

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN-UNSAM
ESCUELA INTERDISCIPLINARIA DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES-IDAES
INSTITUTO DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL- IDES



**“FORMARSE COMO PERSONA, FORMARSE PARA LA
COMUNIDAD”**

**La experiencia formativa de la Licenciatura en Pedagogías
Comunitarias en la Universidad Autónoma Indígena
Intercultural-UAIIN**

Por:

Yuma Ima Milena Forero Rojas

**Directora de Tesis: Dra. Ana Carolina Hecht
Codirectora: Dra. Noelia Enriz**

Tesis de Maestría en Antropología Social

**AGOSTO,
2024**

ARGENTINA



RESUMEN

En esta Tesis nos proponemos dar cuenta de los significados y sentidos otorgados a la experiencia formativa de las/os estudiantes de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN en Colombia. De igual manera nos acercamos a conocer la forma en que es interpretada la Universidad; abordando las tensiones surgidas de esta experiencia y de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva etnográfica como enfoque, método y reflexión teórica nos permitimos dar relevancia a las voces de las/os estudiantes para comprender la trama de significados y sentidos que rodean la práctica educativa y la experiencia formativa. Para ello partimos del trabajo de campo desarrollado durante el año 2021 y parte del 2022, el registro de notas, entrevistas a profundidad y la revisión de documentos.

En esta Tesis dialogamos especialmente con la teoría de la antropología educativa, así como con las categorías propuestas desde los pueblos indígenas. A través de tres capítulos desarrollamos la investigación: el primero nos acercamos al contexto sociohistórico de la educación indígena en Colombia, especialmente en el Cauca para identificar el camino que lleva a la propuesta educativa del CRIC. En el capítulo dos abordamos la propuesta de la UAIIN, la LPC y el modo en que las/os estudiantes interpretan su formación profesional. Para el capítulo tres damos cuenta de la manera en que se configuran las experiencias formativas a través de tres vivencias. Finalmente, en las conclusiones reflexionamos sobre los significados y sentidos dados a la experiencia formativa y la relevancia de la propuesta educativa del CRIC. En suma, con este recorrido deseamos aportar a la discusión antropológica sobre la educación universitaria en contextos de diversidad cultural y étnica en Colombia.

Palabras Clave: Experiencia Formativa, Estudiantes Indígenas, Educación Universitaria Indígena, Educación Propia.

DEDICATORIA

El amor y el esfuerzo puesto en la palabra escrita en este trabajo está dedicado a la memoria de la Mayora Graciela Bolaños quien abriera para mí este camino de amores y dolores.

De igual manera a la memoria de compañeras y compañeros indígenas del Cauca, que han ofrendado su vida en la lucha de hacer posible el horizonte de la Educación Propia para los pueblos indígenas de Colombia y de Abya Yala.

Especialmente dedico esta Tesis a mis ancestros y ancestras, a mi bisabuela Cleotilde y a la resistencia del pueblo guerrero Pijao.

AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos parecieran ser la parte menos relevante en un trabajo de tesis, a la que menos importancia se le otorga a la hora de presentar todo el proceso que implica pensar, sentir, vivir y elaborar una investigación. Sin embargo, agradecer es parte fundamental de reconocer que el trabajo y los conocimientos que plasmamos, sólo son posibles en la medida en que tejemos red con otros y otras, conocer es un proceso colectivo, comunitario. Agradecer es parte de abrir y cerrar un camino que nos permitió llegar hasta aquí y de ahí su importancia. Así que me siento muy emocionada y honrada de traer a este proceso para agradecer desde el corazón en primera medida, a las fuerzas espirituales que me acompañan, a la energía de las plantas que fortalecieron mi cuerpo, espíritu y pensamiento. A mi familia en especial a mi mamá Luz Mery y papá Jairo porque gracias a su incondicional apoyo y amor ha sido posible para mí la vida y el poder escribir esta Tesis.

A las Mayoras y Mayores, así como a las compañeras y compañeros de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias por compartirme sus pensamientos y ofrecer la palabra para conversar y sobre todo por el tiempo compartido.

A la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN y al CRIC por ser mis mayores escuelas y espacios de conocimiento. Gracias por esa lucha constante para la pervivencia de nuestros pueblos indígenas, gracias por permitirme ver y verme de nuevo desde la raíz.

Un agradecimiento especial a la Universidad Nacional de San Martín-UNSAM al IDAES e IDES, por permitirle a esta india realizar su sueño de ser la primera generación en lograr un posgrado. A la Argentina por darme recuerdos que atesoro en mi corazón, a los amigos y amigas que fueron familia en esas tierras. A mi Directora y Codirectora de Tesis por aceptar el reto de acompañarme en este aprendizaje, por la paciencia y por el cariño con que corrigieron este trabajo escrito.

Y en general un enorme agradecimiento a todas las personas especiales en mi vida que no menciono pero que han hecho parte fundamental de este proceso en toda su trayectoria. **¡Karey Karey Koniminto. Pay. Pai!**

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	5
A. El camino de la Tesis	5
B. El campo	9
C. Propósitos y antecedentes de investigación.....	12
D. Metodología.....	22
E. Organización de la Tesis	25
CAPÍTULO 1. EL ESPIRAL DE LA EDUCACIÓN PROPIA EN COLOMBIA	28
1.1 Tiempos de evangelización y curas doctrineros	28
1.2 Tiempos de la Iglesia Docente y Educación Contratada	29
1.3 Tiempos de organización, lucha comunitaria y política estatal	30
1.4 El CRIC como agente político educativo	32
1.5 Educación Indígena, Educación Bilingüe, Educación intercultural, Educación Propia.....	34
1.6 La Etnoeducación como política estatal	35
1.7 Educación Propia: la educación desde el “Ventre de La Madre Dadora de Vida, hasta el Ventre de la Madre Tierra”.....	37
1.8 La perspectiva de la Educación Propia en las/os estudiantes de la LPC.	39
1.9 El Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP	42
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INDÍGENA Y LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍAS COMUNITARIAS.....	45
2.1 La necesidad de una Universidad distinta.....	48
2.2 La Universidad Reconocida, un campo de desafíos.....	50
2.3 La Educación Universitaria Indígena Propia: ¿Por qué hablamos de Universidad Indígena?.....	54
2.4 Una Universidad para actuar desde el “Corazonar”	56
2.5 El camino de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias	58
2.6 El Tejido de Formación o Tejido de Sabidurías y Conocimientos.....	61
2.6.1 Lo Ancestral y lo Técnico: tensiones frente la práctica educativa.....	63
2.7 Los significados frente a la Licenciatura: “Formarse como persona, formarse para la comunidad”	66
2.7.1 La elección de la Carrera	66
2.7.2 Los aportes de la Licenciatura.....	67
2.7.3 Las proyecciones profesionales.....	70
2.8 El rol profesional pensado desde la UAIIN	73
CAPÍTULO 3. LAS VIVENCIAS FORMATIVAS EN LA LICENCIATURA Y EL CAMBIO DE CAMINO	76
3.1 Experiencia formativa y Vivencias	76
3.1.1 Las Prácticas Espirituales.....	77
3.1.2 La CRISSAC, más allá de la investigación.....	83
3.1.3 “En la espalda va a estar mi bebé”. La vivencia de la maternidad	91
3.2 El cambio de camino.....	99
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS	114
ANEXOS.....	122

INTRODUCCIÓN

A. El camino de la Tesis

El camino que me lleva hasta esta tesis empieza desde mi historia personal y trayectoria educativa. Aunque no tuve la posibilidad de crecer en un Resguardo¹ si lo hice en la ruralidad, donde transité mi educación primaria y secundario en un contexto de conflicto armado y desventajas educativas de las cuáles solo fui consciente en la medida en que me tuve que trasladar hacia la capital del país en busca de realizar mi sueño de ser la primera generación en culminar una formación universitaria. Fue en la vivencia de esta experiencia que fui adquiriendo conciencia de mi “otredad” y también de la clara desigualdad académica y económica con la cual se llega a la universidad.

Estudiando la Licenciatura de Psicopedagogía, comprendí que la educación como hecho social trascendía los espacios escolares convencionales², y que la pedagogía era una forma de análisis y reflexión sobre contextos, sujetos y aprendizajes enmarcados en relaciones diversas. Este pensamiento me llevó a preguntarme sobre “otras” formas posibles de educación, que no eran visibilizadas en el currículo de la carrera y a buscar espacios de acción sobre las múltiples formas de educación que estuvieran más acorde con mi propia trayectoria de vida.

Esta búsqueda me llevó a conocer a la Mayora³ Graciela Bolaños, una de las precursoras del Consejo Regional Indígena del Cauca (en adelante, CRIC) de Colombia y fundadora de su Programa de Educación Bilingüe Intercultural, con quien pude conocer por primera vez el Cauca y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN, en adelante) en el año 2006. A partir de allí realicé el primer acercamiento a la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias (LPC, en adelante), acompañando la segunda cohorte que funcionaba en el Resguardo⁴ de Ambaló en el Municipio de Silvia; donde realizamos apoyos a talleres de formación sobre pedagogía y materiales educativos. En este espacio tuvimos la posibilidad de establecer contacto con las Autoridades tradicionales indígenas, lo que nos abrió el camino para iniciar nuestras prácticas universitarias durante dos años y que dio como resultados el trabajo de grado en Licenciatura en Psicología y Pedagogía, denominado: *El Rol del Maestro en una Comunidad Indígena-*

¹ Los Resguardos son una figura legal que corresponden a las tierras de titulación inalienable de propiedad colectiva ocupada por los pueblos indígenas.

² Utilizamos el término de convencional para los procesos o sentidos de la educación no proyectadas desde el pensamiento étnico cultural. Igualmente nos referimos a universidades convencionales, en el mismo sentido que lo realiza Mato (2015,) para referirnos a las instituciones tanto públicas como privadas que desarrollan procesos de profesionalización y que no son creadas para la atención particular de población étnica.

³ La expresión de Mayor/a se refiere a personas que portan un cúmulo de experiencias de vida significativas, tanto por su trayectoria de vida, la edad, así como aquellas y aquellos que han ocupado un lugar relevante dentro de las estructuras organizativas de los Resguardos o dentro de la Organización indígena.

⁴ El Cauca cuenta con un total de 105 Resguardos legalmente constituidos y distribuidos en 32 municipios.

Aproximación a los factores de lo determinan- Estudio Etnográfico en el Resguardo Indígena de Ambaló en Silvina, Cauca, realizado en coautoría con Jhoana Caballero y Luis Hurtado.

Esta experiencia marcó para mí un lugar de afinidad, ya que fui encontrando historias de vida y prácticas escolares con las cuales me podía identificar. También marcó el camino de reivindicación de mis raíces ancestrales como descendiente del pueblo pijao⁵ por ende, me llevó a reafirmar un compromiso comunitario en la reivindicación por nuestros derechos en especial los educativos. Por otra parte, fue la oportunidad de encontrarle un sentido y una proyección a mi formación profesional que estuviera acorde con lo que soy. No obstante, sentía la necesidad de adquirir conocimiento y herramientas que me ayudaran a profundizar en la comprensión de las realidades educativas comunitarias pero que a su vez estuvieran en sintonía con el lugar de validez de los sistemas de conocimiento indígenas.

Esto me llevó a elegir a la antropología (tal vez ingenuamente) como la disciplina que permitiría hacer conocible las diversas formas de estar y pensar el mundo. Aun cuando ha sido criticada por su pasado al servicio de intereses coloniales (Devalle, 1983; Tiapa, 2008); considero que estos prejuicios no solo se le pueden atribuir a esta sola disciplina y que por otra parte, no se debe desconocer el importante rol que ha cumplido el trabajo antropológico que se ha hecho de manera articulada con organizaciones sociales, para la visibilización de las desigualdades sociales y la exigencia de los derechos de los pueblos indígenas (Sieder, 2020; Speed, 2006; Caviedes, 2001), en particular en el caso colombiano hay varios ejemplos de la manera en que este trabajo de articulación ha sido parte de la epistemología antropológica (Correa, 2006).

De igual manera, retomando los aportes del antropólogo indígena Tónico Benites de la comunidad guaraní kaiowá de Brasil (citado en Ramos, 2017), se entiende que la investigación antropología es una posibilidad de desmitificar la posición idealizada de lo indígena y descolonizar la idea sobre estos pueblos expuesta en los libros y medios de comunicación. El objetivo entonces es que desde las herramientas analíticas de la antropología se pueda dar a entender las motivaciones, intereses y complejas realidades de los pueblos indígenas. Pero sobre todo consideramos que uno de los propósitos del trabajo antropológico también debe ser el de reconocerlos (nos) como sujetos activos, sujetos políticos transformadores de su propia historia.

⁵ El pueblo pijao se encuentra originariamente presente en los Departamentos de Tolima y Huila, comprendiendo la zona del Valle del río Magdalena.

Este ideal, fue el que me llevó a decirme por la antropología como formación de posgrado. Sin embargo, me enfrentaba a la problemática de tener que asumir los altos costos de matrícula, manutención y desplazamiento, así como cumplir la cantidad de requisitos que se exigen para el ingreso. Si como se ha evidenciado en varios diagnósticos sobre la educación universitaria en Colombia (ONIC, et al., 2005; Aveleyra, 2023), el modelo y la burocracia de las universidades convencionales colombianas, así como las propias dinámicas de desigualdad social presentes en nuestro país terminan por excluir a la población étnica, rural y con menos recursos. Esta exclusión se siente mucho más para alguien de mi condición y origen a la hora de pensar en realizar estudios de posgrado por su alto costo⁶, cantidad de requisitos exigidos y demanda de tiempo; por lo que paradójicamente, me resultaba mucho más práctico vivir, trabajar y estudiar el posgrado en Argentina, aún con todos los retos que me implicó.

Una vez de regreso de vivir la experiencia de realizar mis estudios de Maestría, me vinculo al Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI, en adelante) del CRIC, como apoyo pedagógico desde donde también tuve la oportunidad de realizar algunos acompañamientos puntuales a la formación de una de las cohortes de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, particularmente entre el año 2019.

Mi interés por realizar trabajo de campo se vio inicialmente truncado debido a la declaratoria de cuarentena por COVID-19, que implicó restricciones a la movilidad y la adopción de medidas de confinamiento tanto las tomadas desde el gobierno nacional como las implementadas por los Resguardos indígenas. Una vez la dinámica social pos-cuarentena se fue “normalizando” realicé las respectivas conversaciones y solicitud de permisos ante las Coordinaciones de la UAIIN⁷ y del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP, en adelante), con un poco de temor frente a una posible negativa de su parte, ya que soy conocedora de la posición crítica que se tiene frente a las investigaciones provenientes de la académica convencional.

⁶ La política de gratuidad para la educación universitaria (Ley 2307) fue posible hasta el año 2023 para carreras de técnicas y profesionales en instituciones públicas del país y aplica solo para ingresantes menores de 28 años de bajos recursos, grupos étnicos o provenientes de zonas de conflicto armado. En cuanto a los posgrados en universidades públicas, por ejemplo, las maestrías están en un promedio de 2.500 \$US a 5.000 \$US anuales, sólo para el pago de matrícula.

⁷ Dentro de la estructura organizativa de la Universidad no se cuenta con la figura de rectora o rector, sino con una Coordinación Colegiada conformada por un Coordinador(a) Pedagógico, un Político y un) Administrativo. En cuanto a la representación legal está en potestad del Consejero Mayor del CRIC. Los Tejidos Pedagógicos (como son definidas las carreras), están agrupados en los Sistemas con que se organizan los procesos dentro del CRIC; así por ejemplo la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, La Licenciatura en Revitalización de las Lenguas Originarias y la Licenciatura en Saberes y Artes Ancestrales pertenecen al Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, el cual cuenta con un coordinador.

La primera conversación la tuvimos durante la minga de la Celebración de los 50 años del CRIC con el Mayor Antonio, quien inicialmente era el Coordinador del SEIP. Le comenté mis intenciones con el propósito de me diera su consejo y orientación; él siempre se mostró prudente respecto a la posible respuesta de la Universidad, me comentó de lo difícil que es que se autorice este tipo de investigaciones (un asunto que ya conocía y era la causa de mi miedo), pero me sugirió radicar una carta dirigida a la Coordinación Colegiada de la Universidad haciendo la solicitud.

Una vez radiqué la carta pasó más o menos un mes y medio sin que recibiera respuesta, así que decidí mejor hablar personalmente con las tres coordinaciones. La primera conversación fue con la Coordinadora Política a quien le expliqué mi interés investigativo; ella me preguntó si ya tenía un proyecto de tesis o algún documento más sólido que pudiera leer, a lo que le respondí que por el momento no tenía proyecto pues este lo iría armando en el camino a medida que pudiera iniciar el trabajo de campo; pero le comenté que mi intención era poder indagar sobre la experiencia de los estudiantes de la LPC. La sugerencia entonces fue que debía hablar con las demás coordinaciones y plantearles la situación. Esto me llevó un tiempo de espera, de ir y venir a la Universidad buscando los espacios para poder hablar con cada una de las personas correspondientes. Una vez logré hablar con el Coordinador Pedagógico este me envió de nuevo a hablar con la Coordinadora Política quien me propuso esperar un tiempo mientras lograban reunirse y conversar el tema entre las tres coordinaciones.

La espera duró casi dos meses más. Regresé a la Universidad para conversar de nuevo y la orientación finalmente fue hablar con el nuevo coordinador del SEIP, a quien previamente conocía, ya que habíamos sido compañeros en el PEBI. Él me comentó que ya habían tocado el tema de mi intención de investigación y se mostró muy interesado en la medida en que proyectaba que el trabajo de Tesis podría contribuir al proceso de renovación de acreditación de calidad que se venía para la Licenciatura. Pasados unos días de la conversación, regresé a la Universidad para firmar un documento de compromiso conjunto. Por mi parte entregué el documento firmado, pero al preguntar si ya había sido firmado por las coordinaciones, nunca tuve una respuesta concreta. Aunque el camino para poder conseguir la aprobación de la realización del trabajo de Tesis fue largo, lo que me llevó a sentir que existía evasivas para tratar el tema; una vez que aceptaron la intención, me brindaron todo el apoyo para poder asistir a los *encuentros formativos o pedagógicos*⁸. Incluso me facilitaron el poder viajar con el transporte asignado a

⁸ Los *encuentros formativos o encuentros pedagógicos* son la manera en que desde la UAIIN se denomina a los espacios de reunión entre las/os dinamizadores estudiantes y las/os dinamizadores orientadores. En estos espacios se realiza la formación y orientación académica y pedagógica. Por lo general se realizan en distintos territorios y con una jornada de estudio que va desde las 8:00 am hasta las 5:00 pm los fines de semana, cada 15 días.

los/as orientadores/as encargados de dichos encuentros. Así mismo puede tener acceso a algunos documentos de la organización y planeación de la cohorte diez de la Licenciatura, que recién empezaba su primer ciclo.

B. El campo

El departamento del Cauca se encuentra ubicado al suroeste colombiano; se caracteriza por la biodiversidad dada por sus condiciones geográficas que incluyen valles, alta montaña andina y acceso al mar Pacífico. También es una zona culturalmente rica con presencia de población Afrodescendiente, Campesina, Mestiza e Indígena que según el Censo del DANE (2005) representa el 21,5% del total de la población indígena del país.

No obstante, es precisamente su ubicación y condiciones geográficas, lo que ha hecho que se convierta en un espacio estratégico para los actores armados como las disidencias de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y grupos de narcotráfico y paramilitarismo como los Rastrojos, el cartel de Sinaloa y las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) entre otros más, que se disputan el control territorial y el comercio de la Cocaína.

Históricamente el Cauca ha sido escenario de enfrentamiento entre diferentes sectores sociales por la tenencia de la tierra. Su situación de orden público ha hecho que sea percibido con un territorio de alta conflictividad (lo que en Colombia se denomina como zona roja) debido al recrudecimiento de la violencia que se manifiesta en desapariciones, reclutamiento de niños y niñas, bombardeos, ataques armados a centros poblados y el asesinato de líderes y lideresas sociales. Según la *Comisión de la Verdad*, entidad encargada de estudiar y esclarecer las causas del conflicto armado en Colombia, son tres los factores que han hecho que la violencia persista en el Cauca: “el despojo de la tierra, las economías ilegales (narcotráfico) y las alianzas entre las distintas fuerzas políticas y armadas”⁹. De esta manera por ejemplo, durante los primeros seis meses del año 2024 se calcula que han ocurrido en el departamento, el desplazamiento de 2000 mil personas y se han asesinado a 15 líderes y lideresas indígenas¹⁰, siendo las zonas más afectadas Tierradentro y el Norte de Cauca.

En lo que respecta a Tierradentro, la zona donde funciona la cohorte diez de la LPC; se encuentra localizada en la vertiente oriental de la Cordillera Central, del departamento, está conformada por los

⁹ Fuente: <https://www.comisiondelaverdad.co/por-que-persiste-el-conflicto-en-el-cauca>

¹⁰ Ver informe de indepaz en <https://indepaz.org.co/category/informes/> y <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/siguen-los-crmenes-contra-lideres-sociales-en-cauca-asesinan-a-un-indigena-y-medico-tradicional-3356393>

municipios de Inza y Paez. De igual manera es una de las diez zonas en las que se dividen los territorios indígenas del CRIC (ver mapas 1 y 2). Esta zona se caracteriza por contar con la mayor población indígena nasa y por su fuerte arraigo cultural. Sin embargo históricamente ha sufrido el conflicto armado y problemáticas asociadas a la tenencia de tierras cultivables, (Levalle, 2019; Rappaport, 2008) situaciones que repercuten de manera alarmante en las condiciones de vida de su población.

Para ejemplificar, el último asesinato de un líder indígena ocurrido en la zona se registró durante la escritura final de esta Tesis y dejó como víctima al Médico Tradicional Luis Eduardo Vivas, del Resguardo de Mosoco. Este hecho desencadenó una gran movilización en la zona en contra de los últimos hechos de violencia que se vienen presentando y de los cuales los más afectados son la población indígena. Todo este panorama social, ha hecho que los pueblos indígenas del Cauca decidan apostarle a alternativas de vida desde la organización social y política así como diferentes procesos, entre ellos el educativo, como una estrategia que permita transformar sus realidades. Una decisión que incluso ha implicado para las comunidades comprometer la vida de muchas y muchos de sus líderes.

En cuanto a la cohorte diez de la LPC, se abrió por solicitud de las Autoridades Tradicionales la *Asociación de Cabildos Indígena Juan Taman*, una organización filial al CRIC y que se encuentra integrada por 8 Resguardos: Yaquivá, San Andrés de Pisimbalá, Tumbichucue, Santa Rosa de Capicisco, la Gaitana, Calderas, Turminá, y Alto Reforma San Miguel. Al proceso formativo en el primer ciclo asistían 38 estudiantes de los cuales 26 son mujeres y 12 son hombres, que se autoperciben pertenecientes al pueblo nasa¹¹ y cuyas edades oscilan entre los 19 y 50 años. La mayoría de ellas y ellos con trayectorias de liderazgo dentro de la organización comunitaria, otras/os vinculados como docentes en las Instituciones Educativas y las/os demás hacen parte procesos educativos como “Semillas de Vida” un programa de atención a primera infancia realizado bajo el convenio del CRIC y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. Algunos/as cuentan con una formación profesional previa de tipo técnico bien sea en educación o en el área de agronomía.

El trabajo de campo se concentró sobre todo en la participación en los espacios de formación denominados como *encuentros pedagógicos o formativos*, a los cuales asistía en compañía de las/os dinamizadores¹² orientadores, con los que viajamos desde Popayán hasta los diferentes Resguardos y

¹¹ Según datos de la Organización Nacional Indígena-ONIC y el Ministerio del Interior, se calcula que en Colombia existe un promedio de 115 pueblos indígenas y más de 65 lenguas nativas. El pueblo nasa es el tercero con mayor número de personas a nivel nacional y el primero para el departamento del Cauca.

¹² La denominación de dinamizadores y dinamizadoras es una construcción conceptual desde el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, para denominar a todas las personas que nos encontramos involucradas en el

lugares donde se desarrollarían los encuentros, a excepción de las ocasiones donde los orientadores eran del mismo territorio, por lo que viajaba sola. Creo que este hecho hizo que las/os estudiantes me asociaran como “la profe”, aunque desde la primera vez que asistí al encuentro, fui presentada por la orientadora encargada como una compañera que realizaría una investigación sobre la Licenciatura. Igualmente era nombrada por algunos como “la compañera”, debido a mi relación con el PEBI y a que además de vernos en los encuentros formativos, también nos empezamos a reconocer en los espacios de participación de la Organización.

La categoría de “compañera/ compañero” es un término genérico que se utiliza dentro de la Organización, con la pretensión de horizontalizar las relaciones, respecto a las jerarquías y roles existentes. Se trata de una expresión de conciencia de grupo que da por sentado una afinidad ideológica con el CRIC y con el trabajo mancomunado que se realiza dentro de las comunidades. En este sentido, aunque para el presente trabajo de Tesis me refiero a los interlocutores como actores o como las/os estudiantes, debo decir que ante todo los considero por la relación de trabajo comunitario y la afinidad que hemos mantenido en distintos espacios como mis compañeros y compañeras.

Ahora bien, aunque fuera reconocida como “compañera o profesora”, mi posición en el campo siempre fue de *frontera* utilizando la denominación de Rappaport (2008, p.77). “Ni tan adentro ni tan afuera” en la que el adentro está relacionada con mi vinculación al PEBI y la trayectoria dentro de la Organización, lo que me permitía cierta familiaridad y conexión con el entorno. Por otra parte, el afuera implicaba que, a pesar de reconocerse indígena, no hago parte de los diez pueblos que integran el CRIC, lo que llevaba a una posición de no pertenencia. No obstante, poder moverme entre estas dos posiciones, permitía que las relaciones con las y los estudiantes fluyeran activamente, ya que el relacionarme con el PEBI hacía que me viera como una persona a la que podían recurrir para apoyarlos frente a dudas o expectativas respecto a los trabajos asignados en su formación y por otra lado, el que no me relacionaran directamente con la UAIIN les daba un margen de confianza para expresar sus opiniones, aunque obviamente también había situaciones de reserva y prudencia de su parte, al considerarme de otro pueblo o incluso algunas veces como mestiza.

trabajo de fortalecer la Educación Propia. Este concepto implica un rol específico y una responsabilidad colectiva e individual frente al ejercicio educativo en los territorios, de esta manera en la UAIIN por ejemplo, se cuenta con varias categorías de dinamizadores, entre ellas, las que se manejan para la presente tesis: las/os dinamizadores orientadores encargados de direccionar los procesos formativos en las distintas carreras y las/os dinamizadores estudiantes, quienes son definidos como “las personas seleccionados por sus comunidades de origen para que se vinculen de manera activa a un proceso de formación, según la convocatoria dirigida por la UAIIN a las autoridades de los respectivos territorios” (CRIC, et al., 2018, p. 193). Por otra parte, se encuentran las/os dinamizadores docentes que hace referencia a las/os maestros de las instituciones educativas.

C. Propósitos y antecedentes de investigación

Nos proponemos para este trabajo de investigación comprender los significados y sentidos otorgados por las/os estudiantes a la experiencia formativa de la Licenciatura en Pedagógicas Comunitarias-LPC, en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN en Colombia. Así como la forma en que es percibida la Universidad y la formación profesional; identificando tensiones que se dan dentro de la experiencia y la práctica educativa. Teniendo presente que este proceso formativo surge del contexto particular del movimiento indígena del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC y de su propuesta de educación.

En cuanto a los antecedentes teóricos considerados para la presente investigación están los relacionados con los estudios sobre Educación Superior Indígena, así como las investigaciones sobre Experiencias Formativas de estudiantes indígenas, desarrolladas tanto en Colombia como en Abya Yala, las cuales detallamos a continuación.

i. Educación Superior indígena y/o Intercultural

En el panorama nacional, las investigaciones sobre educación superior indígena y en particular sobre las experiencias formativas universitarias de estudiantes indígenas son todavía pocas (Martínez, 2016; Mazabel, 2011), más aún respecto a las que corresponden a los procesos de organizaciones sociales indígenas; siendo todavía un campo en vacancia.

Sin embargo, se cuenta con un amplio estudio sobre La Educación Indígena, como una categoría que abarca las múltiples concepciones que a lo largo de los últimos 30 años se han venido abordando. Entre sus principales aportes se cuenta con los trabajos de Rojas, (2018); Tattay, (2011); Castro, (2009); Castillo y Triviño (2008); Rojas y Castillo, (2005); Romero, (2002); Artunduaga (1997); incluso están los realizados por el mismo movimiento indígena que ha conceptualizado y sistematizado muchas de sus experiencias educativas. En particular sobre la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, se cuentan con los trabajos de Bolaños, Tattay, y Palechor, (2009); Bolaños (2013) y Palechor (2017). Enfocados a dar cuenta del proceso histórico y reivindicativo que dio origen al proyecto de Universidad. Estos aportes son relevantes a la hora de abordar el marco histórico y referencial de esta Tesis, sobre todo frente a la manera en que se ha venido posicionando la *educación propia* como categoría desde la cual se sitúa esta investigación.

En particular sobre la presencia de estudiantes de pueblos étnicos en espacios universitarios, destacamos el trabajo de Caicedo y Castillo (2008) donde se hace un importante análisis sobre la manera en que las

universidades convencionales colombianas han afrontado la multiculturalidad. En especial se enfocan en los procesos de acceso a la universidad de estudiantes indígenas y afrodescendientes a través de “acciones afirmativas”, así como en las experiencias de las Licenciaturas en Etnoeducación adelantadas desde varias instituciones. En cuanto a la presencia de indígenas en las universidades, se reconoce la manera en que los estudiantes se organizan a través de varias figuras como los cabildos universitarios indígenas, desde los cuales se hacen exigencias hacia a las instituciones educativas, destacando su participación como sujetos políticos. De este análisis nos parece importante, la postura crítica frente al rol de las universidades convencionales que si bien implementan importantes estrategias para garantizar el acceso de la población étnica; su esencia colonial y anclada en el tiempo, impone una “colonialidad del saber” que no permite que estas instituciones transformen sus prácticas escolares. Partiendo de allí, se preguntan los autores, si la única manera de responder a las nuevas dinámicas de la multiculturalidad es con propuestas realizadas desde la autonomía de los pueblos como lo es la UAIIN.

Se cuenta también como antecedente, el estudio denominado *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, elaborado en el año 2005 por las mismas organizaciones, contando con el apoyo de la UNESCO y la participación del CRIC y la Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC. En este estudio se dedica un capítulo sobre las “Experiencias e iniciativas educativas en educación superior en pueblos indígenas” en la que se describe la educación universitaria como una necesidad sentida por las comunidades para fortalecer los procesos investigativos pedagógicos y culturales, que posibiliten la consolidación de los proyectos de vida así mismo es visto como un aporte a la sociedad en general. Se destacan al respecto las iniciativas de formación profesional de organizaciones indígenas como la Organización Regional Indígena del Valle del Cauca-ORIVAC, el Consejo Regional Indígena de Caldas- CRIDEC que para inicios del año 2000 venían adelantando acciones de cualificación profesional en liderazgos políticos y escuelas de médicos tradicionales. En cuanto al CRIC se nombra a la UAIIN y su proceso de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, como un proceso de formación profesional de maestros indígenas; sin embargo este estudio no da cuenta en cómo son vividas estas experiencias educativas sino que se enfoca en ofrecer una análisis de las desigualdades que afectan el acceso a la educación universitaria de la población indígena y plantea estrategias para que el Estado asuma de la mano de las organizaciones etnicas acciones que permitan superar las condiciones de inequidad para el acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la formación profesional.

Una reflexión importante que arroja este diagnóstico, se da respecto a las profundas desigualdades en el ingreso y permanencia, calculando que de cada 10 mil ingresantes a la educación superior solo el 6.3 son indígenas (ONIC, et al.,2005., p 112). También hace referencia a la dificultad para sistematizar las

estadísticas de los estudiantes indígenas ya que muchas universidades no cuentan con el registro particular al respecto, ni tampoco las instituciones del Estado.

Esta misma apreciación se actualiza en el *Informe Regional de Educación Superior en América Latina* (Aveleyra, 2023) donde se ratifica que la información sobre población indígena, así como de más “grupos excluidos” es bastante escasa. Además, respecto a estudiantes indígena a nivel Latinoamericano expone que, si bien en los últimos años ha existido un avance en cuanto al acceso, permanencia y graduación esto contrasta con las cifras respecto a la tasa de matrícula universitaria la cual es inferior al 32% en relación con la población no indígena y no afrodescendiente. Así mismo, frente a la tasa de graduación esta es solo del 20%. En particular sobre Colombia el informe manifiesta que las brechas respecto a la formación universitaria siguen siendo profundas, ya que:

“Entre las personas indígenas de 16 a 35 años de edad, sólo el 7.4% asiste a una institución de educación superior, mientras que la cifra entre los afrocolombianos es de un 20%; y la tasa de asistencia entre jóvenes sin pertenencia étnica es de 35%” (Mora, 2016 en Aveleyra, 2023, p. 43)

Tanto el estudio del 2005 como el informe regional del 2023 nos revelan que, aunque se encuentran acciones importantes respecto al acceso a la formación universitaria, estos avances son insuficientes y la población indígena en especial la que se encuentra en contextos de ruralidad sigue siendo la más vulnerable y excluida de los procesos educativos. De ahí la importancia que cobran los estudios sobre las experiencias universitarias indígenas para contribuir a visibilizar las realidades vividas por las/os estudiantes y sobre todo para pensar acciones frente al derecho a la educación universitaria.

Destacamos también, los estudios tanto en Argentina como Perú realizados por Paladino (2008) y Ames (2020) respectivamente que ofrecen un amplio panorama de la educación superior indígena y las políticas de la Educación Indígena Intercultural que se vienen implementando en cada uno de los países. En el trabajo de Paladino (2008) sobre pueblos indígenas en la educación superior en Argentina, se da a conocer la situación de acceso y permanencia de estudiantes en distintas universidades del país, haciendo un recorrido por la historia de la Educación Bilingüe Intercultural-EIB, las políticas de apoyo para ingreso, así como un contexto general de las universidades. De su investigación nos parece importante la reflexión sobre los sentidos otorgados a la formación profesional que en el caso de los estudiantes relacionados con organizaciones indígenas, es vista como una posibilidad de adquirir herramientas para ponerlas al servicio de las luchas organizativas; una perspectiva que también vemos reflejada en esta Tesis. Por otra parte, da cuenta de cómo las exigencias por una educación universitaria tienen que ver con la priorización de necesidades identificadas por las organizaciones, ya que en el caso argentino el tema de acceso a tierras y

garantía de derechos básicos es antepuesta a la exigencia por acceso a la formación profesional, aunque sí se mantiene una exigencia por una educación autónoma, intercultural o bilingüe para los niveles primario y media.

Ames (en Czarny et al, 2020) por su parte realiza un análisis de las políticas y programas de acción afirmativa desarrolladas en Perú, a través de un programa de becas. Al respecto aborda la manera crítica en que los estudiantes experimentan y perciben las relaciones de interculturalidad dentro de la universidad, la cual consideran debe superar la visión folclórica y segregacionista con la cual se aborda la experiencia formativa. Así mismo plantean la necesidad de tener una mirada mucho más amplia sobre la relación entre los diferentes pueblos indígenas y no solo enfocada hacia los pueblos andinos. En su análisis de manera general pone de manifiesto los retos que tiene la universidad en Perú para garantizar una verdadera práctica de la interculturalidad y una transformación educativa que permita la participación efectiva de los pueblos indígenas.

Resumiendo hasta aquí, vemos que a nivel nacional y de Abya Yala los trabajos desarrollados en cuanto a la ESI en su mayoría han procurado analizar el marco normativo que posibilita el derecho a la educación indígena y/o intercultural, así como las condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas dentro de los contextos de universidades convencionales. Ahora bien, frente a las experiencias de las denominadas universidades interculturales se encuentra el trabajo de Navarrete y Alcántara (2015), sobre universidades en México las cuales surgen como una iniciativa estatal para responder a las demandas de los pueblos indígenas. En su análisis plantea que, si bien estas iniciativas han incentivado el acceso de la población indígena a los espacios universitarios, esto no ha sido suficiente para garantizar el pleno derecho a la educación, ya que se siguen teniendo dificultades respecto a la pertinencia de los currículos, apoyo económico a estudiantes, la empleabilidad y la calidad de la formación.

En cuanto a las experiencias de educación universitaria gestadas por los propios pueblos, está el análisis de Kraine, et al (2017) quien retoma procesos de la Pluriversidad Amawtay Wasi, la cual se encuentra más en diálogo con la experiencia de la UAIIN al ser ambas producto de las organizaciones indígenas y no del Estado. Aunque la trayectoria de Amawtay Wasi ha sido distinta en la medida en que, si bien contó en sus inicios con el reconocimiento del Estado, este luego decidió cerrarla debido a que consideraba que no cumplía con los “estándares de calidad” requeridos. Situación analizada por las autoras, poniendo de manifiesto cómo se desarrollan las relaciones de poder y la manera en que la interculturalidad es puesta tensión en la relación entre el Estado y las organizaciones indígenas, un asunto que también se evidencia en la trayectoria de la UAIIN presentada en esta Tesis.

Otro de los antecedentes relevantes a nivel Latinoamericano, son los estudios realizados desde el *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO-IESALC, 2016), coordinado por Daniel Mato y que ha tenido como resultado la producción de seis libros y varios textos académicos desde el año 2008, los cuales dan cuenta de la diversidad de experiencias en educación superior. Conforme a lo planteado por Mato (2015) la ESI abarca varios tipos de iniciativas de formación universitaria: los programas y procesos creados desde universidades convencionales para la atención de población étnica; las intuiciones y/o programas creados por los Estados para responder a las demandas de educación superior de las comunidades y las instituciones o procesos creados por los propios pueblos étnicos. En sus compilaciones, Mato recoge investigaciones sobre la política de los Estados latinoamericanos frente a la educación indígena, en especial la educación superior. También da cuenta de las experiencias emergidas de las propias comunidades étnicas algunas de manera autónoma y otras en asociación con el Estado u otras organizaciones; estando en esta última línea de estudios la experiencia formativa de la LPC como un proceso que surge desde la autonomía de los pueblos indígenas y desde la cual surgen propuestas conceptuales para la comprensión de los procesos formativos universitarios, pero que sin embargo, busca separarse del concepto de ESI como lo veremos en el capítulo dos. Por lo tanto, esta investigación busca contribuir a los análisis sobre las perspectivas de los procesos formativos gestados desde la iniciativa de los pueblos indígenas desde la experiencia concreta de las/os estudiantes universitarios.

