

Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Manuel Rivera-Mateos, Mercedes Osuna-Rodríguez y Luis Rodríguez-García

RESUMEN

Este trabajo analiza la experiencia de implantación y funcionamiento de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia (Colombia) como programa específico e innovador de educación superior —único en su género en América Latina— que pretende profundizar en la problemática de la educación intercultural universitaria adaptada a las necesidades y especificidades de las comunidades indígenas. Esta licenciatura se plantea desde diversas dimensiones y enfoques relacionados con el desarrollo de los planes de vida indígena y las cosmovisiones y cosmogonías de sus pueblos, el fomento del diálogo intercultural y la diversidad cultural. El análisis y el avance efectuado en la sistematización del modelo educativo se centra, entre otros aspectos, en los encuentros zonales de formación mantenidos entre el equipo de profesionales, docentes y facilitadores del programa académico y las comunidades indígenas, la estructura curricular, los perfiles de los proyectos comunitarios de los estudiantes indígenas, la homologación de títulos y las oportunidades, limitaciones y dificultades encontradas, así como las perspectivas que se han abierto con el reconocimiento institucional y académico de la titulación.

Palabras clave: interculturalidad, educación superior, comunidades indígenas, diversidad cultural, América Latina, Colombia.

Manuel Rivera Mateos

manuel.rivera@uco.es

Español. Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Córdoba, España. Profesor Asociado de Análisis Geográfico Regional en la Facultad de Filosofía y Letras y Secretario de la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, España. Temas de investigación: educación intercultural e inclusiva, turismo responsable y desarrollo humano, planificación territorial y desarrollo local, gestión del patrimonio y diversidad cultural.

Mercedes Osuna Rodríguez

silosrom@uco.es

Española. Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Córdoba, España. Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación y Directora de la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, España. Temas de investigación: educación y perspectiva de género, educación intercultural e inclusiva, género y desarrollo.

Luis Rodríguez García

catedraintercultural@uco.es

Español. Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Córdoba, España. Profesor emérito y vocal de la Comisión Asesora de la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, España. Temas de investigación: educación intercultural, educación inclusiva, turismo y relaciones interculturales, diversidad cultural.



Educação intercultural e culturas indígenas na América Latina: da licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência de implantações e funcionamento da licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra da Universidad de Antioquia (Colômbia) como programa específico e inovador de educação superior —único em seu gênero na América Latina— que pretende aprofundar na problemática da educação intercultural universitária adaptada às necessidades e especificidades das comunidades indígenas. Esta licenciatura se projeta desde diversas dimensões e enfoques relacionados com o desenvolvimento dos planos de vida indígena e das cosmovisões e cosmogonias de seus povos, o fomento do diálogo intercultural e a diversidade cultural. A análise e o avanço efetuado na sistematização do modelo educativo se centra, entre outros aspectos, nos encontros zonais de formação mantidos entre a equipe de profissionais, docentes e facilitadores do programa acadêmico e das comunidades indígenas, a estrutura curricular, os perfis dos projetos comunitários dos Estudantes indígenas, a homologação de diplomas e as oportunidades, limitações e dificuldades encontradas, assim como as perspectivas que se têm aberto com o reconhecimento institucional e acadêmico da formação.

Palavras chave: interculturalidade, educação superior, comunidades indígenas, diversidade cultural, América Latina, Colômbia.

Intercultural education and indigenous cultures in Latin America: an analysis of the degree in Pedagogy of Mother Earth

ABSTRACT

This article analyzes the experience of implementing and getting working the degree in Pedagogy of Mother Earth at the University of Antioquia (Colombia) as a specific and innovating program for higher education —unique in Latin America— that aims to delve into the questions raised by the intercultural university education adapted to the specific needs of the indigenous communities. This degree program is built from different points of view and approaches related to the development of indigenous schemes of life and their world views and cosmogonies and favors the intercultural dialogue and cultural diversity. The analysis and progress made in the systematization of this educational model is centered, amongst other aspects, on area training meetings organized to gather the team of professionals, teachers and facilitators of the academic program and the indigenous communities, the curricular structure, the profiles of the community projects carried out by indigenous students, the homologation of degrees and the opportunities, limitations and difficulties they face, and the perspectives that have been opened up thanks to the institutional and academic recognition of this degree.

