



Entramado

ISSN: 1900-3803

comunicacion.ayc.1@gmail.com

Universidad Libre

Colombia

Angarita-Ossa, Jhon Jairo; Campo-Ángel, Jeann Nilton

La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia

Entramado, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 176-185

Universidad Libre

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265440664012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia*

Jhon Jairo Angarita-Ossa

Máster en Estudios del Desarrollo del Centro de Altos Estudios de Suiza. Estudiante Maestría en Ciencias Sociales, con énfasis en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso-Argentina, Buenos Aires - Argentina.
jhonjairoangarita@gmail.com

Jeann Nilton Campo-Ángel

Magíster en Ciencias Sociales, con énfasis en Educación. Flacso-Argentina. Docente Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Popayán - Colombia.
jeandelcampo@hotmail.com

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de la investigación sobre el proceso de constitución del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en el departamento del Cauca, Colombia. Este abordaje da cuenta de la identificación del sujeto indígena, subordinado en un orden social hegemónico, en el contexto de la educación moderna bajo la influencia neoliberal. Se propone reconocer la presencia de un modelo educativo tradicional, propuesto a los indígenas y la consecuente construcción de una propuesta alternativa de educación propia, construida al interior de sus comunidades. No obstante, se evidencia una serie de conflictos emergentes en el proceso de apropiación de la escuela, a partir del alcance de mayores niveles de autonomía educativa, por parte de las comunidades indígenas, en detrimento del poder de agentes hegemónicos tradicionales; dado el interés social, cultural y político de este escenario. En consecuencia, se expone la configuración del proyecto de autonomía y gobierno del territorio, en el ámbito educativo, teniendo como protagonista al sujeto indígena y a los alcances de una serie sucesiva de conquistas en la gestión del sistema educativo, que se materializa en clave de hegemonía alternativa. Finalmente, se concluye que el reconocimiento del sujeto indígena propone un giro cultural y político sustentado en el sistema educativo propio, aspecto que apunta a la constitución de una hegemonía alternativa, sólo posible desde mayores niveles de control de la educación, en perspectiva de la consolidación de una educación propia e intercultural del movimiento indígena en el departamento del Cauca, Colombia.

PALABRAS CLAVE

Educación indígena, sujeto, escuela, autonomía, hegemonía alternativa.

Indigenous education in progress: Individuals, schools, and autonomy in Cauca, Colombia

ABSTRACT

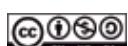
This paper presents the findings of a research study regarding the process of establishment of the Autochthonous Indigenous Education System (SEIP from its Spanish acronym) in the department of Cauca, Colombia. This approach explores the identification of indigenous individuals, who are subordinated in a hegemonic social order; within the context of modern education under neoliberal influence. This research proposes acknowledging the presence of a traditional educational model offered to indigenous population and the resulting creation of an alternate autochthonous educational proposal within indigenous communities. It provides evidence of a series of emerging conflicts in the process of appropriation of the schools, based on the accomplishment of higher levels of educational autonomy on the part of indigenous communities in detriment of the power of traditional hegemonic actors, given the social, cultural, and political interest in this setting. Therefore, it discusses the structure of the territorial autonomy and government project in the school setting taking into

Recibido: 08/07/2014 Aceptado: 20/12/2014

* El presente artículo es producto de la investigación denominada Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP): Una indagación sobre el Sujeto y la Escuela en la Educación Indígena en Colombia, llevada a cabo por los autores en la Maestría en Ciencias Sociales, con énfasis en Educación, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v1n1.21129> Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: ANGARITA-OSSA, Jhon Jairo y CAMPO-ÁNGEL, Jeann Nilton. La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. En: Entramado. Enero - Junio, 2015 vol. II, no. I, p. 176-185, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v1n1.21129>



consideration the leading role of indigenous individuals and the achievement of a successive series of accomplishments in the administration of a school system that materializes a key factor of alternate hegemony. It concludes that acknowledging indigenous individuals proposes a cultural and political change supported in an autochthonous educational system, which is an aspect that aims to establish an alternate hegemony. This is possible only if higher levels of educational control are achieved with a view to consolidating autochthonous intercultural education for the indigenous movement in the department of Cauca in Colombia.

KEYWORDS

Indigenous education, individuals, school, autonomy, alternate hegemony

A educação indígena em processo: Assunto, escola e autonomia em Cauca, Colômbia

R E S U M O

São apresentados os resultados da pesquisa sobre o processo de constituição do Sistema Próprio de Educação Indígena (SEIP) no departamento de Cauca, Colômbia. Esta abordagem compreende a identificação dos assuntos indígenas, subordinados a uma ordem social hegemônica no contexto da educação moderna sob a influência neoliberal. Esse inquérito propõe reconhecer a presença um modelo educacional tradicional proposto aos indígenas e a consequente construção de uma proposta alternativa de educação própria construída no interior das comunidades indígenas. Foram demonstrados diversos conflitos emergentes no processo de apropriação da escola, a partir do alcance de níveis mais elevados de autonomia educacional por parte das comunidades indígenas em detrimento do poder de agentes hegemônicos tradicionais; dado o interesse social, cultural e político desse cenário. Por conseguinte, é exposta a configuração do projeto de autonomia e governo do território no âmbito educativo, tendo como protagonista a questão indígena e no escopo de uma série sucessiva de conquistas na gestão do sistema de ensino, que se materializa na chave de hegemonia alternativa. Concluímos que o reconhecimento da questão indígena propõe uma mudança cultural e política sustentada no sistema educativo próprio, aspecto que aponta para a constituição de uma hegemonia alternativa, possível somente a partir de níveis mais elevados de controle da educação, em uma perspectiva de consolidação de uma educação própria e intercultural do movimento indígena no departamento de Cauca, Colômbia.