En esta compilación que realiza Mato (2012, 2015 y 2019) se incluyen reflexiones sobre Colombia a partir de los trabajos de Mazabel (2012) y Santamaria (2015), ambas autoras hacen un recorrido por la política educativa colombiana y resaltan experiencias de educación superior tanto de programas y universidades en relación con organizaciones indígenas como la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre tierra desarrollada entre la organización indígena y la Universidad de Antioquia; así como el trabajo desarrollado por la UAIIN. Mazabel (2012) se enfoca en las trayectorias de educación superior de la Universidad del Pacífico, la Universidad Tecnológica del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella, como experiencias en atención a la población afrodescendiente. Estas tres experiencias, a partir de la organización de los estudiantes, buscan convertirse en universidades étnicas ya que hasta el momento no han logrado transformar currículos y prácticas educativas que tengan en cuenta la cultura afrodescendiente. Frente a la UAIIN destaca la forma en que los currículos son construidos comunitariamente y enuncia como obstáculo para la época el no reconocimiento por parte del Estado.

Pedraza y Téllez (2019) dan cuenta de la experiencia surgida del convenio realizado entre la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, la gobernación del departamento de Nariño con la participación de líderes comunitarios de pueblos indígenas y afrodescendientes para implementar en los territorios la formación de etnoeducadores. Su trabajo destaca la manera en que la articulación entre la Universidad y las comunidades permitió incluir en los currículos conocimientos y realidades de los contextos culturales.

Estos trabajos nos ofrecen un panorama amplio de las iniciativas institucionales creadas para permitir el acceso de la población étnica a la educación universitaria, destacando también los procesos que se vienen adelantando con población afrodescendiente. En sentido general nos interesa los análisis realizados frente a la política pública educativa para población étnica, reconociendo el avance logrado a nivel legislativo en el país, el cual es producto de las negociaciones con las organizaciones étnicas. Sin embargo, este avance no ha podido verse reflejado de manera práctica en el derecho a una educación intercultural y de calidad. Igualmente, ponen de relieve los vacíos jurídicos frente a una política sobre la educación universitaria para población étnica, un asunto que abordamos también en la presente investigación como antecedente desde el cual parte la propuesta de la UAIIN.

En otro sentido, se recopilan las investigaciones y trabajos realizados por jóvenes indígena de diferentes pueblos del Cauca que se encuentran realizando estudios en Universidades Convencionales. Estos trabajos por lo general son realizados en ámbitos comunitarios tanto indígenas como afro. Tunubalá y Calambás (2019) del pueblo Misak dan a conocer la experiencia de jóvenes de su comunidad, que ingresan a una universidad convencional, destacando el alto número de deserción que supera el 50%. Al respecto expone que los factores que inciden en la deserción tienen que ver con lo que implica la educación recibida inicialmente en sus territorios a través del fogón y el salto a la ciudad, los cambios sociales y culturales, la timidez y la falta de manejo de recursos tecnológicos. Señalan que si bien la universidad establece acciones que buscan contrarrestar la deserción, sus efectos son mínimos ya que son programas esporádicos. Por lo tanto, asumir la educación universitaria para los jóvenes Misak es un reto importante que les implica sortear dificultades de todo tipo incluyendo la discriminación. Paz y Correa (2019) nos brindan una reflexión sobre el trabajo realizado en el marco de la carrera de Filosofía en la Universidad del Cauca, desarrollado con jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes que viven en contextos de conflicto armado. Su trabajo se enfoca en demostrar la manera en que la enseñanza de la filosofía puede hacerse desde las expresiones artísticas, involucrando las expectativas de los jóvenes para la reflexión sobre las experiencias de vida. Finalmente, Muelas y Quina (2019), estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación a partir de la realización material didáctico en sus comunidades, plantean una reflexión sobre su formación como futuras docentes y la percepción frente a la *educación propia*

como una propuesta que no ha logrado hacerse de manera real y práctica en los territorios, ya que la formación escolar sigue siendo desde la educación oficial. Resaltan además la manera en que la formación profesional, les permite asumir esta mirada crítica y desarrollar estrategias que puedan implementar en sus territorios una vez retornen a ellos para fortalecer los procesos educativos comunitarios. De estos análisis nos parece relevante la posibilidad de que sean los propios jóvenes quienes nos relaten su experiencia de formación resaltando tanto la mirada crítica, así como las contribuciones y proyecciones que realizan respecto al trabajo dentro de las comunidades; lo cual también es manifestado por las/os estudiantes de la Licenciatura como lo expondremos más adelante.

De manera general tanto los estudios realizados en Colombia como en Latinoamérica, dan cuenta de importantes avances que permiten el acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas pero que sin embargo estos no logran ser suficientes para responder a las desigualdades educativas ni tampoco han conseguido trastocar la estructura institucional universitaria, ni sus prácticas pedagógicas. Igualmente vemos que la mayoría de estos estudios se concentran en experiencias de formación dentro de universidades convencionales y algunos pocos abordan la situación de universidades denominadas como indígenas o interculturales. Sobre todo, son casi nulas las investigaciones en contextos de universidades creadas de manera autónoma por las propias comunidades, como es el caso de la UAIIN. Por lo tanto, consideramos que este trabajo contribuye a visibilizar la manera en que los pueblos indígenas vienen gestando la educación universitaria, contribuyendo con ello al debate sobre el papel de la formación intercultural en espacios universitarios. Pero sobre todo esperamos que este trabajo permita pensar caminos para que más comunidades indígenas puedan pensarse y proyectar sus propios procesos de profesionalización y formación universitaria.

ii. Experiencias formativas de estudiantes indígenas

Sobre el particular, contamos con trabajos investigativos de experiencia de estudiantes indígenas en distintas universidades convencionales del país, entre ellos el realizado por Castañeda (2019), quien se enfoca en el análisis de la “experiencias formativas/subjetivas de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional” que participan en un programa de inducción y adaptación para estudiantes de pueblos étnicos. En esta tesis se entiende la categoría de “experiencias formativas subjetivas” como la posibilidad de transformación que surgen en el relacionamiento entre dos o más personas, donde la subjetividad está caracterizada por elementos simbólicos y emocionales; con este concepto explica la forma en que las identidades indígenas de los estudiantes son experimentadas a partir de su participación en dicho espacio. En esta misma línea están los trabajos de Sierra (2005); Londoño (2017) y Martínez (2017) en los que se analizan las desigualdades respecto al acceso de la población indígena a la educación universitaria a través

de las voces de los actores. En particular, el trabajo de Sierra (2005) se enfoca en analizar los impactos del modelo educativo universitario en la experiencia de las/os estudiantes indígenas en tres universidades: Antioquia, Pontificia Bolivariana y la Tecnológica de Chocó. Define el modelo educativo universitario como “eurocéntrico y aculturizante” lo que genera en los estudiantes tensiones respecto a las maneras de hacer investigación, la asimetría entre los conocimientos académicos versus los indígenas, así como dificultades por el poco reconocimiento a la diversidad cultural.

Santamaría (2015), nos ofrece un análisis de algunas experiencias de educación superior de corte intercultural desarrolladas en el país concluyendo que, a pesar de la variedad de estas experiencias, el Estado colombiano está en deuda de legislar al respecto. Así mismo, aborda las trayectorias de vida de dos mujeres indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta que, gracias a su capital familiar y cultural, accedieron a procesos formativos de educación universitaria, lo que les permitió transformar sus condiciones de vida y poder hacer parte del ámbito político nacional. Este estudio, nos ofrece un panorama de la manera en que las mujeres indígenas han logrado ocupar cargos importantes de liderazgo transgrediendo tanto los roles tradicionales asignados culturalmente, así como subvertir el rol tradicional de género en el espacio político. Consideramos relevante de este trabajo la mirada sobre las mujeres indígenas en los espacios de formación profesional, un aspecto que dialoga con el acercamiento sobre las experiencias formativas que intentamos abordar más adelante.

Martínez (2017) , realiza una investigación sobre estudiantes en universidades de Bogotá centrándose en el análisis de las trayectorias educativas hasta llegar a la educación universitaria para concluir al respecto que la formación profesional les permite a los estudiantes asumir una postura crítica frente a su propio proceso y dotar de nuevos sentidos su identidad étnica y cultural. Por su parte Londoño(2017), a partir de entrevistas realizadas a estudiantes de universidades del suroccidente del país, se enfoca en las tensiones entre “calidad y pertinencia”, a partir de criterios que tienen que ver dificultades surgidas entre los conflictos de saberes propios y saberes occidentales y la pertinencia, es decir el lugar que ocupan los saberes en los contextos territoriales; en este sentido también emergen tensiones respecto a la posibilidad de articular los conocimientos académicos a los comunitarios y las dificultades de inserción laboral fuera de sus territorios así como a las dinámicas de relacionamiento intercultural .

Como se puede apreciar, estos estudios se enfocan de manera general en tres análisis: los factores de desigualdad que dificultan la permanencia y el acceso de estudiantes indígenas; las identidades étnicas y/o etarias y la manera como son puestas en escena en las relaciones interculturales y por otra parte, hacen una reflexión pedagógica respecto al modelo educativo universitario convencional. En este sentido el

presente trabajo de tesis no se enfoca en los procesos identitarios étnicos, ni abordamos la categoría de juventud, tampoco profundiza en un análisis de un modelo educativo, sino que se propone aportar a la comprensión de los sentidos otorgados a la experiencia formativa y describir cómo esta se desarrolla dentro de la Universidad como proyecto autónomo de la Organización Indígena. En relación a ello, nos planteamos analizar la manera en que las vivencias formativas son significadas y puestas en tensión por las/os estudiantes, desde un enfoque etnográfico.

De manera específica sobre la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias están los aportes realizados por Piamonte y Palechor (2011), quienes analizan la relación entre los dos procesos de formación profesional para maestros indígenas que operan en el Cauca: La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de Cauca y La Licenciatura en Pedagogías Comunitarias de la UAIIN , donde se ha establecido un diálogo intercultural para el fortalecimiento de los dos programas frente a las proyecciones de los roles de los maestros indígenas, pero que sin embargo ambos procesos asumen posturas diferenciadas respecto a cómo se entiende la interculturalidad a partir de sus apuestas curriculares. Entre tanto, se establece que ambas apuestas formativas se basan en dos nociones diferentes frente a la educación, por un lado, el proyecto de etnoeducación y por otro el de la *educación propia*. No obstante, para el presente trabajo, no retomo a profundidad la LPC como una experiencia de formación de maestros ya que como lo veremos en el desarrollo del capítulo dos, tanto el perfil como las expectativas de los estudiantes frente a la formación no se sitúan únicamente desde la proyección docente.

Por su parte, a nivel latinoamericano son clave las investigaciones sobre experiencias formativas universitarias de estudiantes indígenas realizadas en México y Argentina. En México, por ejemplo, Navia, Czamy y Salinas (2007) realizan un estudio sobre la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, enfocándose especialmente en la percepción de los estudiantes sobre la incidencia de la formación recibida; encontrando que uno de los aspectos que más resalta es la reconfiguración de los procesos identitarios que a su vez ha tenido incidencia en las prácticas comunitarias. También se encuentra de manera reciente la investigación sobre la experiencia de jóvenes indígenas estudiantes de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural de Chiapas (Nájera, et al. 2024). Este estudio se enfoca especialmente en analizar las expectativas que los autores denominan como “socioprofesionales” encontrando que la mayoría de estudiantes, a pesar del amplio perfil ocupacional que ofrece la carrera, se proyectan para el ejercicio docente, debido al prestigio comunitario que tiene la docencia y las posibilidades de estabilidad laboral, lo que les permitiría mejorar su calidad de vida.

En Argentina están especialmente las compilaciones y las investigaciones antropológicas hechas por Hecht, Palacios y Enriz (2023, 2019) sobre “experiencias formativas interculturales” en la niñez y la juventud. Para estas autoras las experiencias formativas en pueblos indígenas se constituyen en un acto que desafía y transforma los modelos educativos hegemónicos y en este sentido las investigaciones al respecto permiten evidenciar la agencia que los pueblos indígenas vienen adelantando desde diferentes ángulos. En este sentido se dialoga con la experiencia de la LPC, desde una perspectiva que quiere dar cuenta de la manera en que estos desafíos son abordados y puestos en tensión por las/os distintos actores.

En este mismo hilo está el trabajo realizado por Ossola, Mancinell, Aliata y Hecht (2019), que aborda los diversos sentidos que los/as jóvenes indígenas wichí y toba/qom otorgan a sus procesos formativos, los cuales se relacionan con el derecho a formarse en un contexto que históricamente ha generado procesos de discriminación y exclusión. Así mismo se analiza la importancia que cobra la profesionalización en sus proyectos de vida personal y la importancia que le otorgan a la experiencia de socialización que les permite la universidad. En particular Ossola (2013) en su estudio sobre jóvenes wichí en la Universidad de Salta concluye que las motivaciones frente a la formación universitaria en los jóvenes indígenas, tiene que ver con la capacidad de agencia que les lleva a crear discursos propios los cuales se ponen en disputa con la universidad y la comunidad. Al respecto un aspecto que proponemos en esta investigación sobre la experiencia de la LPC y las motivaciones de los/as estudiantes estaría relacionado con la manera en que el discurso político del movimiento indígena impacta sus proyectos de vida y la relación con la experiencia formativa.

Las investigaciones recopiladas en el Boletín de trabajo: *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades* (Czarny et al, 2020); nos ofrece un panorama variado de las experiencias educativas y construcción de subjetividades de jóvenes indígenas tanto de Argentina, Brasil, México y Perú. Al respecto consideramos relevantes para esta investigación los análisis frente a las experiencias formativas de jóvenes indígenas (Santos., et al., 2020), en especial frente a la reflexión sobre las trayectorias escolares de mujeres indígenas con la cual este trabajo dialoga respecto a la vivencia de la maternidad en el espacio universitario. De igual manera, el estudio sobre los “sentidos de la profesionalización en una comunidad Chatina de Oaxaca”, da cuenta de la manera en que los/as jóvenes como las comunidades significan la formación profesional. Destacando que ésta es percibida como una forma de “salir adelante” lo que significa la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida tanto personales, familiares como comunitarias. En este último sentido nos interesa el análisis que realizan frente a las tensiones en cuanto a la inserción laboral y/o comunitaria y las cuales también están presentes de la experiencia de los/as estudiantes de la LPC.

Finalmente consideramos que, el desarrollo investigativo presentado aquí sobre lo que se denomina educación superior indígena o intercultural y experiencias formativas, en especial los desarrollados desde la antropología educativa en países como Argentina y México; brindan no solamente un amplio panorama referencial relacionado con el tema principal de esta Tesis, sino que también proporcionan herramientas teóricas con las que dialogamos en la presente investigación. Las cuales se relacionan con los modos de educar y experimentar la educación, la influencia del contexto cultural y social sobre las experiencias formativas de las/os estudiantes, el análisis de las prácticas educativas en contextos de diversidad y la manera en que estas son apropiadas o puestas en tensión (Dietz, 2008; Rockwell, 2012; Ossola, 2013, 2018; Hecht et, al. 2018, 2019; Czamy, 2010, 2018, 2020).

Nos parece importante la noción de “tramas de significación” que retoma (Navia et al., 2019), a través de la cual podemos analizar tanto, la construcción de conocimientos y las experiencias formativas, para dar cuenta de la manera en que son significadas, validadas interpretadas y permeadas por el contexto socio cultural. Partiendo de dar relevancia a las voces y discursos de las/os estudiantes sobre la manera en que dotan de sentido y significación sus vivencias escolares. Por otra parte, la idea de “prácticas escolares que encierran apropiaciones heterodoxas” propuesta por Ossola (2013), nos permite comprender de manera profunda, la forma en que se organizan y estructuran las acciones educativas dentro del contexto de la educación universitaria indígena, para transformar y adaptar conceptos y prácticas que subvierten el sentido monocultural de la educación convencional.

Igualmente reconocemos los conceptos de *educación propia*, *SEIP* y *educación universitaria indígena*, tanto como categorías propias (nativas) como propuestas teóricas, desde las cuales podemos entender cómo los pueblos indígenas construyen sus sistemas educativos y los adaptan a sus realidades socio-culturales. Así mismo, nos permiten reconocer cómo instituciones para la formación profesional y sus prácticas pedagógicas son pensadas y creadas para responder a las necesidades y expectativas culturales y políticas de los propios pueblos indígenas. Por lo tanto, consideramos que desde este trabajo podemos aportar a la antropología educativa ampliando los análisis sobre la educación en contextos de diversidad étnica, desde una mirada antropológica e intercultural que trae también a la discusión las categorías y propuestas conceptuales desarrolladas desde los pueblos indígena.

D. Metodología

La propuesta metodológica de la presente investigación, parte de los aportes realizados por Elsie Rockwell que propone la relación entre la etnografía y los procesos educativos; entendiendo la etnografía como un enfoque que se ocupa del método y la reflexión teórica y no solo como una herramienta para la

recolección de información en los espacios escolarizados (Rockwell, 1985). Asimismo, define como uno de los propósitos de la etnografía “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” (Rockwell, 2009, p. 50); es decir, una perspectiva metodológica que busca dar relevancia a las voces y experiencias de los actores y la manera en que interpretan y construyen sus propias realidades. Paralelamente, no se trata solo de generar comprensión sino de hacer entendibles las realidades socioeducativas, ponerlas en reflexión y desde allí acercarlas a otras experiencias. Siguiendo a la autora, comprendemos que este enfoque, implica además una dimensión subjetiva, que nos lleva a establecer compromisos éticos y políticos, con la investigación, el campo y las/os actores.

Partiendo entonces de este compromiso, para la presente investigación buscamos dar lugar de autoría a quienes han aportado no solo información sino los conocimientos que hacen posible la escritura de esta Tesis como lo son las comunidades indígenas del Cauca. De igual manera asumimos que desde las enseñanzas de nuestros pueblos indígenas, no es posible conocer de manera individual, sino que se hace en comunidad; por ello en este escrito prevalece el uso de la primera persona del plural, no como una forma de tomar las voces de mis compañeros o compañeras indígenas, sino más bien como una forma de expresar esta forma de hacemos parte de esta producción colectiva del conocimiento.

Respecto a la reflexividad etnográfica (Guber, 2014), asumimos que el trabajo de campo consiste en un “diálogo” permanente entre el investigador/investigadora y las/os actores, en el cual se mantiene siempre la interacción y reciprocidad, entre la reflexividad propia y la de las/os actores. Por lo tanto, este diálogo siempre estuvo presente como una condición necesaria para la comprensión mutua, ya que como lo anunciamos anteriormente, aunque el campo me atraviesa por la relación que he podido establecer con las comunidades indígenas del Cauca, por la afinidad con sus procesos y por mi propia indianidad, esto no necesariamente me hace pertenecer. Ser indígena no es una realidad homogénea, ni mucho menos una condición que nos permita ser parte de todos los contextos indígenas o incluso ser aceptadas sin miramientos en el campo; “esta experiencia no nos convierte en “nativos” siempre se es extraño o marginal al lugar” (Rockwell, 2009, p. 49).

Ahora bien, aunque el acercamiento previo al proceso de la Licenciatura me permite tener una visión importante del contexto, esto no quiere decir que se conozca per sé todo lo que allí acontece, el “extrañamiento” siempre está, sobre todo porque se trata de procesos dinámicos que a lo largo del tiempo se han venido transformando; en este mismo sentido y siguiendo a Rockwell(2009), es importante comprender que lo que analizamos y exponemos aquí solo es un conocimiento parcial y temporal a la realidad acontecida.

Por otra parte, abordamos también la contextualización (Aliata, 2018), desde la necesidad de comprender de manera más amplia el marco social, político y educativo en el que se desenvuelve la experiencia de la Licenciatura. También se suma a este trabajo la revisión documental, que abarca la producción teórica sobre educación que a lo largo de los últimos 40 años ha creado el CRIC y también el trabajo académico realizado por varias y varios autores, con el fin de comprender mejor las conceptualizaciones que enmarcan la Tesis y ver la manera en que son puestas en diálogo o tensión por las/os actores en el campo.

En cuanto al trabajo de campo desarrollado, este inició en el año 2021, donde tuvimos la oportunidad de acompañar a todos los *encuentros pedagógicos* que se realizaban cada 15 días en los distintos territorios de Tierradentro. Para el año 2022 la participación en estos espacios se fue haciendo de manera más esporádica, acompañando encuentros muy puntuales a lo largo del ciclo escolar. De igual manera participamos en diversos espacios como reuniones programadas por la UAIIN y espacios como la Asamblea Estudiantil, lo que nos permitió tener una visión ampliada sobre los discursos frente a la formación profesional, así como frente a los espacios de participación de las/os estudiantes de la Licenciatura.

Los *encuentros pedagógicos* fueron escenarios propicios para conocer la dinámica formativa y las relaciones que allí se establecen entre estudiantes y orientadores/as, pero principalmente se convirtió en el mayor espacio de socialización con las y los estudiantes no solo por el tiempo compartido sino por los vínculos que se fueron tejiendo sobre todo con algunas mujeres, con las que compartimos dormitorio y los espacios del comedor donde conversamos fluidamente sobre diferentes temas tanto personales como relacionados con su actividad escolar; un aspecto que por ejemplo, me llevó a acercarme a las experiencias de maternidad dentro de la formación y a sus trayectorias escolares. Gracias a esta socialización, logramos establecer buenas relaciones con las estudiantes, con quienes a la fecha mantenemos contacto y en algunas ocasiones conversamos frente a dudas sobre la CRISSAC e incluso me han propuesto como candidata a ser tutora de sus trabajos investigativos.

Aunque un promedio del 95% de las y los estudiantes son hablantes del *nasa yuwe*, la lengua característica del pueblo nasa; los encuentros fueron todos en español, entendiendo que son también bilingües y que muchas y muchos de los dinamizadores orientadores no son hablantes de la lengua y/o pertenecen a otros pueblos indígenas del Cauca. Por lo tanto, las orientaciones y la dinámica de relacionamiento se hacen desde el español y el uso del *nasa yuwe*, aunque se incentiva mucho en la formación de la Licenciatura, se reduce a exposiciones puntuales que luego son traducidas o a las conversaciones privadas entre estudiantes.

Para apoyar y reforzar el trabajo de observación, realizamos registros de campo, entrevistas a profundidad, así como conversaciones informales, algunas llevadas a cabo durante el 2021 y 2022 y unas últimas en el 2023 para abordar temas específicos. Tanto las entrevistas como las conversaciones no solo se enfocaron en las/os estudiantes sino también a dinamizadores vinculados con la LPC, como coordinadores y orientadores, con el propósito de conocer su perspectiva sobre la Licenciatura y las/os estudiantes; así mismo sostuvimos largas conversaciones con Mayores y Mayoras que participaron en la creación de la UAIIN y de los primeros *tejidos formativos* de la Licenciatura, quienes con sus valiosos aporte ayudaron a comprender el camino que desde hace más de 20 años se viene emprendiendo con la LPC.

Sobre el análisis de la información, es importante resaltar que, retomando el enfoque antropológico educativo ya expuesto, nos fue posible identificar desde las voces y las experiencias de las/os actores, las categorías y los conceptos que se recrean en los espacios escolares. En este sentido, estas categorías propias(nativas) usadas y resignificadas por los mismos actores, cobran relevancia en la medida en que no solo nos permite identificar la manera en que se interpretan las realidades educativas, sino que nos dan a entender cómo se produce teoría desde las mismas comunidades y la forma en que se pone al servicio de un diálogo intercultural (no del todo resuelto) y de un proyecto contrahegemónico.

Finalmente, debo reconocer que este trabajo está atravesado de manera especial por mi identidad india y mixturada, así como por la afinidad y la experiencia dentro del CRIC. Factores que sin duda condicionan mi manera de mirar y senti-pensar, pero que sobre todo presentaron un reto especial para la escritura de esta Tesis. Como lo plantea la antropóloga Alcida Ramos (2017), a pesar de que la formación antropológica nos prepara para contrarrestar la carga cultural con la que llegamos al campo, no se nos puede pedir que dejemos de ser y pensar desde lo que somos. No obstante, deseo y considero que esto no sea un impedimento para buscar realizar un análisis serio, comprometido con la disciplina antropológica, tanto como con la ética personal del compromiso comunitario.

E. Organización de la Tesis

El presente trabajo se compone de una introducción, tres capítulos y las conclusiones finales. En el capítulo uno nos proponemos hacer un recorrido sociohistórico del contexto en el que se enmarca la experiencia formativa. De esta manera abordamos la *educación propia* en el país, como apuesta teórica emergida desde el CRIC que cimienta el Sistema Educativo Indígena Propio. Damos cuenta de su trayectoria y las diferentes denominaciones que la precedieron, para luego consolidarse como la actual

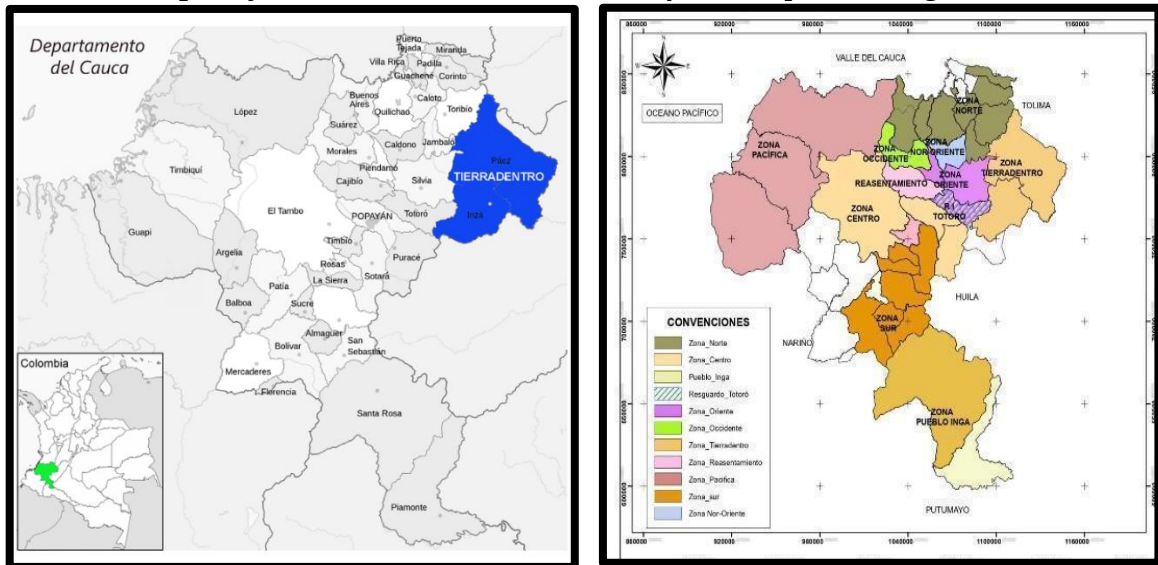
apuesta político-pedagógica de Movimiento Indígena pero que, a la vez viene siendo retomada por el Estado en sus discursos. Se trata no solo de un recuento lineal de sucesos, sino que involucra la interpretación que las y los estudiantes hacen de la *educación propia* y las maneras en que la increpan.

En el segundo capítulo, intentamos profundizar la manera en que se consolidó la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, así como las comprensiones y motivaciones que los/as estudiantes construyen alrededor de esta experiencia. Una primera parte de este capítulo nos muestra los desafíos que implicó el reconocimiento estatal de la Universidad, así mismo expone la categoría de *Educación Universitaria Indígena Propia* desde la cual se define la formación profesional. Se presenta también la forma en que la Universidad es apropiada por las/os estudiantes. La segunda parte, retoma a la LPC como un proyecto inicial de formación de maestros indígenas que luego fue ampliando su horizonte de posibilidades en relación al propio SEIP. Además, retomamos el *tejido pedagógico* para dar una noción de cómo se ponen en diálogo desde la interculturalidad los diferentes conocimientos y saberes. A partir de todo este conjunto pretendemos abordar los sentidos que las/os estudiantes construyen frente a la formación profesional.

La finalidad del capítulo tercero, es poder dar cuenta de las prácticas educativas denominadas como *vivencias*, las cuales consolidan la experiencia formativa de la Licenciatura. Nos enfocamos especialmente en la espiritualidad, la *Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos*- CRISSAC y el ejercicio de la maternidad, como tres vivencias que dimensionan la manera en que se construyen y negocian las relaciones en el espacio formativo de la Licenciatura. Por otra parte, se considera el proceso de *cambio de camino* como una experiencia a la cual se enfrenta muchas y muchos de los estudiantes en la Licenciatura y que también nos ofrece un panorama general de las dificultades que afrontan las/os estudiantes en su proceso educativo.

Por último, en cuanto a las conclusiones abordamos un recuento de los hallazgos a partir de los propósitos planteados para la presente investigación; igualmente planteamos algunas limitaciones de esta tesis para a partir de allí, identificar posibles interrogantes o caminos para ser tomados en futuras investigaciones y finalmente hacemos una reflexión general sobre lo que implica una apuesta de *Educación Universitaria Indígena*. Abrimos este camino, comprendiendo que, la lectura de esta Tesis busca ante todo generar nuevas preguntas a las y los lectores que sean consideradas como una invitación para seguir abordando futuros campos investigativos que contribuyan a la comprensión de las experiencias educativas en contextos de diversidad étnica.

Mapas 1 y 2. Ubicación de zona Tierradentro y división por zonas según CRIC



Fuente 1. Sebastián Levalle, (2023). En: Recordar espirituyendo: conversaciones interculturales sobre la memoria colectiva del pueblo Nasa.
https://www.researchgate.net/publication/376361302_Recordar_espirituyendo_conversaciones_interculturales_sobre_la_memoria_colectiva_del_pueblo_nasa

Fuente 2. UAIIN-PEBI-CRIC. sf. En: https://uaiinpebi-cric.edu.co/wp-content/uploads/2023/08/Mapa_-_Consolidado_territoriosCRIC-scaled.jpg

CAPÍTULO 1. EL ESPIRAL DE LA EDUCACIÓN PROPIA EN COLOMBIA

Queremos empezar en este primer capítulo por comprender la manera en que se consolida la *educación propia* y el *Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP* como apuesta pedagógica y política en el movimiento indígena del CRIC en Colombia. Partiendo tanto del contexto histórico abordamos las diferentes nociones, negociaciones y trayectorias que se han construido y reconstruido a lo largo del tiempo, así como la manera en que las/os estudiantes interpretan la *educación propia*. Todo esto como un proceso en espiral donde las interpretaciones del pasado dialogan con los desafíos del presente y así nos ofrecen un acercamiento al contexto general en el que se desenvuelven las experiencias formativas de las/os estudiantes.

La educación para los pueblos indígenas del Cauca es vista como un proceso que se ha mantenido a lo largo de la historia y que a su vez se actualiza de acuerdo con los intereses comunitarios, una especie de diálogo entre el pasado, presente y futuro. Esto quiere decir que se reconocen espacios, relaciones y prácticas culturales como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también las necesidades y expectativas propias de cada territorio indígena.

La educación propia es milenaria, es el sueño, el horizonte que está orientado desde la Ley de Origen, Derecho Mayor y Derecho Propio; es un proceso integral y colectivo que nos ha formado de generación en generación en la espiritualidad, los lenguajes y las lenguas, el arte, la sabiduría y las prácticas culturales (CRIC, 2018-2019, p. 36).

Por lo tanto, es un proceso que se cimienta en la experiencia tradicional empírica, y que no está necesariamente relegado a la institucionalidad, sino que se proyecta desde la cosmovisión y el reconocimiento de las formas ancestrales de compartir conocimientos que se han vivenciado previo a la conquista y colonización. Sin embargo, esta noción no implica que no se reconozcan relaciones, cambios y transformaciones que, a lo largo del tiempo, han venido marcando la historia educativa de los pueblos indígenas, como lo desarrollamos a continuación.

1.1 Tiempos de evangelización y curas doctrineros

Una vez acontecido la invasión colonizadora al territorio que hoy llamamos Colombia, se produjo una ruptura con las formas tradicionales de vida indígena y por ende de las formas de transmisión de los conocimientos. Este hecho significó para los pueblos indígenas, el tiempo de exterminio de tradiciones y formas de vida; pero a la vez los condujo al reacomodo y creación de nuevas formas de resistencia,

organización y lucha las cuales se analizan en los trabajos de Garrido (1993), Saeter (2005), Tulcán, (2018) y Gutiérrez (2022) entre otros.

Entre los siglos XVI y siglo XVIII, la educación estuvo en manos de las misiones religiosas y de los llamados *curas doctrineros*, religiosos seculares que hacían de interlocutores entre los indígenas y la corona española que tenían a su cargo la enseñanza de la religión y el “disciplinamiento” de los indígenas con el propósito de acercarlos a la moral de la sociedad hispánica del momento. Se trataba de un proyecto de educación “civilizadora”, constituida por la enseñanza de los preceptos de la religión católica y del castellano, que implicó entre otras cosas, la prohibición de los idiomas indígenas, las prácticas espirituales y culturales (Castillo y Rojas, 2005; Molina, 2012). La metodología de aprendizaje utilizada era el castigo, el amedrentamiento y el uso de la violencia como pedagogía de control.

Paralelo a ello, como método de resistencia, muchas poblaciones indígenas empezaron a generar estrategias de autoprotección que implicaban, por ejemplo, el ocultamiento de las prácticas espirituales, así como el uso del idioma de manera secreta y solo para espacios familiares. También surgieron procesos de confrontación e insurrección indígena, teniendo como ejemplo los levantamientos liderados por la Cacica Gaitana (Guatipán)¹³; lo que llevó a la corona española a reconfigurar los territorios indígenas, reduciéndolos a parcelaciones denominadas Resguardos, con su respectiva organización social designada como Cabildos¹⁴.

1.2 Tiempos de la Iglesia Docente y Educación Contratada

A mediados del siglo XIX, en el periodo conocido como la época republicana, bajo el gobierno del “liberalismo radical” de Santander, se produce el primer intento de laicización de la educación, la cual se pretendía fuera obligatoria y gratuita, centrada en la enseñanza de la literatura y las ciencias exactas. Sin embargo, este proyecto no logró sus frutos, ya que la iglesia católica siguió teniendo el monopolio de la educación debido a las presiones de los sectores más conservadores, hecho que se refuerza con la firma del concordato de 1887 entre la iglesia y el Estado lo que inició la llamada “educación contratada”, para los territorios indígenas (Guerrero, 2001; Romero, 2002).

¹³ La cacica Guatipán o Gaitana fue una destacada líder indígena que logró liderar y organizar varias tribus y pueblos indígenas del sur del país para conformar el movimiento de resistencia más importante del siglo XVI contra la invasión española.

¹⁴ Los cabildos fueron en la época colonial, una pretensión por copiar la estructura española municipal de los cabildos con el objetivo de tener mayor control sobre los territorios indígenas. Sin embargo, la figura de cabildo ha sido transformada y reapropiada por las comunidades indígenas constituyéndose hoy en día en la representación orgánica de la autoridad y la autonomía comunitaria.

Con la educación contratada se pretendía llegar a territorios apartados de la geografía colombiana en especial aquellos con población indígena, por medio de las misiones religiosas que retomaban la enseñanza de preceptos cristianos y morales propios de la evangelización para la civilización de los “salvajes”. Muchos de estas misiones instauraron internados escolares, donde los niños, niñas y jóvenes indígenas estaban obligados a realizar actividades agropecuarias y manuales, tendientes a obtener productos que luego eran comercializados por las misiones religiosas, para su interés particular (Romero, 2002; Castillo y Rojas, 2005).

Los misioneros [...] percibieron el entrecruce complejo de elementos y las enormes posibilidades que ofrecía la creación de poblados dependientes del centro misionero—escolar, control y vigilancia sobre las actividades cotidianas del mismo, incidencia en la continuidad de la estructura social tratando de amoldarla según ciertas pautas “civilizadas”. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones (Gimeo, 1985 en Romero, 2002, p 11).

Estos internados o escuelas misionales terminaron por transformar las relaciones que los indígenas tenían con la tierra y la agricultura; igualmente ocasionaron un desmembramiento de las familias al separar los niños y niñas de sus comunidades de origen. Este periodo se caracteriza entonces por lo que Castillo y Rojas (2005, p.66) denominan como “Iglesia docente”, noción con la cual se devela el papel fundamental que jugó la ideología católica como agente educador y controlador en los territorios indígenas.

En el caso de la zona de Tierradentro, Cauca, donde se desarrolla la cohorte diez de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, las misiones de Lazaristas y Vicentinos mantuvieron el dominio de la educación desde 1905 y hasta el año 2003, cuando por presión de las autoridades indígenas a la Gobernación del Cauca se da por terminado el contrato.

1.3 Tiempos de organización, lucha comunitaria y política estatal

Este es el tiempo de uno de los líderes y referente más destacados del movimiento indígena, Manuel Quintín Lame Chantre; quien nació en el Cauca, donde organizó un movimiento para la recuperación de tierra y la lucha de los derechos indígenas. Falleció en 1967 en tierras del pueblo pijao, donde conformó las primeras escuelas para indígenas, en el año 1924 en el municipio de Ortega.

La educación para Quintín, fue una de sus prioridades junto con el no pago de terraje¹⁵, la recuperación de tierras y el reconocimiento cultural, como demandas de la lucha que inició hacia el año 1911. Quintín vio en las escuelas donde él mismo, hacía las veces de profesor, un espacio clave para la formación política y la organización comunitaria, por ello en estas escuelas se aprovechaba para reunir a la comunidad y explicar por ejemplo aspectos claves de la Ley N° 89 de 1980¹⁶, que les serían favorables a la exigencia de derechos. De esta manera, como lo expone Romero (2006), “La escuela [...] se convirtió en un espacio de formación ideopolítica y de gestión administrativa de las comunidades” (p.123), una idea que posteriormente recupera el Consejo Regional Indígena del Cauca.