Key words: intercultural approach, higher education, indigenous communities, cultural diversity, Latin America, Colombia.

Recepción: 16/11/15. **Aprobación:** 04/08/16.

Introducción

En la mayoría de los programas académicos universitarios la realidad, pensamiento y saberes indígenas son en general negados, invisibilizados o desconocidos, como consecuencia de un contexto académico en el que se ha posicionado el conocimiento científico occidental como el único “verdadero” bajo las premisas de “universalidad” y “neutralidad”, acabando por deslegitimar saberes procedentes de entornos culturales diferentes. De esta manera, la poca pertinencia de los programas académicos con las realidades de los pueblos indígenas es un factor central que ha afectado negativamente a su permanencia en la educación superior (UNESCO/IESALC, 2003; Pancho *et al.*, 2004; Sierra *et al.*, 2004).

Desde el periodo colonial, la historiografía oficial asumió al pensamiento indígena como desaparecido y sus aportes a la sociedad intercultural en construcción fueron puestos en duda (Espinosa, 2007). Este paradigma colonial ha mantenido su hegemonía sobre todas las formas de configuración de la subjetividad, la producción de sentidos, los universos simbólicos y, en especial, la producción del conocimiento. Tal patrón cognitivo ha implicado una perspectiva dentro de la cual lo “no europeo” se ha considerado parte del pasado y de carácter primitivo e inferior.

Las luchas de los pueblos indígenas sumadas a los relativamente recientes debates teóricos en las ciencias sociales han permitido cuestionar los paradigmas coloniales establecidos, en cuyo marco se impuso como único válido al conocimiento científico. Y es desde esta mirada crítica —aunque sin descartar por completo esta racionalidad— desde donde ha sido posible dar el paso hacia nuevos programas académicos y un diálogo de saberes que permitiera la construcción de una identidad indígena

acorde con los propios intereses de estos pueblos para así construir una identidad propia y una dinámica bajo la premisa del respeto, la tolerancia y la interculturalidad (Walsh, 2007).

En fechas relativamente recientes, de hecho, las universidades interculturales han comenzado a surgir como experiencias educativas en las que se atienden prioritariamente a grupos tradicionalmente excluidos o absorbidos de manera limitada por las universidades tradicionales (ANUIES, 2006). No obstante, la investigación sobre estas experiencias es todavía escasa pese a su cada vez mayor número. El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Mato, 2008) ha identificado ya más de 50 instituciones de educación superior dedicadas a las comunidades indígenas y afrodescendientes, ya sea parcial o totalmente, con diferencias significativas en sus concepciones, si bien en buena parte pendientes de analizar y sistematizar concienzudamente.

En el caso de Colombia, con excepción de algunos programas de etnoeducación, no se ha contado hasta la creación de la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* (LPMT) de la Universidad de Antioquia (Colombia) con modelos pedagógicos específicos que tuvieran en cuenta las particularidades culturales de los estudiantes indígenas y las necesidades, cosmovisiones y sistemas de conocimiento tradicional de sus comunidades.¹ Y esto es precisamente lo que nos impulsó en su día a emprender un proyecto de cooperación interuniversitaria internacional sobre educación superior indígena centrado en el fortalecimiento de este modelo pedagógico de la Universidad de Antioquia (UA), que pretende contribuir a la búsqueda de alternativas innovadoras y pertinentes, partiendo de una reflexión crítica sobre las deficiencias y disfuncionalidades de la educación superior

² Este artículo está basado en los resultados y avances del proyecto titulado “Fortalecimiento pedagógico e institucional del Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia (Colombia) para la consolidación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, cofinanciado como Acción Preparatoria de Cooperación Internacional Interuniversitaria (AP/040465/11) por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en 2011 y la Universidad de Córdoba (España).



convencional para comunidades indígenas: 1) su contribución real al fortalecimiento de su identidad cultural, minimizando la pérdida de su identidad étnica; 2) la capacitación profesional de los egresados universitarios para convertirse en recursos humanos al servicio de sus comunidades indígenas y de sus procesos político-organizativos; 3) el fomento de la presencia de estudiantes indígenas en el ambiente universitario; 4) la contribución a la apertura y enriquecimiento cultural de la universidad; 5) el mejor tratamiento del tema de la interculturalidad y de las condiciones que se requieren para el diálogo e intercambio de saberes; 6) la superación de la visión restringida e incompleta de la diversidad cultural y de la educación intercultural como algo reducido a lo étnico, y 7) el discernimiento sobre la función primordial de las universidades en torno a la creación de programas especiales para indígenas o, en cambio, la construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa con la diversidad cultural.