PALABRAS-CHAVE

Educação indígena, assunto, escola, autonomia, hegemonia alternativa.

Introducción

Esta investigación presenta aspectos del proceso del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en el departamento del Cauca, Colombia. Partimos de identificar el sujeto indígena y la apropiación que éste hace de la escuela al reconocer a la misma como un escenario de interés para pueblos indígenas, en la configuración de la autonomía y gobierno de su territorio; elementos que tienen particular relevancia a la luz de las tensiones históricas presentes en el escenario educativo, y que finalmente derivan en el proceso de constitución de una educación propia e intercultural del movimiento indígena en el departamento del Cauca, Colombia.

Se entiende al sujeto indígena como actor colectivo y no como individuo; a razón de la construcción histórica, social y cultural que este pueblo, también denominado movimiento social, constituye como experiencia alternativa en un orden social definido históricamente, por condiciones de exclusión y subordinación.

Se reconoce que el ámbito escolar donde ha participado el sujeto indígena se caracterizó tradicionalmente por una

transmisión cultural homogeneizante, propia del modelo hegemónico moderno y neoliberal, posición que es interpelada por la educación autónoma, es decir, una educación indígena propia, que, en perspectiva gramsciana, apunta a la constitución de una hegemonía alternativa.

El hilo conductor del presente artículo es la configuración de un sujeto indígena colectivo, trazado por una historia de marginación. En consecuencia, los esfuerzos y reivindicaciones del proyecto indígena configurados en el modelo de estatus combinan las reivindicaciones redistributivas y de reconocimiento, en el contexto de la Constitución de 1991, permitiéndole estructurar un plan de incidencia sobre el orden institucional; en este caso, en el ámbito escolar caracterizado por una serie de conquistas progresivas desde la autonomía indígena, a razón de la conversión de la escuela como un escenario que legitima y, por tanto, reconoce los usos y costumbres de la cultura propia, en tensión constante con la visión globalizante e idealizante del sujeto neoliberal.

El proceso de autonomía indígena se construye como una propuesta de hegemonía alternativa, la cual se expone hacia

el final del artículo, rescatando la tensión con el modelo hegemónico imperante, que expone la premisa de la constitución de un mundo moderno bajo la influencia neoliberal.

I. El sujeto indígena en un orden social

A fines de la década de los ochenta se produjo en Colombia un proceso de paz¹ entre el movimiento guerrillero M-19 y el gobierno liberal del entonces presidente Virgilio Barco Vargas, que condujo en el mes de marzo de 1990, a la firma de un pacto político entre las clases dominantes, que históricamente han dirigido al Estado, y el grupo insurgente, que, entre otros aspectos, contempló el mecanismo de la Asamblea Nacional Constituyente como instrumento para impulsar reformas, que condujeran a la ampliación de los espacios democráticos; y así, modificar el orden social establecido, en la búsqueda de cambios hacia la reconciliación, la justicia social y la paz. La Constituyente posibilitó una mayor participación de los sectores tradicionalmente excluidos en la conducción política de la sociedad; uno de ellos, el movimiento indígena.

El desarrollo de la Asamblea Nacional Constituyente generó como resultado la Constitución Política de 1991, poniendo fin a la Constitución de 1886 que imponía una concepción monocultural de la nación; reconocida, hasta el momento como una república unitaria, católica y mestiza².

En Colombia, se supera un largo periodo de constitucionalidad conservadora (105 años, desde la Constitución Política de 1886) con la Constitución Política de 1991, se avanza a un escenario político presionado por los grandes cambios económicos, sociales y culturales, emergentes en el mundo moderno a finales del siglo XX.

La Constitución de 1991 dio un salto importante hacia el reconocimiento jurídico de los grupos étnicos y de la diversidad cultural, correspondiente con las exigencias de amplios sectores sociales sin cobertura jurídica en el marco de un Estado Social de Derecho.

Este alcance político ha constituido una herramienta bajo la cual las organizaciones indígenas han buscado por más de veinte años, combatir la idea de inferioridad moral e intelectual a través de la cual ha sido caracterizada la población indígena del país.

La participación del movimiento indígena, junto al reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural³ de la nación colombiana, permite posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural⁴ de los pueblos⁵, entre otros derechos.

En este sentido, el reconocimiento del indígena como sujeto colectivo, con derechos diferenciados del resto de los sectores de la sociedad, irrumpió en el contexto de un orden social con un conflicto histórico de más de 500 años; éste ha sido representado como “atrasado”, “salvaje” e “in-civilizado”, entre otras categorías que lo ubican en un lugar de inferioridad social y dominación política; posición que ha sido justificada, también, desde la tradición del pensamiento ilustrado, científico moderno desde el siglo XVIII, que naturalizó la desigualdad sustentada en la teoría evolucionista que asigna al indígena una posición inferior en la escala socio-racial, originada en el estado de *naturaleza* (Mignolo, 2007).

