profesora Naza licenciatura en etnoeducación)

Otra de las dificultades son las violencias, como se ha comentado en apartados del contexto, la violencia es transversal en estos espacios, gubernamental, grupos armados, paramilitares, así como las violencias de género, feminicidio, suicidios... fruto de una sociedad, cargada de estereotipos con la población indígena, afrodescendiente y de diversidad sexual y de género:

*“La escuela estaba arriba pero había balaceras y ahora está abajo, hemos ocupado un centro comunitario, los muebles de la escuela lo hace el alumnado, esto hace que se apropien de su propia escuela”* (...) Los semilleros de autoridad (grupo de investigación) junto a la guardia escolar y el cabildo escolar, es parte de la ruta del buen vivir, y si la violencia llega a “casa” (escuela) le afecta, el camino para poder convivir. Existen amenazas a maestros, hay menores convencidos por las disidencias de las FARC, sentimos la violencia a veces indirectamente” (maestro en Candona, Cauca).

**Tabla 1.**

*Dificultades en Panorama educativo etnocultural y propio en experiencias educativas de pueblos originarios en el Departamento del Cauca*

Irresponsabilidades	Posturas postcoloniales	Individualismos y competitividad
Comunitarias / Ministerio de Interior- Educación	Evaluación y seguimiento de asesores externos  Efecto: Baja estima y sometimiento	Recursos económicos indivisibles y centralizados
Violencias	Estereotipos en sectores subalternos y pueblos indígenas	

**Fuente:** Elaboración propia

<sup>5</sup> Yu'tag kiwe, proyectos pedagógicos: <https://acortar.link/tAcDTy>

## 5.2. Potencialidades: Gobernanza comunitaria y en las Instituciones Educativas, espacios de replantar la escuela

Desde el sentir y pensar, o como denomina Gladys Giraldo (2013) el “estar siendo así” que lleva consigo una carga de identidad que permea y puede construir la propia comunidad, allá donde se signifique. ¿por qué es tan fuerte este sentimiento? De ahí aprende la escuela y la academia porque se observa una fuerza vital que te lleva al corazón de la madre tierra de cada persona que se acerca, es un sentipensar local y global que permea y se percibe vivo.

Desde la etnografía destaco los valores que se perciben como ejes de la educación humanista, una pedagogía del amor, una pedagogía de la lucha, “pedagogía de la corriedez” (Albán, 2015), de la locura, pero también de la paz, fundamentado en la armonía y el afecto, bioaulas, y espacios creados desde el contexto y la cultura: “*El primer espacio pedagógico es en la cocina, el fuego (tulpa), es caliente, es el centro, transforma el alimento, incorporamos la música*” (docente Etnoeducación). “*El alumnado tiene que estar relacionado con la comunidad, ver a su familia en el entorno, ventanas que permitan ver al volcán*” (Ubaimar, Maestro etnoeducación)

Incorporar el tejido al aula también está cargado de un significado, donde se considera óptimo si hay una equivocación, se “desbarata para volver a hacerlo”, la maestra Nasa confirma que así es la educación y la propia vida, que se une a la espiral educativa del pueblo Misak, símbolo abstracto del tiempo y de la vida. El tejer va enraizando la Educación Propia, ¿cómo?:

*“despertando los dones y habilidades en los niños sin dejar de lado conversaciones con los mayores, sus saberes: el calendario propio y lunar, los cuidados, las plantas medicinales... basada en: Naturaleza, economía sostenible (propia), vivienda y el agua, ¿podemos desbaratar la escuela?, hay que hablar con los rectores pero siguen habiendo muchos ‘peros’, la escuela es el puente entre la sociedad y la familia y el camino para poder convivir”* (docente Nasa etnoeducación).