Este artículo tiene por objeto precisamente describir y avanzar en la sistematización de la experiencia docente de educación superior indígena en el marco de la colaboración entre la Organización Indígena de Antioquia (OIA), la UA y la cooperación internacional a través de instituciones como la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba (España). Todo esto partiendo del enfoque de la educación intercultural y de-colonial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el papel fundamental de las entidades y agentes de apoyo, aunque sin perder de vista el modelo educativo universitario de Antioquia, el contexto institucional y la realidad social de las comunidades indígenas que lo envuelven. La sistematización planteada reconoce y pretende contribuir a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia docente, de manera que, sin olvidar los aportes de los especialistas externos, sean estos actores quienes tomen las decisiones principales del proceso.

Antecedentes y contextos previos de los modelos educativos superiores de las comunidades indígenas

Diversas iniciativas de educación superior orientadas hacia los pueblos originarios han venido siendo difundidas y apoyadas a través de eventos mundiales e instituciones como la *Asociación Mundial de Educación Superior de los Pueblos Indígenas (WINHEC)* o la *Conferencia en Educación de los Pueblos Indígenas del Mundo (WIPCE)*. Y también la presencia de organismos y agencias de cooperación internacional o bilateral, de fundaciones y de universidades extranjeras en el ámbito de la educación indígena en el continente americano se ha incrementado considerablemente en la última década (Didou-Aupetit, 2013). Asimismo, gracias a las iniciativas endógenas con más o menos apoyo gubernamental como la que aquí presentamos, ha aumentado significativamente el número de programas y de instituciones universitarias destinadas estratégicamente o exclusivamente a la atención de estudiantes indígenas.

En Estados Unidos una de las experiencias más significativas es la de Hawai, en cuya universidad estatal se creó en 1986 el Centro para Estudios Hawaianos *Kamakakuōkalani*, con un pregrado y una maestría en estudios hawaianos. A su vez, el Programa de la Lengua Hawaiana *Kawaihuelani* ofrece un pregrado y una maestría para el fortalecimiento de esta lengua originaria, como antecedente de la creación de la Facultad *Hawai'inuiākea* para el Conocimiento Hawaiano (Osorio, 2007). Y, de manera similar, el pueblo Maorí de Nueva Zelanda viene jugando un rol de liderazgo en la creación de instituciones de educación terciaria como *Wānanga* o universidades indígenas Maorí, en las que se fortalece la identidad indígena pero al mismo tiempo se confieren grados en programas bilingües y biculturales exitosos.

En Canadá, desde 1970 la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser ofrece programas de pregrado y posgrado para formar docentes indígenas y se vienen diseñando proyectos de investigación

colaborativa con comunidades y estudiantes aborígenes para estimular el aprendizaje imaginativo y creativo. A su vez, el North Island College, procura facilitar y hacer más pertinente la vida académica de los jóvenes aborígenes que comienzan la universidad, mediante la oferta de cursos específicamente diseñados para ellos. Otro centro de educación superior estatal, *The University of British Columbia*, ofrece en ocho Facultades programas específicamente orientados a atender las necesidades de los estudiantes de origen indígena.

También de manera más concienzuda, aunque con recursos más limitados y menos compromiso estatal, existen iniciativas importantes para desarrollar programas de educación superior indígena (Mato, 2011), que van desde marcos asimilativos y convencionales como las universidades interculturales estatales en México (Rebolledo, 2005), a otros más centrados en las cosmovisiones indígenas, como la Universidad de la Tierra en Chiapas, México, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Cochabamba, Bolivia, que ofrece una maestría en este campo (Zurita, 2006), o la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" en Ecuador. La valoración de unas y otras experiencias de educación superior indígena varía, en cualquier caso, en función de la mayor o menor autonomía del currículo respecto al exigido por el sistema oficial, la pertinencia con las necesidades reales de los pueblos indígenas o el compromiso de sus egresados con sus comunidades, entre otros, pero además hemos de considerar su diferente alcance y nivel de consolidación en función de su capacidad organizativa y recursos gubernamentales asignados, ciertamente muy desiguales.