Teniendo en cuenta este contexto socio-histórico, podemos considerar que, desde su perspectiva política, las luchas del movimiento indígena hacen parte del *modelo de status*, que expresan una doble dimensión reivindicativa; como parte de las clases sociales explotadas se inscriben dentro del paradigma de una *justicia redistributiva*; y, como pueblos culturalmente diferenciados dentro del paradigma de una *justicia de reconocimiento*, que implica un cambio cultural y simbólico (Fraser, 2008).

Desde el enfoque analítico de Nancy Fraser, expuesto en su documento “La justicia social en la era de la política de identidad” (2008), la cuestión del sujeto indígena se comprende, tanto por su carácter de sector poblacional subordinado, como por la evidencia de sujeto colectivo explotado en el marco de las relaciones de producción.

Dichos aspectos son visibles en la escasa participación del indígena en los escenarios de control del poder productivo, su fuerte presencia en la economía informal y en el asedio sobre sus recursos como efecto de las políticas extractivas dentro de una economía de acumulación; como pueblos subalternos en el marco de las relaciones de dominación étnica y política de la sociedad hegemónica moderna, dado el poco cumplimiento en la realización de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos conquistados a través de su histórica lucha.

En este sentido, consideramos que los pueblos indígenas construyen identidad política como sujeto colectivo, avanzando hacia la autonomía en un orden de sociedad nacional y global, que experimenta transformaciones profundas en sus modos de articulación con el mundo, sus modos de producción y distribución de la riqueza, en su estructura social, en su sistema político y en su sistema cultural (Tenti, 2004).

En consecuencia, la identidad política del sujeto indígena subyace de las luchas sociales que, históricamente, le han otorgado el rol de sujeto político, en forma de movimiento social, sostenido en el andamiaje cultural de los usos y

costumbres, su identidad étnica, su memoria histórica, su territorialidad, sus luchas, y su forma de pervivir a través del tiempo.

Para el movimiento indígena, y de acuerdo con Tenti Fanfani, sin el concurso del Estado y de sus dispositivos (leyes, instituciones y recursos), no hubiese sido posible proponer una modificación a su favor, de las relaciones de poder que los invisibiliza y los victimiza por razón de múltiples exclusiones (2004).

Al respecto, el movimiento indígena propende por una reorganización decisiva del sistema educativo y también de las condiciones materiales-institucionales, simbólicas e ideológicas, que constituyen el Estado y su territorio; a partir de un proyecto educativo que intenta la transformación de la condición subalterna de lo indígena, sobre la base de la constitución de un viraje simbólico y material de las instituciones que hacen posible la socialización hegemónica. Esta transformación, puesta en función del Estado, del carácter simbólico y material que subyace al proyecto hegemónico de la clase dominante, y que impone un tipo de sujeto funcional al neoliberalismo, se aloja, particularmente, en el sistema educativo y en la constitución de la educación-escuela como escenario de transmisión cultural.

Para graficar este punto, se exponen algunas de las características propias del sujeto que encarna el proyecto hegemónico neoliberal, desde la perspectiva de ingreso al mundo laboral, aspecto no ajeno a la visión propia de las relaciones hegemónicas presentes en la educación.

De acuerdo con Frade (2007) asistimos a la evidencia de un sujeto *empleable* y *activo* permanentemente dispuesto para la actividad laboral; es por tanto, un sujeto individual y autodeterminado.

Es a su vez un *sujeto flexible*, dispuesto a jugar con las condiciones y relaciones de inseguridad, inestabilidad y precarización laboral; este sujeto ha transitado entre las identidades de trabajador, de empleado -o empleable- y de empresario (del “yo”, en la continua autogestión y autopromoción).

En definitiva, un sujeto en formación perpetua, con gran interés en la acumulación de credenciales (diplomas), es decir, de títulos educativos, que sean intercambiables en condiciones de acceso como procesos de actualización y preparación para ampliar sus posibilidades de inserción y/o permanencia en el mercado.

La matriz en la cual se constituye este modelo de sujeto es la escuela moderna, con la impronta de la influencia neolibe-

ral, que ha sido legitimada para universalizar un sujeto educacional que responda al modelo capitalista. De aquí la importancia de centrar la atención en el ámbito de la escuela.

Desde el proyecto de autonomía, la construcción del sujeto indígena propone resignificar y validar el papel del sujeto en comunidad, el cual tiene identidad a partir de la relación con la ancestralidad, con “los mayores”, con las prácticas colectivas, con el territorio y la búsqueda permanente del equilibrio con la naturaleza, sin las cuales el carácter indígena se pierde.

El sujeto indígena es, por tanto, un sujeto con una cosmovisión que incluye de manera integral la naturaleza y el mundo espiritual como parte constitutiva de la construcción de sus ritmos y prácticas de vida.

Legitimar la cosmovisión, la forma de ver, la manera de ser y pervivir en el mundo, no es posible si no existe una agencia propia sobre la matriz que consolida los referentes de aceptación y rechazo a razón de valores y principios. Es, en este caso, la escuela el escenario moderno que encarna dicha matriz donde se protagonizan tensiones por la pervivencia de un pueblo o su extinción, en el marco de la influencia homogeneizante y globalizante del sistema capitalista.

2. La escuela, un foco de tensiones en el camino hacia la autonomía

Son varios los autores que insisten en que asistimos a las transformaciones de los sistemas educativos (Silva, 1995; Dubet, 2004; Tenti, 2004). Subyace en estos la inquietud por un cambio visible en la identidad del proyecto educativo moderno o, en otras palabras, el declive del “Programa institucional”⁶.