Manuel Quintín parte hacia el mundo espiritual en el año de 1967, tiempo en que la educación seguían en manos de las misiones religiosas y del Estado, a través de las escuelas públicas. Sin embargo, en su partida dejó una semilla, un legado que impulsa el auge de los movimientos sociales en Colombia hacia mediados del siglo XX, tal es el caso de la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos -ANUC, que surge como movimiento campesino en el marco de la reforma agraria, del gobierno de Carlos Lleras Restrepo.

La ANUC estaba integrada también por un sector indígena, sin embargo, debido a las fuertes diferencias dentro del movimiento, se produjo la fractura y posterior separación que propicia la creación del CRIC. Entre una de las razones de fractura, estaba la concepción diferenciada que tenían unos y otro frente a la tierra, mientras el sector campesino reclamaba el uso de la tierra para su explotación, el sector indígena la reclama, como un espacio de construcción vital y de reivindicación de las raíces culturales.

Para nosotros los indígenas, la tierra no es sólo un pedazo de loma o de llano que nos da comida, como vivimos en ella, como trabajamos en ella, como gozamos o sufrimos por ella, y es para nosotros la raíz de la vida; entonces la miramos y la defendemos como a la raíz de nuestras costumbres (CRIC, 1974, p.15).

La lucha por la recuperación de la tierra, como espacio vital, en el que se recrea la cultura y se cimienta la identidad indígena es uno de los aspectos que el CRIC retoma de Manuel Quintín. Así, un 24 de febrero de 1971 en Toribío, Cauca, con las autoridades indígenas de los cabildos y un grupo de pensadores

¹⁵ El terraje era el pago que se hacía con trabajo gratuito, al que estaban obligados las y los indígenas que trabajaban en las grandes haciendas latifundistas (ubicadas estas haciendas en las mismas tierras que les fueron despojadas), por el uso de una pequeña parcelación para vivienda o cultivo de consumo familiar.

¹⁶ La ley 89 de 1980 “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Es paradójicamente una de las leyes más importantes que reconoce el derecho sobre territorios a los pueblos indígenas, establece y regula la conformación de Resguardos y Cabildos.

no indígenas que venían apoyando los procesos de tierras en el departamento, se fundara lo que sería el primer movimiento indígena de Colombia.

“El CRIC lo que hace es recoger en su primera asamblea o en su primer congreso que se hizo acá en el norte, donde nació el CRIC, las primeras banderas de lucha que cogen, era lo que Manuel Quintín Lame había definido, que había que aportar y recuperar las tierras, que había que fortalecer la *educación propia*, que había que no pagar terraje, que había que fortalecer los cabildos[...].Y ese era, digamos, el lema o, digamos, los principios que él tenía en la primera escuela político gremial que estaba en Ortega (Tolima) [...] Entonces, en el 71 cuando nace la Organización CRIC, y más ya en el 75, 76 que ya se comienza a consolidar el Consejo Regional[...]creo que ese ha sido un congreso en 1978 o una asamblea que en ese tiempo no se llamaban congresos sino asambleas, ahí se mandata que una de las plataformas que debe orientar y que debe fortalecer las comunidades indígenas es hacer *educación propia*[...]. Entonces, como era una de las plataformas y era uno de los puntos de plataforma de lucha” (Mayor Neis. Comunicación personal, 7 de octubre del 2022).

Por lo tanto, la *educación propia* como ideario, ha estado presente en el movimiento indígena, como parte de las exigencias y demandas que se realizan ante la sociedad y el Estado; aun cuando sus formas de nombrarla han ido diversificándose a lo largo de la misma trayectoria educativa, el sentido central de la educación como posibilidad de fortalecer la vida cultural y comunitaria ha sido clave dentro de sus planteamientos ideológicos.

1.4 El CRIC como agente político educativo

Lía Pinheiro Barbosa (2015), a partir del estudio de los planteamientos educativos de los Movimientos de los Sin Tierra en Brasil y Zapatista en México, realiza un análisis crítico para determinar cómo estos, no solo se constituyen como sujetos políticos, sino también como sujetos educativos. Esto quiere decir, que los movimientos sociales hacen de su experiencia organizativa un espacio de formación a partir de poner en diálogo el discurso y la práctica política en procura tanto del fortalecimiento de la identidad étnica, como de construir alternativas pedagógicas contrahegemónicas a la educación estatal. En este mismo sentido Elsie Rockwell (2012) analiza cómo desde los movimientos sociales se forman sujetos sociales con demandas educativas particulares capaces de generar discusiones en torno a los procesos educativos, planteando nuevas realidades para resistir a la exclusión desde la reinención de conocimientos culturales. Estas miradas educativas desde la organización social suponen desafíos para pensar las transformaciones educativas del conjunto de la sociedad en general.

Esta perspectiva analítica es relevante para comprender el rol que ha venido cumpliendo el CRIC, como agente político, desde el proceso de conceptualizar, construir y poner en práctica un sistema educativo basado en los intereses colectivos y en las construcciones culturales de los pueblos indígenas. Siendo uno de los resultados de esta agencia político -educativa, la Universidad Indígena Intercultural-UIIN con su proceso de Licenciatura en Pedagogías Comunitarias.

Cabe aclarar, que el CRIC, como movimiento indígena, no constituye una unidad homogénea. Por el contrario, la agencia dentro del movimiento, está compuesta por las diferentes realidades tanto territoriales étnicas y de pensamiento, representadas en los diez pueblos indígenas¹⁷ que lo integra y que hacen de esta organización una heterogeneidad compleja y diversa. Y es a partir de esta heterogeneidad del CRIC, que se ha venido recreando y dinamizando la propuesta educativa, lo que ha generado la necesidad de establecer una práctica intercultural con la cual se llega a consensos y divergencias.

La política del CRIC está contemplada en su *plataforma de lucha* que, desde los inicios del movimiento, contó con siete puntos que en la actualidad se extienden a diez¹⁸. Entre ellos los puntos seis: “Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y el punto siete: “Formar profesores indígenas”. Estos ideales suscitan, junto con el trabajo que ya venía desarrollando el líder nasa Benjamín Dindicue, Graciela Bolaños y otras/os líderes, la creación del Programa de Educación Bilingüe –PEB en 1978, que luego a finales de los ochenta pasa a llamarse PEBI- Programa de Educación Bilingüe Intercultural -PEBI.

La creación del PEBI se enfocó bajo tres propósitos: 1. Recuperar una propuesta de educación indígena para la autonomía, lo que comprendía un proceso amplio de formación política para la defensa de la cultura y de la tierra; 2. Realizar procesos de investigación en las comunidades sobre sus procesos culturales e históricos, al igual que sobre la situación de las lenguas indígenas; 3. Hacer una apropiación y transformación de las escuelas, para que estas fueran de carácter comunitario (CRIC, 2004).

¹⁷ Los pueblos que conforman el CRIC son: inga, eperara siapidara, kokonuco, ampiule, totoró, kishu, nasa, polindara, yanacona, misak, que a su vez son localizados en diez zonas geográficas del Cauca.

¹⁸ Los diez puntos de la plataforma de lucha son: 1. Recuperar las tierras de los resguardos; 2. Ampliar los resguardos; 3. Fortalecer los cabildos Indígenas; 4. No pagar 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 indígenas; 8. Fortalecer las empresas económicas y comunitarias; 9. Defender la madre naturaleza. (CRIC, 2021. p, 163-170) y recientemente se anexa el punto 10. Defensa de la familia.

A partir de estos objetivos se instauran las primeras escuelas comunitarias¹⁹, en los lugares donde inicialmente se realizaron las primeras recuperaciones de tierras y se llevaban procesos fuertes de organización.

El objetivo de esas escuelas era contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela, aunque en la realidad, las escuelas locales daban una educación de segunda clase a las comunidades indígenas (CRIC, 2004, p.31).

Además de promover las escuelas como espacios de formación política y de fortalecimiento comunitario, lo que se buscaba, era transformar las desigualdades, producto de la baja calidad educativa ofrecida por la educación estatal; una realidad presente no solo en el Cauca sino en muchas zonas rurales del país, (situación que puedo constatar desde mi propia experiencia escolar), donde tanto los currículos, espacios físicos, tiempo de enseñanza, desempeño docente, era muy inferior a los de las zonas urbanas.

El PEBI, junto con el respaldo de las autoridades indígenas, ha sido el encargado de orientar la política educativa en los diez territorios del CRIC, tanto en las escuelas y demás procesos educativos, así como en la Universidad -UAIIN desde su creación. De igual manera, se han consolidado como un espacio de producción teórica y conceptual sobre *educación propia*, contando con una amplia compilación de material audiovisual y documentación escrita, que sirve tanto de memoria de los procesos educativos, como de material orientador para las acciones educativas en los territorios.

1.5 Educación Indígena, Educación Bilingüe, Educación intercultural, Educación Propia

Otras organizaciones indígenas que se venían gestando entre los años 70 y 80²⁰ también empiezan a posicionar su educación, alternando conceptos como, educación bilingüe y educación indígena. La educación bilingüe y/o intercultural haciendo mayor énfasis en la necesidad de educar teniendo como primera lengua la indígena y como segunda el castellano; lo que significó un desafío para las

¹⁹ Las primeras escuelas del CRIC fueron: La laguna-Siberia, Chimán, La María-Silvia, El cabuyo - Tierradentro, Vitoyó-Jambaló, Potrerito-Toribío, El canelo-Popayán, Las Delicias-Buenos Aires. Los proyectos de escuelas comunitarias fueron creciendo paulatinamente, así por ejemplo, hacia los años noventa se contaban con 40 escuelas, para mediados del 2000 con un aproximado de 200 y actualmente son 666 escuelas que se encuentran adscritas al CRIC, distribuidas en los diez territorios del Cauca.

²⁰ Algunas de las organizaciones indígenas que se fueron consolidando entre los años 70 y 80 son: El CRIT - Consejo Regional Indígena del Tolima (1975); AICO, Autoridades Indígenas de Colombia y Gobierno Mayor (1978); ONIC- Organización Nacional Indígena de Colombia (1982), la CIT-Confederación Indígena Tayrona (1983).

organizaciones y sus comunidades. La educación bilingüe implicaba pensar la enseñanza de manera bilingüe, así como la necesidad de tener maestros que formarán en lengua indígena.

La educación indígena, por su parte, se refería a los procesos formativos pensados y desarrollados por las propias comunidades, con el propósito de fortalecer la identidad, las prácticas culturales, la lengua indígena de manera que desarrolla una propuesta pedagógica comunitaria y alternativa a la construida por el Estado. En algunos momentos los términos de educación indígena, educación bilingüe y/o intercultural son usados por las organizaciones indistintamente.

La noción de *educación propia* es posicionada por el CRIC, en un ejercicio de evaluación educativa que se realizó en el Resguardo de Las Delicias en el año de 1983.

En las reflexiones que hemos realizado los cabildos, los dirigentes, los maestros, los niños y niñas, los integrantes del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC, encontramos que el concepto que recoge más integralmente el pensamiento sobre la educación que queremos es el de Educación Propia (CRIC, 2006. p.1).

La categoría de *educación propia* es entendida como la política educativa que nace de la posibilidad de las comunidades de hacer de manera autónoma un ejercicio reflexivo y producir sus conceptualizaciones frente a la formación. Comprende la educación como un proceso que va más allá de las instituciones educativas, como veremos más adelante. Dentro de la UAIIN, es una base fundamental en la que se cimientan sus procesos educativos en especial en la formación de los tejidos de las licenciaturas.

1.6 La Etnoeducación como política estatal

El concepto de etnoeducación se va posicionando a principios de los 80's, a partir de la categorización desarrollada por el antropólogo Guillermo Bonfill (1982), de *etnodesarrollo*, aplicado a la educación para expresar la capacidad de tienen los pueblos étnicos de orientar y definir sus propios procesos sociales y educativos. El Ministerio de Educación Nacional-MEN por lo tanto retoma tanto esta conceptualización como las experiencias de educación indígena que se venían adelantando desde las organizaciones, para adaptarlas a la propuesta educativa destinada a la población étnica.

Con estas bases, se formula la política etnoeducativa, que empieza su desarrollo a partir de los años 90 en medio de un panorama coyuntural muy específico de reforma constitucional, que no solo se sucedía por esta década en Colombia sino en varios países latinoamericanos y que en nuestro país abre el espectro

para la consolidación y reorganización de una política pública étnica, desde el reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria, que incluye a la población Indígena, Afrodescendiente, Raizal y Rrom.

La etnoeducación pasa por lo tanto a comprenderse en dos sentidos, uno que reconoce sus avances y otro que plantea dificultades y oposiciones. Respecto al primer sentido, se entiende a la etnoeducación como la posibilidad de garantizar la educación para la población étnica; una educación endógena, entendida desde los dispositivos simbólicos con que cada cultura crea, recrea y define su alteridad cultural. De igual manera, es considerada como un ejercicio pedagógico de pensar una educación que transforme las relaciones de dominación (Artunduaga, 1997; Bodnar, 2009). En particular, esta política les ha posibilitado a los pueblos indígenas planear sus propuestas curriculares y contar con docentes de los propios territorios, lo que ha permitido ir generando un quiebre con el sistema educativo oficial.

Un segundo sentido la define como la política estatal, en esta medida como una educación pensada e impuesta desde la institucionalidad oficial y hegemónica; que si bien ha permitido abrir caminos educativos estos no resultan ser suficientes para abarcar las demandas de autonomía educativa que reclaman las organizaciones, las cuales ven en la etnoeducación dificultades como:

- Su política no es construida ni debatida con las organizaciones indígenas.
- Condiciona la aplicabilidad de los currículos y los somete a los lineamientos y estándares propuestos por el MEN (ver Decreto 804 1995, capítulo 4).
- Al igual que la educación oficial homogeniza, estandariza y separa la educación por niveles.
- En la medida en que define a la educación como “servicio”, se separa de la comprensión que las organizaciones entienden, de la educación como derecho.
- Institucionaliza los procesos educativos indígenas poniendo su mirada únicamente en las escuelas.
- No brinda los recursos económicos y logísticos para su efectivo cumplimiento.
- Solo está pensada para los niveles escolares de preescolar, básica y media, dejando por fuera la educación universitaria indígena.

Para el CRIC la etnoeducación se convierte en una educación del Estado para pueblos indígena y no en una educación desde los mismos pueblos, hecho que marca el campo de debate con la política estatal y vislumbra el camino para la definición y consolidación de una política educativa propia.

“Para el CRIC pensarse la educación no era la educación estatal, se pensó la Educación Propia. No es pedirle al Estado que haga la educación que necesitan los pueblos, porque es lo mismo, es decir, si usted le pide al Estado que haga la educación de los pueblos, es seguir manteniendo la

práctica colonial de siempre” (Mayora Socorro. Comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

1.7 Educación Propia: la educación desde el “Ventre de La Madre Dadora de Vida, hasta el Ventre de la Madre Tierra”

El PEBI-CRIC viene produciendo su propia epistemología que se caracterizan por ser dinámica; es decir, los conceptos y categorías educativas se van transformando constantemente a partir de las reflexiones y debates comunitarios, así como a partir de las experiencias y prácticas pedagógicas. De esta manera surge el concepto de *educación propia* como propuesta contrahegemónica a la educación del Estado.

A partir de la creación del CRIC, en 1971, hemos posicionado a nivel nacional e internacional, una política propia como derecho fundamental a la educación. La lucha ha sido ardua y persistente, debido a la existencia de mecanismos políticos y legales para mantener el control de la educación en nuestros territorios, por parte de las iglesias y el Estado (CRIC, 2010. p, 26).

Por lo tanto, se comprende que la educación es un campo de poder en disputa, entre el Estado y la Organización Indígena, en el que se discuten derechos por definir y direccionar la educación. Estas tensiones se mantienen hasta el momento y aunque se dan en condiciones desiguales, los pueblos indígenas han logrado hacer resistencia y van posicionándose como agenciadores políticos de sus procesos.

La *educación propia* está fundamentada desde lo que se comprende como *ley de origen, derecho mayor y derecho propio*. La *ley de origen* y el *derecho mayor* como una “ley natural” que antecede a las leyes estatales y que abarca un conjunto de normas que no están necesariamente escritas, pero que se encargan de regular las formas de ser y de estar en el mundo, direccionando las relaciones entre los seres humanos y no humanos con la naturaleza, según la cosmovisión de cada pueblo. El *Derecho Propio* camina de la mano con la ley de origen y está representado por los mandatos comunitarios, un conjunto de normas internas que los cabildos expiden y que tienen vigencia en los respectivos Resguardos indígenas. A través de los mandatos por ejemplo se orientan disposiciones para la Organización de la educación en los territorios, así mismo, los cabildos tienen la facultad de autónomamente expedir los propios de acuerdo a sus intereses educativos (CRIC, 2010).

Otro aspecto que comprende esta educación, es el sentido epistemológico y pedagógico de una formación que trasciende la escolaridad convencional, en primera medida, es comprendida en un ciclo más amplio de la vida humana, que arranca desde el “vientre de la Madre Dadora de Vida hasta el vientre de la Madre

Tierra” (gestación y muerte) y que por ende nos ubica en una dimensión más profunda de los procesos de formación. Segundo, da lugar primordial a otros espacios no escolarizados como la comunidad y el territorio, comprendidos como espacios de transmisión de conocimientos. Estos aspectos incluyen una perspectiva pedagógica y metodológica, relacionada entre otras cosas con:

- La comunidad, la familia, las autoridades indígenas, las/os Mayores sabedores como agentes formativos; lo que descentraliza la relación unísona maestro-alumno.
- El reconocimiento de los conocimientos y saberes tradicionales indígenas, con igual o con mayor validez que los llamados conocimientos académicos.
- Metodologías, pedagogías comunitarias, acordes a las realidades culturales y posibilidades territoriales.
- Superar la visión de los horarios de clase y reconocer otros tiempos y momentos educativos ligados a la cosmovisión de cada pueblo.
- Controvertir el modelo de escuela tradicional. Proponiendo una transformación de las escuelas y corriéndolas del lugar central que tradicionalmente han ocupado en la enseñanza.

En otro asunto, cuando se define “lo propio”, esto incluye tanto la reivindicación de las tradiciones culturales que constituyen la identidad indígena, así como habilidades y conocimientos de otras culturas, que se consideran necesarios para la sociabilidad y atención de las necesidades presentes en los territorios. Lo propio tampoco es identificado como un rasgo de propiedad exclusiva, sino como resultado de un intercambio.

Lo propio también asume lo intercultural. No significa encerrarnos en nuestro entorno inmediato. Buscamos fortalecer nuestras culturas de tal manera que tengamos elementos para desenvolvemos en forma educada frente a nosotros mismos y al conjunto de la sociedad, estableciendo relaciones de diálogo para convivir de manera armónica con otros pueblos y sectores sociales. Para nosotros este concepto es eminentemente político y su desarrollo contribuye a adquirir una visión integral de la educación [...] (CRIC, 2006, p. 1).

La interculturalidad, como una característica intrínseca de la *educación propia*, es definida como política, en la medida que asume la alteridad desde la necesidad de establecer relaciones sociales equitativas, reconocer a las/os sujetos como actores válidos para establecer diálogos igualitarios y respetuosos de las distintas formas de ser y estar entre culturas y sociedades diversas; como lo expresa una de las mayores que hizo parte de la creación de la UAIIN:

“El CRIC, ha sido intercultural desde su creación, apostarle primero al reconocimiento de las diversidades, ha sido una apuesta por la interculturalidad. El país se construyó de espaldas a una

realidad concreta y la constitución (del 1886) se creó de espaldas a una realidad concreta, entonces reconocer en la constitución del 91 la diversidad de las lenguas, la diversidad de las culturas, poder manifestar en ella como principio constitucional, que el país es pluriétnico y pluricultural, es una manifestación de la interculturalidad que reivindica el CRIC. Entonces no somos únicos, ni somos solos, somos con otros, desde allí la interculturalidad se construye desde este principio, desde la relacionalidad, desde el encuentro” (Mayora Socorro. Comunicación personal, 5 de diciembre de 2022).

La perspectiva intercultural ha estado presente en el discurso y la práctica, no sólo como parte de la educación, sino en todas las dinámicas de relacionamiento que históricamente ha vivenciado la Organización. Representa también la voluntad de entender la alteridad como parte constitutiva de la sociedad colombiana y como necesaria para la construcción de la propia vida indígena. En este sentido vemos cómo se dialoga con la idea de la interculturalidad crítica en educación, como una propuesta para superar una “pedagogía de la educación monocultural”, que permita intervenir y construir un ordenamiento social y epistemológico distinto. En el cual es clave reconocer que la diversidad sólo puede existir en la medida en que nos relacionamos y comprendemos con las demás diversidades (Walsh 2008; Navarrete y Alcántara, 2015).

1.8 La perspectiva de la Educación Propia en las/os estudiantes de la LPC.

Ahora bien, las tensiones que genera hablar de *educación propia*, no solo se limitan a la relación del Estado con la Organización, sino que, a nivel interno también se suscitan discusiones que evidencian posturas críticas y ponen de relieve los escenarios en que se mueve la educación. En el caso de las/os estudiantes de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, las críticas al discurso de la *educación propia* se dan en dos sentidos, el primero frente a las experiencias de formación en sus territorios y otra como un reclamo de coherencia entre discurso y práctica a sus propios líderes.

Julio, quien es dinamizador docente, en una de las escuelas de su territorio, cuenta que en las comunidades de su Resguardo hay una división entre la parte alta donde se está de acuerdo con la *educación propia* y la Parte baja en la que hay mucha resistencia:

“Allá es muy difícil hablarles, eso es como si llegara el diablo, cada vez que le hablan de *educación propia*, por eso hay divisiones dentro de la comunidad que son difíciles de arreglar porque hay gente que quiere y otros que no” (Notas de Campo, octubre 8 del 2021).

Soraida cuenta que para una época en su Resguardo se quería implementar transformar la educación, sin embargo, algunos profesores, profesoras, padres y madres de familia incluida ella para esta época, se opusieron:

“Los mismos profes y la comunidad están en contra de la *educación propia*. La *educación propia* no va a avanzar, yo digo que no va a avanzar, porque si hay una persona, si hay dos personitas que quieren, pero hay muchos que no quieren. Y como les decía de rato, le meten como a uno ese, ese terror, como ese miedo, ahí uno dice no. [...] Como nos metieron ese terror, que los profesores que iban a venir no eran preparados que no eran licenciados, que no, bueno, eso le metieron, y que nosotros todos dijimos no, no a la *educación propia*, pero pues así, de esa manera, no. Y que otra cosa, que si entraba la *educación propia*, la alimentación la iban a cambiar totalmente, y que los niños solamente mote les iban a dar [...] Yo hablaba con una profesora y ella me decía que, pues ella también como que le llamaba harto la atención lo que era la *educación propia*, que ella le gustaba, pero que, desde los compañeros de ella, si ella tocaba ese tema ellos se enojaban, que los niños como los iban a someter a eso, que ya el contexto de nosotros era muy diferente, a por lo menos a una parte de Vitoncó o Mozoco, que nosotros” (Estudiante Soraida, conversación personal, septiembre 11 de 2021).

La negativa de la comunidad y de algunos docentes evidencia varios aspectos de cómo es comprendida la *educación propia*, uno de ellos como la práctica obligada de costumbres culturales como la alimentación (comer mote) para todos los días; otro que quienes orientarán la educación serían personas no licenciadas, es decir “no calificadas”; una idea tal vez ligada con las primeras experiencias de las escuelas comunitarias donde los profesores inicialmente no contaban con títulos profesionales, un aspecto que también nos indica la gran valoración que se da a la profesionalización docente. De igual manera, se manifiesta la idea de que la educación propia, es un asunto que tiene que ver con el nivel en que se encuentran agenciadas las prácticas culturales en determinado territorio. Por ejemplo, la comparación con Resguardos como Vitoncó y Mosoco alude a que estos territorios son reconocidos por tener un gran número de personas *nasa yuwe* hablantes, así como de conservar el tejido y la música, frente a otros Resguardos donde las tradiciones culturales están más debilitadas.

Una de las discrepancias que manifiestan los estudiantes, es frente a la congruencia entre el discurso sobre la educación y lo que hacen los líderes comunitarios o incluso los orientadores de la Universidad. Por ejemplo, en uno de los encuentros formativos de la Licenciatura se manifestaba lo siguiente:

“Aquí hay muchos compañero y compañeras que viene hablar bien bonito de la *educación propia*, pero tiene las mejores casas y los mejores carros, no hay coherencia, algunos se ponen la ruana, pero tienen la corbata debajo” (Notas de Campo, septiembre 10 de 2021).

El reclamo es por un asunto de reivindicación de la identidad indígena que se asocia con la educación, en este caso, mejor casa, carro y corbata no son representativos de una lógica que le haga justicia al discurso sobre hacer la educación que se promulga.

Otra de las reclamaciones expresa lo siguiente:

“Quieren hacernos creer en la *educación propia*, pero los líderes no tienen a sus hijos en la UAIIN, sino en la Nacional o la Universidad del Cauca. ¿Cuántos de los dinamizadores tienen a sus hijos en las escuelas propias? [...] En las escuelas hablamos de la *educación propia*, pero tenemos debajo del brazo el libro Santillana” (Notas de Campo, septiembre 11 del 2021).

La demanda a líderes y lideresas de la Organización que no tienen a sus hijos e hijas en las instituciones del CRIC es una reclamación que se viene haciendo de manera constante, no solo dentro de la Licenciatura sino, en muchos espacios comunitarios, al igual que la necesidad de que en las escuelas se supriman totalmente materiales de la educación oficial como las castillas Santillana por materiales producidos por el CRIC. Se trata de un reclamo que implica una coherencia entre el discurso y la práctica. Desde mi experiencia dentro del PEBI, estas tensiones en torno a la educación son una constante relacionada con la complejidad que representan las diversas dinámicas territoriales de las comunidades indígenas. La *educación propia* no es una práctica que pueda darse de manera uniforme o sin conflictos, sino que está atravesada por varios aspectos, tanto por la historia de lucha de cada territorio, la trayectoria educativa, la presencia de docentes indígenas y no indígenas, los procesos de aculturación que han impactado en unos territorios con mayores consecuencias que en otros y a las necesidades e intereses de las comunidades. Así como a la relación pendular entre un afuera y un adentro en el que no solo se inscriben los conocimientos (indígenas y occidentales) y la relación de lo que se debe enseñar y lo que no, sino frente a las representaciones de la identidad.

Así mismo, esta educación como propuesta contrahegemónica, tiene que lidiar constantemente con un proyecto globalizador que lleva mucho más tiempo instalado en nuestras vidas y que se nos presenta además bastante seductor. Por ello, es una práctica político educativa y un discurso que tiene que ser avivado constantemente y frente al que tiene que darse un “convencimiento” desde el ejemplo, el

enamoramiento, la enseñanza, y la práctica que se refuerza constantemente entre la Organización y la Comunidad e incluso hacia la sociedad y el Estado colombiano.

“Tenemos que irnos convenciendo, si hablamos de la *educación propia* tenemos que estar convencidos de fortalecer, de nuestra identidad propia tenemos que estar convencidos, no vamos a volver a andar con taparrabos, pero si tenemos que mantener el pensamiento y la originalidad de cada uno de los pueblos” (Notas de Campo. Asamblea Educativa UAIIN, julio 14 del 2021).

No obstante, aunque las/os estudiantes asuman posturas críticas frente a los discursos y percepciones sobre la *educación propia*, esto no quiere decir que asuman (por lo menos públicamente) posiciones contrarias a ella, sino que sus críticas son ante todo un reclamo para hacer de la política educativa una práctica concreta y real en la vida comunitaria y escolar.

1.9 El Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP

El SEIP surge en el 2005 como una estrategia de organizar y dinamizar la política de la *educación propia*. Es definido como el tejido que articula una serie de procesos educativos, enmarcados en la dinámica cultural y cosmovisión de los pueblos indígenas con el propósito de fortalecer la identidad y garantizar la existencia como pueblos de acuerdo con los planes de vida comunitarios²¹. Este tejido se encuentra organizado en tres componentes: el político que recoge la fundamentación y orientaciones en el marco de la ley de origen y derecho propio; pedagógico que comprende todos los aspectos metodológicos y filosóficos y el administrativo que define la planeación. (CRIC, 2006,2010,2018,2019). El SEIP, dentro del CRIC, ha permitido que cada uno de los pueblos indígenas se piensen a profundidad cómo forjar su educación, partiendo tanto de la dimensión cultural y territorial como de las necesidades presentes y sentidas por las comunidades.

Otra perspectiva desde la cual se viene posicionando el SEIP tiene que ver con el diálogo adelantado desde el año 2007, entre las organizaciones indígenas y el Estado, en la Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI. Uno de los propósitos de este espacio ha sido trabajar en el articulado que constituirá la norma del SEIP, el cual en el transcurso de estos 17 años no ha logrado acordarse en su totalidad y ni contar con su aprobación para constituirse en ley nacional. Sin embargo, desde la CONCETPI se han logrado avances significativos a través de varias normativas que han permitido dinamizar la política educativa indígena y que tiene que ver con la

²¹ Los planes de vida son un instrumento de organización y planificación comunitaria autónoma; reconocidos y amparados por el Estado colombiano, donde se trazan los horizontes de vida de las comunidades y que tiene presente las necesidades y realidades territoriales tanto sociales, culturales, económicas, educativas, de salud, de recursos, para proyectar acciones de trabajo a largo plazo.

financiación de procesos educativos, contratación de dinamizadores orientadores y en el último año dos decretos²² muy importantes que benefician las condiciones laborales de las/os dinamizadores docentes de las Instituciones Educativas.

Una de las dificultades frente a la aprobación de la norma, que manifiestan continuamente las/os compañeros comisionados de la CONTCEPI, es frente a la aprobación del articulado que hace parte del componente administrativo, esto porque en este componente se definen recursos financieros y logístico para dar viabilidad concreta a la política, una situación que según algunos analistas del derecho (Valencia, 2020), implicaría un reajuste a la regulación financiera ocasionando un impacto fiscal significativo, ya que lo que se pretende no es solo el financiamiento de escuelas indígenas sino de todos los procesos educativos identificados por las comunidades, una situación que le impone retos al Estado y que ha ocasionado que el proceso de aprobación del SEIP sea continuamente dilatado.

Además de lo financiero, existen algunos desafíos en varios aspectos, uno de ellos frente a lo pedagógico, en el propósito de lograr que el Estado comprenda la amplitud de los procesos educativos contenidos en el SEIP y no los reduzca a los espacios escolarizados y así mismo para las comunidades indígenas en lograr una mayor apropiación de lo que se proyecta para la *educación propia*. Otro tiene que ver con las distintas realidades sociales y educativas que atraviesan los pueblos indígenas, lo que implica desarrollar estrategias diversas que permitan brindar herramientas a las comunidades para la dinamización del SEIP y que esta pueda desarrollarse plenamente (Tobar, 2020).

No obstante, también existen condiciones para su aprobación, como el amplio marco jurídico nacional e internacional²³ que da viabilidad a la autonomía educativa indígena. Así mismo en los dos últimos años se cuenta con un panorama político favorable para el diálogo estatal con los grupos étnicos, un diálogo que no ha estado exento de tensiones y contradicciones pero que ha podido realizarse de manera concertada. Por otra parte, el Movimiento Indígena, en especial el CRIC, en los últimos tiempos ha adquirido una gran experiencia en movilización, lucha y estrategias de negociación con el Estado, lo que garantiza su fortaleza política para seguir las pugnas necesarias para alcanzar la aprobación de la norma.

²² Los decretos son 2500 y en el último año el decreto transitorio 1345 y el 2246. Para ampliación de estas normativas ver Anexo Tabla 1. Algunos aspectos de la trayectoria legislativa que respaldan la Educación Propia y el SEIP.

²³ La Constitución Política de Colombia y sus artículos 1,7, 67, 68,69. Ley 21/ que ratifica el convenio de la OIT. A nivel internacional Colombia ha ratificado convenios como: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Convención Internacional sobre Todas las Formas de Discriminación Racial (CIFDR), la Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; entre otros.

La aprobación del SEIP, implicaría un avance respecto a la legislación sobre la educación universitaria indígena, ya que la norma contempla un articulado especial sobre la creación y financiación de estas instituciones; un aspecto que está en mora en Colombia y que ha sido reclamado por las organizaciones como parte indispensable de su política educativa, para dar continuidad a sus procesos formativos. Igualmente, es importante para la sociedad en general como ejemplo de verdadero pluralismo jurídico y político, que contribuya a que establezcamos relaciones sociales mucho más equitativas y a un respeto mayor hacia los pueblos étnicos como agentes políticos.

Debe reconocerse que el SEIP es un aporte que desde los pueblos indígenas hacemos a la sociedad colombiana, para permitir que todos los integrantes de nuestra nación tengamos posibilidades reales de vivir en una sociedad plural y diversa (CRIC, 2010, p. 7).

De manera general vemos como las políticas públicas de educación indígena se convierten por lo tanto en un campo de disputas sobre la manera en que se asignan sentidos a la educación tanto para el Estado como para las comunidades, así como frente a los términos que se ponen en juego. En este campo las/os indígenas asumen un rol activo como sujetos políticos, buscando no solo el acceso a ellas sino la creación y planificación de acuerdo con sus perspectivas e intereses (Paladino y Cnamy, 2012 en Ossola, 2013).

Queda como responsabilidad del Estado demostrar una voluntad política real que dé paso a la aprobación de la norma SEIP asegurando, además de la viabilidad jurídica, las condiciones operativas, necesarias para su aplicación. Así mismo la sociedad colombiana tiene el compromiso de respaldar la política reconociendo el aporte que significa para nuestra sociedad en particular y para toda Abya Yala.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INDÍGENA Y LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍAS COMUNITARIAS

Foto1. Cartel de la entrada a la sede la Aldea-UAIIN.



Fuente. Archivo personal

Camino con paso ligero por el barrio la Aldea hacia las afueras del norte de Popayán donde se encuentra la sede central de UAIIN. Un espacio que antes era una escuela militar pero que desde finales del 2010 es adquirido por el CRIC para ser principalmente sede administrativa de la Universidad. Igualmente, en este lugar se realizan algunos encuentros formativos, asambleas comunitarias y reuniones de importancia con organizaciones del Estado. El frente de la Universidad tiene una reja verde y una gran pancarta con el nombre y logos de la Universidad. Para estos días en la entrada hay una especie de troquel hecho en madera con un lavamanos con jabón y agua para hacerse la respectiva asepsia correspondiente a las medidas de protección contra el Covid y junto una olla vieja con sahumerio humeante como parte también de las formas de protección desde la medicina indígena.

Por la entrada a mano derecha, se encuentran las oficinas de la Coordinación Colegiada, también está el Centro de Documentación José María Ulcué el cual funciona desde el año 91 y que recibe su nombre en memoria a uno de los líderes de la educación del CRIC asesinado en 1981, durante la mayor época de persecución que sufrió el Movimiento Indígena²⁴. El Centro de

²⁴ Hacia finales de los años 70's y comienzo de los 80's, lideresas y líderes del CRIC sufren persecución por parte del Estado, donde apresan a la mayoría de su directiva a la que acusa de pertenecer a la guerrilla del M-19. Así mismo se suceden episodios de tortura y secuestro por parte de agentes de Estado en contra de varios/as integrantes de la organización. Paralelo a esto los grupos guerrilleros ejercían violencia en los territorios, siendo uno de los episodios la masacre en el Resguardo de Munchique, en febrero del 1981, donde asesinan a seis indígenas nasa entre ellos a José María Ulcué.

Documentación opera como una biblioteca. Seguido están otros espacios que funcionan como centro de trabajo de las/os dinamizadores orientadores, dormitorios, baños y dos espacios más amplios de auditorio y una amplia zona verde como cancha de fútbol. Por el lado izquierdo de la entrada está una pequeña vivienda, donde se hospeda el custodio de la Universidad con su familia, una tienda chica que casi siempre está cerrada y el quiosco circular de techo de lata donde funciona el restaurante pero que se usa también como espacio de reunión; al frente están las cocinas de gas y de leña, continuo están las gradas y la cancha de fútbol y baloncesto.

Hacia el final de la edificación hay un espacio verde que tiene marcado sobre el pasto un espiral doble que conecta con una estructura grande de forma circular con bases de leños de madera y techo de hojas de palma seca que funciona como Tulpa, un espacio de potenciación espiritual y de ritualidad al que regularmente se entra para recibir la orientación de los médicos tradicionales que trabajan en la Universidad. Allí se realiza la armonización espiritual, un ritual que consiste en limpiar las energías negativas que portamos para dejar el cuerpo y el espíritu en disposición de concentrarse y cumplir el objetivo por el cual nos encontramos; por lo general la armonización se hacen con plantas (el fresco) y sahumerio.

Una vez estoy en la Universidad, busco el lugar donde se va a realizar la asamblea estudiantil. Ésta es la asamblea número diez desde la creación de la Universidad, la cual ha sido muy esperada, ya el año anterior no se pudo realizar debido a la pandemia, por lo que esta vez está la expectativa de poder hacer un ejercicio valorativo de los procesos universitarios y llevar proyecciones y conclusiones al próximo Congreso del CRIC. Veo que el lugar designado para la asamblea es la cancha de fútbol y baloncesto, donde se instaló una gran carpa blanca con sillas plásticas en forma de U, al frente de las sillas está una mesa larga con un mantel blanco y seis sillas. La decoración está compuesta por dos telas rojo y verde (colores representativos del CRIC) y al lado derecho está una asta de madera con las banderas del CRIC, la Wiphala y la bandera de Colombia. De fondo se encuentra colgada la bandera de la UAIIN con los colores rojo y verde y un círculo en el centro que encima tiene un arcoíris y un rombo formado por los bastones de mando (varas de chonta) con las letras UAIIN. Al lado izquierdo hay una pequeña pantalla blanca para proyecciones y el sistema de sonido. Finalizando la carpa está formado con flores el símbolo de la UAIIN con cuatro velas, cada una en una punta del rombo, dos blancas y dos rojas.

Foto 2 y 3. Asamblea estudiantil UAIIN



Fuente. Archivo Personal

Serán tres días de trabajo de asamblea, siendo el segundo día reservado para que algunos Mayores y Mayoras que hicieron parte de la creación de la Universidad, nos recuerden la historia, un ejercicio que es considerado relevante ya que en palabras de la Coordinadora Política de la Universidad “la historia no se puede olvidar porque ella nos orienta el caminar”. En la carpa sentados hay alrededor de 200 estudiantes que están participando de los 1.113 que registra la Universidad.