Se observa una gobernanza en la escuela que traspasa fronteras y está enraizada en la ciudadanía y democratización del saber, pensada esta como participación del alumnado en la organización escolar, como es gobernador/a del cabildo estudiantil, guardia, secretario/a y Tesorero/a. Cada cargo lleva su bastón de mando, cuyo significado favorece la identidad de la función a la comunidad estudiantil, a la vez que refuerza significados de responsabilidad, cuidados y un acercamiento a la gobernanza del cabildo comunitario y su pertenencia al territorio. Por las asociaciones de indígenas, en este caso del CRIC y AISO, fortalecen cabildos estudiantiles, semillas de autoridad y liderazgo, y se extiende por numerosos vínculos que dan legitimidad a iniciar un camino de gobernanza y autonomía desde el inicio de la escolaridad, y se conforma con el reparto de los bastones de mando; los cuales son exigentes con sus funciones, se someten a elecciones cada año y ponen en práctica la Educación Propia (CRIC, 2015), que es la denominada PEC, Proyecto Educativo Comunitario dentro del marco del SEIP Sistema Educativo Indígena Propio, reivindicaciones por parte de los pueblos indígenas al gobierno nacional desde la firma del Decreto 1953<sup>6</sup>.

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), comienza a ser planteado en junio de 2007 por decreto de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, conformada por 21 líderes regionales, destacando los de 7 organizaciones (coordinadora educación Guambía, Silvia), en cuyo espacio de discusión y de construcción conjunta se elaboró la propuesta del perfil del sistema educativo indígena propio.

---

<sup>6</sup> Creación de un régimen especial para cumplir con la administración el funcionamiento de los territorios basados en los sistemas propios. Decreto 1953 de 2014:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>

Desde entonces y a la fecha se han realizado un total de 12 mesas temáticas de educación.

La insistencia y resistencia son fortalezas de la población indígena, donde poco a poco se ha ido introduciendo las demandas también de la población afrodescendiente gracias a la convivencia y conocimiento del propio país, como decía un alumno afro de la licenciatura de etnoeducación: “yo pensaba que solo existía un grupo indígena”, cuando en el país habían más de 100 etnias (ahora 84 reconocidas, Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

Cabe destacar otra de las fortalezas en la cultura Misak, a quienes permite ejercer de líder comunitario, en este caso educativo, se le da esta responsabilidad preferiblemente a mujeres y hombres que han podido llevar una familia, porque solo así se aseguran que, la comunidad será cuidada (E- Coordinadora de Educación y su hija)

**Tabla 2.**

*Fortalezas detectadas en proyectos Educativos y en la cotidianidad comunitaria y política desde la cultura propia*

Plan de vida “nunacha”	Cuidado comunitario	Semilleros ancestrales Cultura Propia	Re-Construcción de la cultura
Reconocimiento del territorio			“Yatul” huerta
Armonizar	Cabildo escolar y guardia escolar	Mayores y mayores	Escuela en el territorio y para el territorio
Cosmovisión	Propuestas de medicina natural	Investigación propia	
Planificar (familia, escuela, comunidad)			

**Fuente:** Elaboración propia

El Programa educativa Misak, PEM, está en proceso de actividad, cuyas fortalezas son muchas y aquí indico algunas de las observadas durante el proceso de la etnografía: 1. Conectar la educación con el territorio, historia y cultura; 2. Preservar la cultura, poniéndola en valor, promocionando la investigación; 3. Recuperar el idioma y; 4. Investigar la historia del territorio y poner en valor a sus sabedores (abuelas y abuelas, mayores y mayores, tatáis y mamás)

Las debilidades que se nombran son: 1. Desconocimiento de docentes de los procesos organizativos tanto de directivos, coordinadores como dinamizadores educativos; 2. Desinformación del PEM; 3. Falta de capacitación; 4. Falta de motivación por modificar sus proyectos educativos; 5. Dificultades para la innovación y la investigación; 6. Dificultades para compaginar una familia con la formación, docencia y cargos y; 7. La necesidad de ampliar los idiomas y se requeriría plantear contrataciones de profesorado con esta capacidad.

### 5.3. Retos - Esperanzas en etnoeducación y algunos de sus frutos

El programa de Licenciatura en Etnoeducación (UNICAUCA, 2024), que protagoniza la universidad del Cauca y el Centro de Memorias Étnicas, ya lleva 30 años de su funcionamiento, se observa que su alumnado es parte del profesorado, líderes y personas con gran valor y conocimiento del territorio, mujeres y hombres de origen étnico (afrodescendientes e

indígenas) que tras pasar por una formación que está situado en las comunidades de origen, el paradigma cambia. Se han fortalecido los procesos comunitarios, los proyectos de instituciones educativas, escuelas, coordinaciones, puestos gubernamentales (institucionales estatales e indígenas): *“Necesitamos fortalecer lo intra, hacia dentro, como llevar ropa, vestimenta, idiomas y dialogar con otros pueblos, usar nuestros usos y costumbres (...), como aprender desde el sentir, ver, saberes”* (coordinadora pedagógica Guambía, Misak).