La advertencia sobre estos cambios tiene que ver con la función de la educación en la sociedad moderna, pues si bien en la primera modernidad, como diría Durkheim (1991), la función educativa estaba determinada por la socialización y la economía, para Dubet (2004) ésta ya no es tal; pues la educación es depositaria de un gran número de fines que van desde la socialización hasta brindar soporte emocional a los educandos.

Se asiste en la actualidad a la presencia de cambios significativos en la escena escolar, un aspecto es la presente diversidad de los sujetos; la asidua posesión de la escuela por un amplio número de niños y jóvenes de diferentes condiciones sociales y culturales, que recobran la idea de diversidad cultural como un valor; un estado deseado y valorado en las sociedades actuales (Tenti, 2004).

Aquí es preciso recordar que la escuela es una de las formas posibles de la educación⁷; sin embargo, ha perdurado siendo depositaria de los intereses que la modernidad le ha encomendado a la misma. En este sentido, la educación sustenta la idea de un sujeto que debe ser formado por el proceso de escolarización. En la perspectiva de la hegemonía neoliberal se propende por un sujeto unitario, autónomo, independiente y emancipado.

El lugar de este sujeto en la educación moderna ha sagrificado a la escuela como ciudad ideal (Dubet, 2004), implicando esto, el desconocimiento de otras formas de educación.

Sin embargo, la escuela ha mutado de ese lugar ideal, sagrificado como un santuario, por sus posesiones; en especial, por la construcción de sus saberes que son particularmente escolares, hacia un escenario escolar masificado con niños y jóvenes diversos (y por supuesto la presencia de otros actores de la comunidad), aspecto que advierte cuestionamientos a la escuela como lugar ideal (Dubet, 2004).

En dicho contexto se identifica la apropiación de la escuela como proceso organizativo indígena en el departamento del Cauca. Dentro de su concepción amplia e integral del proceso educativo, los indígenas han definido apropiar y transformar la institución de la escuela como parte de su política educativa. A partir los años setenta el movimiento social indígena ha impulsando la apropiación⁸, resignificación y revaloración de la escuela desde lo comunitario; con el fin de transformar esta institución que históricamente ha reproducido un sistema de pensamiento hegemónico dominante, para convertirla en un escenario de nuevos procesos educativos, en función de la cosmovisión, los planes de vida y el proyecto político como pueblos indígenas (CONTCEPI, 2012).

Los pueblos indígenas conciben que la escuela se constituye en uno de los múltiples espacios y procesos educativos que intervienen en la vida social de las comunidades. La familia, el territorio, la ritualidad, el trabajo productivo, el trabajo colectivo, entre otros, son espacios que hacen parte de la educación, entendida como un proceso social, permanente, que inicia en el vientre materno, se desarrolla durante el desenvolvimiento de la vida y trasciende a otros niveles después de la muerte⁹. (CONTCEPI, 2012)

La amplia mirada extendida sobre lo educativo desde la cosmovisión indígena, tiene como centro la construcción de un sujeto colectivo, con un arraigo territorial y con sujeción generacional, en cuanto a la fuerte relación con “los mayores”, estableciendo una importante relación con los intereses comunitarios, el proyecto organizativo y la búsqueda de la autodeterminación .

Ante dicha exposición, se encuentra en tensión la visión hegemónica, según Hunter, en una educación basada en principios y que se refiere a

(...) una cierta imagen, que establece una relación recíproca entre la perfección o el desarrollo completo de las facultades, y su libre ejercicio en su juicio moral. En resumen, es la famosa imagen de la persona como agente moral autorreflexivo y auto-realizador (Hunter, 1998, p.28).

En igual perspectiva, y en palabras de Tadeu Da Silva, “un sujeto educacional: emancipado, libre y racional” (1995, pág. 7); proyectando una fuerte influencia por integrar al indígena al modelo de vida de la sociedad moderna, basado en el modelo liberal homogeneizante e individualizante; en contraposición con los derechos étnicos-culturales y las manifestaciones de vida comunitaria, participes de la cohesión del sujeto indígena.

Si consideramos que el proceso de hegemonía influye en la visión del mundo de las personas, en sus valores, normas, identificaciones y rechazos, y a la vez orientan la conducta, siendo también un proceso interno que el sujeto incorpora, expresa y reproduce como representaciones de realidad (Tamarit, 2002); podemos plantear, que con la relación hegemónica, reproducida por la escolarización, el indígena incorporó nuevos imaginarios sobre sí mismo, sobre un nuevo orden social y sobre los ideales a alcanzar a través de la institución escolar, generándose una tensión con la tradición cultural propia.

Tal como lo expresan varios autores (Pineau, Dussel, & Caruso, 2013), la escolarización en la modernidad se constituye en la *máquina de educar* como una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, que altera las formas tradicionales de la transmisión y la recreación de la cultura.

En principio, la escuela, mediante la reproducción del pensamiento hegemónico, produjo negación, vergüenza y rechazo de la tradición cultural e identidad propia, al tiempo que se imponía como el medio o la vía para acceder a nuevas condiciones de ascenso y reconocimiento en el orden social; derivando en una valoración positiva de la escuela, que terminó siendo arraigada en el sentido común de la gente indígena.

En consecuencia, la escuela se entiende como una agencia de cambio cultural y de producción de identidades, situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de cambio radical de lo político y lo social (Silva, 1995). Lo que a su vez configura una trama en la que se reconoce

la función de reproducción social de la escuela, al tiempo que constituye un potencial espacio de resistencia y libre ejercicio (Hunter, 1998).