El segundo día arranca con la intervención del Mayor Neis Lame, nieto de Quintún y Exconsejero Mayor del CRIC, quien durante su consejería tuvo la tarea de liderar las negociaciones para el reconocimiento de la Universidad ante del Estado, quien al respecto nos comenta:

“En el 2003 se crea la primera resolución de la Universidad donde se funda, se crea la universidad y ¿quién la crea? las Autoridades, no fue con aval de Ministerio ni nada, fue con el aval de las Autoridades Indígenas, 127 en ese entonces. Se crea con el fin de mejorar la parte política y la parte pedagógica, ahí se crea la Universidad y se publica en la gaceta oficial y resulta que no, el gobierno no dijo nada [...] La Universidad se crea con un primer tejido y es el de Pedagogías Comunitarias que es el Tejido que más avance ha tenido, Pedagogía Comunitaria, que unos creyeron que otros no pero ahí estuvieron” (Notas de Campo. Julio 13, 2021).

El énfasis que se hace sobre la creación de la Universidad corresponde a la importancia de reconocer su validez por ser creada por las Autoridades Tradicionales, antes que por una legitimidad dada por el Estado. La creación de la UAIIN se da en el año 2003, con la firma de la Resolución 004, con el propósito de

dinamizar la plataforma de Lucha del CRIC; consolidando así este proyecto con toda su estructura y sus tejidos de formación²⁵ a nivel de pregrado y posgrado.

2.1 La necesidad de una Universidad distinta

Como vimos, la universidad es vista como parte de la agencia política del CRIC, sin embargo, existen otras razones que inciden en su proyección las cuales pueden entenderse en tres perspectivas: primero para el fortalecimiento de la política educativa propia, segundo para la superación de las desigualdades sociales respecto a la formación profesional y tercero desde el ejercicio al derecho a la autonomía y la autodeterminación educativa.

Desde la política educativa propia, está la necesidad de dar continuidad a los procesos educativos en el marco de lo que se entiende como *momentos de vida cultural*²⁶ y fortalecer los planes de vida comunitarios, lo que requiere que las y los actores adquirieran mayores conocimientos y herramientas para dar respuestas a las demandas presentes en los territorios y a los desafíos de la actual sociedad. Por otro lado, a partir de la crítica respecto a que los saberes indígenas han ocupado un lugar subordinado en la esfera académica, se hace pertinente dar un lugar de relevancia a los portadores de los conocimientos (sabedoras, sabedores, naturaleza, espíritus, plantas y animales) así como a los conocimientos propios y propiciar un diálogo intercultural en condiciones más igualitarias (CRIC et al., 2018).

Respecto al reconocimiento de las desigualdades para el ingreso a las universidades, están los inconvenientes para el acceso y permanencia que la población indígena afronta, bien sea por dificultades para superar los exámenes de admisión y los escasos recursos económicos para costear los estudios y el sostenimiento²⁷. Por otro lado, están los problemas de la aculturación causada por la separación del nicho

²⁵ Actualmente la Licenciatura oferta nueve tejidos de pregrado y dos de formación técnica, los cuales son: La Licenciatura en Pedagógicas Comunitarias, Administración Propia, Derecho Propio Licenciatura en pedagogía para la revitalización de las lenguas originarias, Buen vivir Comunitario, Licenciatura en Pedagogías de las Artes y Saberes Ancestrales, Comunicación Propia Intercultural, Revitalización de la Madre Tierra y Administración y Gestión de la Salud Propia Intercultural. Los Tejidos en formación técnica que son: Tecnología en lingüística aplicada para la Revitalización de la Lengua Nasa yuwe y Tecnología en Administración Pública Especial para Territorios Indígenas. En cuanto a los posgrados se han realizado por ejemplo, la Especialización en Educación superior Indígena en convenio con La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense- URACCAN, un Doctorado Internacional en Educación Superior Intercultural en contextos del Buen Vivir en convenio con la Universidad Metropolitana de Oslo -Oslo Met y La URACCAN y para el año 2024 se inició con La Maestría en Educación Comunal en convenio con la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

²⁶ Los momentos de vida cultural son entendidos dentro del CRIC, como la forma en que cada pueblo indígena organiza e interpreta el ciclo de vida humana en etapas que pueden ir desde antes de la concepción de la vida y más allá de la muerte de acuerdo a cada cosmovisión y desde donde se considera que cada momento contiene unos procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la vida.

²⁷ De acuerdo al Estudio de Factibilidad de la UAIIN que toma información del Sistema Único de Información Indígena – SUIIN, en el Cauca hay 21.695 indígenas censados que han culminado su bachillerato, de los cuales, el 84% no han accedido a formación superior o terciaria, sólo el 5% cuenta con formación profesional, tan sólo

familiar y territorial cuando asistir a la universidad implica el desplazamiento hacia las urbes donde se encuentra la mayoría de ellas. Ahora bien, quienes logran ingresar se enfrentan a la falta de una propuesta pedagógica pensada desde las realidades culturales y lingüísticas indígenas, así como a la discriminación social y una vez logran culminar sus estudios no cuentan con garantías estatales para su vinculación laboral (ONIC et al., 2005, CRIC et al., 2018).

Aunque algunas universidades convencionales, ofrecen cupos especiales para indígenas, estos no logran suplir las demandas de ingreso, como nos lo ejemplifica la experiencia de una de las dinamizadoras orientadoras de la LPC, quien nos cuenta sobre su experiencia de entrada a una universidad oficial:

“Creo que por cada carrera había un cupo para indígenas si no estoy mal. [...] El hecho es de que yo hacía la comparación, yo decía me presento como indígena y era competir como indígenas por un cupo, o sea, si uno entra digamos la población indígena que se presentaba era poca, pequeña pero tenía una sola oportunidad, un solo cupo o sea, digamos de las personas no indígenas si tuvo un porcentaje de 70 [se refiere al porcentaje en los exámenes de admisión] y hubo dos indígenas, uno que tuvo un porcentaje de 80 y otro de 90, se queda solo el de 90 a pesar de que el de 80 supera al no indígena de 70, pero solo había un cupo para indígenas. Entonces yo me ponía a ver eso, yo le dije a mi mamá, no, yo no me quiero presentar como indígena, no porque no quiera hacerme ver como indígena sino porque me parece que la oportunidad se reduce” (Dinamizadora Orientadora Angélica. Conversación personal, agosto 15 del 2022).

Por lo tanto, pese a que existen algunas acciones afirmativas para promover el acceso a la formación profesional, como becas del Estado²⁸ y entidades privadas o incluso programas de admisión especial ofrecidos por algunas Instituciones de Educación Superior, estas no han sido suficientes para promover un ejercicio democrático de acceso, permanencia y graduación en la formación profesional de las poblaciones indígena, ni menos han podido involucrar a la vida académica de manera efectiva las realidades lingüísticas y contextuales étnicas; una situación que de acuerdo a otras investigaciones también es vivida por estudiantes indígenas en de Abya Yala (Mato, 2015; Carrera, 2017; Londoño, 2017; Ossola, 2020; Martínez, 2023 entre otras).

el 1% ha accedido a formación de postgrado, el 7% cuenta con formación técnica y el 3% con formación tecnológica. (CRIC, et al. 2018)

²⁸ En particular está la Beca Álvaro Ulcué exclusiva para población indígena, así como las becas especiales para población étnica y créditos educativos del Instituto colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior- ICETEX

Conforme a lo descrito por Montero (2018, citado en Martínez, 2023) los obstáculos para el ingreso a las instituciones universitarias pueden dividirse entre aquellas de tipo “formal” las cuales incluyen los problemas en el ingreso, aspecto que previamente mencionamos como exámenes de admisión, desconocimiento de procesos y convocatorias, el cumplimiento de requisitos, barreras para continuar los estudios de posgrado, obtener empleos remunerados entre otros; que si bien no solo afectan a la población indígena si implican un impacto diferenciado y se acrecientan en relación con las desigualdades étnico-raciales y de género. Mientras que los obstáculos de tipo “sustancial”, involucran las dificultades que impactan directamente a las/os estudiantes indígenas de acuerdo a su realidad cultural, como la falta de reconocimiento de los conocimientos indígenas, del aprendizaje desde las lenguas propias y currículos contextualizados.

En cuanto al ejercicio de la autonomía y la autodeterminación se relaciona con la interpretación realizada por algunos/as líderes indígenas de que sólo desde la organización comunitaria y la lógica cultural y política propia, es posible establecer una universidad que supla las expectativas del proyecto educativo, como nos lo expresa Fabian quien es egresado de la LPC y ahora hace parte del equipo pedagógico de la UAIIN:

“Yo cuando fui autoridad entendí la necesidad de crear todo un sistema distinto, de que nuestras formas, nuestras prácticas no caben en los sistemas tradicionales convencionales, nuestros conocimientos universales merecen un tratamiento que nosotros mismos lo entendemos por cuanto somos nosotros mismos quienes debíamos construirlo” (Apoyo Pedagógico UAIIN, Fabian. Conversación personal. Mayo 22, 2021).

Por lo tanto, la creación y consolidación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, refleja la capacidad de las comunidades y del Movimiento Indígena Caucano, de definir su propio destino educativo, ejerciendo el control sobre su propia educación para preservar su cultura, resistir la asimilación cultural y promover la diversidad cultural. En la UAIIN se refleja el interés por responder a las desigualdades sociales y epistémicas desde la construcción de procesos pedagógicos que garanticen el derecho a la educación universitaria para las poblaciones indígenas de una manera más equitativa e igualitaria.

2.2 La Universidad Reconocida, un campo de desafíos

Si bien, la Universidad fue creada en el 2003 por la Autoridades Indígenas del CRIC, la necesidad de que el Estado hiciera su reconocimiento se fue haciendo más insistente, en la medida en que las comunidades empezaron a exigir la titulación y además se pudiera garantizar la estabilidad económica de la

Universidad, a través de la financiación estatal. No obstante, el reconocimiento por parte MEN solo se logra hasta el año 2018 en medio de un campo de disputas, como nos lo recuerda el Mayor Neis, quien para la época tenía la vocería de la Organización en la negociación:

“Luego ya en el 2017, 2018 ya se han hecho muchas mingas²⁹, pero se miraba que si bien estaba la Universidad siempre se tenía que hacer convenios para poder que los compañeros tuvieran su cartón, su título, entonces en ese marco aprovechando la minga del 2017, 2018 se dice, vamos a hacer que la Universidad sea reconocida, no creada, sino reconocida, porque la Universidad su creación fue en el 2003, la crearon las Autoridades[...]Entonces para poderla reconocer se inicia todo un proceso, nos dijeron, tienen que hacer un estudio de factibilidad, que era un primer requisito porque eso estaba en el Decreto 1953 que fue del 2014, donde las comunidades en mingas, sacaron el Decreto 1953³⁰.[...] Los compañeros, que les correspondió en ese entonces fue muy duro el trabajo, porque eran jornadas de día entero hasta dos o tres de la mañana, se descansaba un poquito y volvía y se arrancaba a las ocho de la mañana, pero de tres meses, un trabajo muy largo hasta lograr recoger todo el estudio de factibilidad[...] hubo mucha concertación con el Ministerio, el Ministerio delegó unos pares entonces la Universidad colocaba, el Consejo Regional colocaba a los dinamizadores de la Universidad por *tejido* y ellos traían unos pares, eran entre pares y hubieron como diez reuniones, primero unas reuniones de sensibilización para el Ministerio, para que pudiera entender por qué nuestra Universidad andaba en otros ritmos, en otras formas distintas, porque por ejemplo para ellos tenía que haber un consejo académico, la Universidad tenía que tener un rector, la Universidad tenía que tener unos procesos de calidad en el sistema de información en el CSU, que los *tejidos* nuestros no tenían el nombre por ejemplo, yo decía es que aquí no es psicología, si no es comunicación y lenguaje, nosotros todo era distinto, entonces en ese marco nos dijeron no, esos *tejidos* aquí no van y por

²⁹ La minga es considerada como una práctica ancestral de trabajo comunitario, la cual se realiza de manera solidaria sin remuneración económica, con el propósito de lograr un objetivo. Las mingas pueden ser de trabajo como las de preparación de un terreno para la siembra de productos, entre otras y están las mingas de pensamiento que se realizan para analizar de manera comunitaria un tema o un problema. Actualmente la minga también se refiere a una movilización social y política en la que se reclaman derechos ante el Estado. Como a la que se refiere el Mayor Neis, realizada en el 2018 en Monterilla para que se reconociera la Universidad y que resultó en un enfrentamiento fuerte entre las fuerzas policiales y los indígenas que bloquearon la vía panamericana que conecta Cali y Popayán.

³⁰ EL Decreto 1953 de 2014 es hasta el momento el único instrumento jurídico nacional con que cuentas las iniciativas de conformación de universidades indígenas, tiene como propósito reconocer la administración de los sistemas propios, entre ellos el SEIP y dentro del cual se designa un capítulo (VI) sobre universidades indígenas, en el que se describen requisitos para su creación, funcionamiento, vigilancia y organización. En este decreto se define la naturaleza de las universidades como “instituciones de educación superior indígenas propias, entidades públicas y de carácter especial” (Artículo 67). Aunque esta norma es un gran avance, aún queda pendiente tanto las condiciones de viabilidad que hagan posible su aplicabilidad, como un cuerpo legislativo que reglamente su funcionamiento en concordancia con la política educativa indígena, ya que este decreto deja condicionado los procesos de control, vigilancia, funcionamiento y oferta académica, a la normativa que regula las universidades convencionales.

eso fueron reuniones, muchas reuniones de debate político porque fue un pulso político hasta que se logró que los *tejidos* quedaran con el nombre tal y como están, que eso no tenía dentro de digamos de la organización institucional no existe, pero se logró en un debate político.[...]luego en el 2018 después de que aprobaron el estudio de factibilidad y todo está al día se sigue en minga y en minga se dice bueno, cumplimos con todo lo que ustedes más o menos dicen, ahora sí reconocan a la Universidad y por eso la Universidad fue reconocida, no lo hubiéramos logrado si no hubiera sido en minga eso fue en minga, presión de la minga, presión de la gente [...] Por eso la universidad no nace, se reconoce y como se reconoce la universidad no va por Ley 30³¹[...] por eso la Universidad, no tiene rector, tiene su representante legal y el representante legal no es independiente, es el mismo representante legal de la Consejería, por eso la Universidad no tiene un Nit³² distinto como universidad, el mismo Nit es del CRIC. Esas han sido ganancias que se han tenido, pero en presión” (Mayor Neis, conversación personal. Octubre 7, 2022).

El reconocimiento de la Universidad se logra en un contexto de movilización social muy fuerte y en medio del pulso político entre el CRIC y el gobierno de turno, donde se logra la aprobación del estudio de factibilidad a través de la Resolución 09543 del MEN de junio de 2018 y con ello en buena medida, también se reconocieron los procesos que la Universidad venía posicionando de acuerdo a su lógica comunitaria y cultural. Sin embargo, estos todavía son materia de tensiones y debates entre la institucionalidad oficial y la Universidad, sobre todo frente a la pretensión de incorporar instrumentos de control administrativo que son considerados contrarios a las dinámicas territoriales y comunitarias.

La participación de los estudiantes de la LPC, también fue relevante en la búsqueda del reconocimiento de la Universidad, como nos lo cuenta Fabian:

“Veíamos que la dirigencia también se dormía y no gestionaba lo que tenía que gestionar y digamos no era juiciosa, no era puntual en construir y apoyar, o sea gestionar pues lo necesario para la acreditación de la universidad, a veces se quedaban pegados pero ese era un problema de la dirigencia y no era un problema de la construcción, entonces nosotros identificamos eso y pues hubieron debates fuertes incluso acalorados y salidos de tono por eso, pero no nos bajábamos de lo que nosotros queríamos. A nosotros se nos dijo que habíamos demandado a la Universidad y

³¹ Es la ley nacional firmada en 1992 con la cual se reglamenta la educación superior y establece el marco de funcionalidad, objetivos, procesos y procedimientos de las instituciones de educación superior en Colombia.

³² Es el número que se le asigna a todas las entidades, instituciones y personas que son contribuyentes ante el Estado a nivel tributario, cambiario y aduanero para el cobro de los respectivos impuestos.

eso no fue cierto, nosotros nunca demandamos a la Universidad demandamos al Ministerio y eso fue algo concertado con el mismo Programa de Educación y el jurídico de educación que en ese momento tenía el CRIC; se llamó una acción de tutela múltiple fue un recurso jurídico para abrir este espacio porque el gobierno era muy vivo, yo recuerdo que todos estos trabajos todos estos procesos tenían que radicarse en el Viceministerio de la Educación Superior en Colombia y justamente cuando se estaba avanzando en los procesos, el Ministro cambiaba todos los funcionarios y había que comenzar otra vez con el proceso de nuevo, entonces era una estrategia de disuasión, entonces muy jodidos pero bueno, eso y la lucha de muchos compañeros como Dilio Pillumué fue clave porque él dejó toda la ruta operativa para el reconocimiento de la Universidad y luego el compañero Neis Lame cuando fue Consejero, ya por acá en el 2018 y pues a través de la movilización de la minga en la panamericana es que se consigue que se enrute, que se dé tiempos y un proceso de metas establecidas para todo el proceso de acreditación de la Universidad que concluye finalmente pues en el 2019 y pues todos contentos porque la Universidad era legal y pues ya se podía tener títulos y nos graduamos varios”(Apoyo Pedagógico UAIIN y egresado de la LPC, Fabian. Conversación personal. Mayo 22, 2021).

El papel propositivo y cuestionador que jugaron los estudiantes de la LPC, ha sido clave para lograr tanto presionar a los liderazgos de la Organización en contexto de discusiones internas y a la vez presionar mediante instrumentos jurídicos al Estado en busca del reconocimiento de la Universidad. Los estudiantes de la Licenciatura por lo tanto, desde su experiencia formativa y comunitaria, han sido y son actores clave para la construcción de los procesos de la profesionalización tanto dentro y fuera de la Organización.

Ahora bien, el reconocimiento de la Universidad trajo consigo beneficios como la posibilidad de expedir títulos y contar con los recursos financieros otorgados por el Estado; pero también ha implicado retos y desafíos para la Universidad, primero en el sentido de tener que responder a las exigencias del Ministerio de Educación, que pretende condicionar los procesos educativos universitarios, imponiendo requisitos y limitando la autonomía de la Organización. Al respecto, Mato (2011) considera que las dificultades que mayormente enfrentan estas universidades tienen que ver con los obstáculos y rigidez aplicada por las instituciones estatales, respecto a los procesos de financiamiento, acreditación y reconocimiento, así como la aplicación de criterios académicos occidentales. Para este autor, existe una insistencia por parte de las instituciones del Estado por hacer procesos de evaluación de la calidad educativa a partir de criterios universales desconociendo contextos y pertinencia de los procesos indígenas.

Por otra parte, el reconocimiento de la universidad ha hecho que haya más interés por parte de los jóvenes y de la comunidad en acceder a la UAIIN, lo que ha aumentado la demanda de apertura de procesos formativos en varios territorios. Esto ha implicado que la Universidad tenga que hacer esfuerzos para organizarse operativamente y lograr responder a esta expectativa. También las comunidades vienen planteando la posibilidad de abrir procesos formativos distintos a los que existen actualmente y más relacionados con carreras convencionales, lo que ha suscitado nuevos debates sobre la pertinencia de estas posibles nuevas carreras. Desde la perspectiva de la UAIIN, esto les significaría un posible riesgo a los objetivos políticos y pedagógicos con los que fue creada, los cuales se suponen deben responder a conceptos y dinámicas culturales. Una idea que concuerda con lo que Rappaport (2008) analizó sobre las implicaciones de crecimiento del PEBI. En la medida en que se amplía la oferta y se extiende los programas educativos, se corre el riesgo de que la población a la que se llegue no esté lo suficientemente politizada para lograr interiorizar sus objetivos.

2.3 La Educación Universitaria Indígena Propia: ¿Por qué hablamos de Universidad Indígena?

“Puede cuestionarse porque la universidad al igual que la escuela es sinónimo de colonia pero el origen histórico de la universidad no es eso, el origen histórico es reconocer la universalidad es decir las diversidades y desde ese reconocimiento de las diversidades la universidad juega un papel significativo [...] Pero si se reivindica el término al igual que se reivindicó la escuela o los centros educativos comunitarios bilingües, pues también puede resignificarse la universidad como parte de esa escolarización comunitaria” (Mayora Socorro. Conversación Personal. Diciembre 5, 2022).

“Lo decían los Mayores que tenía que llamarse universidad, porque el conocimiento era universal y partían de eso, que fuera eso. Nosotros teníamos todo un universo, que nosotros éramos un mundo de universo, una constitución de universos y que todo estaba así integralizado. Por eso sí hacían el debate, que no era la palabra propia, pero que sí se debía llamar universidad” (Mayor Neis. Conversación personal. Octubre 7, 2022).

El concepto de universidad cobra importancia, en la medida en que se resignifica para ponerse en diálogo con el pensamiento y la política educativa indígena, desde una perspectiva de hibridación que permite la transformación educativa y promueve la diversidad epistémica y cultural. Lo que a su vez es una forma de reinventar, experimentar e interpretar la formación universitaria para ponerla al servicio de las aspiraciones de las comunidades indígenas. De acuerdo con Rappaport (2008) estas teorizaciones que realizan los pueblos indígenas hacen parte del campo en el que se mueven los movimientos sociales,

donde se generan “herramientas conceptuales, no solo para dar sentido académico a las realidades que experimenta, sino para actuar sobre ellas políticamente” (176).

Igualmente, en este sentido se encuentra la categorización de *Educación Universitaria Indígena Propia* que se viene proponiendo desde el CRIC y las diferentes organizaciones indígenas en la CONTCEPI, para hacer referencia a los procesos educativos de cualificación y profesionalización pensados desde, con y para pueblos indígenas. Una perspectiva que pretende separarse del concepto de Educación Superior Indígena (Mato, 2008; Dietz, 2008; López, et al., 2009) y/o Educación Superior Intercultural (Mazabel 2012; Vargas 2014; Santamaría, 2015); comprendidos como un “subsistema” o una “esfera diferenciada” de la educación universitaria convencional, dirigida y/o pensada por los pueblos étnicos, que surge como una posibilidad de garantizar el acceso a la educación superior a dicha población étnica. Entendiendo la educación superior como una fase específica de la educación formal, que jerárquicamente se ubica como posterior a la formación secundaria (Carrera, 2020).

Respecto a cómo se interpreta la *Educación Universitaria Indígena Propia*, Fabian, quien se desempeña como apoyo pedagógico de la Coordinación Pedagógica de la Universidad, nos comparte lo siguiente:

“Es la *Educación Universitaria Indígena Propia*, nosotros no decimos educación superior porque esto también genera una disyuntiva, si es que hay una educación inferior y entonces nosotros tampoco podemos hablar de niveles, porque entonces para nosotros los conocimientos y sabidurías son elementos que son circundantes en la vida de la gente y que se desarrolla a través de una cosa que se llama *momentos de vida* que es algo muy distinto de hablar de educación superior, inferior, hablar de niveles, hablar de grados etcétera, etcétera que es la manera como entiende la educación la oficialidad la versión estatal en Colombia” (Apoyo Pedagógico, Fabian. Comunicación Personal. Enero 28, 2024).

En consecuencia, la categoría de *Universidad Indígena Propia*, alude a los procesos de profesionalización y cualificación educativa propuestos desde las comunidades, en concordancia con su política educativa; desde la cual se da a comprender que la educación para los pueblos indígenas es holística, relacional y complementaria; en la que se van profundizando en conocimientos y saberes de acuerdo a cada etapa y *momento de la vida* de la persona indígena y en concordancia con los proyectos comunitarios. Se trata de un concepto que busca separarse de una idea fragmentada y jerárquica de la educación por niveles como es vista la escolaridad desde la oficialidad, para proponer un proceso formativo acorde a la mirada cultural y política de los pueblos. Un concepto que implica no sólo un desafío epistemológico frente a cómo se comprende la formación profesional sino a la manera de poder hacerse desde la práctica.

2.4 Una Universidad para actuar desde el “Corazonar”

Para la Mayora Graciela Bolaños (2013), la Universidad puede ser entendida como un proceso para formarse en la vida en toda su dimensionalidad, por eso la denominación de la “universidad de la vida y para la vida” (91), lo que significa que no se trata de pensarla como una estructura física o institucional, sino desde las acciones y transformaciones que ella comprende. Sin embargo, al preguntarles sobre cómo interpretan dicha expresión, las/os estudiantes consideran que la formación para la vida no se da un espacio institucionalizado, ya que esta es responsabilidad de las familias que se encargan de transmitir conocimientos y prácticas culturales, por lo que la función de la universidad es únicamente fortalecerlos. No obstante, para las/os estudiantes, la Universidad es significada desde varias perspectivas que tiene que ver tanto con los planes de vida personales y las expectativas comunitarias, así como con una apropiación del horizonte trazado por las y los Mayores para la educación.

“Yo tengo obligaciones con mi hija, obligaciones que por ejemplo no me permiten entrar a otra universidad que son ya más costosas, entonces cuando me hablaron de esta universidad, como le decía hace rato yo no tenía bien claro que era eso, que era la pedagogía comunitaria, nada de eso, pero cuando me dijeron, yo dije pues esta puede ser la oportunidad que yo siempre había soñado con estudiar en una universidad” (Estudiante Soraida, conversación personal. Septiembre 11, 2021).

“Yo también decía, algún día tengo que pisar alguna universidad, ya sea la de afuera, pero la que me interesaba era ésta La UAIIN, de lo propio, porque a mí me nace y quiero, o sea la intención mía es aprender y desaprender. Entonces yo estuve de alcaldesa en el resguardo y se abrió la oportunidad y la gobernadora me dijo bueno, ¿usted se va a meter, quiere estudiar? y le dije, bueno de una, porque yo estaba esperando la oportunidad para entrar en la universidad y me dieron los papeles, el aval y todo eso y ya empecé otra vez empecé a estudiar” (Estudiante Claudia, conversación personal. Septiembre 11, 2021).

La Universidad, tanto para Soraida como para Claudia, ha representado la posibilidad de garantizar sus aspiraciones personales y brindar condiciones de acceso que en otros contextos le serían más difíciles por su situación familiar y económica. Otra perspectiva de lo que significa la Universidad, relacionada con la visión comunitaria nos la comparte la Mayora Josefina:

“De acuerdo al despertar de las ideas en el Movimiento Indígena, yo veo que necesita mucho talento humano, pero desde nosotros, porque el talento humano que se contrata desde las otras comunidades llámese de las ciudades, pues no es la misma confianza, pues es lo que han ido definiendo en los programas pues porque hay muchas falencias, pues se critica pero no se aporta realmente con los pensamientos indígenas o si se aporta pues no se hace entender, entonces

precisamente creo que es muy importante que nos superemos nosotros mismos, para tejer la propuesta sin tanta duda, porque yo he escuchado en varias ocasiones que hay rechazo del personal que llega a trabajar en nuestra Organización y supuestamente como profesionales hay algunas cosas de imposición entonces, yo siento que para evitar eso, nosotros mismo tenemos que superarnos para hacer lo que nos gusta, como nos gusta”(Estudiante, Josefina, conversación Personal. Diciembre 12, 2021).

Por lo tanto, la formación en la Universidad, es percibida como la oportunidad de suplir las tensiones frente al poco entendimiento entre las lógicas del pensamiento y trabajo indígena y las de otras dinámicas y pensamientos distintos a los comunitarios. Se espera entonces que la formación profesional sea aprovechada para contar con profesionales pertenecientes a los territorios, de modo que se facilitaría dialogar desde sus propios lenguajes y generar un mejor entendimiento dentro del contexto territorial.

Sin embargo, aunque esta visión puede entenderse desde una perspectiva práctica de contar con personas indígenas con las que se pueda compartir lenguajes o una forma de pensamiento similar, esto no necesariamente implicaría que haya total entendimiento o se elimine el conflicto de imposición de ideas. Además, esta perspectiva evidencia las complejidades y tensiones frente a cómo se proyecta la interculturalidad, la cual es uno de los principios de la *educación propia* y ha sido una forma de relacionamiento de la Organización. Por lo que es fundamental encontrar un equilibrio que permita que las comunidades cuenten con mayor personal indígena con formación profesional, pero que esto no limite el necesario diálogo y trabajo intercultural con otros pueblos no indígenas.

Otra forma de ver y significar la Universidad, es a través de reconocerla como un horizonte contrahegemónico trazado por las mayores y mayores:

“Yo creo que nuestros Mayores quisieron como formar la Universidad pensando en que las personas que iniciáramos ahí tuviéramos otros pensamientos otros sentires , que actuáramos desde el corazonar, no desde el pensamiento colonial sino desde el pensamiento de los territorios y lo que siempre han soñado nuestros mayores y mayores, entonces la Universidad también nos ha encaminado a los procesos comunitarios que han surgido desde tiempos milenarios y pues también llevar ese sentir, ese pensar en los jóvenes que hoy en día vienen detrás de nosotros”(Yenny, conversación personal. Abril 28, 2023).

En resumen, podemos decir que la Universidad es entendida por las/os estudiantes como un proyecto pensado desde la memoria de los Mayores y Mayoras; que a su vez les ha posibilitado de acceder a sus iniciativas de formación profesional. Así mismo, es vista como una estrategia que permite contar con

personal de la comunidad capacitado de acuerdo con unos intereses comunitarios. No obstante, estas diversas formas de interpretar la Universidad le imprimen una carga importante de responsabilidad frente a la posibilidad de poder erradicar el pensamiento colonial, formar personas indígenas que respalden el proyecto de la Organización y que puedan responder a las demandas comunitarias. Sobre todo teniendo en cuenta que, como mencionamos antes desde la acreditación de la UAIIN, se viene incrementando la participación e interés de los jóvenes por estar en la Universidad, lo que ha implicado un cambio generacional en los estudiantes que muchas veces vienen con otras apreciaciones e ideas sobre su formación profesional.

En términos amplios, vemos cómo estas posturas y conceptualizaciones sobre la universidad, dan cuenta de la manera en que es apropiada y dotada de sentido como un nuevo espacio para la agencia de las comunidades indígenas, que les permite desarrollar su pensamiento. Lo que implica una clausura con el mandato ilustrado de una universidad pensada para formas élites y planteando nuevos desafíos sobre la función que cumplen las estas instituciones en contextos y realidades interculturales (Ossola, 2013). De igual manera, en concordancia con Navia, et al. (2019), la manera en que es significada la universidad, permite una reflexión personal y comunitaria que conduce a “otros modos de pensar y pensarse como una manera cercana de decolonialidad” (p, 8).

2.5 El camino de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias

Como se ha mostrado, la primera experiencia de formación profesional que da origen a la UAIIN, es la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, la cual surge como una propuesta de formación de maestros/as de acuerdo a la visión política del CRIC. Al ser uno de los tejidos con más trayectoria se ha convertido en pauta para los demás *tejidos formativos* de la UAIIN y ha sido una referencia importante para la profesionalización docente indígena en Colombia.

Frente a cómo se inició el camino para la consolidación de la Licenciatura la Mayora Socorro nos comparte:

“A mediados de los 80’s se requirió el nombramiento de maestros, ese nombramiento de maestros por parte del Ministerio exigió que tuvieran título. La mayoría de los maestros que trabajaban con el CRIC tenían el reconocimiento comunitario, muchos de ellos formados en el proceso, con una escolarización bastante básica, no más allá de la primaria, en muy pocos casos muy pocos, la secundaria, dada la situación que ha sido una constante en el contexto rural del país pensarse una educación secundaria en ese momento era bastante soñador. De ahí que muchos de los maestros que iniciaron el proceso educativo como maestros comunitarios bilingües, se quedaron en la primaria muchas veces incompletas porque bien, una parte la

motivación de la escolarización no era el fuerte, sino más bien hacer escuelas desde la organización comunitaria y la organización comunitaria estaba orientada a la reivindicación de derechos, empezando con la recuperación de tierras, luego con la recuperación de la cultura, de las lenguas, de las cosmovisiones” (Mayora Socorro. Conversación Personal. Diciembre 5, 2022).

El interés primordial de la época, era contar con docentes elegidos por la comunidad que tuvieran una trayectoria organizativa y comunitaria más que un nivel académico, ya que los propósitos que buscaba la Organización consistían en que las escuelas educaran políticamente y fueran laboratorios de una nueva forma de hacer educación desde las culturas indígenas, rompiendo los esquemas dogmáticos de la educación oficial. Por lo tanto, contar con personas que no tuvieran incorporado en su mente el esquema de la educación oficial era considerado como una ventaja estratégica (CRIC, 2004). Sin embargo, a medida que las escuelas van creciendo en número y se fue profundizando más hacia lo pedagógico, surge la necesidad de establecer procesos de formación docente y también de titulación como requisito ante el MEN.

Una de las primeras experiencias de profesionalización partió de la Resolución 4589 de 1986, que facultó a los CEP- Centros Experimentales Piloto para formar profesores en ejercicio, sin embargo, esta formación correspondía más a una visión de la educación desde la oficialidad, lejos de pensarse en procesos pedagógicos desde la diversidad cultural. Ahora, la exigencia de la titulación también surgió como petición de las/os docentes, ya que, si bien inicialmente el Decreto 085 de 1980 los eximía de los requisitos de título académico, los dejaba sin la posibilidad de acceder a nombramientos y por lo tanto sin reconocimiento a la totalidad de derechos laborales. Por ello el CRIC con su Programa de Educación-PEBI formuló y dirigió los primeros planes de formación en concertación con el MEN y por medio de convenios con Escuelas Normalistas del Cauca, se llegó a titular como “Bachilleres con Énfasis en Etnoeducación”, a un promedio de 300 docentes hacia finales de los años 90’s.

Una vez se culminan estas experiencias, el CRIC comienza a proyectar el proceso de profesionalización docente a partir del Programa de Pedagogía Comunitaria que luego pasó a llamarse Licenciatura en Pedagogías comunitarias.³³ El cambio obedeció a que en Colombia las licenciaturas hacen referencia a la formación exclusiva destinada a profesionalizar docentes, que fue el propósito inicial con el que se

³³ La explicación frente a por qué se pasó del singular al plural de Pedagogías Comunitarias, La Mayora Socorro explicó que este cambio está relacionado con que no existe una única forma de vivenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que estos son diversos y responden a la dinámica cultural de cada pueblo.

pensó la formación. Por lo tanto, si se buscaba el reconocimiento estatal y la titulación había que hacerlo bajo esta categoría y a través de una institución universitaria, lo que significó un nuevo desafío para la Organización:

“Terminado la profesionalización entonces se ve la necesidad que debe haber como una licenciatura, entonces resulta que en el 2000 Inicia Pedagogía Comunitaria, inicia todo el proceso por eso los primeros compañeros de Pedagogía Comunitaria, transitaron bastante, como 20 años para poder hacer esa primer carrera, ese primer tejido, porque se comenzó a buscar convenios. ¡Bueno listo! la apuesta fue Pedagogía Comunitaria, los certificaba las autoridades, lo certificaba el Consejo Regional, pero también ya había una apuesta, que tenía que tener el nombre de una universidad, entonces me acuerdo que primero era con la universidad de México, que primero con equis universidad, luego que con la Universidad del Cauca y a la final entonces resulta que durante todo ese tránsito, casi fueron 20 años para poder que se pudieran tener digamos entre comillas su título en los compañeros” (Mayor Neis. Conversación personal. Octubre 7, 2022).

A través del relacionamiento institucional, se buscó poder titular a los estudiantes y recibir algún tipo de acompañamiento académico, aun así, muchos de estos acuerdos no fueron del todo fructíferos respecto a las expectativas del CRIC. Uno de los primeros convenios fue con la Universidad del Cauca y el BID entre 1998 y 2005, para la titulación de docentes que dio como resultado la graduación de 38 etnoeducadores como era el perfil de la Unicauca y no como Pedagogos Comunitarios como era la proyección de la Organización y el interés de los estudiantes; por lo que muchos de ellos/as optaron por esperar hasta que la UAIIN obtuviera el reconocimiento estatal. Un hecho que pudimos constatar en mi primer acercamiento a la Licenciatura en el 2007, donde algunos/as estudiantes manifestaron su intención de no querer titularse con otras universidades, lo que les implicó una larga espera.

Para la UAIIN ha sido una gran responsabilidad por el compromiso y trabajo que les ha demandado volver a contactarse con las/os estudiantes y establecer procesos de nivelación a través de seminarios de actualización respecto al *tejido de formación* acreditado por el MEN como requisito para obtener el título. A la fecha la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias, cuenta con diez cohortes³⁴ abiertas que suman alrededor de 300 estudiantes de los cuales se han graduado un promedio de 90.

³⁴ Las cohortes son los grupos de estudiantes con los que se abren los tejidos formativos, estas cohortes no tienen una periodicidad establecida para su apertura, sino que dependen de las demandas de los territorios, es decir las diez cohortes con que hasta la fecha cuenta la LPC han sido solicitadas por los territorios los cuales deben además cumplir una serie de requerimientos para que la apertura se haga posible, en una relación de compromiso compartido entre la Universidad y las comunidades.

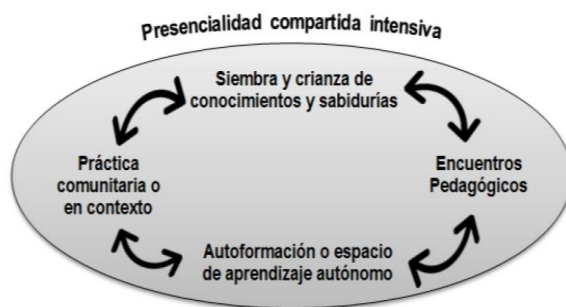
Como lo expusimos en este apartado, la intención inicial con la cual se creó la LPC, está relacionada con los procesos de profesionalización de docentes indígenas que venían realizando su trabajo educativo específicamente en las instituciones educativas de los territorios. No obstante, a medida que se ha venido profundizando en la iniciativa de la *educación propia* y se ha ido consolidando el SEIP en los territorios, se ha ampliado el campo de acción de la Licenciatura; en consecuencia, ya no solo se busca formar docentes sino líderes comunitarios educativos que impulsen y fortalezcan los diferentes procesos territoriales como lo veremos más adelante.