En el caso de Colombia, como producto del surgimiento de las luchas indígenas por la recuperación de tierras y el reconocimiento de su autonomía, el Estado ha ido aceptando progresivamente a sus organizaciones como interlocutoras dando paso a cambios legislativos de reconocimiento de sus

demandas, lo que ha incidido, de hecho, en la apertura de licenciaturas en Etnoeducación en algunas universidades del país para la formación de los docentes indígenas, con experiencias a resaltar por el diálogo que se construye entre equipos universitarios y organizaciones indígenas y la inclusión de asuntos hasta entonces no considerados en la formación docente, como la gestión comunitaria y la planificación territorial y ambiental, además de temas pedagógicos, culturales y lingüísticos propios de los pueblos indígenas. No obstante, la rigidez de las estructuras universitarias no es fácil de romper y las comunidades indígenas requieren capacitar su talento humano en otros campos además del educativo; de aquí que algunas de sus organizaciones hayan preferido apostar por sus propias propuestas de educación superior, aun cuando sus programas no fueran reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI), del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Es relativamente amplio, en fin, el abanico de posibilidades educativas que se ha ido gestando y que puede servir de referencia para un país culturalmente diverso como Colombia y que requiere con urgencia romper con el sistema monocultural y homogéneo que aún sigue prevaleciendo en la educación superior. Y precisamente por ello el proceso complejo de formación de la LPMT no ha sido ajeno a la necesidad de realización de un análisis crítico de los distintos modelos educativos que se han venido sucediendo en el contexto de los pueblos indígenas y de las propias conceptualizaciones educativas aplicadas para su formación. Y para ilustrar la complejidad de esta problemática, hemos de caracterizar las nociones de "Educación propia o ancestral de los pueblos indígenas", "Educación colonial y doctrinaria", "Etnoeducación", "Educación multicultural e intercultural" y "Educación decolonial".

Respecto a la "educación propia o ancestral indígena", hemos de considerar que en la vida de estos



pueblos, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas, pues los padres y demás miembros del grupo han ido transmitiendo, a través de la práctica y de manera integral, los saberes políticos, sociales, económicos y culturales de sus antepasados, a través de los cuales construyen la vida comunitaria. Las comunidades indígenas, para responder a los retos de su desarrollo, organizan su denominado “Plan de Vida”, que cuenta como elemento fundamental para su existencia con la *Tierra* y el *Territorio*, además de una serie de conocimientos mitológicos y cosmogónicos que intentan conseguir una relación sostenible y equilibrada entre el ser humano y la naturaleza como su propia forma educativa.

Con la irrupción de la educación de la cultura occidental, los indígenas se vieron sometidos a otro sistema de educación, que ignoró en buena parte sus conocimientos, su lengua y su pedagogía, negando incluso la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo, además de generar una educación “colonial y doctrinaria”. Hasta el siglo XX no se implementaron políticas de mayor intervención por parte del Estado, en el marco de un modelo desarrollista, tendiente a minimizar las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena. Y aunque se limitó formalmente el control de la Iglesia sobre la educación indígena, ésta mantuvo la administración de gran parte de la misma bajo la modalidad de la educación “contratada” (Rojas y Castillo, 2005). Es hasta fechas muy recientes, a consecuencia del surgimiento de las luchas reivindicativas indígenas, cuando el Estado acepta a sus organizaciones como interlocutoras y da paso a cambios legislativos que reconocen sus demandas. Es el caso, por ejemplo, del Decreto 1142 de 1978 que aprueba la enseñanza de las lenguas nativas en las escuelas indígenas y da paso a una política de educación bilingüe en Colombia y sobre todo la Constitución de 1991, que da origen a la institucionalización de la “Etnoeducación” o “Educación para grupos étnicos”, como

también se llama, que está orientada específicamente a grupos o comunidades indígenas que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