La etnoeducación apoya y centra su atención en el ser, búsqueda de quien soy y la autoestima y la importancia del ser como fundamento, el propio alumnado capacitado ha participado en el proyecto del SEIP y ahora son críticos y propositivos para una educación propia:

*“Planes de vida, planes de salvaguardia (que hay que hacer), es la ruta que hace cada comunidad que permite permanecer en medio de..., ellos dicen la situación de la comunidad es esta, la situación de la salud es esta, en educación queremos llegar a esto y para llegar a esto nos ponemos una meta unas estrategias, vemos como esta la situación, la historia, a que quieren llegar y como y la salvaguardia es que ya están en peligro de extinción, pero también hay otras que no están, yo creo que todos deben tener el plan de salvaguardia, por ejemplo los nukak (al sur del Meta) los arrinconaron por el cultivo de la coca, y se desplazaron, el no estar preparados, “jo pucha” debíamos de haber estado preparados, porque han sufrido dificultades y un mal uso de las ayudas del ministerio”* (profesora Etnoeducación, Nasa).

Con este testimonio se puede analizar la perspectiva desde los saberes etnoeducativos que brindaron un gran apoyo en cuanto a entender lo colonial, lo decolonial y saber entender los saberes locales:

*“había una actitud muy bonita de los maestros acá, es que ellos le valoraban a uno todo lo que uno decía, porque decían que uno hablaba desde la realidad, todos nos escuchaban, lo que uno dijera, y uno en el fondo decía, ‘¿será que lo que diga le va a gustar a los maestros?’ todo le sacaban provecho y a partir de ahí implantaron su saber, esta actitud sirvió mucho, cuando llegue con los nukak, digo ¿qué iba yo a enseñarles si primero no conocía su comunidad, segundo, no sabía su idioma, él (lingüista) si aprendió su idioma, pero fue eso, cualquier cosita había que aprovecharla (..) como juegos el tizón, de cada acción tiene su historia, palabra, gesto tiene un significado de vida, y ayuda a plasmar su vida”* (profesora Etnoeducación, Nasa).

La licenciatura de Etnoeducación ha cumplido 30 años de vida, ha dado posibilidades, para aprender desde el sentipensar de los orígenes, de quienes somos, desde la historia del vientre, y los ciclos de vida, desde la autobiografía. Esto permite el conocimiento y sanar, removiendo las cuestiones desde “sentir y sufrir” en sus vidas. Entender y tomar conciencia de las violencias sufridas y sus efectos, armonizar si se requiere sanar a lo intra para ayudar a la propia comunidad una vez sanado o armonizado.

*“la educación propia esta basada en despertar dones , porque a veces están dormidos, y las habilidades en los niños y en cómo poder transformar la escuela en algo diferente y permitir que los niños vean que el aprendizaje está ahí a la mano, sin atropello, sin críticas, sin nada, como Oscar tiene el trabajo con la guadua, primer elemento relacionado con la naturaleza, la guadua está relacionado con la naturaleza, con la economía, con la vivienda, matemáticas...”* (profesora Etnoeducación, Nasa).

Despertar la educación propia, amarla, entenderla, es la esperanza del colectivo analizado, como dijo Tatai Samuel (Maestro Misak jubilado de Guambía): *“es necesario separar los fundamentos de los principios. Son cuatro los fundamentos: territorio, cosmovisión, usos y costumbres y autonomía; estos siempre están (...) debemos llegar a ser autónomos y decidir por nosotros mismos, el sueño de un gobierno alternativo”*.

Los saberes encontrados, la pedagogía de la otredad, los saberes intra, inter y trans hacen rico este diálogo, así como reconocer desde donde cada quien parte, y esa alteridad, ayuda a entender los escenarios y las personas que protagonizan el saber, el poder y el hacer (Dietz, 2013) en los estudios interculturales, como propuesta política de transformación y eliminación del eurocentrismo, que sería un sueño, como designó el maestro Ubaimar en la red Feial<sup>7</sup> (Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina) en agosto de 2024 en Popayán, Cauca.