2.6 El Tejido de Formación o Tejido de Sabidurías y Conocimientos

La analogía del tejido hace referencia a la práctica cultural y simbólica de tejer, la cual es trasladada a las dinámicas en las que se organizan y entrecruzan los conocimientos para dar sentido a una totalidad. Por ello el *tejido de formación* abarca la forma como se organizan los conocimientos y se planifican los procesos de enseñanza -aprendizaje, en una red de relaciones que se entrecruzan para dar sentido y propósito a lo que se hace y aprende que, para el caso de la Licenciatura, tiene que ver con el fortalecimiento de la política educativa en correspondencia con los planes de vida comunitarios.

Desde esta comprensión, se reconoce a la comunidad como contexto educador por lo tanto, el trabajo pedagógico se realiza de manera itinerante en los territorios, organizado a través de los *momentos de formación* que constituyen la modalidad educativa denominada *presencialidad compartida intensiva*. La cual se compone de dos espacios: los *encuentros pedagógicos o formativos* (formación presencial) y la *autoformación* (aprendizaje autónomo). Este último que incluyen acciones como la *Práctica Comunitaria en Contexto*, que consiste en la implementación de laguna acción dentro de la comunidad y la *CRISSAC-Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos*, referida a las consultas de orden investigativo (CRIC., et al. 2018). Cada uno de estos momentos recibe una calificación y pueden realizarse de manera conjunta o en tiempos separados de acuerdo a la metodología de trabajo que establezca cada dinamizadora o dinamizador orientador encargado de impartir la *Unidad Temática*.

Gráfica 1. Momentos de Formación: Presencialidad compartida intensiva.



Fuente. CRIC, UAIIN (2018). Estudio de Factibilidad

En la LPC, los *encuentros pedagógicos* se desarrollan en los diferentes Resguardos que hacen parte de la Asociación Juan Tama. Así mismo se cuenta con un espacio físico llamado el Centro de Capacitación Comunitaria de Segovia ubicado en el Resguardo de Santa Rosa, un lugar adecuado para los encuentros que cuenta con alojamiento. Por lo general cada dinamizador/a orientador/a desarrolla su metodología a través de estrategias pedagógicas como recorridos territoriales, asistencia a eventos de importancia comunitaria y ritual, cartografía social, así como clases de tipo magistral, entre otras. Las/os estudiantes también suelen sugerir los espacios o estrategias pedagógicas.

La duración estimada de la Licenciatura es de 5 ciclos (5 años), sumando un tiempo adicional para el desarrollo del introductorio, el cuál debe ser aprobado como requisito para el ingreso formal, junto el aval comunitario y carta de compromiso. Frente a este último requerimiento en el caso de las/os estudiantes de la cohorte diez, el compromiso se realizó en dos momentos, primero frente a la Tulpa donde se hizo de manera espiritual y otro a través de una asamblea comunitaria donde se firmó el documento en el que se comprometían con las Autoridades Tradicionales y la comunidad a terminar el proceso formativo y poner en práctica la CRISSAC en sus territorios. La comunidad es parte esencial en todo el proceso que involucra llegar y estar en la Licenciatura, no solo por la relación que establecen a través de los avales y/o compromisos, sino que muchas veces también sugieren y delegan a personas para que estudien en la Licenciatura. En este sentido, la relación entre las/os estudiantes y la comunidad es un vínculo ineludible y consensuado con el que se busca garantizar la permanencia y aporte al territorio.

La LPC ha tenido cuatro tejidos siendo el último el que cuenta con el Registro Calificado otorgado por el MEN en el 2018; este se encuentra organizado en tres niveles: 1) **Nivel Introductorio**, el que la formación se da a través de *Unidades de formación* que corresponden temas específicos del conocimiento que son desglosados a la vez en *Unidades temáticas*, es decir en contenidos concretos. Aquí las temáticas están centradas en la política de CRIC, La *educación propia*, así como con aspectos de la historia de la

conquista y colonización; lo que se busca, es brindar una formación relacionada con la trayectoria histórica, política y pedagógica que sustenta al Movimiento Indígena. 2) **Nivel de Fundamentación** correspondiente a los ciclos 1 y 2 en los que se abordan las tres *Líneas de Formación* que son: *Educación y Pedagogía*, *Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos-CRISSAC* y *Proyecto Educativo Comunitario-PEC*. Estos ciclos se orientan especialmente a la profundización de los conocimientos de la política organizativa del CRIC y de los planes de vida comunitarios, el territorio, la espiritualidad y las prácticas culturales, además de aspectos básicos del PEC. 3) **Nivel de Orientación de los Caminos de Conocimiento y Sabiduría**, correspondiente a los ciclos 3, 4 y 5 donde la intención es especializarse de acuerdo a énfasis nombrados como *Caminos de Sabiduría y Conocimiento* que se eligen de acuerdo al interés y al proyecto de investigación CRISSAC (CRIC, et al. 2018). Se suman además la formación conocimientos occidentales como enfoques, tendencias pedagógicas y metodologías didácticas (Ver anexo N°2. Organización del Tejido Pedagógico de la LPC).

En líneas generales, el *tejido de formación* en sus primeros momentos, se ocupa de formar y profundizar sobre las líneas ideológicas que constituyen la raíz del Movimiento Indígena Caucaño y su política educativa; desde donde se busca generar pensamiento crítico para el desempeño pedagógico y comunitario. Por otra parte, enfatiza en una formación pedagógica integral e intercultural desde el relacionamiento entre las ciencias occidentales básicas (matemática, sociales, naturales, lenguaje) y los saberes, conocimientos y técnicas propias indígenas. Siguiendo la perspectiva de Hirsch y Jalil (2018) esto le da un propósito a la planeación pedagógica que es también política ya que busca poner los conocimientos “otros” al servicio de la defensa comunitaria, sumando a ello la importancia que cobra la CRISSAC como eje transversal en toda la Licenciatura y desde el cual se busca desarrollar procesos investigativos para aportar al fortalecimiento social y cultural de los territorios desde prácticas concretas.

2.6.1 Lo Ancestral y lo Técnico: tensiones frente la práctica educativa

Cuando se lleva a la práctica, la enseñanza del *tejido de formación*, la relación intercultural entre los conocimientos indígenas y los occidentales es cuestionada por las/os estudiantes, ya que se considera que el aprendizaje de lo occidental no está en equilibrio con los propios. Como lo manifestaba durante la asamblea estudiantil uno de los estudiantes de los últimos ciclos de la Licenciatura, al referirse a que en su práctica como docente era interpelado por sus colegas respecto a los aprendizajes culturales trabajados:

“En la práctica docente se necesitaba lo académico, lo de afuera por igual a lo propio para poder enseñar” (Notas de campo, Julio 14, 2021).

Este comentario lo hacía en son de reclamar desde su perspectiva, que los conocimientos pedagógicos occidentales tuvieran un lugar relevante dentro de la formación. Algo similar sucedió en uno de los encuentros presenciales, donde las/os estudiantes tenían como tarea corregir la propuesta pedagógica de la CRISSAC; la cual se refiere a los planteamientos y acciones metodológicas a realizar durante la práctica pedagógica. La tarea generó una serie de reclamos respecto a que no se habían dado las “técnicas” o herramientas claves que les permitiera formular efectivamente la propuesta. Eduardo, uno de los estudiantes, comentaba que:

“En la parte técnica hay muchos vacíos y como licenciados es importante tener fortalecida la parte técnica, como la parte ancestral por eso es importante que nos orienten eso, para que lo técnico no nos quite lo que realmente podemos hacer” (Notas de campo. Octubre 14, 2022).

Posteriormente en una charla con el estudiante Luis, quien es Rector del Colegio de Tumbichucue desde hace 7 años; conversábamos sobre las inconformidades que manifestaban en los encuentros sobre los aprendizajes impartidos en la Licenciatura:

“También decíamos que no estamos sintiendo realmente la pedagogía como debe ser, en pocas palabras decíamos, nosotros estamos acá por convicción propia, pero necesitamos algo, realmente necesitamos conocer ¿cuál es la pedagogía comunitaria o qué es la pedagogía comunitaria? Porque nosotros después de terminar podíamos decir con los títulos vamos a enfrentarnos a ser profes, con personas con discapacidad, o personas adultas, o personas en la institución, entonces ahí entraríamos con un vacío de cómo entrarle a un estudiante, de cómo armar una metodología que realmente que uno al compartir un tema lo haga de manera pedagógica. Pero entonces decíamos hasta el momento no podemos decir si, ya ésta es la pedagogía que yo necesito, pues algunos nos han enseñado de cómo elaborar material pedagógico material didáctico pero algunos profesores no tienen esos conocimientos [...] también decíamos con un compañero que no es de estos territorios, decía la universidad está bien que proponga esas carreras pero realmente él decía, a los de pedagogía comunitaria los veo más como con formación política y no se están formando pedagógicamente, sino que se están formando políticamente, entonces uno decía pues realmente sí, es eso lo que uno está sintiendo y lo vive en carne propia, entonces esa situaciones hay que analizar, si es pedagogía propia entonces cómo lo vamos a orientar a nuestros estudiantes” (Estudiante Luis. Conversación Personal. Abril 30, 2023).

Los conocimientos occidentales son considerados como elementos “técnicos” estratégicos y complementarios a la formación profesional, en la medida en que se pongan en relación con lo ancestral

para fortalecerlo. En este hilo estaría la demanda por una profundización en el saber pedagógico como un saber técnico que puesto en diálogo con las prácticas culturales brindaría estrategias educativas para afrontar desafíos a nivel profesional. Por ello, “lo técnico y lo ancestral” son entendidos como sentidos que se encuentran en yuxtaposición, pero que demandan ser tanto negociados e interconectados de manera equilibrada, para garantizar una enseñanza intercultural y responder a las expectativas de formación manifestadas por las/os estudiantes.

Con relación a ello, varios autores y autoras plantean la noción del diálogo de saberes o diálogo intercultural (Pérez y Argueta 2011, Martínez, 2016; Mato, 2017; Czamy, et al. 2018) como un punto inicial que permita el encuentro y la reflexión sobre la relación de los sistemas de conocimiento indígenas y el sistema de conocimiento occidental. Para Castro (2007, p.88) el diálogo de saberes sólo es posible en la medida en que se produzca una “decolonización de pensamiento y una descolonización de las instituciones productoras del pensamiento”, esto último implica dos aspectos: favorecer la “transdisciplinariedad”, es decir cambiar una lógica de fragmentación de los conocimientos para permitirse una inclusión de sistemas de saberes sin que sean excluyentes uno del otro y segundo establecer procesos “transculturales” que permitan establecer diálogos y prácticas entre los conocimientos históricamente excluidos y los occidentales. Se trata de proponer un “pensamiento integrativo” en el que ambos sistemas de conocimiento puedan conectarse y “convivir en el mismo espacio universitario” (p. 87). No obstante, no se trata solo de quedarse en el diálogo sino en la construcción colectiva desde una “acción pedagógica crítica y reflexiva” (Czamy,et al., 2018: p. 91).

En este sentido la Universidad tiene el reto de generar espacios de debate para que las/os estudiantes y las comunidades puedan manifestar sus apreciaciones de cómo interpretan la relación entre ambos sistemas de conocimiento y lo que esperan de esta relación. Para esta reflexión es importante como lo analiza Martínez (2016: p. 19) reconocer que los conocimientos indígenas no se encuentran anclados al pasado, sino que son “una forma alternativa y compleja de modernidad”; asimismo ambos sistemas no necesariamente se excluyen el uno al otro, sino que ambos son necesarios en la formación intercultural.

Aun así, para que esto realmente se dé de manera práctica, existe un desafío mayor que implica no perder de vista la asimetría de poder que existe entre ambos sistemas; por lo tanto, como lo proponen Pérez y Argueta (2011), retomando a Lévi-Strauss, es necesario que los conocimientos indígenas que históricamente ha sido subordinados adquieran un lugar de relevancia, una tarea que no solo corresponde a los pueblos indígenas sino al total de la sociedad.

2.7 Los significados frente a la Licenciatura: “Formarse como persona, formarse para la comunidad”

Ahora bien, una vez que comprendemos el contexto de la UAIIN y la manera en que se configura la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias con su tejido, es importante indagar por la manera en que las/os estudiantes dan sentido a su experiencia formativa, en primera medida conociendo cuáles son las motivaciones que les llevaron a elegir la carrera, segundo qué aportes reconocen hace la licenciatura a sus vidas y tercero la manera en que se proyectan profesionalmente. Debemos resaltar que, aunque las respuestas a estos interrogantes se muestran por separado para su organización y análisis, dichas respuestas se entrecruzan y dialogan entre sí, formando un hilo conductor y ofreciendo un panorama amplio de cómo las y los estudiantes significan su formación.

2.7.1 La elección de la Carrera

Al indagar por las motivaciones que llevan a las/os estudiantes a elegir la Licenciatura, vemos que estas parten de una serie de factores diversos que van desde la oportunidad que significa tener la Universidad en el territorio, los deseos de contribuir a la comunidad y los aspectos de crecimiento personal.

La Mayora Josefina, es Autoridad Tradicional en su Resguardo y una líder reconocida dentro de la Organización, además de ser una tejedora de prodigiosa; a sus 49 años ingresa a la Licenciatura, después de cursar el bachillerato para adultos, ya que muy joven conformó su hogar, se dedicó a la crianza de sus dos hijos, lo que le implicó postergar sus estudios. Así que, para ella la Licenciatura ha significado varias apuestas:

“Tuve la necesidad de que el estudio es muy importante para poder uno superarse mentalmente y pues a partir de ahí poder aportar a la comunidad porque hay muchas cosas para trabajar y si uno no está fortalecido en el tema educativo pues queda corto en poder ayudar a orientar. Personalmente tenía ese pensado de querer superarme en algún momento y aquí estoy tratando de estar aquí en la Licenciatura, ha sido un poco difícil, pero estoy tratando de participar [...] Uno está en esta licenciatura ahora porque en los otros tiempos no hubieron estos espacios de uno superarse y si lo habían eran las convencionales en territorios diferentes, no como ahora y entonces creo que es una posibilidad de poder hacer esta experiencia” (Estudiante Josefina. Conversación Personal. Diciembre 12, 2021).

Un aspecto que resalta en este relato es lo significativo de poder formarse en el propio contexto territorial como una condición que les facilita el acceso a la formación universitaria; sobre todo para las mujeres indígenas que han tenido que posponer sus estudios para dedicarse a las tareas de la crianza de los hijos/as.

Además de la importancia que se da a la educación como tema relevante para el fortalecimiento de liderazgos. En esta misma lógica estaría los que nos comparte Claudia, otra gran tejedora que heredó de su tía Josefina el don y que a sus 28 años es la Gobernadora Estudiantil de la Licenciatura:

“Escogí la Licenciatura de Pedagogías Comunitarias, pues porque uno, porque quiero fortalecer retroalimentar de lo que yo estoy aquí aprendiendo en mi comunidad ya sea en mi comunidad, compartir como yo me estoy formando acá, pues como los docentes que han venido tienen mucho conocimiento, bastante diría yo, y yo quisiera no ser como ellos tampoco, pero sí aprender y aplicar en mi Resguardo, no solamente hablar sino practicarlo, vivenciarlo [...] por esa razón yo me metí en este cuento, no porque se me dió la gana sino que yo desde antes ya tenía en mis planes y mi hijo es la motivación también de estudiar y salir adelante” (Estudiante Claudia, conversación personal. Septiembre 11, 2021).

Otra de las motivaciones parte de una perspectiva mucho más práctica para la atención educativa en los territorios como nos comparte Alcibiades quien, con 30 años, también es Autoridad Tradicional en su Resguardo y en anteriores ocasiones ha sido dinamizador en educación y por ello la comunidad lo delegó para que hiciera parte de la LPC:

“Necesitamos son materiales didácticos, especialmente para trabajar con niños pequeños porque sabemos que con los niños hay que ser muy pedagógicos para este espacio, por ese motivo ingresé, para empezar a preparar para nosotros mismos, para empezar a entregar los materiales nosotros mismo dentro del Resguardo, entonces esa es como la finalidad, fue más mirando hacia eso” (Estudiante Alcibiades. Conversación personal. Agosto 15, 2021).

Estas motivaciones, reflejan la complejidad en las relaciones entre las aspiraciones personales de las y los estudiantes y su realidad social; desde donde se proyectan intereses permeados por la adscripción a su entorno territorial y sus trayectorias escolares, así como las historias de vida. Por lo tanto, la formación profesional implica para ellos y ellas, un interés de transformación de sus realidades personales así como las de la propia comunidad.

2.7.2 Los aportes de la Licenciatura

Las y los dinamizadores estudiantes reconocen en la profesionalización una oportunidad para revitalizar y fortalecer las prácticas culturales, recibir formación política y pedagógica; lo que consideran como aprendizajes fundamentales que fortalecen su empoderamiento y liderazgo comunitario.

En una de las conversaciones con Soraida, nos cuenta que desde muy joven quiso entrar a la universidad pero que fue madre a muy temprana edad, con 16 años salió de su casa y formó su propio hogar, por lo

que tuvo que postergar sus estudios de bachillerato y luego dedicarse a trabajar en conjunto con su esposo por un buen tiempo. A sus 30 años ingresa a la Licenciatura motivada por el deseo de realizar su formación profesional:

“Cuando yo ingresé prácticamente no sabía que era, solamente me dijeron pues que había esa oportunidad, pero con el transcurso del tiempo pues ya he venido aprendiendo mucho y ya le he cogido como ese amor a la Licenciatura, porque ósea, es muy bueno conocer nosotros de dónde venimos, pues porque bueno Ricaurte[se refiere al resguardo al que pertenece] es un territorio que desafortunadamente pues no hay prácticas culturales, más que todo lo hacen como es cerca al Huila, como que las prácticas que hace son del Huila, entonces un Mayor nos dijo que porque Ricaurte fue entrada de los españoles y que por eso lo que fue el *nasa yuwe* prácticamente por eso fue que se perdió todo, todo”(Estudiante Soraida. Conversación Personal. Septiembre 11, 2021).

La itinerancia que ofrece la Licenciatura junto con la posibilidad de interacción con compañeras y compañeros nasas de otros territorios, permite que estudiantes como Soraida se reencuentren con sus prácticas tradicionales y puedan reconocerlas como un aspecto destacado de la formación que se recibe. Sin embargo, la valoración de la propia cultura no solo es reconocida por las y los que proceden de Resguardos con un componente cultural menos fortalecido, sino también por quienes han tenido una trayectoria destacada dentro de sus comunidades y en donde lo tradicional es un tema fuerte, como en el caso de la Mayora Josefina del Resguardo de Tumbichucue, una comunidad caracterizada por ser muy fuerte en la música indígena y el uso del *nasa yuwe*:

“Aquí se hace muchos análisis desde las vivencias de nosotros y pues cuando uno no hace análisis, así el punto sea muy sencillo pues pareciera que esas cosas no sirvieran, entonces lo que me he dado cuenta, es que cada tema que se ha venido abordando desde lo propio pues son cosas muy importantes, porque si no inculcamos lo de nosotros ¿entonces quién más?, ese pedazo ha sido muy chévere porque entonces uno termina acabando de valorar todo lo que hay acá alrededor. Tuvimos una experiencia hace poco en la salida para Buenaventura, pues es algo muy diferente y pues entonces uno dice mi tierra es única yo me decía eso [...] hay que revalorar y si no lo hacemos nosotros entonces quién más?, entonces esta educación permite que desde uno mismo terminar de convencer quienes somos como indígenas y qué tenemos” (Estudiante Josefina. Conversación Personal. Diciembre 12, 2021).

La formación recibida, por lo tanto, les ha permitido a las/os estudiantes la cohesión social con sus territorios y la reafirmación de su identidad, un aspecto que también es planteado en otras investigaciones

que describen la manera en que las experiencias formativas se relacionan con los procesos identitarios (Martínez, 2016; Hecht, et al., 2018; Aliata, 2018; Castañeda, 2019). Desde la perspectiva de Czamy (2010), las/os estudiantes indígenas en los espacios universitarios experimentan una “resemantización identitaria” es decir, hay una reinterpretación y reapropiación de su identidad cultural a partir de la influencias y experiencias que le aporta estar en el contexto formativo y relacionarse con diversas personas lo que a su vez se traduce en un “empoderamiento”, donde las/os estudiantes refuerzan su pertenencia étnica a partir de la valoración que hacen de la misma.

Aunque Czamy se refiere especialmente a las situaciones en que hay procesos de migración de la comunidad de origen a los contextos donde se encuentran las universidades convencionales, vemos que, aunque en la experiencia de las/os estudiantes de la LPC no ocurre este tipo de migración, si se da un desplazamiento relacionado tanto con el llegar a un nuevo espacio académico como con el rol que adquieren como estudiantes; y es a partir de la vivencia de este desplazamiento junto con el relacionamiento con sus pares que refuerzan y resemantizan su identidad.

Entre tanto, la formación política que reciben también es reconocida como un factor importante, aun cuando se tengan conocimientos previos, aprendidos en los espacios comunitarios y organizativos, como nos lo comparte Thalía, que con 26 años es una de las estudiantes más jóvenes de la Licenciatura:

“El tema de la organización, lo político organizativo se ha conocido, se ha recordado y se ha reforzado un poco el tema de leyes, de la conformación. Son cositas que a veces uno ve como innecesarias, pero que en algún momento hacen falta y ya ahorita pues siento que he aprendido bastante en este proceso [...] acá es importante porque de alguna manera, trabaje o no trabaje dentro de la Organización, mi identidad cultural, es que soy indígena y a veces en cualquier momento de la vida uno tiende a tener diferencias y es bueno tener cómo argumentar y cómo de alguna manera defenderse de esos, ya sea ataques o ya sea en conversatorios o en debates”(Estudiante Thalía. Conversación personal. Octubre 14, 2022).

En correspondencia con Paladino (2008), el fortalecimiento político es posible en la medida en que las/os estudiantes hacen parte o reciben una fuerte influencia de las organizaciones indígenas. De ahí que, la posibilidad que adquieren de estudiar en un espacio pensado desde el movimiento indígena, donde se reconoce la importancia de hacer formación política en los espacios escolarizados, es sin duda un aspecto que posibilita el empoderamiento al igual que el fortalecimiento de la conciencia política, como un aporte para el desarrollo conocimientos y habilidades necesarias para la defensa de derechos colectivos e individuales, dentro y fuera del espacio Organizativo.

Otro de los aspectos relevantes en cuanto a los aportes que hace la licenciatura, son mencionados sobre todo por docentes, frente a la adquisición de conocimientos y estrategias que les permitan mejorar su práctica pedagógica como nos lo comenta Yenny, quien es profesora de preescolar en su territorio:

“Yo he adquirido muchas maneras de enseñar, aquí nos han traído varias estrategias pedagógicas y didácticas, pues para poder llegarle a los niños con temas, con expectativas nuevas para llegar a los niños y jóvenes, porque en el colegio también tenemos que enseñar a los jóvenes y lo que aprendemos es muy significativo y pues lo que más me llama la atención es que algunos dinamizadores [se refiere a los orientadores] van con estrategias de enseñanza, soy muy didácticos y uno desde esa parte pues mira cómo llegarle a los niños” (Estudiante Yenny. Conversación personal. Abril 28, 2023).

Por su parte Luis, también recalca la importancia de los conocimientos que se adquieren a través de la interacción que permite la escolaridad y cómo estos son puestos a servicio comunitario:

“Con unos pocos conocimientos que uno tiene y los conocimientos que los compañeros tienen, entonces uno viendo todos esos conocimientos ha permitido de pronto tener nuevos horizontes, otras metodologías, otras miradas con el fin de orientar a una comunidad educativa y también a una comunidad de los mayores del territorio. Entonces esos espacios me han permitido articularme con los demás procesos que están en el territorio y uno dice estoy haciendo algo y en ese algo uno dice estoy formando como persona, pero también estoy formando para orientar o para ayudar a la comunidad” (Estudiante Luis. Conversación Personal. Abril 30, 2023).

Los conocimientos recibidos adquieren mayor sentido en la medida que se transmiten a partir del ejemplo y del compartir de experiencias. Para quienes ejercen su rol como docentes la adquisición de estrategias y metodologías educativas es relevante, en la medida que les permita mejorar su práctica pedagógica y proyectarla de manera articulada a la práctica comunitaria.

2.7.3 Las proyecciones profesionales

Las proyección futuras de las/os estudiantes parten de los roles que ya viene ejerciendo en las comunidades, las experiencias comunitarias y la forma de apropiar la formación recibida. Así por ejemplo en una conversación una tarde de descanso, mientras la Mayora Josefina me compartía la forma en que podía mejorar una de mis puntadas de tejido de lana, simultáneamente me contaba un poco de su vida y lo que ella esperaba sucediera una vez terminara su Licenciatura:

“Después de terminar mi Licenciatura como mujer que nos han dado, pues que he podido de mi parte misma llegar a estar en los diferentes espacios y pues uno finalmente termina siendo una

biblioteca y pues yo siento que la edad no tiene que ver con que yo tenga que estudiar, sino que cada vez uno como persona debe estar informado de tantas cosas que hay en esta etapa de la vida y por eso estoy aquí. Y mi fin no es buscar un empleo para que me paguen sueldo como esperan a veces los otros compañeros jóvenes. [...] Con las fuerzas que el espíritu le da a uno pues trabajando se sabe cómo adquirir los recursos y no estoy aquí supuestamente para que me den empleo, sino pues el que le guste llegar a preguntar, así sea mí misma familia, pues llegar a aportar desde lo que yo puedo, ese es mi fin” (Estudiante Josefina. Conversación personal. Octubre 30, 2021).

Por su parte, Thalía quien anteriormente trabajó en el programa de Semillas de Vida un programa que atiende a primera infancia, proyecta lo siguiente:

“Lo que he pensado es formar un nuevo operador dentro de nuestro Municipio, hace falta un operador [se refiere a los centros de atención a primera infancia], que no sea ni sólo indígena, ni sólo campesino, hace falta la interculturalidad y creo que eso es uno de mis sueños y también apostarle a la educación, pero no a esa educación intransigente de que solamente se tiene que cerrar a lo propio o de todo el contexto occidental” (Estudiante Thalía. Conversación personal. Octubre 14, 2022).

La estabilidad económica y la experiencia de liderazgo con la que cuenta la mayora Josefina le da la opción de pensar su futuro profesional enfocándose más al servicio comunitario. Mientras que para Thalía quien no cuenta con la misma estabilidad económica, su búsqueda profesional se relaciona a la creación de proyectos educativos que le permitan consolidar un proceso autónomo dentro de su comunidad y a su vez le garantice contar con un ingreso económico.

Resumiendo hasta aquí, podemos decir que la manera en que es dimensionada la formación y práctica profesional para las y los estudiantes, ofrece una visión diversa y multifacética de las aspiraciones de las y los estudiantes, sus desafíos y compromisos comunitarios desde distintos roles; partiendo de sus realidades culturales, socioeconómicas y de sus experiencias laborales y comunitarias previas. Pero sobre todo se resalta de las intervenciones que, tanto las motivaciones, intereses y expectativas ante su formación profesional se encuentran fuertemente vinculadas con la pertenencia territorial y un deseo de retribuir a sus comunidades. Una idea que concuerda con lo abordado por otras autoras (Martínez, 2016; Hecht, et al. 2017; Navia, et al., 2018; Czamy et al 2018) sobre la perspectiva de reciprocidad que prima en las expectativas profesionales de las/os estudiantes universitarios indígenas, en las que se destaca la intención de retribuir a las comunidades de origen desde el desempeño en ámbitos de liderazgo

comunitario o educativos. Ahora bien, para quienes han venido ocupando roles de liderazgo o de apoyo educativo en otros espacios; sus intereses no necesariamente se dirigen a ocupar el cargo de docentes, sino que ven en su formación profesional, la oportunidad de establecer nuevos escenarios para la educación, muy relacionados también con la dimensión que abarca la *educación propia*.

Por su parte, quienes vienen ejerciendo como dinamizadores docentes en las instituciones educativas, mantienen la expectativa de continuar con su formación educativa para profundizar los conocimientos pedagógicos. Por ejemplo, tanto Luis como Yenny, han expresado su deseo de continuar con la formación de posgrado en educación bien sea en la misma UAIIN o con otras instituciones convencionales. Aunque, en cuanto a su práctica profesional desean continuar con su labor docente, son conscientes de que la decisión comunitaria está por encima de sus intereses personales, como lo señala Luis:

“Uno hasta el momento, uno no es autónomo porque en últimas quien define es la comunidad, pero uno dice yo estoy nombrado con el 804 en propiedad [se refiere al decreto que permite a las comunidades indígenas elegir docentes], pero eso no quiere decir que uno va estar eterno o hasta pensionarse o hasta acabarse las fuerzas, porque como le decía hace rato, la comunidad mismo me puso allá, entonces la comunidad mismo si me dice hasta aquí no más, no habrá problema, yo dejaría mi nombramiento hasta ahí y la comunidad definirá a quien coloca en ese espacio” (Estudiante Luis. Conversación personal. Abril 30, 2023).

Por lo tanto, el papel que desempeñan las comunidades en la elección y valoración de sus docentes, es clave para el ejercicio de la autonomía educativa y el empoderamiento comunitario. No obstante, esto puede representar una serie de desafíos relevantes para los planes de vida personales, sobre todo en términos de estabilidad laboral y garantías de proyección a futuro. Sin embargo, esto no es una situación exclusiva del trabajo docente ya que todos los roles en las comunidades son designados de esta manera, por lo que existe una normalización y aceptación al respecto.

De igual manera, vemos como las expectativas profesionales nos dan una idea de los retos a futuro que asumen tanto las/os estudiantes como las comunidades. En la medida en que se pretende ejercer profesionalmente dentro de los territorios, lo que implica para las/os estudiantes ganarse un espacio para ser tenidos en cuenta en los distintos cargos y para las comunidades el poder mantener una oferta laboral alta que permita que los futuros egresados/as puedan mantenerse en las comunidades y/o dentro de la Organización, como se supone es el interés colectivo.

Por otra parte, frente a lo que implica la relación entre la proyección profesional y la estabilidad laboral, consideramos que tanto la posibilidad de acceder a el espacio educativo universitario, como el obtener un puesto de trabajo dentro de la comunidad o la Organización, puede implicar una forma de ascenso social; sin embargo en este caso particular, el ascenso estaría condicionado por lo usos y costumbres y no en todos los casos supone una jerarquía, aunque como lo plantea Hernández y Czarny (2020), tener una formación profesional si les otorga cierto prestigio y valoración dentro de las comunidades.

2.8 El rol profesional pensado desde la UAIIN

Ahora bien, ¿Cómo dialogan estos sentidos contruidos por las y los estudiantes con lo que se proyecta desde la Universidad?. En una de las comisiones de trabajo con los estudiantes de las Licenciaturas, en la Asamblea Estudiantil, Raomir, quien para el 2021 era dinamizador orientador y luego pasó a ser Coordinador del SEIP, al dirigirse a los estudiantes, expresó al respecto lo siguiente:

“Compañeros yo les quería compartir así muy resumidamente cual es el trasfondo, qué es lo que la Universidad persigue para ustedes que están en este Sistema Educativo Indígena, vuelvo y les repito ustedes van hacer los futuros pedagogos propios de sus territorios, unos en artes, otros en lenguas, otros en las comunitarias. Comentarles que los que están en el Sistema Educativo Indígena Propio, no específicamente son los que se están formando para ser los profesores entre comillas, los futuros dinamizadores orientadores en sus territorios, yo con los que he tenido la posibilidad de compartir les he comentado, el que es Coordinador de Guardia ¿será que no debe tener pedagogía para coordinar su Guardia?, Pedagogías comunitarias, ¿será que desde el arte no puedo orientar? ¡Claro que puede orientar!, será que desde el idioma propio él puede orientar la Guardia Indígena? ¡Claro que puede orientar! y es profesor? no, y así sucesivamente los otros espacios comunitarios” (Notas campo. Julio 12, 2021).

También Fabian nos comenta su apreciación sobre la perspectiva profesional de la Licenciatura:

“La proyección de una persona que estudia educación no solamente puede orientarse como maestro, sino que puede y su primer escenario es como investigador de su contexto y de sus realidades, es lo primero y de ahí para allá uno decide si quiere compartir eso que aprendió y si de compartir lo lleva al aula, al salón, al colegio o a la universidad, pero uno no puede, digo yo porque lo aprendí yo desde mi experiencia, generar este juicio personal porque yo sé que es personal, otras personas lo ven de otra manera. Uno no puede estudiar educación pensando en que va ser profesor, porque si es así, se disminuye a una relación meramente laboralista, la educación es humanista y el humanista se nutre de esos propósitos que por romántico que suene, son unos ideales que tratan de generar unos cambios, demostrar que se pueden hacer procesos

diferentes o demostrar que se puede hacer cambios que ya la gente los da por perdidos, pero que son procesos, apuestas muy interesantes que valen la pena generar” (Apoyo Pedagógico UAIIN, Fabian. Conversación personal. Mayo 22, 2021).

Al respecto podemos decir que desde la UAIIN, también hay una comprensión diversa de lo que implica el perfil del Licenciado que va más allá de lo plateado en el *tejido de formación*, donde el perfil del Licenciado se define como “dinamizador integral”, proyectado en varios aspectos que involucran: el fortalecimiento del SEIP, la gestión de los Proyectos Educativos Comunitarios y la Investigación CRISSAC, el acompañamiento para el fortalecimiento de la identidad cultural y las lenguas (CRIC et al. 2018). Es decir que el campo de acción de perfil profesional sigue siendo la educación, mientras que para Raomir la Licenciada o Licenciado es ante todo un líder comunitario que trabaja para fortalecer los procesos comunitarios desde varios roles. Entre tanto, la visión de Fabian enfoca el perfil profesional desde una comprensión holística de la educación y en relación con procesos investigativos, lo que supone que el licenciado vaya más allá de una aspiración laboral y esté en conexión con las necesidades territoriales y la transformación social, algo que los estudiantes de la Licenciatura también manifiestan.

Finalmente, para este capítulo nos propusimos identificar la trayectoria que fue consolidando el proyecto de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y la propuesta de su primer proceso formativo como lo es la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias; para así ofrecer una comprensión amplia del contexto educativo y político desde donde son significadas y cobran sentido la experiencia formativa para las y los estudiantes indígenas. De esta manera, dimos cuenta de cómo la Universidad en el marco de un proyecto político y pedagógico indígena, les ha permitido a las comunidades fortalecer su política educativa desde la posibilidad de construir, teorizar y organizar sus propias apuestas de profesionalización, desde una perspectiva decolonial, que no solo se reconoce como un acto político, sino también un proceso epistémico y ontológico, desde el cual los pueblos indígenas construyen alternativas de resistencia (Mignolo, 2010). Del mismo modo, la experiencia formativa también ha significado la posibilidad de contrarrestar la exclusión, el racismo y las inequidades que afectan a los pueblos indígenas en el acceso y permanencia en la educación universitaria, (Mato, 2015), garantizando el derecho a una formación educativa universitaria acorde con los contextos culturales y territoriales.

De esta manera la LPC ha sido un campo de formación y fortalecimiento de liderazgos comunitarios muy importante. Aunque inicialmente surgió desde la necesidad de formar docentes y responder a la demanda de títulos profesionales, a medida que la Organización ha ido profundizado su propuesta pedagógica y su práctica política se ha direccionado más allá de la recuperación de tierras; también ha transformado su

interés exclusivo de formar docentes, para dar paso a otras necesidades y realidades de las dinámicas territoriales, así como a los intereses de las/os estudiantes que a lo largo de estos últimos años debido al relevo generacional, también han ampliado sus expectativas de formación.

En este sentido el *tejido de pedagógico* actual presenta algunos desafíos ya que, aunque contiene aspectos clave de formación política y pedagógica, no logra abordar completamente la nueva forma en que se comprende y proyecta tanto la *educación propia* como la Licenciatura, ya que se encuentra concentrado sobre todo en lo que se llamó *las cuatro áreas fundamentales* que se proyectaron hace algunos años para la los procesos de aprendizaje en espacios escolares pero que se ha venido revaluando. De igual manera se plantea para el tejido, retos frente a las demandas de las/os estudiantes sobre la aprehensión de conocimientos occidentales que puedan incorporarse en un diálogo intercultural para fortalecer su formación y práctica comunitaria en una sociedad cada día más globalizada.

En cuanto a las tramas de significación que enmarcan los sentidos con los cuales las/os estudiantes eligen la carrera, dan importancia a la formación profesional y se proyectan profesionalmente; nos hablan de la estrecha relación que existe entre las/os estudiantes con sus territorios y el compromiso comunitario que adquieren, lo que permite que se entretejan las proyecciones personales con los proyectos comunitarios. De igual manera, dejan ver la manera en que la pertenencia étnica, la pertenencia a la organización indígena y la apropiación de sus ideales, influyen también las perspectivas de las y los estudiantes.

Formarse profesionalmente, por lo tanto, no solo implica un propósito personal sino un “propósito social/comunitario” (Hernández y Czarny, 2020, p. 42), una forma de establecer un compromiso con mejorar las condiciones de sus comunidades de origen. Pero sobre todo formarse implica un proceso de transformación de las desigualdades sociales que enfrentan las comunidades indígenas, una transformación que es personal pero que se traslada al espacio comunitario (Hecht, et al., 2018).

De esta manera también, logramos reconocer la capacidad de agencia de las/os estudiantes, que los define como “sujetos activos” (Czarny et al., 2018) de su propio proceso formativo, en la medida en que intervienen, proponen y reflexionan sobre su propia experiencia educativa y la proyectan para la consolidación para el fortalecimiento de la vida personal pero también desde un compromiso profundo con un proyecto organizativo y comunitario.

CAPÍTULO 3. LAS VIVENCIAS FORMATIVAS EN LA LICENCIATURA Y EL CAMBIO DE CAMINO

Para el presente capítulo, nos proponemos abordar la manera en que es agenciada la experiencia formativa de la Licenciatura, a partir de lo que se denomina como *vivencias*, las cuales se desarrollan especialmente en los espacios de *encuentros pedagógicos* de la LPC. Por otra parte, también nos proponemos dar cuenta del *cambio de camino*, como un proceso en el que interactúan una serie de factores contextuales que son puestos en tensión y que al igual que las *vivencias* detallan la relación de las y los estudiantes con la LPC y la UAIIN.