En esta fase de puesta en marcha de proyectos etnoeducativos el Estado apoya y promueve oficialmente la educación para grupos étnicos en condiciones de vulnerabilidad, reconociéndose la diversidad en su condición cultural, étnica, social y personal en un contexto al menos teórico de equidad y solidaridad, de reconocimiento de sus planes de vida indígena y su propia concepción y perspectiva de futuro y, asimismo, en un marco de pertinencia de la educación y permanencia cultural indígena con perspectiva intercultural. Con este planteamiento se producen importantes esfuerzos de las organizaciones indígenas por lograr cambios en los programas curriculares de las escuelas indígenas y el nombramiento y contratación de maestros indígenas por parte del Estado, pero como contrapunto se ha podido observar que en sus prácticas pedagógicas han continuado imponiéndose modelos propios de un sistema educativo “colonizador, autoritario y burocratizado”, tal como se define en diversos estudios especializados; situación ésta que no es desde luego exclusiva de los pueblos indígenas sino extensible a la educación pública en general (Sáenz *et al.*, 1997; Sáenz, 2001).

De hecho, pese a los movimientos de educadores que han venido proponiendo alternativas pedagógicas al carácter pasivo y conformista de la escuela y han intentado promover la creatividad y participación activa de sus estudiantes en el aprendizaje, lo cierto es que el control burocrático de las instituciones escolares y las técnicas disciplinarias aplicadas han preferido mantener las viejas maneras frente a las innovaciones que pudieran tener un fuerte impacto social (Saldarriaga, 2001). Pero también, por otro lado, se han engendrado programas de “efectos perversos” que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales indígenas, aislando a los individuos

en una identidad cultural fija e inmutable, reforzando las fronteras entre grupos y acentuando incluso los riesgos de intolerancia y rechazo del “otro”, la vanalización y folklorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva y la fragmentación del currículo bajo el impacto de reivindicaciones particularistas, entre otros problemas (Muñoz, 2001).

A partir de aquí se han difundido y puesto de moda más recientemente las nociones de “educación multicultural” y “educación intercultural”, a partir de los movimientos políticos y sociales de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de grupos sociales discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. En un cuarto de siglo han pasado, además, de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación específico y disciplina universitaria de interés para diferentes agentes educativos como profesores, directivos, técnicos y políticos de diferentes países (Elizondo, Tarrow y Salina, 1998; Sales y García, 1998; Seeberg, Swadener, Vandenberg y Rickel, 1998).

En la revisión de la literatura existente se han identificado diferentes modelos de educación multicultural e intercultural: 1) la asimilación cultural (educar para igualar desde la cultura dominante); 2) el entendimiento cultural o conocimiento de la diferencia; 3) el pluralismo cultural (mantener la diversidad cultural); 4) la educación bicultural o bilingüe (competencia en dos culturas); 5) la educación como transformación (crítica a la realidad social y ejecución de acciones de resistencia y cambio), y 6) la educación anti-racista (eliminación del racismo personal e institucional). A su vez, se pueden distinguir diversos enfoques y variantes de la educación intercultural (Muñoz, 2001): 1) afirmación hegemónica de la cultura dominante de los modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio; 2) integración de culturas del modelo de relaciones humanas y de educación no racista; 3) reconocimiento de la pluralidad de culturas del modelo de curriculum multicultural a través de programas de adición étnica,

biculturales y bilingües y programas de transición y de mantenimiento de la lengua materna, y 4) la opción intercultural y multicultural basada en la simetría y el pluralismo culturales, planteando críticas a la educación centrada en las diferencias culturales e incluyendo los modelos de educación antirracista y holística.

Sin olvidar estas distintas perspectivas educacionales, la LPMT tiene en cuenta particularmente como aportación de la educación intercultural la inclusión del concepto de “estudios culturales”, que nacen como parte de un movimiento de resistencia en países del “primer mundo” a aquellas prácticas educativas homogeneizantes que ignoran el contexto de los educandos (Green, Sinigui y Rojas, 2013). Estos estudios culturales están profundamente relacionados con la conexión entre cultura, saber y poder, pues implican un alejamiento de las narrativas dominantes eurocéntricas, para ocuparse de la gran diversidad de fenómenos sociales y culturales que caracterizan a un mundo cada vez más hibridado y postindustrial (Giroux, 1998).