La apropiación de la escuela como práctica de resistencia indígena, en la que se articulan la libre iniciativa de las subjetividades con las estructuras sociales externas hegemónicas, bien puede comprenderse desde el concepto gramsciano de *núcleo del buen sentido*, dado que la particular experiencia de vida de los pueblos indígenas les permite la toma de conciencia de la dominación colonial y construir juicios que se alimentan del conflicto y de opiniones filosóficas y cosmogónicas que encierran verdades que posibilitan un giro hacia el cambio, en tensión permanente con el carácter hegemónico del sentido común¹⁰. (Gramsci, 1986 citado por Tamarit, 2002).

Lo anterior, ligado al potencial que tiene la escolarización en el proceso de reproducción cultural, llevó al movimiento indígena a considerar estratégica la apropiación de la escuela desde una perspectiva de resistencia, para impulsar, desde ella misma, cambios en el orden cultural y simbólico, requerido para contrarrestar el pensamiento hegemónico, intentando modificar la correlación de fuerzas dentro de las relaciones sociales de dominación colonial.

3. El proceso de educación autónoma indígena

En el recorrido histórico de las comunidades indígenas del Cauca se encuentra que en la década de los setenta se empezaron a crear las primeras “escuelas comunitarias” donde los maestros eran líderes vinculados con la recuperación de la tierra, especialmente bilingües¹¹ para que enseñaran en su propia lengua; lo que generó tensión con la iglesia católica, que para entonces había mantenido un control directo sobre las escuelas, el personal docente que laboraba en territorio indígena y en la orientación evangelizadora de la institución escolar¹².

En este proceso tiene lugar la necesidad de la construcción de la educación propia, que se reconoce:

(...) en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas a mediados de la década del setenta, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Inicialmente se abordó el papel que históricamente estaba jugando la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. La educación oficial de la región en esa época se caracterizaba por el divorcio entre la

escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (Bolaños, Tattay y Pancho 2008, p. 178)

Sobre el reconocimiento de este proyecto educativo oficial se estructuró una propuesta política educativa propia, que introdujo al currículo contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comunitarias; resultando una tensión interna entre quienes consideraban importante abordar y reivindicar los valores de la cultura y aquellos que los estimaban consideraban elementos de atraso.

En los ochenta se profesionalizaron, de forma masiva, maestros indígenas que entrarían a reemplazar a los profesores no indígenas, lo que desencadena un conflicto con los maestros oficiales que conciben este fenómeno como un riesgo a su estabilidad laboral, en la medida en que su vinculación al magisterio, en la mayoría de los casos, ha dependido de relaciones clientelistas con los partidos políticos tradicionalmente contrarios al movimiento y a las autoridades indígenas.

Durante los años noventa se impulsa la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs)¹³, se elaboraron materiales educativos bilingües (Ver Figura 1.) impulsando la promoción de experiencias educativas a partir de centros experimentales comunitarios de educación bilingüe (CECIBS), se diseñan las áreas del currículo propio y se impulsa, con mayor vigor, la investigación y la capacitación de maestros indígenas (CRIC, 2004).

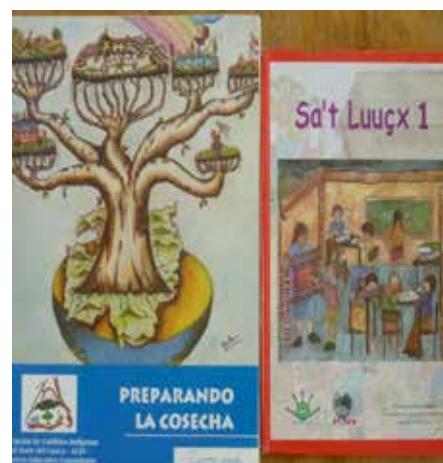


Figura 1. Material didáctico del Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Fuente: Autoría propia

A inicios del presente siglo se iniciaron y consolidaron ejercicios de administración de recursos financieros destinados a la educación pública. Mediante la movilización social se logran normas nacionales que posibilitan la dirección de las instituciones educativas en sus componentes político, administrativo y pedagógico, con una cobertura cercana a la totalidad de las instituciones educativas existentes en el territorio indígena y algunas en territorios pluriétnicos (CRIC, 2004).

Ante esto, el movimiento sindical del magisterio, en un primer momento, entra en contradicción con el movimiento indígena al considerarlo como un ejercicio de privatización y un riesgo que podría redundar en desmedro de la calidad de la educación; de igual manera, se tensionan las relaciones interculturales con comunidades campesinas y afrodescendientes, por disputas territoriales derivadas de la definición de instituciones educativas que pasan a ser direccionadas desde el movimiento indígena.

Posteriormente, se crea, en el 2004, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), la cual lleva a cabo el programa de Pedagogía Comunitaria para la formación de maestros:

La UAIIN es resultado de la experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008, p.156)

En el año 2009 el gobierno nacional reconoce la integralidad del Sistema Educativo Indígena Propio, como la política educativa construida por y para los pueblos indígenas de Colombia, la cual se integra por los componentes político, organizativo, administrativo y pedagógico, y comprende fundamentos, principios, criterios y orientaciones para todos los niveles de educación. (CONTCEPI, 2012)

4. El proyecto indígena en clave de hegemonía alternativa

El reconocimiento del SEIP logrado con la serie de acciones mencionadas hasta inicios del siglo XXI, ha hecho visibles diversos cambios a nivel de la escuela: en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en los docentes.