3.1 Experiencia formativa y Vivencias

Partimos por compartir la definición realizada por Cerletti (2013), quien se basa en los aportes de Elsie Rockwell (1995) y Elena Achilli (2000) para precisar las experiencias formativas, como una categoría que permite analizar la manera en que los procesos educativos son experimentados por las/os actores dentro de determinado contexto; en el cual también se evidencia la capacidad de agencia a partir de la manera en que son “creadas, recreadas e interpretadas” estas experiencias.

A su vez, en diálogo con Navia et al., (2019) entendemos que analizar la trama de significados nos permite comprender los sentidos e interpretaciones que son construidas a partir de estas vivencias dentro del contexto educativo y político de la Licenciatura, lo que nos permitirá tener en cuenta, tanto lo que sucede en los espacios escolares como lo que representa para las/os estudiantes.

En esta línea entendemos la LPC como experiencia formativa que se encuentra permeada por contexto político y pedagógico de la *educación propia*, consolidada desde la UAIIN y el CRIC como movimiento indígena. De esta manera, la agencia de las/os estudiantes se da dentro de este marco, a partir de prácticas y acciones educativas que buscan subvertir las lógicas monoculturales del pensamiento occidental, pero las cuales también son puestas en tensión desde una mirada crítica y propositiva.

La experiencia formativa de la LPC, se da a través de lo que es denominado en el campo como *vivencias* para referirse a las acciones culturales que se pedagogizan al ser traídas al espacio educativo. Las *vivencias* son entendidas como la posibilidad no solo de experimentar un suceso, sino de apropiarlo, sentirlo, interiorizarlo y hacerlo práctico en la vida personal y comunitaria. Para Rappaport (2008), se

trata de lo que desde el idioma *nasa yuwe* se nombra como *fxi'zenxi* que implica ligar el concepto de una experiencia inconsciente que se va haciendo consciente a partir del hacer.

Por lo tanto, para el análisis de la experiencia formativa nos basaremos en tres *vivencias*: las prácticas rituales, la experiencia de la maternidad y la CRISSAC, como acciones que transversalizan la experiencia de formación de las/os estudiantes y a través de las cuales se puede evidenciar la manera en que se construye y negocia las relaciones sociales partiendo del contexto cultural en el que ocurren.

3.1.1 Las Prácticas Espirituales

Foto 4 y 5. Tulpa comunitaria Segovia.



Fuente. Archivo Personal

Llegamos al Resguardo de Santa Rosa, Municipio de Inza, siendo las 7:25 am; siempre me ha hecho muy feliz venir a este lugar. La paz que se respira y su paisaje de cordillera montañosa con un clima cálido, es de los más bellos del Cauca. El encuentro de este fin de semana será en el *Centro de Capacitación de Segovia* que funciona como espacio de formativo de la Universidad, así como de las actividades comunitarias de la Asociación Juan Tama. Es un lugar muy agradable y bien organizado, con un quiosco amplio a la entrada. Seguido esta una batería de baños un pasillo que conduce hacia un salón doble piso donde funcionan los dormitorios equipados con camarotes y colchonetas, zona de baños y duchas. Hacia el fondo está la cocina que solo está entechada y compuesta por un gran fogón de leña, el restaurante y los lavaplatos. Hacia la derecha del restaurante se encuentra otro salón en ladrillo y el resto de la estructura lo compone una gran zona verde cercado los límites con alambre de púas.

Apenas algunos estudiantes están llegando, Claudia y Luis son los primeros a quienes saludamos; Claudia nos dice que podemos pasar a la cocina a desayunar, el menú de hoy es huevos, arepa frita y café. Una vez se termina el desayuno Andrés el dinamizador orientador, nos indica que el trabajo de hoy lo desarrollaremos en la Tulpa, ya previamente por el grupo de WhatsApp, se nos había indicado que debíamos traer algo para ofrendar y compartir con las y los compañeros.

Nos desplazamos un promedio 400 metros hacia campo abierto, un pastizal plano donde se encuentra la Tulpa, nos formamos en fila para entrar y cada cual alista la ofrenda, yo he traído un poco de chirrincho³⁵ para brindar y galletas dulces para el compartir. Al ingresar se encuentra una escultura lítica precolombina de más o menos un metro de altura, una figura antropomórfica que en sus dos manos a la altura del pecho sostiene dos objetos, a su lado derecho esta una vara de chonta (bastón de mando), y al lado izquierdo una vara de guadua. La figura representa un Mayor, un médico tradicional el *Thê' Wala*. Es a quien se ofrenda primero, a su alrededor hay vasijas de totumo y botellas con chirrincho y detrás suyo están las tres piedras que conforman la Tulpa a quienes también se brinda. El espacio es bastante grande y bonito; a diferencia de otros quioscos este no es redondo sino cuadrado, con cuatro hileras de tronquitos colocados en forma de espiral que sirven como asientos, en las vigas de madera que sostienen el techo de palma, se encuentran colgados figuras de rombos tejidos, discos de CD, ofrendas de maíz, una gran cantidad de flautas y tejidos de manillas y mochilas.

Una vez entramos, el Orientador hace el saludo e inicia la conversación hablando sobre la importancia de la espiritualidad, expresando que:

“La espiritualidad es la herencia que han dejado nuestros mayores y que ella garantiza la armonía de la vida, también es la forma que identifica nuestro ser como indígenas” (Notas de campo, septiembre 10, 2021).

Su intención se direcciona a que hablemos del trabajo ritual que días antes realizamos en la laguna de la Herradura en el páramo³⁶. La primera intervención la realizó uno de los estudiantes que estaba

³⁵ Una bebida alcohólica artesanal de destilado de caña que se usa en los rituales y también como ofrenda.

³⁶ El páramo es ante todo una autoridad espiritual por ello su importancia como sitio de potenciación. Se compone de un ecosistema de alta montaña con alturas superiores a los 3000 mts, con clima húmedo y frío con temperatura promedio de 4°grados y una vegetación de pastizales y frailejones. La laguna de la Herradura a la que asistimos, se encuentra en el páramo de las Delicias ubicado en el corregimiento de Gabriel López.

acompañando al Mayor que lideró el ritual, quien reclamó por el mal comportamiento presentado, la basura tirada, el ruido y el adelantarse en el camino sin esperar orientaciones.

Otras intervenciones, retomaron un debate que ya se había discutido previamente sobre la participación de las mujeres que estuvieran en periodo menstrual o “con la luna” (como popularmente se dice entre las nasas). Las indicaciones del Mayor encargado del ritual era que sí podían participar, con la condición de que se hicieran remedio para no enfermar al páramo; sin embargo, esto no era muy bien visto por algunos estudiantes sobre todo para los de más edad, que manifestaban había una prohibición explícita sobre no subir estando menstruando, por ejemplo, Arturo que pertenece al territorio donde se encuentra la laguna, comentó que:

“Los Mayores han dicho que tiene que hacer limpieza porque habíamos dejado mucho sucio”, [refiriéndose no a las basuras sino a las mujeres que subieron con el periodo, así como por el desorden de las/os compañeros en general...] Se debe tener en cuenta que la educación no es solo en los encuentros, que el tema del recorrido territorial el domingo y el lunes y el comportamiento en los espacios rituales, eso debe ser tenido en cuenta para evaluarse, ya que eso es la educación propia” (Notas de campo, septiembre 10, 2021).

Contrario a ello, algunas mujeres jóvenes especialmente estuvieron de acuerdo con que sí se podía participar, con la debida aplicación del remedio, pero sobre todo con la convicción de hacer un buen trabajo espiritual, incluso una de las estudiantes relató lo siguiente:

“Yo me encontraba en luna, pero me hice la armonización y subí con el corazón, incluso tenía un poco de cólicos, pero apenas me bañé en la laguna se me pasó” (Notas de campo, septiembre 10, 2021).

Finalmente, la discusión se dirimió en que cada Médico tenía su forma particular de trabajar la cual era respetable, incluso el Orientador terminó por sugerir que este sería un tema muy interesante para investigar en la CRISSAC.

Las siguientes intervenciones se centraron en narrar la experiencia en el páramo como la sensación de vitalidad sentida una vez terminado el ritual con el baño en la laguna. También se narraron relatos más sobrecogedores como la de una de las estudiantes que contó entre lágrimas, cómo bajó del páramo con moretones y una mano tronchada (esguince de mano) lo que le impidió trabajar por toda la semana, aludiendo a que esto le había sucedido por no seguir las indicaciones de respeto que se requiere para estar en un lugar sagrado; uno de sus comentarios fue:

“[llorando] en lo sagrado no se cree hasta que no le pasa a uno, y por eso le pasa a uno cosas en la vida que le hacen pensar y aprender” (Notas de campo, septiembre 10, 2021).

La Laguna del Páramo es considerada por las nasas como sitio sagrado o de poder, por lo tanto, los rituales que se hacen en este lugar son de mucha importancia sobre todo cuando se van a iniciar procesos de relevancia comunitaria. Estos rituales son orientados por médicos tradicionales (*Thê' Wala*), cuya función es la de renovar las energías del cosmos, las cuales se ven afectadas en el transcurso de la actividad humana (Rappaport, 2008).

La llegada a la laguna es una prueba de resistencia física y espiritual; implica una larga caminata por un terreno acuoso e impredecible, literalmente se camina sobre un colchón de capa vegetal y agua que dificulta el avance rápido. Además, el clima del lugar es de temperaturas bajas acompañado de neblina y lluvia constante por lo que hay que estar alerta para no perderse. Una vez se llega al lugar se pasa un promedio de cinco horas sentados, con la mayor concentración posible mientras se mastican las plantas suministradas por el médico tradicional, se van siguiendo todas sus indicaciones, manteniendo una actitud de meditación y silencio para poder sincronizar las energías propias con las de la naturaleza y lograr el objetivo destinado para el ritual.

Días antes Delfina, quién tiene la función de hacer de enlace entre la UAIIN y los estudiantes de la Licenciatura, me comentaba que se iba hacer un ritual ya que en el introductorio se presentaron varias dificultades, una situación que ya me había mencionado el Coordinador del SEIP y que tenía que ver con que muchos estudiantes no lograron aprobar el nivel introductorio lo que generó una gran tensión entre las Autoridades de la Asociación Juan Tama y la Universidad, ya que según él, hubo presión para que los estudiantes aun perdiendo el introductorio ingresaran a la Licenciatura. Situación que generó un conflicto (desarmonía), razón por la cual se hacía necesario un ritual para armonizar, es decir resarcir los ánimos y evitar futuros inconvenientes. Además, según me comentaba Delfina, esta actividad estaba planeada en el introductorio, sin embargo, por omisión de la persona que la antecedió en su cargo no se realizó, por lo que las/os estudiantes estaban reclamando se hiciera de manera pronta.

Durante la caminata por el páramo, me mantuve siempre a lado del Mayor encargado de dirigir el ritual, quien me explicaba que este era un “ritual de potenciación”, donde se propuso fortalecer las capacidades (dones) y preparar a las/os estudiantes para que pudieran cumplir con éxito las tareas propuestas durante el desarrollo de la Licenciatura, bloqueando cualquier energía negativa. En este sentido el ritual se corresponde con el tránsito a un nuevo momento de la vida (Turner, 1999) que incluye la formación

profesional, lo que implica destinar acciones especiales para que las/os estudiantes preparen el cuerpo y el espíritu para asumir esta nueva etapa. Así mismo, el ritual de potenciación cumple la función de afianzar la identidad indígena y armonizar la vida comunitaria, el *Fxi'zenxi* que desde la concepción nasa, implica un equilibrio entre las fuerzas naturales que inciden en la vida como una búsqueda permanente del bienestar (Collo, 2019).

La ritualidad en el pueblo nasa comprende una relación entre los seres humanos, los seres de la naturaleza y el territorio, tiene como propósito equilibrar las energías entre estos tres elementos. Se realizan de manera constante en todos los distintos momentos de la vida, de esta manera hay rituales considerados como mayores que corresponden a los cambios en los ciclos lunares, solares, tiempos de siembra, entre otros, que se celebran de manera colectiva. Por otro lado, están los rituales que hacen parte de la vida familiar y personal que tienen que ver con los cambios en el ciclo de la vida y momentos trascendentales como el matrimonio o construcción de una casa (Collo, 2019; Quilcué, 2017). De esta manera la espiritualidad no sólo se experimenta en lugares de potenciación, sino en espacios familiares y comunitarios como la Tulpa o incluso se refuerzan en los espacios institucionalizados como la Universidad.

Las prácticas espirituales, se vivencian de manera constante en los espacios y momentos de la formación, a través de recorridos, visitas a sitios de potenciación como la quebrada del hacha, piedra del sapo, la pirámide del Cacique a las que asistimos durante los *encuentros*. De igual manera el trabajo en la tulpa y la presencia de símbolos rituales como espirales formadas con frutas, semillas, velas y flores, es una constante en la mayoría de los espacios formativos como expresiones de la espiritualidad indígena. En consecuencia, se considera que la ritualidad y la espiritualidad hacen parte de la formación pedagógica, como lo expresaba más arriba uno de los estudiantes, al relacionarla como parte de la educación *propia*, incluso como un aspecto que puede ser evaluado dentro del proceso formativo.

La educación ligada a las creencias son una parte sustancial de formación profesional en el marco de la Licenciatura, como medio pedagógico para la reproducción de la cultura y la cohesión social, de esta manera como lo expresa Ornelas (2007, p.266) “el campo educativo hace presente y recrea la percepción del mundo de los sujetos que lo constituyen a través de sus procesos rituales narrados y actuados en los espacios institucionales”. En consecuencia, la ritualidad como experiencia formativa cumple la función de transmitir desde la práctica los conocimientos ligados a los usos y costumbres lo que permite una comprensión de la cultura propia, además fortalece la identidad y el sentido de pertenencia étnica y

territorial. Igualmente, la dimensión espiritual proporciona un marco ético y moral en cuál se comprenden las relaciones entre la persona, la comunidad y la naturaleza.

En otro orden, teniendo en cuenta que la espiritualidad nasa estuvo oculta debido a la prohibición de la iglesia, que mantuvo su hegemonía en la educación recién entrados los años 2000; las prácticas rituales, ocupan un lugar de empoderamiento y resistencia cultural garantizando con ello la preservación de las tradiciones ancestrales. No obstante, es una práctica que muchas veces es puesta en tensión, como lo vimos frente al debate de la participación en el ritual de las mujeres, o las observaciones sobre las formas de comportamiento durante el recorrido por el páramo; lo que deja en evidencia que la apropiación de la espiritualidad en las/os estudiantes, no es unívoca. Aunque existe una alta participación en las actividades rituales, esto no significa que lo hagan porque exista una plena creencia en ellas. Si bien, se suele manifestar una valoración de la espiritualidad y sobre todo del rol de los médicos tradicionales, también se convive con otras creencias y prácticas de carácter religioso. Considerando además, la influencia que ha teniendo las órdenes religiosas en especial las católicas a lo largo de la historia educativa en Tierradentro, como lo vimos en el capítulo primero y la actual presencia de distintas iglesias dentro de los Resguardos. Por lo tanto, podemos decir que conviven creencias culturales indígenas, creencias de orden católico-cristiano y otras que son de orden sincrético.

Foto 6. Trabajo espiritual Laguna la Herradura.



Fuente. Archivo Personal

3.1.2 La CRISSAC, más allá de la investigación

Foto 7. Centro de capacitación Segovia.



Fuente. Archivo personal.

Son las 8:13 am y el día en Segovia amanece muy frío, aunque el cielo está despejado. Somos 22 dinamizadoras y dinamizadores estudiantes que participamos en este encuentro que arranca por el saludo y permiso a la Tulpa o *Ipx kath*, en *nasa yuwe*, donde se enciende el fuego, se brinda, se agradece y se pide permiso a los espíritus. Luego caminamos un promedio de 20 minutos hasta el Colegio Ángel María de la vereda de Quiguanas, donde será el encuentro este fin de semana. Nos reunimos en el patio cubierto donde se han dispuesto mesas de madera cubiertas con un plástico grueso y sillas plásticas para el trabajo. Yulieth, la dinamizadora orientadora nos recuerda que la unidad temática que trabajaremos en este encuentro es “La CRISSAC, paradigmas y caminos”, cuyo propósito es que las y los estudiantes reconozcan sus fundamentos y puedan empezar a establecer la relación de estos con el trabajo en el territorio a realizar.

Inicia proyectando un video de un corto animado de unos 15 minutos, que hace referencia al mito de la caverna pero que se sucede entre unos hombres que se encuentran entre una cueva y una escuela. Finalizado el corto, nos pasan unas tarjetas amarillas donde debemos describir lo visto y escuchado, la indicación era que debíamos hacer la narración tratando de no hacer juicios de valor. Una vez todas y todos terminan la escritura, empezamos a leer, notando que, los textos producidos eran muy distintos y cada uno narraba lo visto de manera diversa, agregando u omitiendo nuevos sucesos. Al finalizar la reflexión se dio en dos sentidos primero en identificar la observación y la descripción como herramientas importantes a la hora de hacer la CRISSAC y segundo en reflexionar sobre la forma diversa en que se percibe la realidad, partiendo de quién la observa y describe.

A partir de allí la orientadora, nos explica que la CRISSAC como “paradigma investigativo”, nos pregunta si sabemos qué es un paradigma a lo que respondemos que no; entonces nos dice que un paradigma es una palabra griega que significa ejemplo, algo a seguir, como un sistema de creencias o ideas que se transmiten. Luego procede a presentar las diapositivas que explican la CRISSAC como una propuesta teórica investigativa que se comprende desde tres categorías: una *ontológica* en el que la realidad no es única y se entiende como un “tejido vivo”, que no se puede comprender únicamente utilizando los cinco sentidos. Desde lo *Epistemológico*: para explicar que los conocimientos indígenas no se construyen de manera individual sino de manera colectiva, así mismo muchos de ellos no se pueden verificar por el método científico. En lo *Metodológico*: como los “camino para investigar”, donde cada pueblo indígena de acuerdo a su cosmovisión tiene sus propias estrategias y herramientas para llegar al conocimiento, finalmente desde lo *Axiológico*: al respecto se comprende que la construcción moral y ética de la CRISSAC parte de la espiritualidad y de los principios de la reciprocidad, la comunitariedad y la interculturalidad (Notas de campo, noviembre 28 del 2021).

La Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos, es un concepto que también es explicado desde la analogía de la siembra, entendida desde dos perspectivas. La primera comprende que existe una crianza natural refiriéndose al nacimiento de plantas sin la intervención humana, un proceso propio de la madre tierra. Una segunda perspectiva, referida a la siembra como actividad humana, como los cultivos. Ambas acciones involucran una serie de sabidurías y conocimientos que no son producidos sino sembrados, es decir puestos con una intencionalidad y para llegar a estos conocimientos y sabidurías se necesita establecer una conexión con la naturaleza, involucrando los sentidos, los sueños, señas y los espíritus. Luego se requiere de la experiencia, la práctica en el territorio y se precisa de un diálogo intercultural que permita la interacción con otras herramientas y formas de conocer para finalmente cosechar los conocimientos y compartirlos comunitariamente.

La CRISSAC es el requisito que las y los estudiantes deben presentar para poder obtener su título profesional, por lo tanto, es uno de los temas que más se aborda en la formación y en todos los espacios institucionales, por ejemplo, en la Asamblea Estudiantil, tanto el Coordinador Pedagógico de la Universidad como la consejera del CRIC, manifestaron lo siguiente:

“Esta nueva forma de hacer investigación que para nosotros se denomina el o la CRISSAC, tiene unas connotaciones muy grandes, tan grandes que son el nervio de la Universidad, es lo que hace a la Universidad distinta de otras universidades; pero que esa construcción está en manos de ustedes como estudiantes porque es el estudiante, el

que debe responder a estas pedagogías y a estas nuevas formas de hacer investigación" (Notas de campo. Julio 13, 2021).

“La CRISSAC Tiene que estar más enfocado en los planes de vida no tiene que verse como una tesis o un requisito, que no lo veamos así, porque muchos dicen voy hacer el CRISSAC, me graduó y hasta ahí llega, no, el CRISSAC tiene que ir revisado con los Planes de Vida, porque así usted termine y se gradúe tiene que seguir caminándolo con los Planes de Vida de nuestros pueblos. Porque si lo dejamos así como un requisito para graduar, pues entonces quedamos igual como las otras universidades” (Notas de campo. Julio 14, 2021).

Este modelo investigativo es presentado como una característica distintiva de la universidad, una alternativa que pretende trascender más allá de un requisito de grado para involucrarse a lo largo del tiempo con las expectativas y necesidades territoriales. De igual manera se viene posicionando como una alternativa que contrarresta la carga negativa que ha tenido el concepto y la práctica investigativa en la memoria de los pueblos indígenas, la cual se asocia con la extracción de conocimientos, la negación de la sabiduría de los mayores y mayores, así como con la poca retribución a las comunidades. Por lo tanto, la CRISSAC busca darle un carácter más dinámico y pertinente a la investigación; se trata de una resignificación y ampliación del concepto, que surge de la reflexión comunitaria y que se fue posicionando en el trabajo conjunto con la *Red de Universidades Indígenas Interculturales de Abya Yala* a la que hace parte la UAIIN. Su objetivo es trascender la acción de indagar y descubrir para incluir un ejercicio práctico que permita identificar y contribuir a la solución de necesidades y problemáticas territoriales.

“La CRISSAC es definida como: un proceso sentvivencial de la naturaleza, familia y comunidad, para recrear, profundizar, visibilizar, construir, reproducir y compartir las sabidurías y conocimientos, teniendo en cuenta los principios espirituales, culturales, territoriales, autonómicos e identitarios de los planes y proyectos de vida de los pueblos y culturas” (CRIC et al., 2021, p, 10).

Para Levalle (2018, 2022), refiriéndose a Foucault (2007), esta reconceptualización y apropiación de la investigación hace parte de la resistencia epistemológica de los pueblos indígenas hacen frente al “régimen de saberes” que marca una relación de poder sobre los conocimientos indígenas dando un lugar de privilegio y validación únicamente a los producidos desde el pensamiento occidental. Levalle (2022) en su análisis de los procesos que se adelantan desde el CRIC, los cuales denomina como “investigación comunitaria intercultural”, identifica tres tipos de investigación según su énfasis: “crítico, comunitario y

ontológico” siendo este último correspondiente a la CRISSAC, donde según el autor, se privilegia lo cosmogónico y cultural, donde las técnicas de investigación parten precisamente de la cosmovisión y la relación con la naturaleza. Sin embargo, consideramos que este paradigma investigativo, no solo se centra en la cosmovisión, sino que pretende dar respuesta a problemáticas y necesidades identificadas en la comunidad; de igual manera desde su característica de intercultural, retoma técnicas y herramientas de la investigación social como entrevistas y observaciones de campo de tipo etnográfico, como lo veíamos en la actividad de registro de observación propuesta por la orientadora. También es relevante dentro de su enfoque, el carácter práctico donde además de indagar es necesario realizar una práctica que permita poner de manifiesto los hallazgos de la investigación.

Dentro de la Licenciatura, la CRISSAC se empieza a definir desde el primer ciclo ocupando un lugar central en la formación y convirtiéndose en la mayor preocupación de las y los estudiantes, no solo porque sea una exigencia para obtener el título, sino por el compromiso que implica su realización con la comunidad. Así mismo es un tema que genera tensiones alrededor de la identificación de las temáticas y metodologías de trabajo, así como respecto a la escritura como única forma de presentar la sistematización de lo investigado. Respecto a esto último, por ejemplo, en la Asamblea Estudiantil, una de las conclusiones y propuestas que las/ los estudiantes estipularon, fue la posibilidad de que el documento de memoria que se presenta como requisito de grado, fuera una alternativa y no una obligación y por lo tanto se contemplaran otras opciones distintas a la escrita, que estuvieran acordes a la sabiduría de cada pueblo, sin embargo, al respecto todavía no se definieron cuáles serían esas otras formas.

En el caso de la Licenciatura el ejercicio de crear textos escritos, es una exigencia constante, tanto para la CRISSAC como para otros trabajos a presentar; esta escritura se realiza principalmente en castellano y de ella depende una parte de la evaluación y calificación que reciben. Sin embargo, existen algunas dificultades manifestadas por las y los estudiantes frente al ejercicio de escritura, incluso en ocasiones se generan un grado de reticencia la cual se argumenta desde distintos puntos, como la dificultad para escribir de manera fluida, el manejo de herramientas tecnológicas, así como justificaciones basadas en argumentos de tipo cultural.

Un ejemplo de ello, se dio en el primer recorrido territorial que realizamos en Tumbichuque, donde en medio del recorrido se dio una conversación entre una de las estudiantes de la Licenciatura con un compañero de otra de los programas de la UAIIN, que le comentaba que:

“Desde hace 7 años está estudiando y su CRISSAC lo venía trabajando sobre el Plan de Vida Comunitario, pero que ha tenido varias “peleas” con el coordinador de CRISSAC de la

Universidad porque se niega a entregar la memoria escrita ya que considera que el *Plan de Vida* es vivencial; a lo que la estudiante de la Licenciatura concuerda diciendo que ella quisiera hacer su investigación sobre tejidos y no tener que entregar un documento pero que sabe que “la Universidad es muy radical y no se lo va a permitir” (Notas de campo. Agosto 14, 2021).

En este caso el *Plan de Vida* es comprendido por el estudiante, como algo que se lleva a la práctica y no necesariamente estaría escrito en la medida en que contempla acciones que harían parte de la cotidianidad de la vida en comunidad. Sin embargo, la mayoría de los pueblos indígenas tienen escrito su *plan de vida*, en la medida en que esto les facilita el acceso a planes y programas estatales. Así mismo, otros de los argumentos que suelen expresarse en el campo, frente a la reticencia de escribir sobre ciertos asuntos tienen que ver con el carácter de “secretos o sagrados”, otorgado a algunos aspectos; por lo tanto, no escribirlos es una forma de mantenerlos bajo confidencialidad y protección. Otra de las razones tiene que ver con la tradición oral como forma principal de transmitir los conocimientos, “somos de la oralidad y no de la escritura” es uno de los comentarios que se suelen manifestar con frecuencia, para referirse a las dificultades o resistencias a la escritura. Por otra parte, algunos estudiantes manifiestan tener un nivel de cautela frente a lo que escriben, como lo expresó uno de los estudiantes frente a la entrega de trabajos, aludiendo a que:

“Suele ser muy precavido, hace bien el trabajo, pero no se esfuerza mucho porque luego se daba cuenta que lo que escribía iba a aparecer en una cartilla con créditos para otros” (Notas de campo. Septiembre 10 del 2021).

La Mayora Josefina, por su parte, también ha manifestado la dificultad que ha tenido frente a la escritura, relacionándola sobre todo al uso de herramientas tecnológicas.

“A mí me ha quedado muy difícil manejar el computador a pesar de que tengo un técnico en la casa que se la pasa regañándome [se refiere a su hijo], yo hice una secundaria muy deficiente donde no me enseñaron computador y a mí me da miedo ponerme a cacharrearle al computador porque lo puedo desconfigurar. Entonces yo sí creo que la Universidad debe tener en cuenta esto para contemplar una capacitación, una formación al respecto” (Notas de campo. Octubre 14, 2022).

Vemos entonces, que la cautela o la reticencia frente a escribir no solo se da en la relación a otros contextos sino también dentro de los procesos organizativos, incluyendo la escritura de la CRISSAC. De otro modo, frente a las dificultades manifestadas para la escritura, comprendemos que tienen que ver con

varios aspectos, como los contextos de desigualdad donde la educación recibida tanto a nivel primario como secundario, ha dejado vacíos importantes no solo para el desarrollo de habilidades en lecto-escritura, sino también frente al manejo de tecnologías. En segunda medida, teniendo en cuenta que la gran mayoría las/os estudiantes son bilingües, existe un desafío cognitivo al que se enfrentan, a la hora de la escritura, en la que se involucra la forma en que se estructura el pensamiento indígena el cual se caracteriza por ser cíclico y holístico y la traducción a un lenguaje occidental y lineal como lo es la escritura en castellano. Aspectos que demandan pensarse estrategias que faciliten la habilidad de pensar y escribir en otra lengua que no es la propia.

En este sentido, para Ames (2002), Czarny et, al.,(2018) y Mato (2019) las dificultades frente a la escritura son un tema recurrente en los estudios sobre estudiantes indígenas, a partir del cual se manifiestan tanto expectativas como tensiones de la práctica de la interculturalidad. Pero sobre todo, pensarse el papel de la lecto-escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad lingüística y cultural, se constituye en un reto que la educación indígena o intercultural necesita afrontar.

Foto 8. Actividad de mapeo territorial-CRISSAC



Fuente. Archivo personal

En cuanto a las tensiones respecto a las dinámicas de trabajo para la CRISSAC, en uno de los ejercicios planteados para identificar posibles temáticas investigativas, se planteó la realización de un trabajo por grupos de acuerdo a la pertenencia por comunidad, donde conjuntamente realizaran un mapa identificando las debilidades y fortalezas presentes en el territorio. Estando en este ejercicio, las/os estudiantes de uno de los Resguardos identificaron como problemática la poca existencia de fuentes de trabajo, lo que ocasiona desplazamiento de la población hacia centros urbanos; razón por la cual

plantearon trabajar como CRISSAC un proyecto pedagógico productivo para el cultivo y transformación del trigo, el cuál realizaría de manera conjunta. Sin embargo, cuando propusieron su idea de investigación grupal, no fue muy bien recibida por algunos orientadores de la Universidad que consideraron poco viable el trabajo conjunto, situación que generó gran malestar entre las/os estudiantes, que manifestaron lo siguiente:

“Me parece que la Universidad ahora quiere ser muy autónoma, queriéndose manejar por fuera del mandato de las autoridades y eso hay que revisarlo. Aquí se dice una cosa y luego otra, entonces dicen y se contradicen al decir que todo lo que nosotros hacemos es comunitario, pero si queremos hacer el CRISSAC en grupo, entonces nos dicen que no se puede y no dejan” (Notas de campo. Octubre 30, 2021).

Sobre el tema se empezó una serie de discusiones entre las/os estudiantes y orientadores que tenían opiniones diversas, mientras que algunos no veían posible el trabajo en equipos, para otros si era una alternativa viable. Finalmente, después de un tiempo, este dilema se dirimió en que la CRISSAC se realizaría en grupo, pero cada uno de los integrantes se enfocaría en un aspecto particular, por ejemplo, uno se encargaría de indagar sobre la recuperación de las semillas de trigo, otro sobre la producción de huevos, otro sobre las prácticas espirituales alrededor del cultivo del trigo y así respectivamente. En este sentido vemos como las y los estudiantes logran mantener posturas críticas interpelando a la Universidad sobre el lugar de lo comunitario en las dinámicas escolares. Situación que además refleja la manera en que se construyen las formas de relacionamiento dentro de la UAIIN, donde los estudiantes y la comunidad tienen un papel importante para proponer cambios y transformaciones dentro del espacio escolar, las cuales son consensuadas con la Universidad, dando apertura a que la investigación conjunta sea tenida en cuenta como una estrategia de construcción colectiva y comunitaria del conocimiento en pro de solucionar problemáticas comunitarias.

No obstante, una de las mayores preocupaciones de las/os estudiantes es sobre la valoración comunitaria de su CRISSAC. En particular, en uno de los encuentros donde se estaba organizando el perfil de la investigación, Yenni, se me acercó para expresarme su preocupación:

Me cuenta que está “pensativa” porque considera que tiene muchos vacíos frente al tema a investigar y la propuesta pedagógica, ya que todavía no entiende muy bien cómo armarla y tienen solo un mes para presentarla a la comunidad. Me dice que se “corre mucho” en el tema y ella necesita que le “expliquen con plastilina”, así que me pide que a la noche nos podamos sentar para revisar el documento. Por lo que, una vez concluida la jornada de encuentro, nos sentamos a revisar y conversar sobre el tema entre varios compañeros ya que el panorama de zozobra por

la presentación ante la comunidad, no era solo de Yenni. Un estudiante por ejemplo comenta que tenía mucha “pereza” de venir al encuentro porque se ha vuelto una criticadera sin que se den claridades, que si bien la rama principal de la Licenciatura es la CRISSAC, él tiene una nota 3.6³⁷, pero que en sí, no le preocupa la nota sino como entrar de lleno a la comunidad con la CRISSAC, su preocupación es poder tener todo bien organizado y hacer bien su trabajo, ya que según él “si en la Universidad uno sale mal dan oportunidades, pero en la comunidad no dan oportunidades, si uno se equivoca se equivoca” (Nota de campo. Octubre 14, 2022).

Las propuestas de la investigación CRISSAC deben socializarse ante Autoridades y comunidad donde se levanta un acta con firmas para ratificar la aprobación comunitaria del tema a trabajar, para posteriormente hacer llegar estas actas a la Universidad. Por lo que, la preocupación de las/os estudiantes, tienen que ver con el compromiso que se adquiere con la comunidad y el rol que cumplen las Autoridades a la hora de aprobar la propuesta investigativa. De esta manera, la CRISSAC se posiciona y toma fuerza como proceso de responsabilidad colectiva que incluye a las/os estudiantes, la comunidad y la Universidad.

Otra de las dificultades que se presentan, es frente al cambio de dinamizadores orientadores.

“Soraida, me comenta que inicialmente su propuesta fue revisada por un orientador que le hizo algunas correcciones y finalmente le dijo que la propuesta ya estaba lista, pero que sin embargo, ahora otro orientador le había hecho nuevas correcciones que le implicaba nuevos cambios en su documento, me dice que eso de que cambien de orientadores resulta ser muy malo” (Notas de campo, octubre 15, 2022).

Esta situación también fue manifestada por los demás estudiantes de la Universidad durante el desarrollo de la asamblea estudiantil, al referirse que una de las dificultades que enfrentan, consistía en el cambio de tutor, ya que iniciaban con uno y terminaban con otro, lo que les implicaba realizar nuevos ajustes a su trabajo, generando retrasos. Por lo tanto, se pedía a la Universidad tomar acciones al respecto para conseguir que los tutores pudieran guiar la investigación desde su inicio hasta su finalización. Sobre el particular, para la Universidad el cambio de dinamizadores orientadores se atribuye en primera instancia a los procesos internos de evaluación y valoración que establecen la continuidad o no de un dinamizador o dinamizadora y en segunda medida a la política de la Organización que establece que la permanencia laboral de cualquiera de sus dinamizadores, en los diferentes procesos no deben superar los dos años, un

³⁷ Una parte del sistema de evaluación y valoración de la UAIIN, se da a través de la calificación numérica que tiene una escala de 0 a 5.

mandato que en ocasiones se cumple y otras no y sobre el cual se vienen discutiendo en asambleas comunitarias desde hace un tiempo.

En síntesis, podemos decir que la CRISSAC como experiencia formativa plantea un desafío académico, que va más allá de la investigación y adquisición de conocimientos y se enfoca en el compromiso con las comunidades para el fortalecimiento de los planes de vida, desde la puesta en práctica de los aprendizajes. Por otra parte, como propuesta investigativa, representa un ejercicio contrahegemónico que brinda formas de interpretar la realidad, aportando nuevas categorías para describir y comprender el mundo, así como metodologías para llegar al conocimiento. Igualmente, representa para las/os estudiantes de la Licenciatura además de un requisito de grado, un compromiso con sus comunidades en busca de contribuir a la solución de una problemática territorial. De otro modo, les implica un reto importante en cuanto a las tensiones sobre la escritura, lo que sin duda es un punto a ser debatido y tenido en cuenta por la Universidad.

3.1.3 “En la espalda va a estar mi bebé”. La vivencia de la maternidad

Foto 9 y 10. Las maternidades en los encuentros pedagógico.



Fuente. Archivo personal.

Una de las situaciones particulares que ocurren en el desarrollo del proceso formativo de la LPC, es la manera en cómo se experimenta la maternidad, si bien es común que en los espacios comunitarios las madres vayan con su hijos e hijas ya que se considera que estos espacios les brinda formación política y comunitaria desde temprana edad; la asistencia a los *encuentros formativos* con hijos/as, les demanda un grado mayor de atención y concentración para poder responder a las tareas y dinámicas de su formación profesional.

Las dinamizadoras estudiantes de la Licenciatura son en su mayoría madres, solo la menor del grupo no lo había sido aún. Incluso a lo largo de mi trabajo de campo varias de ellas resultaron embarazadas de sus segundos hijos. Claudia y Soraida, por ejemplo, se enfrentaban a su segundo embarazo, Jazmín y Yaqueline lo vivían por primera vez, y solo Soraida no era madre soltera, todas contaban en mayor o menor medida con el apoyo familiar, aunque también asumían tareas concretas como hacer trabajos a sus compañeros y compañeras o vender sus tejidos para buscar ingresos económicos adicionales.

En los encuentros presenciales, tanto los espacios como las dinámicas de relacionamiento se disponían alrededor del cuidado de las/os bebés, así por ejemplo se tendían hamacas, con mantas y cobijas sobre pupitres y sillas se improvisaban cunas. Los niños y niñas jugaban, reían o lloraban por los espacios sin que esto causara la interrupción de los encuentros. También se hacían colectas de dinero para organizar una pequeña celebración próxima a la llegada del bebe, que incluía torta, bebida y regalo.

Recuerdo que al primer encuentro presencial que asistí, una de las primeras estudiantes en llegar al lugar lo hizo con su bebe de aproximadamente 6 meses. Sacó una cobija de su bolso y la colocó en uno de los pupitres de madera que se habían puesto de forma circular, después acostó a su hijo sobre la cobija, le paso un juguete y se sentó frente a él. Las demás compañeras y compañeros se fueron sentando alrededor y jugueteaban con el niño mientras que la dinamizadora, orientaba su clase en medio del lloriqueo del bebe. La madre intentaba consolarlo a la vez que tomaba apuntes, hasta que logró hacerlo dormir. Esta escena siguió haciéndose frecuente ya que eran varias las madres que asistían tanto embarazadas como con bebés. También lo hacían madres o padres con hijos/as más grandes que se involucraban en las actividades, sin embargo, esto ocurría de manera esporádica. Quienes solían llevar frecuentemente a sus hijos/as eran las estudiantes madres con bebés menores de dos años, cargándolos en sus espaldas recibían sus clases, salían a exponer e incluso hacían los recorridos territoriales.