Y, por último, ha de considerarse la “educación de-colonial”, que incluye tanto la crítica poscolonial como los estudios latinoamericanos sobre la colonialidad del saber, que retoman discusiones anteriores contextualizándolas en el marco de las relaciones de dominación e imposición de conocimientos que se instituyeron durante los largos años de conquista y colonización por las metrópolis europeas, y cuyo legado ideológico no es fácil desmontar (Cannella y Viruru, 2004; Dussell, 2000; Lander, 2000). Desde la perspectiva de los pueblos originarios, estos discursos no hacen sino perpetuar una profunda violencia no sólo territorial, política y económica sino epistémica (Castro-Gómez, 2000), lo que hace incompatible un verdadero diálogo de saberes. Y por ello, la crítica poscolonial emerge como un proceso continuo de resistencia y reconstrucción de las antiguas colonias frente a la imposición de las prácticas y patrones culturales dominantes del mundo



occidental entendidos por los europeos como “civilización superior” (Coronil, 2000) y que limitan la posibilidad de la auto-afirmación y la auto-determinación (Kanu, 2006). De aquí, por tanto, la apuesta de la titulación de la LPMT por una educación de-colonial que permita: 1) aprender a descolonizar el pensamiento (descolonización en el sentido de dejar de ser colonizado) y 2) ir desde otras lógicas y otros pensamientos hacia la construcción o creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia (Walsh, 2005), mediante la confrontación de la deshumanización, el racismo y la negación de otros seres y campos del saber.

Objetivos generales, pertinencia, visión y filosofía de la licenciatura

La educación propia adaptada específicamente a las características socioculturales indígenas en Colombia no se abordó realmente hasta la década de los ochenta, si bien acabó impulsándose definitivamente con la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, que produjo una significativa apertura en el Estado y la sociedad colombiana hacia el reconocimiento de los derechos indígenas, sus lenguas y su cultura. Dicho mandato constitucional se plasmó reglamentariamente en la Ley 115 General de Educación, la cual orienta al Estado a implementar programas educativos especializados para todos y cada uno de los grupos étnicos de Colombia. Posteriormente el Decreto 804 de 1995 amplió los enfoques y planteamientos de la educación para grupos étnicos, en particular en lo que se refiere a los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad, asumiendo el gobierno la financiación de los proyectos etnoeducativos.

La implicación directa del Estado facilitó desde entonces la oferta por parte de universidades públicas y privadas de cupos, becas e incluso programas especiales para estudiantes indígenas. Y, de hecho,

actualmente existen carreras de etnoeducación en un número significativo de universidades del país y se han puesto en marcha programas de especialización y maestría en esta temática, así como de doctorado en educación multicultural y educación para grupos étnicos. Por su parte, varias organizaciones indígenas regionales, por sí mismas o en alianza con universidades oficiales, también han ido introduciendo sus propios programas de educación especializada en las temáticas más pertinentes a su movimiento social e incluso algunos indígenas han conseguido impartir clases de lenguas y otras temáticas indígenas en varias universidades oficiales. Es de destacar, en este sentido, el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), como máxima autoridad de los pueblos indígenas del Departamento, puso en marcha en 2003 su denominado “Proyecto Etnoeducativo Comunitario (PEC)”, el cual establece la necesidad de la formación post-secundaria de sus líderes y educadores en colaboración con instituciones de educación superior.

Posteriormente la Universidad de Antioquia, mediante la firma de un Convenio Marco de Cooperación en 2004 con la OIA, renovado después en 2009, dio paso a la creación del denominado *Programa de Educación Indígena*, que para su coordinación abrió por primera vez en su historia una plaza docente para un profesor indígena. Dicho programa se encargó de concertar e implementar con comunidades y organizaciones indígenas de la región y el país, una serie de propuestas de docencia formales y no formales, de investigación y extensión, que contribuyeran a la mejora de su calidad de vida y el fortalecimiento de su identidad cultural. Esta iniciativa es el germen de la creación posterior de la LPMT, pero la nueva licenciatura parte del reconocimiento de que los programas de educación superior impartidos hasta la fecha por la Universidad de Antioquia, así como las licenciaturas en Etnoeducación que se ofrecen en otros centros de educación superior

latinoamericanos, se quedan cortos ante las realidades que día a día afrontan las comunidades indígenas, por lo que plantea la necesidad de diseñar otros procesos formativos, más pertinentes y adecuados, con la concertación respetuosa y comprometida con las organizaciones que las representan y que aportan el saber acumulado de cientos de años y los logros obtenidos por el movimiento indígena en los últimos treinta años (ONIC, 2002).