Hacerla propia no es solo designar nuevos conceptos a los eurocéntricos, si no, entender el propósito de la decolonialidad, como por ejemplo la espiral de vida del pueblo Misak, el significado vital desde el vientre desde la concepción, el vientre de la madre, la adolescencia, la familia, las funciones en la comunidad, la muerte y el regreso (conversaciones con líderes y maestras en la comunidad):

**Figura 1.**

*Mural de la espiral de vida del pueblo Misak en Silvia, Cauca.*



**Fuente:** Fotografía propia.

En la siguiente tabla se presenta como se ha ido incorporando un conocimiento ancestral vivo y simbólico de los procesos de saberes y existencias:

<sup>7</sup> Red Feial, congreso 2024 en Popayán: <https://redfeial.org/vi-congreso-internacional-de-la-redfeial/>

**Tabla 3.**

*Esperanzas en el sentipensar desde el trabajo de las fortalezas y debilidades en los proyectos etnoeducativos comunitarios*

Intra-epistemologías	Inter-epistemologías	Trans-epistemológico
Armonizar		
Investigar el origen: pedagogía desde el vientre	Diálogo de Saberes: comunidad-academia-comunidad.	“Lo olvidado”
Investigar las demandas comunitarias y posicionarte en ellas: Pedagogía de la corridez	Saber comunitario y saber universal	El no reconocimiento de la cultura propia
		El apego y desapego

**Fuente:** Elaboración propia

## 6. Discusión

Los aprendizajes desde indagar en la cultura propia y las demandas, los espacios inter-epistémicos (Escobar, 2018) permiten reconciliar lo propio con la academia, donde como nos deleita la coordinadora de pedagogía de Guambía, Luz Dary, es la necesidad del conocimiento que fortalezca lo intra.

Los resultados desde la etnografía han presentado las demandas de las organizaciones, además de sus procesos de resistencia y la apuesta por el sistema etnoeducativo junto al antirracismo, Giroux (1999) enfoca estos estudios como las luchas que nacen de la autodeterminación que es el eje de identidad de decir que es desde la cultura propia.

La interculturalidad o es política o quedaría en un sistema folklórico si no se asume la ciudadanía global como eje de inclusión (Muñoz-Sánchez, 2023), a la vez, con una falta de consideración a las diferencias, pero sin cubrir resolver las desigualdades y más en el colectivo vulnerable, subalternizado y racializado (Castillo y Guido, 2013).

La etnografía da luz a las dificultades y potencialidades encontradas para que se de el proceso intercultural, que como José Caicedo y Elizabeth Castillo (2022) reivindican que no podrá ser si la educación no se arma contra el racismo, a la vez que, en la militancia de las propias instituciones, comenzando por las universidades; reflexionando conjuntamente con docentes del territorio para no caer en colonialismos (Escobar, 2018) sin dejar de pensar en ser doblemente reflexivos (Dietz, 2013).

En cuanto a las verdades funcionales para confrontar las desigualdades, se requieren crear espacios donde converger lo intra, lo inter y lo trans epistemológico, porque estas debilidades y potencialidades se encuentran de diferente forma a nivel global y local, que requiere de procesos acompañados con un diálogo de saberes inclusivo, permanente, cambiante (Kymlicka, 2007) que respete el espacio y el tiempo, la simbiología y los significados de las propias identidades que van a converger en una justicia social (testimonio de Abadio Green).

## 7. Conclusiones

Este trabajo ha permitido un viaje por la realidad en Colombia, específicamente en el departamento del Cauca, pero a la vez con la conexión glolocal que permita tanto el reconocimiento de la cultura propia con el sentido transnacional del Abya Yala.