Podemos considerar, para este caso, que el imaginario sobre los roles de género juega un papel primordial en la experiencia de la maternidad; lo que se relaciona con que sean las madres quienes más asisten con sus hijos/as a la Universidad. Es decir, en la relación mujer, estudiante, madre se devela la manera en que operan socialmente los roles de género, a partir de los cuales se le asigna a la mujer la responsabilidad de cuidado, crianza y transmisión de la cultura (Palomar, 2005 y Castillo, 2015 en Quirama, et al., 2019; Denuncio, 2021; Arroyo, et al., 2023).

Por lo tanto, la necesidad que manifiestan las estudiantes madres, de asistir a los encuentros formativos con sus hijos/as estaría condicionada con la adjudicación de este rol de género. Como lo podemos percibir

a partir de las razones que enuncian, las cuales tienen que ver con el vínculo generado por la lactancia y las necesidades de cuidado requeridas para los primeros años de vida. Así mismo, llevarlos les significa un contexto de socialización y de aprendizaje de expresiones de la identidad cultural.

“Yo veía la necesidad de llevarla porque mi bebe estaba chupando tética, porque yo la quería sentir cerca el calor de ella, y todo me hacía que yo tenía que llevarla para cuidarla” (Estudiante Soraida, conversación personal. Junio 6, 2023).

“Yo lo llevaba porque él iba a estar conmigo, porque ellos aprenden a partir de lo que ellos ven, entonces si ellos van a estar en un contexto así pues ellos también están aprendiendo. [...] Ellos en sí aprenden en esa edad y me gustaba también porque muchas de mis compañeras hablan el *nasa yuwe* y pues yo quiero que él hable y entienda el *nasa yuwe* y yo les decía a mis compañeros háblele en *nasa yuwe* porque yo quiero [...] y también para que Andrés fuera más social (Estudiante Yaqueline. Conversación personal. Junio 7, 2023).

Tanto el embarazo, como la maternidad durante la escolaridad, es asumida como una situación “difícil, dura”, lo que expresa el campo de tensiones que rodean la experiencia de la maternidad y la formación universitaria, donde de acuerdo con los trabajos sobre maternidades en espacios escolares, se asumen una multiplicidad de tareas como la crianza, cuidado de los hijos/as y la familia, labores domésticas y las tareas académicas (Quirama, et al., 2019; Arroyo, et al., 2023); sumando a ello que la mayoría de ellas son madres solteras, lo que les genera una carga adicional de responsabilidad sobre todo a nivel económico.

Por otro lado, un aspecto que es clave para las estudiantes madres, tiene que ver con las experiencias previas de maternidad, así como las redes de apoyo con las que se cuenta, lo que les permite solventar gastos y cuidado de los hijos/as, asuntos que son relevantes a la hora de facilitar la experiencia educativa y las posibilidades de culminar exitosamente sus estudios, como igualmente se ve reflejado en otros trabajos sobre estudiantes madres (Quirama, et al., 2019; Rodríguez ,2020; Martínez y Peñate ,2012, citado en Czamy, 2020)

“Al principio cuando estaba en embarazo fue algo muy difícil porque yo no me esperaba estar otra vez embarazada, pero con el transcurso del tiempo y con el apoyo de mis compañeros los cuales ellos me ayudaron mucho, ya acepté que yo otra vez iba a ser mamá por segunda vez [...]Yo tengo el apoyo de mi compañero o mi hija que ellos me han hecho un acompañamiento muy bonito y me han apoyado muchísimo en cuanto al estudio y en cuanto a todo” (Estudiante Soraida, conversación personal. Junio 6 del 2023).

“Yo digo que no me va a quedar difícil el embarazo, porque uno ya está acostumbrado a estar con el hijo, prácticamente el primero lo crié sola, entonces ya se cuál es el camino que uno tiene que hacer entonces ya sé que me espera y que me viene, entonces en la espalda va a esta mi bebe [risas]. Eso no me ha quedado grande yo he podido salir adelante, eso no es una dificultad porque yo he podido pararme. Si, es duro ser madre soltera, es duro, tenaz, pero uno puede salir adelante solo es proponerlo y echarle ganas” (Estudiante Claudia, conversación personal. Septiembre 11, 2021).

Si bien la maternidad les representa una situación compleja, también es vista como un reto que las impulsa y que las empodera como mujeres, sobre todo teniendo en cuenta que la presencia de mujeres indígenas en los espacios universitarios representa rupturas y transformaciones a los mandatos tradicionales de género, significando a su vez nuevas oportunidades para ellas mismas, sus familias y para las comunidades (Coronado, 2016 en Navia, 2019).

“No puedo quedarme solo en la expectativa de quedarme solo cuidando mi hijo, yo puedo hacer las dos cosas y pues tuve el apoyo emocional de mi mamá y mi papá que dijeron pues si se presenta la oportunidad pues cerca, pues tú puedes y esa fue la motivación de ellos y pues reconociéndose uno como mujer, uno también se basa en la experiencia de otras mujeres, pues si otras mujeres solteras han podido con sus hijos, estudian y trabajan pues uno también, entonces yo analice eso y eso fue lo que me ayudó a tener la autoestima alta y no dejarme llevar por lo que los demás dicen y no dejarse afectar por situaciones. Que mi familia me diera ese apoyo, pero también yo decir si puedo, empoderarme como mujer también” (Estudiantes Yaqueline, conversación personal. Junio 7, 2023).

Por otra parte, la dinámica de relacionamiento que se establece entre las estudiantes madres y las/os orientadores, les facilita la experiencia de matemar y poder sostener sus estudios. Las/os dinamizadores orientadores, por ejemplo, brindan acompañamiento académico a las madres, facilitándoles guías y orientaciones para la elaboración de sus trabajos. Los tiempos para la asistencia valoraciones médicas y los diversos tiempos para la dieta³⁸ son respetados y una vez las estudiantes se reincorporan a sus encuentros, también reciben asesorías de apoyo para la elaboración de sus trabajos. Estas iniciativas son vistas como una característica intrínseca y particular de la Universidad y sobre todo como una estrategia que les facilita a las madres la continuidad de sus estudios.

³⁸ La dieta se refiere al tiempo de cuidado posparto (puerperio), que para el pueblo Nasa contempla entre 40 y 45 días de cuidado con una serie de prohibiciones y recomendaciones para la madre y su bebe.

“La Licenciatura y la Universidad nos permiten asistir junto con los niños, viendo de que pues esa es parte de nuestra cultura de que nosotros no nos separemos de los hijos, que imposible que porque tenemos hijos ya no vamos a poder seguir estudiando o formándose, entonces la universidad me permitió eso, estudiar, ser mamá [...] En otras universidades a uno le cohiben llevar los hijos. En las otras universidades es más fácil que uno abandone el estudio por estas razones mientras que en la Universidad acá no, aunque como todo se presentan dificultades, la mayoría de orientadores son muy bien, sí tienen en cuenta de que ser mamá no es nada del otro mundo, de que es normal y que no se le pueden cerrar las puertas, ya que porque es mamá entonces vamos a cerrarle las puertas a que se siga formando. Entonces yo pienso que en otra universidad eso hace también que, pues los muchachos o las muchachas se salgan de estudiar porque le cohiben de estudiar, mientras que aquí la UAIIN, me permitió ser mamá ser estudiante, toda la paciencia conmigo y aquí vamos” (Estudiante Soraida, conversación personal. Junio 6, 2023).

Otra situación que consideran como una motivación para no abandonar la Licenciatura, es el rol asumido por las y los compañeros de la LPC durante los encuentros, brindando apoyo emocional a la madre y acompañando el cuidado del/la bebe. Particularmente cuando los niños/as lloraban era en mayor medida las compañeras e incluso algunos compañeros quienes se encargaban de consolar, jugar y hacer dormir; salvo que fuera una atención como alimentar o cambiar el pañal. Este apoyo les permitía tener una mayor concentración durante el desarrollo de los encuentros.

“En mi etapa de gestación como madre lactante pues recibí esa compañía, ese acompañamiento de todos mis compañeros que son muy lindos; así que eso fue bonito, esa etapa de ser estudiante y ser mamá fue bonita [...] Los compañeros, ellos han sido maravillosos, ellos son bien y me apoyan bastante de otra forma, desde que yo llevaba la bebe ellos me colaboraban allá, me animaban. A veces veían que yo estaba, así como estresada, entonces me decían ¿a usted que le pasa? y ellos me aconsejaban cositas así que a veces uno cree que son como sin importancia, pero en realidad son muy importantes, el hacerme reír, contarme un chiste para ellos alegrarme eso vale mucho [...] esa unión esa forma de ser del grupo tan bonita me ayudó bastante” (Estudiante Soraida, conversación personal. Junio 7 del 2023).

“Algunas personas les agradezco que estaban muy pendiente del niño y pues veían que a veces como que yo miraba y que ¿hay que hago? cuando el niño me lloraba, pues a veces un compañero me decía, como el niño es morochito, le decía pues cálmese negrito y pues esas no son las palabras para un niño, entonces a mí me daba rabia. Pero pues algunos tenían esa empatía y otros no [...] otros sí eran muy empáticos porque a veces uno se siente muy cansada entonces,

estaban ahí como apoyo y eso ayudaba bastante” (Estudiante Yaqueline, conversación personal. Junio 7, 2023).

El cuidado colectivo de la niñez es una práctica característica de las comunidades indígenas, donde de acuerdo con Denuncio (2021) la maternidad es considerada como un evento de valoración positiva, ya que ser mujer y ser madre se ligan directamente y le otorgan a la mujer una valoración especial. Esto también debido a la percepción de que los hijos e hijas por llegar se convierten en los nuevos miembros de la comunidad que garantizarán la existencia y continuidad del pueblo indígena.

Aun así, el asumir la crianza y estudiar les implica a las estudiantes esfuerzos importantes, teniendo que acomodar y organizar los tiempos de estudio para poder responder tanto a la crianza como a los compromisos educativos. Así por ejemplo, Claudia una vez tuvo su bebe cambió su rutina de sueño y de madrugar; cada vez que se quedaba con nosotras en Segovia, ella era la primera en levantarse, aun cuando no durmiera bien a causa del llanto y alimentación nocturna del bebe. Ya a las 6:00 am se disponía a organizar al niño, le calentaba agua en la cocina y lo bañaba en uno de los lavaderos de ropa, luego entraba al dormitorio, le ponía el pañal y le hablaba en *nasa yuwe* mientras lo enchumbaba³⁹ para finalmente cobijarlo y hacerlo dormir, luego una de nosotras lo cuidaba mientras ella se alistaba para estar a las 7:30 am dispuesta para el desayuno y empezar los encuentros a las 8:00 am.

Para la asistencia a los encuentros, las estudiantes madres desarrollan estrategias como leerse detenidamente los módulos de estudio que se enviaban con anticipación, para tener un mayor conocimiento de las temáticas a trabajar. De esta manera si tenían que ausentarse a causa de estar atendiendo a sus hijos/as podían retomar el hilo del tema de manera rápida; también las compañeras y compañeros les orientaban y explicaban la temática si era necesario. Ya en los espacios de autoformación en casa, los tiempos destinados para el estudio son de acuerdo a los horarios de siestas y hora de dormir de las/os bebés, lo que les implica muchas veces dedicarse hasta altas horas de la noche a estudiar.

La alta carga de responsabilidad que les es asignada socialmente a las mujeres madres frente a la crianza de los hijos/as, sumado a los compromisos educativos, terminan por agotarlas tanto física como psicológicamente, llevándolas a querer replantearse en más de una ocasión la necesidad de posponer sus

³⁹ La práctica de enchumbar al bebe consiste en envolverlo en una tela sujeta con un chumbe, un tipo de faja tejida en hilos con figuras isomorfas que por lo general es tejida especialmente para el bebe por una Mayora. Esta práctica cultural se usa para prevenir que las piernas del bebe se tuerzan, pero también con el objetivo de que sea una persona recta en la vida.

estudios y retirarse de la Licenciatura. Al mismo tiempo consideran que el estar estudiando les resta tiempo con sus hijos/as lo que siente como una forma de abandonarlos. Por consiguiente, la complejidad que representa para las madres estudiantes este escenario, las sitúa en un lugar de vulnerabilidad donde se ve afecta tanto su salud como la vida cotidiana; así mismo las lleva a cargar con sentimientos encontrados respecto al valor que le dan al estudio mezclada con la sensación de congojo por sentir que descuidan la crianza, lo que para varias autoras representa un sentido de culpa que cargan las madres estudiantes (Cimino, et al., 2014, citado en Quirama et al., 2019; Cárdenas et al., 2022, citado en Arroyo et al., 2023).

“Yo me estresaba demasiado, pero de esa forma tocaba responder a él y también a las cosas de la Universidad, entonces era siempre difícil y hubo momento de estrés en los que yo dije, ya no puedo más entonces, yo ya me sentía tan estresada que no sabía qué hacer y decía bueno ¿yo aquí recibo apoyo de quién o qué? ¿cómo libero toda esa carga que tenía? Y pues a veces yo decía yo estoy dejando abandonado al niño, yo lo miraba y decía a veces ni siquiera un saludo porque a veces uno también le cambian sus emociones ya no es lo mismo, y pues a veces uno necesita descansar el cuerpo, pero también la mente” (Estudiante Yaqueline, conversación personal. Junio 7, 2023).

Por otro lado, el estar dentro de la Licenciatura, también les significa un espacio de formación relevante sobre todo en la adquisición de pautas de crianza culturales, las cuales son incorporados a las prácticas de cuidado de los hijos/as. De esta manera en los espacios formativos entre mujeres se comparten técnicas y aprendizajes frente al enchumbado del bebé y el cargue en la espalda. Así mismo aquellos compañeros que manejan la medicina y la espiritualidad indígena, también comparten las orientaciones con las madres sobre cuidados y remedios para tratar padecimientos.

“Yo les comentaba que mi bebé casi no dormía en las noches, entonces el compañero Nilson me decía hágale esto, hágale lo otro, entonces él me daba muchas recomendaciones en cuanto a las plantas medicinales, la cual yo siempre tuve en cuenta. Y pues esta niña casi no dormía y cual ellos me decían que podía ser el duende, me decían del cacique o la alegría que le llaman [se refiere a un tipo de plantas] o para cuando ellos sudan muchos pues ellos también decían que era el frío y entonces me recomendaban plantas, o cuando le salían ronchitas que dicen que es el meado del arco, entonces también me recomendaron plantas para cuidar a la niña” (Estudiante Soraida, conversación personal. Junio 6, 2023).

“Una de las fortalezas, fue también cambiar la mirada de cómo uno cría a sus hijos, pero no como antes que era a garrote, sino de otras formas, uno miraba desde la forma espiritual. Entonces un compañero por ejemplo, me decía mire, utilice estas plantas para eso y pues esos conocimientos

también me ayudaron en la crianza del niño, eso fue una fortaleza, me dejaron aprendizajes más desde la cosmovisión del pueblo nasa, pues porque uno se reconoce como indígena pero a veces uno no tiene esos conocimientos” (Estudiante Yaqueline, conversación personal. Junio 7, 2023).

De igual manera la condición de ser mamás también se constituye para ellas en una posibilidad de poner en práctica y establecer comparaciones frente a formación pedagógica recibida y su experiencia concreta en la crianza con los hijos e hijas; experiencia que les permite además establecer aprendizajes concretos para fortalecer su futura práctica profesional.

“Poder ver cómo era la educación de antes y cómo uno va a transformar la educación pues eso también influye en la crianza de mi hijo, creo que hubo más de un encuentro donde se habló de la crianza de las semillas de vida, entonces eso aporta demasiado, yo como voy aportarle desde lo que estoy aprendiendo en mi proceso de formación. Pues si uno va hacer profesora, en un espacio va a estar como docente, pues uno primero tiene que ser como la profesora de su semilla de vida, pues estar pendiente de esas realidades que hay en nuestro alrededor” (Estudiante Yaqueline, conversación personal. Junio 7, 2023).

La maternidad en el espacio escolar de la Licenciatura se constituye en un campo de tensiones producto de lo que Cosciuc (2021) señala como la “triple combinación de roles”, para referirse a la carga de funciones y expectativas que socialmente el sistema patriarcal le asigna a la mujer, la madre y la estudiante. Donde se reproducen roles tradicionales de género que recargan la crianza de los hijos/as en la mujer; generando en ellas, desgaste físico y emocional. Aun así y contrario a algunos estudios sobre las maternidades en estudiantes universitarias, en las que se describe la manera en que esta situación repercute en un bajo desempeño escolar de las estudiantes, quienes presentan dificultades para la presentación de trabajos y exámenes (Arrollo, et al., 2023; Hernández y Cáceres, 2019); las estudiantes de la LPC, no consideran que esta situación afectará de manera significativa su desempeño académico, al contrario, lo consideran como un punto de referencia para su formación pedagógica. Aunque reconocen los retos que les ha representado y el cambio que esto trajo a sus dinámicas cotidianas, no les ha implicado una baja en el rendimiento escolar; una situación que se puede evidenciar en que ninguna de ellas reprobó *unidades de formación*, ni tampoco abandonó la Universidad a causa de su maternidad. Un aspecto clave en ello, fueron las condiciones ofrecidas por la Universidad para el apoyo a estudiantes madres, así como la red de acompañamiento y contención tejida entre la familia, las/os dinamizadores orientadores y compañeras/os de estudio.

Según Palomar (2009, citado en Hernández y Cáceres, 2019) y Arroyo (2003) existe incompatibilidad entre la maternidad y la universidad ya que en el mundo académico operan ciertas lógicas internas que son opuestas a la maternidad. Dicha oposición, tiene que ver con la disponibilidad constante y dedicación intensiva que se espera para realizar actividades académicas, la falta de una política institucional de apoyo a la maternidad y en general los prejuicios y estereotipos de género que llevan a la percepción de que las mujeres que mateman tienen menor rendimiento académico, lo que puede resultar en procesos de exclusión y discriminación.

En contraste a esto, el hecho que la UAIIN se encuentre dentro de los territorios, su modalidad de estudio que no implica presencialidad diaria, la normalización de la presencia de las/os niños en las formaciones, así como la valoración y el reconocimiento de las prácticas culturales indígenas concernientes a la maternidad, junto con la red de apoyo tejida entre compañeras/os, orientadores/as y familia; terminan por subvertir el rol expulsor que la academia convencional, suele ejercer sobre las estudiantes que experimentan la maternidad. Esta política cultural de la UAIIN, contrarresta las desigualdades de género en cuanto a la permeancia de las estudiantes en los espacios de formación, garantizando su derecho a la educación y la formación profesional.

De igual manera conforme al concepto de “doble trascendencia” (Gómez, 2014, retomando a Denuncio 2021) para referirse al traspaso realizado por las mujeres indígenas tanto del espacio doméstico, como del espacio comunitario para involucrarse, en este caso al espacio universitario; les implica una nueva perspectiva de agenciamiento como mujeres indígenas y estudiantes universitarias madres. Un agenciamiento con el que se logra, además, una ruptura con los esquemas tradicionales asociados a la maternidad indígena.

3.2 El cambio de camino

El *cambio de camino* es la expresión que se utiliza dentro de la Universidad para denominar a la deserción escolar y tiene que ver con la comprensión de que, en los momentos de vida, nos enfrentamos a la decisión de asumir diversos caminos para fortalecer tanto la vida personal como comunitaria. Uno de los caminos posibles es la formación universitaria; por lo tanto, cuando una persona decide no continuar su formación, no significa que ha abandonado su proyecto de vida o su proyecto comunitario, sino que ha decidido tomar otra ruta para seguir fortaleciéndose. El *cambio de camino* es uno de los retos más importante que afronta la UAIIN, ya que el porcentaje de estudiantes que deciden no continuar su formación en la LPC actualmente supera el 40% del total de matriculados. Por ejemplo, la Licenciatura en Pedagogías

Comunitarias inició el introductorio con la participación de 60 estudiantes, de los cuales solo continuaron en primer ciclo 38 y finalizando la escritura de esta tesis, continuaban cursando 25 estudiantes.

Para la Universidad este fenómeno tiene que ver con la transformación del pensamiento indígena, donde se empieza imponer la noción de desarrollo anclado al proyecto de modernidad y a la intención de movilidad social, fuera de la comunidad; propósito que se encuentra muy diferenciado de las intenciones plateadas desde la UAIIN.

“¿Por qué ahorita se está presentando la deserción?, porque los estudiantes dicen, ummm esto no es; porque ahorita lo que está de moda son los programas de formación que van a la par con el tema del desarrollo tecnológico del mundo actual, entonces está de moda las nuevas tecnologías, la tecnología en matemática, las ingenierías. Y también está el tema de los estatus que se ha generado también dentro del pensamiento del mundo indígena. No nos digamos mentiras, dentro del mundo indígena también están los estratos, entonces el estatus de que ser abogado es lo máximo, ser ingeniero es lo máximo, ser médico es lo máximo, es lo que te va a generar contextos económicos situaciones de estatus económico. [...] El estudiante que viene de once ya viene con ese chip, de que se tiene que preparar para el mercado laboral y el mercado laboral es ser abogado o ser ingeniero o ser arquitecto, si es médico porque es lo mejor pago que hay en este momento, entonces las otras líneas de formación son menospreciadas” (Coordinador SEIP Raomir, conversación personal. Septiembre 27, 2022).

Por otra parte, según Raomir, el introductorio termina siendo una especie de filtro, ya que es allí donde las/os estudiantes pueden verificar si realmente esa es la carrera que desean realizar. Por lo tanto, los introductorios se abren con un cupo mayor, garantizando que una vez se termine, quede el cupo mínimo de 40 estudiantes para poder iniciar los ciclos. En otro sentido, estarían los problemas conyugales, amenazas a la vida cuando son líderes o incluso enfermedades, como las razones que según Raomir, las/os estudiantes argumentan para justificar el cambio de camino; sin embargo, también estaría como causante, la exigencia académica que la Universidad demanda.

“Algunos dicen me voy para la UAIIN porque allí es diferente y piensan que aquí no se lee, no se escribe, no se hacen trabajos y no se exige, no se disciplina, no se exige calidad y hay un problema grande con los mismos dinamizadores que son profesores, no les gusta leer, no les gusta escribir. Entonces decimos bueno, ¿cómo están ellos orientando en la escuela y el colegio?, ese un tema que tenemos que trabajarlo con el PEBI. No entregan trabajos o los entregan muy tarde... acá los dinamizadores orientadores constantemente llaman, acá mire como es la dinámica que no es siquiera el estudiante el que llama a decir, mire recíbame el trabajo

es que me pasó esto, no acá es mire compañero ¿qué pasó que no entregó el trabajo? [...]La deserción ha sido también por eso, porque no les gusta el trabajo y aquí se les ha exigido” (Coordinador SEIP Raomir, conversación personal. Septiembre 27, 2022).

Desde el punto de vista de la Universidad se trata de un asunto de responsabilidad y compromiso de las y los estudiantes. Sin embargo, para los estudiantes de la LPC esta responsabilidad es compartida, ya que las causas que les llevan a retirarse de la Licenciatura no están en una sola dirección y se mezclan tanto las situaciones personales y comunitarias, sus expectativas profesionales, la forma en que afrontan la experiencia de formación, la relación con las/os orientadores, así como la percepción que tienen de la Universidad y su deber ser.

Una de las razones que las/os estudiantes manifestaron en recurrentes ocasiones como propiciadora para pensar en dejar la Licenciatura, surgió de una situación de tensión con la coordinación de la UAIIN, durante el desarrollo del introductorio.

“En todos los procesos de formación hay dificultades, aquí desde un comienzo nos dieron unos conceptos bien fuertes, supuestamente desde la coordinación de la Universidad , pues hay que ser realista que al comienzo todo el mundo entró con ese ánimo, con ese entusiasmo, porque entramos más o menos entre 60 o 65 estudiantes, y en ese espacio cuando llegó el compañero coordinador de la UAIIN nos dice: ustedes dedíquense no más a estudiar a estudiar a estudiar no se pongan a decir de que voy a trabajar o que estoy trabajando... “O estudian o trabajan” fue el término de él y ese término sí que nos dolió, porque realmente nosotros ya veníamos en un proceso que teníamos con la comunidad un compromiso incluso, entonces desde ahí más de uno empezó a desmotivarse, entonces si ese es el término pues mejor yo quedo con mi comunidad, yo colaboro con la comunidad, entonces acá no vengo a formar porque si no me están permitiendo que yo apoye a la comunidad, pues no me serviría la formación, entonces desde ahí pues ha habido muchos estudiantes que se han ausentado” (Estudiante Luis, conversación personal. Abril 30, 2023).

Entonces, ante una situación que les implique tener que decidir entre su formación profesional o la responsabilidad comunitaria, será lo comunitario lo que prime, teniendo en cuenta que además de la valoración de las obligaciones adquiridas con el territorio, está la importancia de la remuneración económica que en muchos casos les representa y de la cual depende el sustento personal y familiar. No obstante, lo que más genera controversia y descontento en las/os estudiantes es que se les ponga como disyuntiva el estudio y el trabajo, lo cual es considerado como una idea contradictoria a los propios

propósitos de cohesión comunitaria con los cuáles se fundamentó la Universidad. Es decir, si la UAIIN define su identidad educativa a partir de la iniciativa de fortalecer los planes de vida comunitarios y ofrecer alternativas a la educación convencional, desde una formación que contemple las realidades territoriales (CRIC, et al., 2018); no se puede desconocer que las/os estudiantes necesitan trabajar tanto para garantizar su sostenimiento vital como para aportar a la comunidad, a la vez que ejercen su derecho a la formación profesional. Por lo tanto, estudiar y trabajar son acciones que no se pueden disgregar a la hora de buscar afianzar la vida en los territorios.

Aunque, en ciertos casos, una de las razones por las cuales las/os estudiantes deciden dejar la Licenciatura, tiene que ver con las dinámicas de compromiso comunitario y laboral, que les impide negociar los tiempos tanto para la realización de trabajos, como la asistencia a los encuentros presenciales.

“Fui autoridad y uno como autoridad pues se obliga mucho a estar en otros espacios así que como autoridad se me dificultó la entrega de los trabajos[...] entonces me acumularon muchos trabajos, entonces la realidad cuando vimos, ya cuando había entregado esos trabajos pues no llegaron allá al espacio de la universidad, sino que quedaron en camino, entonces eso quiere decir que se aumentó más y cuando fui a ver, pues ya no había cómo recuperar ,entonces pues por no quedar mal me retiré [...] Fue como la dificultad más grande por estar en el Cabildo, porque no había tiempo estipulado para eso”(Estudiante retirado, conversación personal. Agosto 15, 2021).

Otro de los argumentos esgrimidos, tiene que ver con las responsabilidades laborales, las cuales se consideraron como impedimento para responder de manera adecuada a la Licenciatura. Un aspecto que también es retomado en varios trabajos sobre estudiantes indígenas universitarios, identificando que la mayoría de estudiantes aunque pueda tener un apoyo familiar para realizar sus estudios, esto no es suficiente para garantizar la solvencia económica necesaria que les permita dedicarse exclusivamente a sus labores académicas por lo tanto , requieren de tiempo para trabajar lo que termina impactando en su rendimiento escolar y determinado la decisión de desertar de los estudios(Meneses , 2010; Czamy, 2010 y Almonacid ,2014). Como lo habíamos remarcado anteriormente esta no es una situación exclusiva de los estudiantes indígenas, pero en la que repercute de manera especial los factores de pertenencia étnica debido a las situaciones de desigualdad social. Igualmente hay que tener en cuenta que la mayoría de estudiantes de la LPC son adultos/as con hogares conformados, por lo tanto, necesitan de un sustento económico para garantizar la subsistencia familiar. Solo muy pocos casos que no superan más de 5 personas estaban dedicadas exclusivamente a cursar la Licenciatura recibiendo el apoyo de su entorno familiar.

Las dificultades para equilibrar la práctica escolar con la laboral ocurrieron sobre todo durante el primer ciclo, ya que los *encuentros pedagógicos* inicialmente estaban programados para realizarse solo los fines de semana, pero para lograr cumplir con la carga horaria de la LPC, en algunas ocasiones se utilizaba un día adicional de la semana. Esto generó que las/os estudiantes tuvieran que solicitar permisos laborales que en muchos casos terminaba por generar conflictos con el trabajo. Por tales motivos para el siguiente ciclo de manera concertada, se realizaron ajustes en horarios y días para solventar la problemática.

En algunos casos, el retiro de la LPC se sucede cuando los/as estudiantes se encuentran simultáneamente cursando otra carrera en una universidad convencional, donde el cruce de horarios y la sobrecarga de trabajo hacen que se tenga que elegir entre una carrera u otra. La carrera convencional suele ser la que se elige, pues se considera que brinda mayores posibilidades de horizonte laboral. En la medida en que reconocen que los contextos territoriales cada vez son más complejos y culturalmente diversos, lo que demandaría adquirir mayores conocimientos y habilidades para establecer un diálogo intercultural. En consecuencia, encuentran que las universidades convencionales les brindan las herramientas que consideran, están más acordes a su proyección profesional. En otro sentido, es importante resaltar la manera en que las/os estudiantes reconocen en la interculturalidad una apuesta necesaria en su formación profesional, la cual presenta tensiones y procesos críticos, así como diálogos y puntos de encuentro (Castañeda, 2019).

“Pedagogías Comunitarias yo decía es muy enfocada a lo de allá, entonces yo me cuestionaba, pero bueno, si yo voy a un contexto donde van campesinos, donde vayan afros, donde vayan diferentes niños que no se reconozcan como Indígenas, sino de otros grupos étnicos, entonces, yo no les voy a enseñar el tema espiritual porque el papá va a venir a decir ¿usted por qué está enseñando eso? porque hay papás que no entienden y pues uno tiene que aprender a cuidarse en eso. Entonces yo decía, yo tengo que saber más de otros grupos étnicos y pues yo en la licenciatura aprendí y quiero seguir aprendiendo más de donde vivo porque a veces uno dice soy indígena pero no conoce todo alrededor [...] pero están otros grupos étnicos y ahora que se reconocen como campesinos y entonces ahí uno ve que los que tienen cultura no son solamente los indígenas, sino también otros grupos que tienen otras prácticas que no son reconocidas pero se dan y yo decía, ¿qué tal a mí me toque trabajar en una parte que no sea ese contexto? pues a veces uno se queda como corto, yo soy de las que necesito también otros conocimientos para poder, no ser la profesora super que dicen, pero aplicar y dejar una huella” (Estudiante retirada, conversación personal. Junio 7, 2023).

Así mismo las estudiantes que se retiraron a causa de estar cursando otra carrera tienen una posición crítica frente a las formas y contenidos vistos dentro de la LPC, sobre todo en cuanto a la profundidad de los temas tratados y la necesidad de ahondar en las habilidades para la escritura; al igual que se ha encontrado en diversas investigaciones sobre educación universitaria indígena (Ames, 2002; Martínez, 2016; Nájera, et al., 2024) una de las principales motivaciones que identifican las/los estudiantes indígenas es poder fortalecer el ejercicio de lectura y escritura en castellano reconociendo su importancia tanto para la vida personal, como académica y laboral.

“La licenciatura deja muchos vacíos [...] yo siempre dije, había sido bien importante que uno cuando hace estos procesos, pues debe aprender a lo que es leer y escribir, y yo lo mencioné varias veces, nunca en los ciclos se dio pues se decían que estaba en medio en cada encuentro se daba eso, pero pues en sí no lo miré. Porque habían muchos vacíos lo digo, porque yo, cuando ya vine hacer trabajos escritos aquí, yo veía que uno no sabía escribir” (Estudiante retirada, conversación personal, junio 7 2023).

No obstante, pese a las críticas, también reconocen la importancia del fortalecimiento de los conocimientos propios que se logra dentro de la Licenciatura e incluso algunas manifiestan su retiro, no como un abandono total a la carrera sino como una postergación, pues manifiestan su intención de volver a retomarla más adelante.

“El motivo de que yo me haya retirado no es motivo de que no quiera continuar más adelante, todavía sigue ahí, pero toca esperar que abran nueva cohorte [...]mi sueño sigue ahí no se ha acabado, espero poder continuar la Licenciatura en algún momento” (Estudiante retirada, Conversación personal, junio 7 2023).

Por lo general, las causas que esbozan las/os estudiantes para *cambiar de camino*, no están en una sola dirección, por ejemplo, en algunas ocasiones argumentan su retiro debido a motivos personales como conflictos de pareja, pero le suman además dificultades escolares, las cuales tienen que ver con la pérdida de alguna *unidad temática* donde alguno de los orientadores les “tiró muy duro”. También están las/os estudiantes que pierden *unidades de formación*, pasan a la nivelación o recuperación al final del ciclo y lo pierden; motivo por el cual no pueden continuar en la LPC.

Una de las mayores causas por las que se pasa a recuperación son las dificultades presentadas en la elaboración de la CRISSAC; inconvenientes para su formulación, el sentirse poco acompañados por sus tutores y el reconocimiento de las propias falencias, como no presentarse a las recuperaciones son algunas de las causas que les llevan a no poder continuar en la Licenciatura. En este último caso especialmente existe una lamentación de las/os estudiantes, pero también califican la medida como algo injusto ya que

consideran que no es valorado en su conjunto todo el trabajo realizado durante el año escolar; aun así, conservan la esperanza de poder continuar con su formación una vez se vuelva a abrir una nueva cohorte cerca a sus territorios.

Respecto a el papel de las Autoridades y la comunidad una vez se retiran de la Licenciatura, este se da de acuerdo con la dinámica interna de cada territorio, como lo expresan a continuación dos estudiantes que salieron de la Licenciatura.

“Acá manejamos la estructura propia, solo una Autoridad me preguntó qué había pasado que había visto solo a la otra compañera y ¿qué pasó con usted? Y yo pues le comenté lo que me había pasado, entonces me dijo que siguiera averiguando a ver si podía continuar, ella sí me preguntó, pero no me dijeron nada más” (Estudiante retirada conversación personal. Junio 6 del 2023).

“Algunas Autoridades ni saben que uno está estudiando o no les interesa, así que a mí no me dijeron nada. Entonces la falta de apoyo de la Autoridad y la comunidad también te desmotiva” (Estudiante retirada, conversación personal. Junio 7 del 2023).

En consecuencia, algunas Autoridades no logran hacer el acompañamiento deseado, bien sea porque privilegian otros asuntos comunitarios o por desconocimiento de los procesos, debido al cambio de Autoridades dentro de los cabildos, que en algunos casos se hace cada año y otras cada dos. Sin embargo, también están quienes hacen un acompañamiento más cercano, buscando estar al tanto y brindando orientaciones a las/os estudiantes, incluso exhortándoles para que a futuro puedan continuar con su formación profesional.

Por lo tanto, siguiendo a Merlino y Escanes (2014, citado en Almonacid, 2014), podemos concluir que el *cambio de camino* dentro de la Licenciatura, tiene que ver con “factores individuales, institucionales y sistémicos” (p, 72). Entre los factores individuales están las situaciones de conflicto familiar y personal; los institucionales estarían relacionados con las dificultades académicas y los sistémicos corresponden a las situaciones de desigualdad económica que obligan a las/os estudiantes indígenas a optar por el camino laboral para garantizar el sostenimiento personal y familiar. Además de esto, también influye la mirada crítica de las/os estudiantes frente a la importancia de que la formación en la LPC se oriente desde una perspectiva mucho más intercultural acorde con sus proyecciones profesionales. No obstante, la decisión de abandonar la Licenciatura, no significa un rechazo total al proyecto de la UAIIN o la LPC, ni al desconocimiento de los aportes que les significa para su formación y para la vida comunitaria, por el

contrario, tanto las posturas críticas, como el abordar otros espacios de trabajo o estudio, buscan brindar aportes para fortalecer los procesos tanto universitarios como comunitarios.

Finalmente, a través de este capítulo, nos propusimos dar cuenta de cómo la espiritualidad, la CRISSAC y la maternidad, son vivencias a través de las cuales se consolida la experiencia formativa. A partir de su análisis podemos comprender la dimensión holística de los procesos educativos dentro de la Licenciatura y la manera en que estas experiencias son dotadas de sentido por las/os estudiantes y por la Universidad. De igual manera, nos brindan un panorama de la manera en que la interculturalidad es tejida y problematizada cuando es llevada a la práctica concreta de lo que se enseña, se aprende y se desea aprender de acuerdo al horizonte profesional proyectado por las/os estudiantes. Así mismo la experiencia del *cambio del camino* posibilita evidenciar el campo de tensiones y desafíos a los cuales se enfrenta el proyecto político y pedagógico de la LPC y la UAIIN, que tienen que ver por ejemplo, con las mismas tensiones emergidas del necesario diálogo intercultural entre el sistema de conocimiento indígena y el occidental, así como con lo que respecta al impacto de las desigualdades económicas presentes en los territorios indígenas.

Foto 11 y12 . Encuentros pedagógicos Tumbichucue y Segovia



Fuente. Archivo personal

CONCLUSIONES

En esta investigación nos centramos principalmente en comprender los significados y sentidos que las/os estudiantes de la LPC construyen alrededor de su experiencia formativa. Partimos primero de comprender la propuesta político pedagógica de la *educación propia* y el *SEIP*, como la forma en que el Movimiento Indígena Caucaño, viene conceptualizando y recreando su propio sistema educativo y desde la cual se da origen a la UAIIN como apuesta de profesionalización. Esto para reconocer que dichos significados se encuentran relacionados con un contexto particular y la manera en que perciben los espacios donde transitan la formación.

En cuanto a la trama de significados y sentidos que comprende la experiencia formativa, encontramos que estos guardan relación tanto con las motivaciones para elegir la carrera, los aportes que reconocen de su formación y las proyecciones profesionales. Respecto a las motivaciones está tanto el deseo personal por profesionalizarse como el interés por adquirir conocimientos que se consideran relevantes en la medida en que puedan ponerse al servicio del fortalecimiento de los liderazgos comunitarios y los procesos educativos territoriales; bien sea desde los espacios institucionales para quienes ya vienen ejerciendo el rol de dinamizadores docentes o desde otros espacios sociales para quienes no ejercen como tal. Otro de los sentidos tiene que ver con los aportes para la revalorización y fortalecimiento de la identidad cultural étnica, en este caso producto del relacionamiento entre pares. La posibilidad de compartir y formarse con compañeras y compañeros del mismo pueblo indígena, el compartir experiencias, valores y creencias desde perspectivas similares y en los propios territorios, les permite afianzar su sentido de la identidad cultural.