La LPMT tiene en cuenta, además, otra serie de antecedentes, referencias legales y declaraciones de organismos internacionales que le sirven de inspiración: 1) El Convenio 169 adoptado por la 76ª Reunión de la Conferencia General de la OIT (realizada en Ginebra en 1989), que reconoce los derechos de autonomía y consulta permanente a los pueblos indígenas y tribales, suscrito por el gobierno colombiano mediante la Ley 21 de 1991. 2) La Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU de 2007, reconoce a éstos su derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas. 3) Las orientaciones para la acreditación de programas universitarios indígenas propuesta por *The World Indigenous Native Higher Education Consortium* (WINHEC), creada en 2002, que pretende promover un foro y apoyo para que los pueblos indígenas puedan lograr objetivos comunes a través de la educación superior, entre ellos: a) Avanzar en la articulación de epistemologías indígenas; b) Proteger y enriquecer las creencias espirituales, culturas y lenguajes indígenas a través de la educación superior; c) Avanzar el estatus social, económico y político de los pueblos indígenas que contribuyan con el bienestar de las comunidades indígenas a través de la educación superior, y d) Crear una red global para compartir conocimientos a través de foros de intercambio y nuevas tecnologías. 4) La Ley 1188 de 2008, que regula el registro calificado de programas de educación superior, así como la Resolución 1036 de 2004, en la que se definen las características

específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización educativas y se establece la titulación de “licenciatura” para los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para situaciones de aprendizaje no-formal, ámbitos socio-culturales, poblaciones o competencias profesionales específicas.

La LPMT surge, en cualquier caso, de la necesidad urgente en la región y el país en la preparación a nivel universitario de educadores indígenas y responsables de la formación escolar de las nuevas generaciones indígenas. Pero también y, a su vez, de la necesidad de formación de líderes que sean capaces de contribuir al fortalecimiento y “recreación” de su propia cultura, la protección de sus resguardos y el logro de una existencia y convivencia digna, todo ello a través de los “Planes de Vida” de su comunidad, que no son sino expresión de su concepción y uso del territorio, por lo que el campo de acción de la licenciatura no se limita al estricto ámbito educativo sino al conjunto de la vida comunitaria, concebida ésta como un contexto educador en sí mismo. Y sin perjuicio de todo ello, la LPMT tiene muy en cuenta también la necesidad de que los docentes y líderes indígenas adquieran la capacidad de leer e interpretar los desafíos que demanda la interacción con otras culturas y los riesgos y amenazas de la presión que viven actualmente los territorios indígenas por parte de sectores económicos muy influyentes tanto a nivel nacional como internacional. De esta manera, los educadores deben de convertirse en un instrumento y “puente” de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes de la cultura occidental dominante y otras culturas con las cuales pueda interactuar su comunidad, para servir de orientación y guía en la toma de decisiones y generar iniciativas que contribuyan al bienestar colectivo.

La pertinencia en el contexto nacional y regional viene dada, en primer lugar, por el hecho de que Colombia sea uno de los países con mayor diversidad de pueblos indígenas, que han tenido un bajo nivel



tradicional de escolaridad y pocas posibilidades de acceso a los niveles medios y superiores de enseñanza. En 2005 ésta representaba la cifra de 1 392 623 habitantes, representando algo más del 3.40% de la población del país, distribuidos entre más de 80 etnias diferentes, si bien la última proyección demográfica de 2010 estimó un descenso hasta la cifra de 1 378 884 personas (Maldonado, 2011). La defensa de sus derechos, la protección de sus territorios y cultura, la construcción de sus organizaciones y el logro de una mayor participación en la vida política del país sigue siendo un proceso complejo y difícil y la implementación de programas educativos especializados para los grupos culturalmente diversos del país sólo ha ido avanzando de manera significativa en los niveles de educación preescolar, básica y media, pero no así en la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