Las prácticas pedagógicas pasan de estar centradas en el individuo y la institución a ubicarse en la comunidad y el territorio; constituyéndose en escenario de encuentro y

decisión “las Asambleas Comunitarias” como espacios de deliberación colectiva. (Ver Figura 2)



Figura 2. Asamblea Comunitaria. Cabildo de Pueblo Nuevo, Ceral.

Fuente: Autoría propia

La didáctica se define por la organización de tiempos educativos acordes con los ciclos naturales, los calendarios agrícolas y las prácticas culturales. Los procesos pedagógicos se configuran a partir de núcleos problematizadores¹⁴ que integran campos disciplinarios donde el conocimiento propio tiene un lugar.

Los núcleos problematizadores hacen parte de los núcleos del currículo, definidos de acuerdo con problemáticas cotidianas, locales, regionales e internacionales; a su vez en una perspectiva pluricultural, tienen en cuenta la convivencia cotidiana e histórica entre indígenas, afrodescendientes y mestizos. (Ortíz 2006)

Los procesos pedagógicos descritos se ubican en el marco de la construcción de autonomía educativa articulada a la defensa territorial, la afirmación de la identidad cultural, el fortalecimiento de las lenguas originarias, los sistemas de conocimiento ancestral y el gobierno propio, como partes fundamentales del Plan de Vida y la Autodeterminación como Pueblos (CRIC, 2004); porque la educación ha constituido y constituye un escenario de conflicto cultural y simbólico, de intereses en tensión, de hegemonías y de resistencias, de lucha por el poder, que se extiende más allá de la escuela, pues las instituciones están atravesadas por contradicciones y por la histórica formación social (Rockwell, 1987, citada por Michi, 2008)

En buena parte de los territorios indígenas del Cauca se desarrollan experiencias innovadoras de participación y construcción social, de discursos y prácticas políticas de educación. Las lenguas propias¹⁵ son utilizadas, junto con el castellano, en la comunicación política y el aprendizaje escolar y comunitario, con valores y principios que orientan el

nuevo proceso educativo, en contraposición al pensamiento hegemónico que el Estado impone para la sociedad mayoritaria, a través del currículo oficial. (Ver Figura 3).

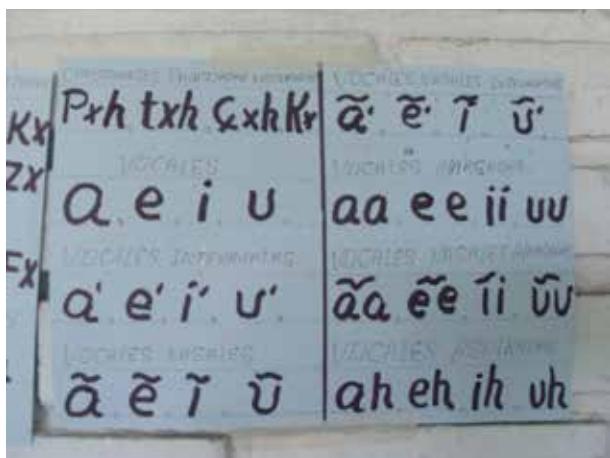


Figura 3. Grafemas Nasa Yuwe

Fuente: Autoría propia

De esta manera, se configura un discurso pedagógico *re-contextualizado*, que apropiá y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden, cumpliendo una función como regulador simbólico de la conciencia; aspecto crucial en la producción, reproducción y transformación de la cultura y fundamental en la creación de autonomía de la educación (Bernstein, 1998).

En este marco se ubica la iconografía propia, como la construcción simbólica de los héroes, de la historia, de los referentes identitarios de la constitución de la cultura indígena como expresión del discurso pedagógico que apoya la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio. (Ver Figura 4).



Figura 4. Iconografía en educación propia. Resguardo Cerro Tijeras.

Fuente: Autoría propia

Surge la conformación de un *discurso pedagógico* específico por parte de los indígenas, que seleccionan y crean los temas pedagógicos a través de sus propios contextos y contenidos, en la medida en que los pueblos tienen el control del discurso potencial susceptible de ser pedagogizado, regulando la comunicación en el universo potencial de significados (Bernstein, 1998).

De manera directa, los pueblos indígenas realizan un control político, administrativo y pedagógico a los “maestros comunitarios”¹⁶ a partir de la selección y evaluación realizada en espacios amplios de decisión colectiva que se traduce en decisiones sobre la permanencia, traslado o retiro definitivo de un maestro; lo que expresa una participación directa de las bases comunitarias en las decisiones y una apropiación del ejercicio de gobierno, que en el pasado era competencia exclusiva del gobierno central o regional; configurándose una clara estrategia étnica de *control cultural*.

El control cultural está concebido como el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales, (Bonfil, 1991), elementos claramente presentes en el sistema educativo.

Efectivamente, esta construcción de autonomía educativa se está desarrollando en un terreno complejo de tensión y conflicto, en el que la educación se convierte en un campo de poder y de saber, constituido por sujetos, prácticas y discursos; tejiendo resistencia, modificando, alterando, y desafiando la hegemonía, entendida como un proceso y una relación que tiene límites y presiones específicos, cambiantes, frente a lo cual se configura todo un potencial de cambio; en términos de Williams, una hegemonía alternativa (1980).