En cuanto a las proyecciones sobre la formación profesional vemos que hay un interés general por permanecer en los territorios y estudiar les permite ser mayormente tenidos en cuenta para ocupar cargos comunitarios y laborales. No obstante, esto no necesariamente les implica una estabilidad, ya que la permanencia en los cargos depende sobre todo de las decisiones comunitarias. En esta línea vemos que la formación profesional en este contexto implica una movilidad social condicionada y reducida al campo de acción de las comunidades y la Organización indígena. Situación que plantean desafíos importantes tanto para las/os estudiantes como para la comunidad en cuanto a garantizar la vinculación territorial y laboral.

Respecto a la percepción sobre la Universidad y la Licenciatura, estos pueden resumirse en tres sentidos: frente a la accesibilidad y permanencia, que les implica una mayor facilidad para cursar dentro de los

territorios, poder asistir con sus hijos/as y los bajos costos económicos de la Universidad, aspectos considerados como una gran ventaja frente a otras universidades. En un sentido práctico y político, se encuentra la función de formar personal perteneciente a los territorios para cubrir las necesidades de vinculación laboral y comunitaria, lo que a su vez se relaciona con el interés de acceder a la formación profesional; igualmente cobra relevancia para las/os estudiantes, como una apuesta anticolonial ligada al trabajo de los mayores y mayores. Por otra parte, también se le otorga un sentido cultural-comunitario, en la medida en que es considerada como un proceso surgido de la autonomía indígena como garantía de gestionar procesos en concordancia con los ideales políticos y culturales de las comunidades.

Si bien, los significados y los sentidos construidos alrededor de la Universidad como sobre la experiencia en la Licenciatura, nos revelan diversos aspectos que componen la manera en que las/os estudiantes perciben su formación profesional, existe una intención común que las transversaliza y que se resume en la expresión que da el título a la presente Tesis “*formarse como persona, formarse para la comunidad*”; es decir que los proyectos personales se ligan al proyecto de comunidad, desde un sentido de “relacionalidad” existente entre la persona y la comunidad como un todo, una “red de nexos vital y constructora de realidad” (Macas et al., 2002, citado en Krainer 2017) a través de la cual se busca la transformación de la realidad personal, social y comunitaria como un bien colectivo.

De igual manera, podemos identificar que esta experiencia formativa sólo puede ser comprendida en el marco contextual en que se desarrolla, es decir el proceso social y político del Movimiento Indígena del CRIC y su proyecto de *Educación Universitaria Indígena Propia-UAIIN*. En esta lógica, consideramos que la apropiación que realizan las/os estudiantes de la ideología política del movimiento, así como la identificación étnico cultural permea la forma en que interpretan su experiencia. Sin embargo, esto no significa que las/os estudiantes tengan un rol pasivo, al contrario como actores de su proceso formativo han asumido posturas críticas y propositivas que dinamizan su experiencia educativa y contribuyen a la consolidación de la Universidad Indígena.

Nos preguntamos también, por la manera en que la experiencia formativa en la Licenciatura es agenciada, encontrando que es a partir de las denominadas vivencias donde se dinamiza la práctica formativa. Un aspecto clave de estas vivencias es que se encuentran sujetas al contexto cultural y étnico, evidenciando la manera en que los conocimientos culturales ocupan el espacio educativo, para ser adaptados y apropiados. En particular en esta investigación tomamos la vivencia de la maternidad que, si bien no es una experiencia exclusiva de la LPC, dar cuenta del lugar que ocupa dentro de este contexto, nos permitió conocer la manera en que este proceso es gestionado por las mujeres indígenas dentro de su formación

profesional y los conocimientos que se dan entorno a dicha experiencia. En este sentido, concordamos con Santos et al. (2020, citado en Czarny et al. 2020), respecto a la importancia de dar cuenta de las condiciones diferenciales en que se transita la experiencia formativa tanto para las mujeres como para los hombres indígenas, un asunto que puede profundizarse en futuras investigaciones. Sin embargo, como avance en este trabajo vimos cómo las estudiantes madres aún con los desafíos que representa la maternidad y la escolaridad logran empoderarse y subvertir roles culturales y de género. Así mismo, dimos cuenta de la manera en que involucran en sus prácticas de crianza los conocimientos culturales que se comparten con las/os compañeras de estudio.

Concluimos que la presencia de mujeres indígenas que mateman en el espacio formativo de la UAIIN resulta ser transgresora de las estructuras históricas de exclusión y desigualdad en varias perspectivas. Una de ellas en cuanto a la visión patriarcal y capitalista que relega a la mujer que materna al espacio doméstico (Muñoz y Ariza, 2023), más aún teniendo en cuenta los estereotipos racistas y sexistas que fomentan el imaginario sobre que las mujeres indígenas están relegadas y subordinadas a la ruralidad, el trabajo doméstico y comunitario. Otro aspecto relevante, es frente a la condiciones de equidad y permanencia que les permite la Universidad; donde las lógicas culturales desde las cuales se otorga valor a la maternidad así como el modelo de presencialidad compartida, la flexibilidad académica y el acompañamiento pedagógico que reciben, sumado a la red de apoyo tejida entre la institución y la comunidad, facilita la permanencia de las estudiantes, garantizando con ello una mayor equidad; disminuyendo los patrones de desigualdad de género en los espacios de formación universitaria.

En cuanto a la experiencia CRISSAC, vemos que en ella se relacionan una serie de tensiones que tienen que ver con el contexto lingüístico al que se enfrentan en su condición de bilingüismo y la exigencia de una escritura desde la lengua dominante. Esto les implica desafíos significativos en cuanto a la adquisición y el manejo de las estructuras lingüísticas propias del español; sumado a ello, las dificultades respecto al manejo de las habilidades de lecto-escritura producto de una educación desigual recibida en los niveles de primaria y secundaria, una característica presente en las experiencias de educación rural. Paralelo a esto, están las tensiones respecto a la responsabilidad que implica el desarrollo de la CRISSAC con las comunidades, por el rol que cumplen en la aprobación o desaprobación del mismo y los efectos que esta decisión tiene en la relación de las/os estudiantes con la comunidad y la Universidad.

En este aspecto por lo tanto, se evidencia el poder que representan las Autoridades Indígenas como representantes de la comunidad, frente a la dinámica del proceso formativo; no solo respecto a la

CRISSAC, sino frente a los procesos de evaluación y acompañamiento a las/os dinamizadores estudiantes, incluso por su capacidad de influir y decidir sobre quienes pueden ingresar a la Universidad.

Una de las mayores tensiones que surgen de la experiencia formativa tiene que ver con las relaciones interculturales y la negociación de los conocimientos indígenas y los occidentales que integran tanto al tejido de formación de la LPC como las prácticas educativas. Esta negociación implica desafíos respecto a lo que propone la Licenciatura para la formación como una apuesta mayormente centrada en lo cultural y lo que las/os estudiantes plantean sobre los conocimientos necesarios para su formación profesional, que incluye una mayor presencia de saberes occidentales. Si bien la posición de las/os estudiantes no es contraria a la integración de los saberes culturales, sí sugieren una relación más dinámica en búsqueda de un equilibrio entre ambos sistemas de conocimiento. Un proceso que implica un reto importante frente al diálogo intercultural que debe ser cuidadosamente considerado, analizando las implicaciones pedagógicas, culturales, sociales y políticas. En relación con ello, vemos como la interculturalidad dentro de la experiencia formativa, es ante todo una apuesta que se pone en diálogo y tensión bajo la mirada crítica de las/os estudiantes. No es en sí mismo un asunto resuelto, sino que en ella se reflejan las condiciones de desigualdad y de poder que la atraviesan (Walsh, 2010, Rappaport, 2008).

Por otra parte, desde este trabajo investigativo, tenemos la intención de aportar al conocimiento antropológico y social a partir de abordar nuevos campos y categorías de análisis. Es decir, aproximarse a los estudios antropológicos en contextos de universidades agenciadas por los propios pueblos indígenas, así como reconocer en la categoría de *Educación Universitaria Indígena Propia*, un importante aporte que hacen los pueblos a la teorización sobre educación indígena o intercultural; una perspectiva que nos permite identificar nuevas conceptualizaciones, resignificaciones, y campos de resistencia cultural que reflejan la particularidad de la experiencia de formación profesional indígena. Lo que contribuye a la vez a dimensionar distintos procesos pedagógicos en contextos de diversidad étnica y cultural.

Consideramos también que este estudio permite vislumbrar la manera en que las prácticas culturales son puestas en función de los espacios de universidades indígenas enriqueciendo el diálogo respecto a la vivencia de la interculturalidad en los procesos de formación profesional. Pero sobre todo esperamos que este trabajo sea un incentivo para que las/os investigadores indígenas puedan seguir pensando y reflexionando sobre sus propios procesos educativos universitarios a la luz de aportar al derecho de consolidar distintos procesos formativos profesionales y a la vez fortalecer al Movimiento indígena nacional y de Abya Yala.

No obstante, el trabajo aquí expuesto tiene sus limitantes al enfocarse principalmente en la particularidad de la experiencia formativa desde las voces de las/os estudiantes. Planteamos que para un posible horizonte investigativo es necesario abordar la manera en que las comunidades indígenas perciben y participan en la experiencia formativa, si bien aquí enunciamos aspectos sobre su rol, a partir de lo manifestado por las/os estudiantes, es necesario profundizar en los impactos y sentidos comunitarios frente al proceso formativo de la LPC y el proyecto de Universidad indígena Intercultural. También consideramos posible retomar las voces de otros actores del proceso formativo como lo son las/os dinamizadores orientadores, indagar por las tensiones y relaciones de poder establecidas a partir de la relación con las/os dinamizadores estudiantes.

Finalmente queremos destacar los retos que la LPC y la UAIIN viene afrontando como un proceso emergente y contrahegemónico que en los últimos años ha tenido un gran crecimiento. Su resistencia por plantear nuevas formas de concebir la educación universitaria desde un enfoque anticolonial y antirracista, así como la producción epistemológica y teórica que vienen proponiendo, es un proceso que no ha sido fácil pues ha implicado desafiar las estructuras sociales y mentales (las propias y las ajenas) de un modelo educativo que lleva operando en nuestro país hace más de 200 años, lo que implica una lucha dura y permanente.

Los procesos de formación profesional en los contextos indígenas cobran relevancia no solo en la medida en que garantizan el derecho a la formación profesional respetuosa de la diversidad; sino por los impactos que tiene en la vida social y comunitaria, teniendo en cuenta las complejas realidades que atraviesan los territorios indígenas del Cauca, los cuales están relacionados con la pobreza, los cultivos ilícitos y el conflicto armado. Un ejemplo de ello es que mientras realizamos esta investigación se han reportaron un total de 800 casos de reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes indígenas especialmente de las zonas de Tierradentro y Norte del Cauca, de los cuales 84 han ocurrido entre los meses de enero a mayo del 2024⁴⁰. Por lo tanto, una propuesta de formación profesional indígena pensada desde las propias comunidades, es también una apuesta política educativa por la paz y la armonía, como una estrategia para hacer frente a estas problemáticas ofreciendo mejores oportunidades de vida y fomentando el buen vivir en las comunidades.

⁴⁰ Fuentes: Programa de defensa de la vida del Consejo Regional Indígena del Cauca- DDHH disponible en <https://www.cric-colombia.org/portal/reclutamiento-forzado-cauca-2024-cric/> y noticiero 90 minutos, disponible en : <https://90minutos.co/colombia/mas-de-800-menores-reclutados-entre-2023-y-2024-en-el-cauca-14-05-2024/>

Consideramos que también la LPC y en general la UAIIN asumen desafíos importantes, frente a lo que mencionamos implica la dinámica intercultural que comprende la relación entre el sistema de conocimiento indígena y el occidental, así como frente a las formas de escritura tanto propias como apropiadas. Se hace necesario buscar formas de mediación teniendo en cuenta, no solo los intereses y demandas de las/os estudiantes sino de las comunidades y en general los desafíos que representa tanto la propuesta político- pedagógica del SEIP y los que corresponden a una sociedad cada vez más globalizada. Otro reto importante es frente al *cambio de camino* que ha generado un alto número de deserción escolar, asumir el debate y la conversación permanente entre las/os estudiantes, las Autoridades, las comunidades y la Universidad, es clave para desde el trabajo en minga, identificar plenamente las causas y establecer acciones conjuntas que permitan mitigar esta problemática y establecer responsabilidades conjuntas.

Igualmente consideramos relevante para la reflexión, la responsabilidad que las Instituciones Educativas Universitarias del país necesitan asumir para transformar sus currículos y prácticas educativas de manera que puedan realmente abordar las realidades sociales de nuestro país caracterizada por su diversidad étnica y cultural, de modo como lo plantea Mato (2015) haya una verdadera “interculturalización de la academia” que garantice de manera más equitativa la participación de estudiantes indígenas pero sobre todo una formación intercultural para los/as estudiantes en general. Aunque se vienen proponiendo caminos relevantes para este ejercicio, se hace necesario cambios reales y políticas comprometidas que permitan que la educación intercultural sea un desafío para la escolaridad en general y no como un asunto exclusivo de un solo sector de la sociedad.

También el Estado y la sociedad colombiana necesita entender y sobre todo creer en los procesos que las comunidades indígenas vienen gestando e implementando para el fortalecimiento de su política educativa. El Estado como garante de derechos, necesita viabilizar y generar condiciones para el acceso pleno al derecho a la educación en especial respecto a la formación profesional, ya que como lo vimos en el primer capítulo, aunque las normas existen aún no hay voluntad política para que su cumplimiento sea efectivo; tanto es así que los debates y discusiones para la aprobación de la norma SEIP llevan más de 15 años sin que se haya logrado finiquitar su aprobación, aún en el tiempo actual de un gobierno progresista. La sociedad colombiana por su parte, debe conocer más de su historia, familiarizarse no folclóricamente sino cultural y políticamente con sus raíces ancestrales, lo que le permitirá relacionarse mejor con su identidad y ser respetuosa de la diversidad étnica y de pensamiento. Pero sobre todo la sociedad en su conjunto, tiene pendiente la tarea de asumir un rol dinámico en la defensa y promoción de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y étnicos, entre ellos el derecho humano a la educación; ya que esto no deberían ser solo un asunto de las comunidades étnicas, sino un propósito colectivo de “justicia

curricular” (De la Cruz, 2016), el cual implica el derecho aprender de todas y todos, en especial de los grupos históricamente excluidos, garantizando una educación con igualdad y equidad que transforme contenidos, prácticas y formas tradicionales de organización educativa propias del modelo educativo hegemónico que permitan resignificar el papel de la educación a nivel social . Se trata de comprender que en la medida en que los pueblos indígenas avancemos lo hacemos de manera general como sociedad; el *Wët wët fxi`zenxi*, el *Sumak Kawsay*, el vivir bien, vivir sabroso, será posible para el conjunto de nuestra humanidad.

REFERENCIAS

- Aliata, S. (2018). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de Maestros/as Toba/Qom del Chaco*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires]. [Archivo PDF]
- Almonacid, A. (2014). *Permanencia y deserción en la educación superior: el caso de los estudiantes indígenas en Perú y Chile*. [Tesis de Maestría. Universidad Javeriana]. [Archivo PDF]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/13444/AlmonacidPuentesAdrianaMaria2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/545/311.%20Para%20ser%20iguales%2C%20para%20ser%20distintos.%20Educaci%C3%B3n%20escritura%20y%20poder%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- . (2020). *¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas*. En Czarny, G. et al., (2020). *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. P. 19-34. Coord. Ames, P. CLACSO. [Archivo PDF]. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- Arroyo, J. et al., (2023). *Entre la maternidad y los estudios universitarios: un análisis del perfil y los retos que enfrentan las mujeres estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara*. [Archivo PDF]. <https://releg.redesla.la/biblioteca/23.001/C23.pdf>
- Artunduaga, L. (1997). *La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación N°13. [Archivo PDF]. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1136>
- Aveleyra, R. (2013). *Informe Regional. Educación Superior en América Latina*. CLACSO. [Archivo PDF]. <https://www.clacso.org/wpcontent/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>
- Bodnar, Y. (2009). *Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales*. https://www.academia.edu/3355643/Una_mirada_a_la_etnoeducaci%C3%B3n_desde_las_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_culturales
- Bolaños, G. et al., (2009). *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad*. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Bolaños, G. (2013). *La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa*. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421646>
- Bonfiel, G. (1982). *América Latina, Etnodesarrollo y Etnocidio. El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de Organización*. (p-131-146). Ediciones FLACSO . [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/28109517/El_etnodesarrollo_sus_premisas_jur%C3%ADdicas_po%C3%ADticas_y_de_organizaci%C3%B3n

- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras*. En Cuadernos Interculturales. Año 6, N° 10. P, 62-90. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261005.pdf>
- Carrera, C. (2020). *Educación superior indígena latinoamericana: aproximación a los casos de México, Bolivia, Ecuador, Argentina, Chile Y Colombia*. Revista Q. Vol. 11. No, 22. [Archivo PDF]. [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8104/Educaci%C3%B3n%20superior%20ind%C3%ADgena%20latinoamericana.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Intercultural%20\(ESI,t%C3%A9rminos%20%C3%A9tnicos%2C%20ling%C3%BC%C3%ADsticos%20o%20culturales](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8104/Educaci%C3%B3n%20superior%20ind%C3%ADgena%20latinoamericana.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Intercultural%20(ESI,t%C3%A9rminos%20%C3%A9tnicos%2C%20ling%C3%BC%C3%ADsticos%20o%20culturales).
- Castañeda, D. (2019). *Experiencias formativas/subjetivas en un aula intercultural de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia] [Archivo PDF]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75986?show=full>
- Castillo, E y Triviño, L.(2008). *Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?*. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 50. [Archivo PDF] <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9927>
- Castillo, E. y Rojas, A.(2005). *Educación a Los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre la Educación Intercultural en Colombia. Tendencias y perspectivas. Revista Memorias N°6. Universidad del Norte. [Archivo PDF]. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/478>
- Castro, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero*. En El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. P, 79-92. Comp, Castro, S y Grosfoguel, R. Siglo del Hombre Editores.
- Caviedes, M. (2001). *Antropología y Movimiento Indígena*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia]. [Archivo PDF] <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/3714/5615/3324/caviedesMvtoIndigena.pdf>
- Cerletti, L. (2013). *Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza*. Pro-Posições, V (71), 81-93 [Archivo PDF]. <https://www.scielo.br/j/pp/a/fGHcWT8GD6yYNzcBnnkypTR/?format=pdf&lang=es>.
- Collo, J. (2019). *El Saber Del Kiwe Thë y La Cosmovisión del Pueblo Nasa para La Defensa de La Vida y El Territorio*. [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/4093>.
- Correa, F. (2006). *Interpretaciones Antropológicas sobre lo «Indígena» en Colombia*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072006000200002#:~:text=Antrop%C3%B3logos%20argumentaron%20la%20autodeterminaci%C3%B3n%20de,sociedad%20nacional%20encarnada%20por%20el
- CRIC, (1974). *Cómo nos organizamos*, cartilla No. 2, agosto de 1974. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC.
- CRIC, (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI.
- CRIC, et.al., (2021). *La Crianza y Siembra de Sabidurías Y Conocimientos (CRISSAC): Sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional*. Consejo Regional Indígena del Cauca-

- CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI, Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN.
- CRIC, PEBI, UAIIN. (2018). *Desde La Vida Y Para la Vida, La UAIIN, espacio de sentir, pensar, hacer, vitalizando las sabidurías y conocimientos de los Pueblos Originarios*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI, Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN.
- CRIC, PEBI, UAIIN. (2018). *Licenciatura en Pedagogías Comunitarias*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI, Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN.
- CRIC. (2021). *CRIC 50 Años, Construyendo Autonomía en la política de la resistencia*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC.
- CRIC-PEBI, (2006). *Sistema de Educación Propia-SEP: Una estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI.
- CRIC-PEBI, (2010). *Sistema Educativo Indígena Propio. Primer Documento de Trabajo*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI.
- CRIC—PEBI, (2018-2019). *Sistema Educativo Indígena Propio. Segundo Documento de Trabajo*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI.
- Czamy, G, et al., (2020). *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. CLACSO. [Archivo PDF]. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf.
- Czamy, G. (2010). *Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior*. Revista_isees. N° 7. P, 39-59. [Archivo PDF]. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-isees/articulo/jovenes-indigenas-en-la-universidad-pedagogica-nacional-mexico-relatos-de-experiencias-en-educacion-superior>
- Czamy, G. et al.,(2018). *Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior*. Revista de la Educación Superior 47. P, 87-108. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7703232>.
- , et al., (2020). *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. Coord. Ames, P. CLACSO. [Archivo PDF]. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- De la Cruz, G. (2016). *Justicia curricular: significados e implicaciones*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación. N°, 46. P, 1-16. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455010/html/>
- Denuncio, A. (2021). *Mujeres indígenas y espacio público. Maternidad, violencias y conciencia femenina colectiva*. Etnografías Contemporáneas. 7(12), p. 8-31. [Archivo PDF]. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/921>
- Devalle, S. (1983). *Antropología, Ideología y Colonialismo*. [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/266275906_Antropologia_ideologia_colonialismo/fulltext/54ae55430cf24aca1c6f9675/Antropologia-ideologia-colonialismo.pdf
- Dietz, G. (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. En Mato, D.(Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. P, 359-370. [Archivo PDF]. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/6-Capitulo-Dietz-UVI.pdf>.

- Enriz, N, et al., (2023) . *Dossier: Experiencias formativas interculturales Reflexiones contemporáneas. Etnografías Contemporáneas*. Revista del Centro de Estudios en Antropología. Año 9, N°17. [Archivo PDF]. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1465>
- Gnecco, C. (Ed). (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Universidad del Cauca y Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Guber, R. (2014). *La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, G. (2001). *La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX*. Revista Historia De La Educación Colombiana, 3 (3 y 4).[Archivo PDF]. <https://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/La-Educaci%C3%B3n-Colombiana-en-la-Segunda-Mitad-del-Siglo-XIX.pdf>.
- Gutiérrez, J. (2022). *Los indígenas en la independencia*. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-247/los-indigenas-en-la-independencia>
- Hecht, C, et al., (2019). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes Toba/qom, Wichí y Mbyá-guaraní de Argentina*. Grupo Editor Universitario. [Archivo PDF]
- et.al., (2018). “Yo quiero estudiar por mi comunidad” *Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina*. Cuadernos de Antropología Social. N°47. [Archivo PDF].
- Hernández, A, et.al., (2019). *Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (58), 41-57. [Archivo PDF]. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2>.
- Hernández, S y Czamy, G. (2020). *Más allá de la universidad Sentidos de la profesionalización indígena en una comunidad Chatina de Oaxaca*. En Czamy, G. et al., (2020). *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. P. 35-44. Coord. Ames, P. CLACSO. [Archivo PDF]. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf.
- Hirsch, S y Jalil, M. (2018). *Formación docente, currículo y prácticas interculturales en una Comunidad Guaraní del Norte Argentino*. [Archivo PDF] <https://ri.conicet.gov.ar/author/56653>.
- Krainer, A., et al. (2017). *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*. Revista de la Educación Superior. [Archivo PDF] <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Levalle, S. (2018). *Más allá del multiculturalismo Investigación comunitaria intercultural en el Consejo Regional Indígena del Cauca, Tierradentro, Colombia (1991-2015)*. [Archivo PDF] <https://ri.conicet.gov.ar/author/56653>
- . (2019). *Disputas en torno al territorio en la subregión de Tierradentro. Un abordaje de larga duración*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492019000400211&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- . (2022). *Procesos de institucionalización de la investigación*
- Londoño, S. (2017). *Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia*. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253143004>
- López, E., et al.(2009). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe*. En Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas. López, E (Edit). P,

- 221-290. [Archivo PDF]. <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2009c%20Lopez%20Moya%20Hamel.pdf>
- Martínez, B. (2016). *Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: entre la multiculturalidad y la exclusión*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. [Archivo PDF] <https://eprints.ucm.es/37410/1/T37132.pdf>
- Martínez, M. (2016). *Conocimiento occidental y saberes indígenas en la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Revista de Educación. Vol. 11. N°. 2. p. 206-220. Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.06>
- Martínez, M. (2023). Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia. Revista Educación Superior y Sociedad. Vol, 35. N°. 2. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/ess.v35i2.633-sg-6>
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina*. [Archivo PDF] . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804>
- . (2011). *Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos*. Revista Andaluza de Antropología, N° 1. [Archivo PDF]. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/01/120116.pdf>.
- . (2014). *Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. Revista ISEES N° 14 julio-diciembre 2014, 17-45. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50938>
- . (2015). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- , et al. (2019) *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Universidad Nacional Tres de Febrero. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>.
- Mazabel, M. (2012). *Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia*. En Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes En América Latina*. [Archivo PDF]. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56936.pdf>
- MEN, (2004). *Normativa Básica para Etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional. Cartilla. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Meneses, A. (2010). *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II*. Sociedad y Economía N° 20. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572011000100003.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. [Archivo PDF]. <https://antropologiadeoutraforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>.
- Molina, C. (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*. 124 Vniversitas, 261-292. [Archivo PDF]. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3308>
- Muelas, V. y Quina, Y. (2019). *Producción de material pedagógico y didácticas en contextos de diversidad étnica, en la Universidad del Cauca*. En Mato, D. et al. (2019). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. P, 389-406. Universidad Nacional Tres de Febrero. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>.

- Muñoz y Ariza (2023). Maternidades contrahegemónicas: búsquedas y tensiones a partir de las redes sociales digitales. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(1), 215 – 244. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10016>
- Nájera, A. et al., (2024). *Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas*. Sinéctica N°62. [Archivo PDF]. www.sinectica.iteso.mx.
- Navarrete y Alcántara. (2015). *Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales*. *Revista Lusófona de Educação* N°31. 145-160 [Archivo PDF]. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5385>
- Navarrete, Z y Alcántara, A. (2015). *Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales*. *Revista Lusófona de Educação*. N° , 31. P, 145-160. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. [Archivo PDF] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34944227009>
- Navia, C. et al., (2007). *Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos*. SINÉCTICA, Revista Electrónica de Educación. [Archivo PDF]. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/912>
- ONIC, et al., (2005). *Educación Superior Indígena en Colombia: Una apuesta de futuro y esperanza*. Universidad de San Buenaventura Cali.
- Omelas, G. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. Universidad Pedagógica Nacional de México. [Archivo PDF].
- Ossola, M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. [Archivo PDF].
- , (2018). *Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria*. *Praxis Educativa*. Vol. 22, N°. 3. P, 54-64. Universidad Nacional de la Pampa. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153157080007>
- , (2020). *Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100004
- Paladino, M. (2008). *Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate*. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778731>
- Palechor, L. (2017). *La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad*. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843676>
- Paz, M y Correa, N. (2019). *Enseñanza alternativa para una educación inclusiva y crítica*. En Mato, D. et al. (2019). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. P, 375-385. Universidad Nacional Tres de Febrero. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>
- Pedraza, C. y Téllez, D. (2019). *Educación inclusiva y análisis situacional de la etnoeducación desde la experiencia de profesionalización de etnoeducadores en el departamento de Nariño, Colombia*. En Mato, D. et al. (2019) . *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. P, 323-340. Universidad Nacional Tres de Febrero. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>

- Pérez, M. y Argueta, A. *Saberes indígenas y diálogo intercultural. Cultura representaciones sociales*. Vol, 5. N°10. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002
- Piamonte, M y Palechor, L. (2011) Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as Indígenas del suroccidente colombiano. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118960008>
- Pinheiro, L. (2015). *Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: La Práxis Educativa-Política De Los Sin Tierra y De Los Zapatistas*. Universidad Nacional Autónoma de México. [Archivo PDF]
- Quilcué, K. (2017). *Umna Çxhaç Çxha Çxha Fxi'zenxi, Tejiendo Resistencia*. [Tesis de pregrado, Universidad Externado De Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/329>.
- Quirama, A. et al.,(2019). *Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza*. Revista Virtual. Universidad Católica del Norte, 58, 41-57. [Archivo PDF]. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2>
- Ramos, A. (2017). Por una crítica indígena de la razón antropológica. [Archivo PDF]. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/62639>
- Rappaport, J. (2008). *Utopías Interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Universidad del Rosario.
- Rivera. M. et al., (2017). *Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8866351>
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. [Archivo PDF]. <https://cazembes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>
- . (2009). *La Experiencia Etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. [Archivo PDF].
- . (2012). *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar*. Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial (2018). P 827-844. [Archivo PDF] . https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf.
- Rojas, A y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Rojas, T. (2018). *Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 10, No. 1. [Archivo PDF]. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7595>
- Romero, F. (2002). *La Educación Indígena En Colombia: Referentes Conceptuales y Sociohistóricos*. [Archivo PDF]. http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/femando_romero_loaiza.htm.
- . (2006). *Manuel Quintín Lame Chantre. El indígena ilustrado, el pensador indigenista*. Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC.
- Santamaría, A. (2015) . *Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia, trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. En Mato, D. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias*. P, 223-245. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Santos, R. et al.,(2020). *Experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior. Colectivos juveniles, trayectorias de mujeres y dilemas del acceso a los medios digitales*. En Czamy, G. et al., (2020).

- Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades. P. 7-18. Coord. Ames, P. CLACSO. [Archivo PDF]. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- Sieder, R. (2020). *La antropología frente a los derechos humanos y los derechos indígenas*. En Los Derechos Humanos en las Ciencias Sociales. Una perspectiva multidisciplinaria. Estévez, A y Vázquez, D. (Coord.). [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/347745712_La_antropologia_frente_a_los_derechos_humanos_y_los_derechos_indigenas/link/659367536f6e450f19bd157b/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Sierra, Z. (2005). *Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación?* Revista Colombiana de Educación, núm. 48, p. 176-193. Universidad Pedagógica Nacional. [Archivo PDF]. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242009>
- Speed, S. (2006). *Entre la Antropología y los Derechos Humanos. Hacia una investigación activista y comprometida críticamente*. [Archivo PDF]. <https://es.slideshare.net/slideshow/entre-la-antropologia-y-los-derechos-humanos-28305177/28305177>
- Tattay, L. (2011). *La “Educación Propia” En Territorios Indígenas Caucaños: Escenarios de Hegemonía Y Resistencia*. [Tesis de Maestría. Universidad]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO. [Archivo PDF]
- Tiapa, F.(2008). *Antropología, historia colonial y descolonización del pasado*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. V.14, N.1. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112008000100002.
- Tobar, M. (2020). *El Sistema Educativo Indígena Propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia*. [Tesis de Doctorado, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/47650>
- Tulcán, O. (2018). *Proceso de colonización en el sur de Colombia. Aproximación interpretativa sobre la resistencia del pueblo pastuso frente a los libertadores de la patria*. [Archivo PDF]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4918/Proceso%20colonizaci%C3%B3n%20sur%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tunubalá, J. y Calambás, M. (2019). *Del fogón a la educación hegemónica*. En Mato, D. et al. (2019). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. P, 359- 374. Universidad Nacional Tres de Febrero. [Archivo PDF]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>
- Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Siglo XXI.
- Valencia, J. (2020). *Evolución del Derecho a La Educación De Los Pueblos Indígenas: Hacia la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio*. [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/d565a444-9260-410b-a1f2-4dd47fe2fe10>.
- Vargas, P. (2014). *Educación Superior Intercultural en disputa*. Polis, N°38 [En línea]. <https://journals.openedition.org/polis/10136>

ANEXOS

Tabla 1. Algunos aspectos de la trayectoria legislativa que respaldan la Educación Propia y el SEIP.

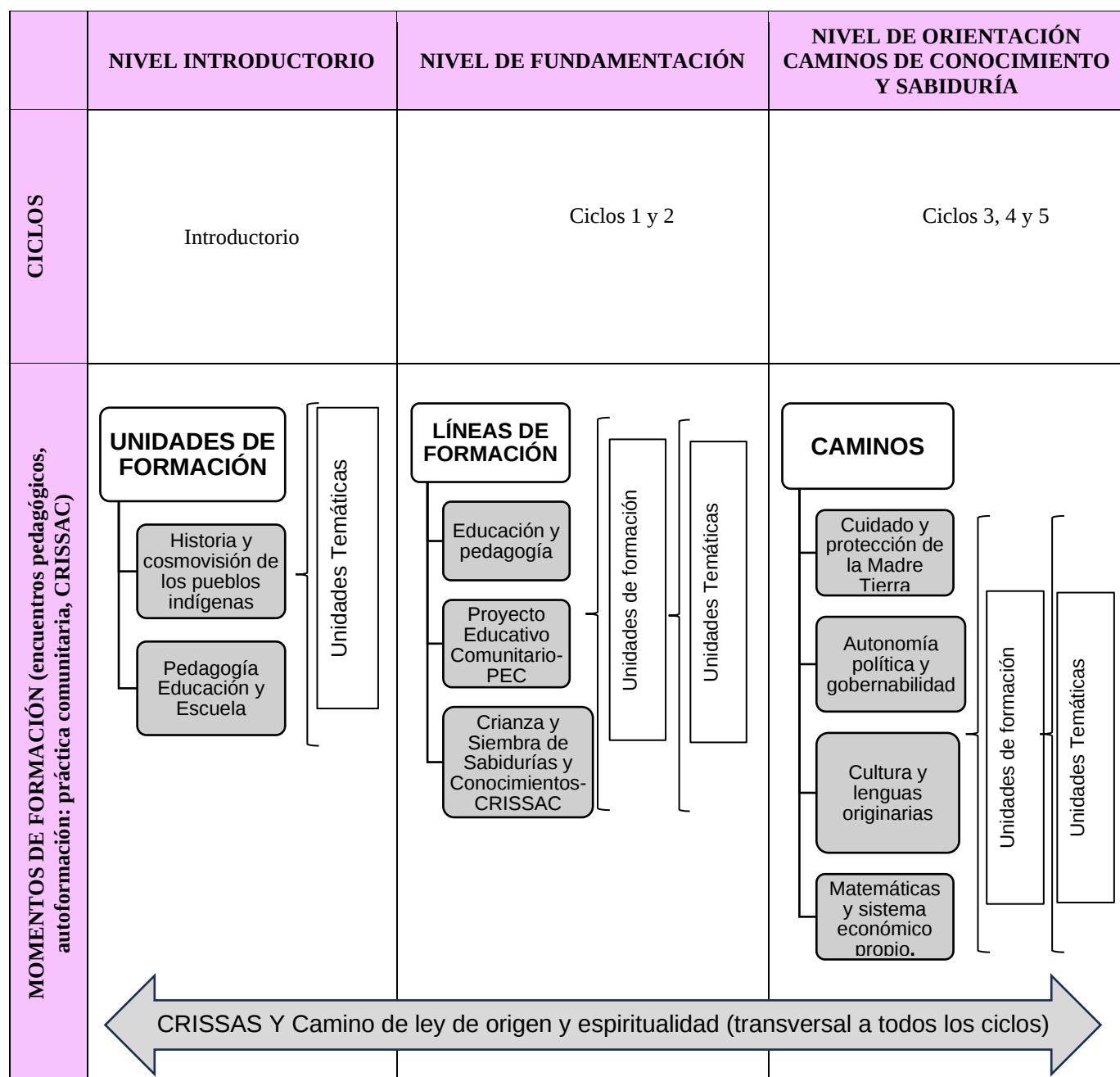
AÑO/ CONTEXTO	NORMATIVIDAD	OBJETIVO
1978 /Creación del PEBI	Decreto 1142/1978	Reconoce la “educación para las comunidades indígenas”. Dispone que los maestros sean bilingües, pertenezcan a los territorios y sean elegidos por la comunidad. La capacitación de los maestros será responsabilidad del MEN. (artículo 11)
1984/ Surgimiento y consolidación de las organizaciones Indígenas	Resolución 3454 de 1984.	Creó el Grupo de Etnoeducación del MEN, encargado de promover programas educativos y diseñar los lineamientos para la educación indígena.

1994 /Reforma constitucional de 1991: “Estado Pluriétnico y Multicultural”	Ley 115 -Ley General de Educación.	En su capítulo tercero plantea las disposiciones para la atención educativa de pueblos étnicos y define la etnoeducación como: “la que se ofrece a grupos o comunidades [...] que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos [...]Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (MEN, 2004, p.7).
1995/Primeras experiencias de cualificación y profesionalización indígena	Decreto 804/95	Reglamenta el Título III de la ley 115. Establece la categoría de etnoeducadores para denominar a las/os maestros que se desempeñan en escuelas indígenas y propone los procesos de su profesionalización.
2007/ Primeros años de funcionamiento de la UAIIN	Decreto 2406/2007	Creación de la CONTCEPI, cuyo propósito es desarrollar en acuerdo con los pueblos indígenas la política pública en educación y concertar el marco legislativo del SEIP.
2010/	Decreto Transitorio 2500/2010	Posibilita la administración en la atención en establecimientos educativos por parte de

		las autoridades indígenas y Cabildos.
1999/Declaratoria de la emergencia social, cultural y económica para los pueblos indígenas del Cauca	Decreto 982/1999	Crea la Comisión Mixta entre las autoridades indígenas del Cauca y el Estado. En su artículo 7, propone la búsqueda de alternativas y mecanismos que permitan el fortalecimiento de la educación propia.
2017/Minga de resistencia “minga por la vida, el territorio y la dignidad”	Decreto 1811/2017	Actualiza la Comisión Mixta. Permite en el caso del SEIP, tener financiación para los procesos educativos no escolarizados, hecho que dio un gran impulso a la <i>educación propia</i> .
2023 / En el marco de concertación de la norma SEIP en la CONTCEPI se plantean dos decretos como avance, respecto a las/os dinamizadores docentes.	Decreto transitorio 1345/2023	Establece el Sistema Transitorio de Equivalencias, con el cual las/os dinamizadores, que ya habían sido vinculados laboralmente mediante el Decreto 804, puedan acceder a carrera docente.
	Decreto 2246/2023	Establece la remuneración salarial para las/os dinamizadores docentes que ya estén vinculados en los establecimientos educativos bajo propiedad.

Fuente. Elaboración Propia

Tabla 2. Organización del Tejido Pedagógico de la LPC.



Fuente. Elaboración propia.