Si entendemos la interculturalidad como un bien común, como la puerta a la ciudadanía global y aceptamos que las demandas son universales porque parten de necesidades al respeto y a la justicia global, considero que sería más fácil y consecuente con los derechos humanos. Destaco las acciones para seguir en el camino de una academia comprometida, identificando lo que parte de la ideología, de las resistencias y movimientos sociales y qué de la academia. Podemos ver que son indivisibles, porque cada quien lleva la esencia, su identidad a la praxis, pero todo lo presentado va encaminado a replantear algunas de las prácticas que siguen amparadas desde la colonialidad y siguen en movimiento, en desaprender y volver a aprender.

La investigación centra los resultados en las dificultades, potencialidades y esperanzas de la organización comunitaria, el impulso etnoeducativo se ha alimentado de los procesos comunitarios, e incluso los curriculum de contenidos se basan en los propios procesos, con un sentido de que la formación debe ampararse en un diálogo de saberes, en este caso del territorio y su visión holística para que ayuden a empoderar procesos intraepistemológicos, como impulsores de un conocimiento más democrático.

Amparado por la Antropología de la Educación y la Pedagogía, sus protagonistas han decidido reconducir la interculturalidad con un diálogo interinstitucional desde la sociedad civil, urge estar despiertos para seguir en el camino de la paz y ayudar a eliminar las desigualdades, sin dejar de poner conciencia en cada una de las prácticas. A esto se puede sumar la postura ecológica que está en el propio conocimiento del territorio y en la apuesta por los procesos educativos actuales, ejemplos a seguir de tinte transnacional.

“Namui Usrimpa Pishintø linchar warik” - Vivir en armonía con nuestra madre tierra

## 7. Referencias

Albán, A. (Ed.). (2015). *Pedagogía de la Corridez*. Samava Ediciones EU.

Archila Neira, M. y González Piñeros, N. C. (2010). *Movimiento indígena caucano: historia y política*. Universidad Santo Tomás.

ATEA. (2018). *Mandato Territorial Económico Ambiental*.  
[https://ateacric.org/#dearflip-df\\_3347/6/](https://ateacric.org/#dearflip-df_3347/6/)

Bonfil, R., Bartolomé, M. A., Batalla, G. B., Bonilla, V. D., Cárdenas, G. C., Sardi, M. C., Grünberg, G., Arvelo de Jiménez, N., Mosonyi, E. E., Ribeiro, D., Robinson, S. S. y Varese, S. (1971). Por la liberación del indígena: (Declaración de Barbados). *Problemas del desarrollo*, 2(8), 169-174.

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, 81, 97-119.

Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.

Caicedo Ortiz, J. A. y Castillo Guzmán, E. (2022). *El racismo escolar: debates educativos y crónicas*. Editorial Universidad del Cauca.

- Castillo Guzmán, E. y Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista colombiana de Educación*, 69, 17-44.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2022). *¡Entonces hablamos! Informe sobre las afectaciones del conflicto político armado a los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC –, 1971-2021*. Editorial Universidad del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (19 de marzo de 2015). *Cabildos estudiantiles, semillas de autoridad y liderazgo*. <https://acortar.link/1REmfs>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (27 de agosto de 2024). *Minga por la Defensa de la Vida en Bogotá*. <https://acortar.link/jMH34d>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (s.f.). *Programa de Salud*. <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-salud/>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (s.f.). *Programa Educación*. <https://acortar.link/h1Fwps>
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). UNAM-CRIM.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Ediciones Unaula.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones desde abajo.
- Favaron, P. (2022). La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio. Revista de hermenéutica*, 7(2), 129-154.
- Giraldo Montoya, G. (2017). *Cuerpos geográficos-Sur: el estar de los y las jóvenes indígenas nasas en los paisajes del Abya Yala* [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- González Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y saberes*, 36, 33-43.
- Green, A., Sinigi, S. y Rojas, A. L. (2013). Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra: una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En L. Rodríguez y A. R. Roldán (Eds.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Cátedra Intercultural.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (Vol. 28). Universitat de València.