En este marco de análisis, la configuración de una hegemonía alternativa, no significa una suplantación o separación del territorio indígena, en relación con el Estado-nación colombiano; significa sí, una correlación de las fuerzas en el marco del reconocimiento de una sociedad diversa, en el contexto constitucional –pluriétnico y multicultural- evidente con la cultura indígena presente, y que requiere no sólo de reconocimiento sino también de legitimidad a partir de la autonomía de las instituciones.

5. Conclusión

El análisis sobre el proceso de construcción del Sistema Educativo Indígena Propio es posible a partir de la perspectiva histórica, que reconoce a éste como un fenómeno social historizado y problematizado a partir de la categoría sujeto, sirviendo de eje articulador del análisis hermenéutico de la experiencia política, que constituye el desafío por la autonomía sobre el sistema educativo en el territorio indígena.

Este proceso nos ubica en un escenario en el que el sujeto colectivo indígena, por su grado de cohesión social y sus particularidades históricas y culturales, ha apropiado estratégicamente el potencial productivo, reproductivo y simbólico de la escuela, en función de los usos y costumbres, de la pervivencia, la autonomía, la autodeterminación, es decir, en función de su proyecto político, territorial y cultural.

Los desarrollos de resistencia y autonomía indígena avanzan en la dirección política de los procesos educativos, expresados en el control del currículo, de los maestros, del discurso pedagógico, de la administración y planificación de las instituciones y de los recursos públicos destinados a la educación; por tanto, tienden al ordenamiento y reproducción de un orden social que legitime los sistemas de saber, las epistemologías propias como pueblos indígenas.

En este proceso se entiende la educación como el escenario por excelencia, que reproduce en forma de matriz cultural los principios y valores que fundamentan el orden social. Sin perder de vista otros escenarios de resistencia y lucha como la salud, la economía y la administración de justicia, que en relación directa con la educación configuran el escenario de acción para una apuesta de hegemonía alternativa, necesaria para avanzar en la perspectiva de la transformación del orden social.

Finalmente, la educación indígena ha sido rastreada como proceso, en cuanto fenómeno social que históricamente se ha constituido a partir de la configuración del sujeto colectivo indígena; situación posible a partir del ejercicio por la autonomía de la escuela, apoyándose en los avances jurídicos que, en forma de conquistas, han servido como estrategia y como herramientas hacia la búsqueda de una hegemonía alternativa en el terreno de la constitución de un orden social legítimo para los pueblos indígenas. ■■■

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

- I. Si bien los acuerdos de paz se iniciaron con el M-19, posteriormente se produjeron acuerdos con otros movimientos insurgentes como el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y la guerrilla indigenista Manuel Quintín Lame (MQL) quienes participaron con sus propios representantes en las deliberaciones de la Constituyente. Estos grupos, junto con el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Movimiento de Integración Revolucionaria- Patria Libre (MIR) habían conformado en 1987 la Coordinado-

ra Guerrillera Simón Bolívar (CGSB). Ver más ampliamente, Moreno P, Héctor (2011).

2. Artículos I y 38, Constitución Política de Colombia de 1886.
3. Constitución Política de Colombia de 1991: Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.
4. Artículo 68, Constitución Política de Colombia 1991.
5. En este artículo utilizaremos el concepto de pueblo, destacado por Amengual “que pone énfasis en la dimensión cultural propia del pueblo, en tanto que principal vínculo de unificación e integración entre todos los individuos de una realidad social diferenciada y viva, con un alma o espíritu propios y distinto de los de sus miembros, a la vez que en clara tensión con la estructuración formalista y despersonalizada del Estado, cada vez más centralista y burocratizado”. (Caldach, 1991).
6. El programa institucional expuesto por François Dubet es una estructura que se propone como constitutiva del proyecto educativo moderno que, desde la forma escolar y el modelo de socialización, se basa en cuatro grandes características: Valores y principios “fuera del mundo”; La vocación; La escuela es un santuario; y, la socialización también es una subjetivación. Véase Dubet (2004)
7. La escuela se concibe como el escenario institucional que representa la educación formal; sin embargo, la educación no formal y la educación informal se ocupan de la educación desde otras características del proceso educativo, para ampliar ver (Trilla, 1993). También, han surgido escenarios como la educación popular (Torres, 2012) La educación social (Calle, 2010) y las prácticas socioeducativas (Giovine, 2013).
8. La *apropiación* la entendemos tal como la propone el antropólogo Bonfil Batalla en su “Teoría sobre el control cultural”, en el sentido de aquellos elementos culturales ajenos que un grupo retoma y sobre los cuales adquiere capacidad de decisión, ejerciendo así control cultural (Bonfil, 1991).
9. Ver, de manera más amplia “Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)”
10. Gramsci define el sentido común de la siguiente manera: “...cada estrato social tiene su sentido común que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida y de la moral”, concepción que es “absorbida ácríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio”. De tal modo que, si por un lado cada clase social tiene su propio sentido común, por el otro éste es la concepción más difundida de la vida y de la moral que, en la sociedad desigual, no puede ser otra que la que corresponde a las clases dominantes; es decir, lo que hemos venido denominando visión o discurso hegémónico. (Gramsci, 1986, citado por Tamarit, 2002, p. 24).
11. Bilingüe; lengua propia indígena y el castellano.
12. La iglesia católica logra un control del aparato educativo a nivel nacional en la Colonia y, más adelante, en la República, con la firma de los concordatos de 1887 y 1973; y de manera especial en los territorios indígenas denominados como tierras de infieles, a través del convenio de misiones que otorgaba autoridad a los misioneros más allá de la esfera de la evangelización y la docencia. (Ver: Sáchica, 2001).
13. Los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs) son procesos de construcción de programas de formación y proyectos curriculares y pedagógicos que se diseñan de manera colectiva y comunitaria, donde participan maestros, estudiantes, padres y madres de familia, niños, jóvenes y mayores de cada comunidad étnica. Ver (CRIC, 2004).
14. Los núcleos problematizadores hacen parte de los núcleos del currículo que se han definido de acuerdo con problemáticas reales locales,