- Indepaz. (1 de octubre de 2024). *Líderes sociales, defensores de DD.HH y firmantes de acuerdo asesinados en 2024*. <https://acortar.link/lvMiwK>
- Jurado, P., Ruiz, G. y Castaño, D. (2023). “‘Es que todo 137 está vivo simultáneamente’. Memoria y perdón como rearmonización del territorio entre los pueblos que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia”. *Revista de Estudios Sociales*, 86, 137-153. <https://doi.org/10.7440/res86.2023.08>
- Kymlicka, H. (2007). Multiculturalismo. *Diálogo político*, 2, 11-35.
- Ministerio de Educación de Colombia. (30 de mayo de 2017). *Sistema Educativo Indígena Propio*. <https://acortar.link/L3CdZi>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (6 de septiembre de 2024). *Colombia es el primer país en latinoamericana en tener un Sistema Educativo Indígena Propio*. <https://acortar.link/z3X8oR>
- Montoya Upegui, L. (2015). Estrategias de evangelización y catequización de las misioneras Lauritas en el Occidente Antioqueño (1914-1925). *Revista de estudios sociales*, 51, 118-131.
- Muñoz-Sánchez, P. (2023). Mujeres senegalesas migrantes, un espacio transnacional entre el país de origen y el de acogida. Resiliencias, memorias e identidades. En A. Aguayo y R. Ruiz (Eds.), *Memoria y políticas culturales* (pp. 303-338). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piamonte Cruz, M. (2020). *Escuelas y resguardos indígenas: entre el proyecto oficial y la resistencia cultural*. Editorial Universidad del Cauca.
- Pizarro, M. (2018). Pensar a Frantz Fanon para una nueva pedagogía desde la negritud, el humanismo y la praxis de liberación. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(10), 188-196.
- Ramírez Barbosa, P. A. (2010). El reclutamiento de menores en el conflicto armado colombiano. Aproximación al crimen de guerra. *Derecho Penal y Criminología*, 31(90), 115-136.
- Resolución 166. Etnias registradas. s.f. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Rodríguez Gómez, H. M., Yarza de los Ríos, V. A. y Echeverri Sánchez, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y saberes*, 45, 23-30.
- Rodríguez, H. y Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista Internacional Magisterio*, 78, 60-64.
- Rojas, A. y Guzmán, E. C. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Save the Children, Consejo Noruego para refugiados, Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo DFATD.
- Universidad del Cauca. (2024). *Programa de Licenciatura en Educación*. <https://acortar.link/S78wnF>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, 4, 1-29. <https://acortar.link/TUBSiI>

## CONTRIBUCIONES A FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

**Financiación:** Esta investigación recibió financiamiento externo por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia a través de una ayuda del Subprograma de Movilidad Investigadora y Estímulo a la Colaboración Científica Internacional de la Región de Murcia, Expediente: 22200/EE/23 <https://www.fseneca.es/>

**Agradecimientos:** El presente texto nace en el convenio de colaboración entre la Universidad Católica de Murcia y la Universidad del Cauca en Colombia, especialmente agradezco a Elizabeth Castillo Guzmán del centro de Memorias Étnicas de la Facultad de Humanidades, así como a todas las personas especialmente educadores y líderes comunitarios que me han abierto sus comunidades y espacios educativos, así como su confianza en compartir sus saberes.

### AUTORA

#### **Práxedes Muñoz Sánchez**

Universidad Católica y Fundación Séneca, España.

Doctora en Antropología y Bienestar Social, Profesora e investigador de la Universidad Católica de Murcia, España, en el Grado de Educación Primaria, Máster en Desarrollo Social, Máster en Formación del Profesorado y Máster en Estudios de la Tolerancia y La Paz Mundial. Es profesora de la Licenciatura de Antropología desde 2011 hasta su extinción en 2014. Estancias de investigación en Guatemala (AECID-Universidad Landívar), México (AECID-ECOSUR y CIESAS), Cuba (Universidad de la Habana), Universidad del Cauca, Colombia (Fundación Séneca - UCAM) y Chile (Universidad Autónoma de Chile). Profesora de cursos de Doctorado y Maestría en universidades de Chile y México. Líneas de investigación: Antropología Educativa, Antropología del Desarrollo, Patrimonio, Descolonización, movimientos sociales, género, violencia de género, competencia cultural, cooperación al desarrollo e Investigación Acción.

[pmunoz@ucam.edu](mailto:pmunoz@ucam.edu)

#### **Índice H: 10**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5953-9244>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55961047600>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=7KjYP7EAAAAJ&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Praxedes-Munoz-Sanchez>

**Academia.edu:** <https://acortar.link/tMDdAe>