- regionales, nacionales y mundiales, dentro de un contexto pluricultural si se tiene en cuenta la convivencia cotidiana e histórica entre los indígenas, afrodescendientes y mestizos. Este diseño hace parte del enfoque de currículo integrado, para ampliar este aspecto (Ver Ortiz, 2006)
15. Lenguas indígenas propias que participan de este proceso son: Nasa Yuwe (Pueblo Nasa), Namtrik o Namuy Wam (Pueblo Misak), Siapedé (Pueblo Eperara Siapidara), Quichua (Pueblo Inga).
 16. Se denomina “maestros comunitarios” los indígenas y no indígenas que se desempeñan como docentes en los establecimientos educativos, suelen pertenecer a la comunidad donde laboran, se destacan por conocer el territorio, demuestran un compromiso político o liderazgo, y en general participan del control cultural de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- I. BERSTEIN, Basil. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En: Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Fundación Paideia, 1996. p. 75- 93.
2. BOLAÑOS, Graciela. TATTAY, Libia. y PANCHO, Avelina. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: MATO, Daniel. 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), 2009. p 155-190
3. BONFIL, Guillermo. Teoría del control cultural, en el estudio de procesos étnicos. En: Estudios sobre las culturas contemporáneas. México D.F.: Nueva imagen, 1991. p. 165-204.
4. CALDUCH, Rafael. Las relaciones internacionales. En: El poder y las relaciones internacionales. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales, 1991. p. 180-205.
5. CALLE, Claudia Vélez de la. Pedagogía social en Colombia. Cali: Universidad San Buenaventura. 2010.
6. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991. Bogotá D.C. Civitas, 2001.
7. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. DECRETO 4633 (2010) por el cual Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a los indígenas. Diario oficial. Bogotá. D.C. 2011
8. COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: CONTCEPI, 2012.
9. CONSEJO REGIONAL IND Revista de TNAL INDçILA REPUEgibicaníGENA DEL CAUCA (CRIC). Que pasaría si la escuela.... 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: El Fuego Azul, 2004
10. DUBET, Francoise. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: TENTI FANFANI, Emilio. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: UNESCO, 2004. p. 15-43
11. DURKHEIM, Émile. Educación y Sociología. 3^a ed. México D.F.: Colofón, 1991. 128 p.
12. FRADE, Carlos. Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal. En: Revista Española de Investigaciones Sociológicas. 2007, no. 119., p. 35-63.
13. FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En: Revista de Trabajo. 2008. Vol. 4, no. 6., p. 83-99
14. GIOVINE, Renata. La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En T. C. (orgs), Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico (en proceso de edición). Buenos Aires. 2013
15. HUNTER, Ian. Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998. p. 224.
16. LINERA GARCÍA, Álvaro. La construcción del Estado. En: Conferencia: La construcción del Estado, (08, abril: Buenos Aires, Argentina). Memorias, Buenos Aires: Facultad de Derecho de la Universidad del Buenos Aires, 2010. 10 p.
17. MICHI, Norma. Movimientos campesinos y educación Estudio sobre el movimiento dos Trabalha Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. 427 p.
18. MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: SANTIAGO CASTRO, Gomez y GROS-FOGUEL Ramon. El giro Decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25-46.
19. MORENO, Hector, A. La Constituyente un acuerdo político para la paz. En: Semanario Virtual Caja de Herramientas. Bogotá D.C. Edición No. 00255. 2011. p. 15-23.
20. ORTÍZ, Evelyn. Retos y perspectivas del currículo integrado. En: Cuadernos de investigación en la educación. 2006. no 21., p. 35-56.
21. PINÉAU, Pablo. ¿Porqué triunfo la escuela? En: PINÉAU, Pablo. DUS-SEL, Ines. & CARUSO, Marcelo. La escuela como máquina de educar . Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 27-51.
22. SACHICA, Luis C. El indígena en Colombia. En: Cuadernos para la Reforma de la Justicia. 2001. no 3, p. 121-145.
23. TADEU DE SILVA, Tomas. El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En: Revista Propuesta Educativa, no. 13, 1995. p. 5-10.
24. TAMARIT, José. El sentido común del maestro. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. 214 p.
25. TENTI FANFANI, Emilio. Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a la tesis de Francois Dubet. En: Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina. Buenos Aires: UNESCO, International Institute for Educational Planning. 2004.p. 45-64
26. TORRES, Alfonso. La Educación Popular Trayectoria y actualidad (2da Edición ed.). Bogotá, D.C., Colombia: El Buho. 2012
27. TRILLA BERNET, Jaume. La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel. 1993
28. WILLIAMS, Raymond. Marxismo y literatura. España: Península, 1980. 249 p.