De hecho, el nivel de abandono escolar ha sido tradicionalmente muy alto (de un 21% a un 64% dependiendo de la región), mientras que en la región de Antioquia los estudios realizados por la UA entre 1994 y 2004 sólo registraron el ingreso de 16 estudiantes indígenas en la Universidad, en relación con una población potencial de 21 900 (Sierra *et al.*, 2004). La situación de difícil acceso a la educación superior ha de explicarse por un conjunto de variables tales como las limitaciones económicas, la distancia geográfica a los centros urbanos, la baja calidad de la educación básica y media, la deslegitimación de las cosmovisiones y lenguas nativas, así como la ausencia de pedagogías adecuadas que reconozcan el carácter bilingüe de esta población y la falta de pertinencia de los programas académicos a las realidades indígenas. En este contexto, el desarrollo de la LPMT pretende acortar la brecha profesional que existe en relación con otros grupos poblacionales y atender los requerimientos de ofertas de educación superior de la población escolarizada en el departamento de Antioquia a medio y largo plazo. Si bien la propuesta de licenciatura está

pensada inicialmente para los pueblos indígenas de Antioquia, es intención también que se pueda ofrecer en el futuro a líderes, educadores y bachilleres de otros pueblos indígenas del país (o personas no indígenas comprometidas), mediante la adecuación de contenidos de acuerdo con cada contexto y en concertación con las organizaciones o comunidades solicitantes.

La LPMT se inserta en el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 2006-2016, que intenta impulsar nuevas ofertas académicas en pregrado que atiendan las necesidades y potencialidades regionales y nacionales, promoviendo para ello la creación de entornos para el aprendizaje, donde la construcción del conocimiento se logre de manera flexible y autónoma. En este sentido, la LPMT responde a este desafío no sólo por estar orientada a atender a la población indígena, sino por su énfasis en retomar la sabiduría ancestral y su disposición a establecer diálogo con otros saberes para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esta licenciatura contribuye igualmente al fortalecimiento del Programa de Regionalización de la Universidad, concebido como estrategia de interacción de ésta con la sociedad, comprendiendo un proceso de regionalización como factor de equidad y agente dinamizador de los procesos de desarrollo regional, lo que exige renovar el sentido de generación y difusión del conocimiento, la interlocución e interacción con los actores de las localidades y la formulación conjunta de planes y programas en consonancia con las particularidades específicas de las regiones.

La licenciatura apuesta, asimismo, por la articulación de procesos educativos que sean caminos para la pervivencia de las lenguas y culturas ancestrales de los pueblos indígenas colombianos y en concordancia con ello defiende una visión integral de los lenguajes y las lenguas en tanto se encuentran ligados al pensamiento y a la cosmogonía indígena. Para ello adopta una concepción de la lengua que va más allá de las estructuras sintácticas o semánticas,

aunque en la comprensión de sus relaciones con la cultura y el pensamiento el análisis de dichas estructuras encuentra un lugar para la comprensión de cómo las diversas formas verbales y no verbales (sus sintaxis y la configuración de sus significados) contienen un universo de lenguajes que encarnan la visión de mundo de cada pueblo.

Si bien en los lineamientos curriculares oficiales se ha ido proponiendo la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos pluriculturales, lo cierto es que las prácticas pedagógicas siguen mostrando serias dificultades a la hora de reivindicar el valor de las lenguas nativas y sus culturas, dado que se trata de un problema de fondo, que ha sido abordado a lo largo de la historia de forma exógena. En suma, el discurso producido alrededor de la lengua se ha planteado con un tono “misional” que ha pretendido dar preponderancia al castellano como lengua superior para dar acceso al *desarrollo*, así como introducir la lectura y la escritura, imponiendo la concepción que Occidente ha construido en torno a ellas, con el pretexto de que en el leer y escribir alfabéticamente se hallaría “la salvación” de sus culturas, amenazadas —según estas posturas— por la condición efímera de la oralidad.

En consecuencia, una concepción de lenguaje limitada a la visión instrumental configura un suelo demasiado débil como para soportar un programa de educación indígena. En este orden de ideas, cobra un valor determinante en la LPMT la formación en lectura y escritura que tiene en cuenta lo alfabético, y aun lo rebasa, generando las condiciones necesarias para leer y escribir más allá de los muros de las escuelas y con ello alcanzar una participación activa en las comunidades. Lo planteado nos brinda argumentos para ratificar que el acento no debe ponerse en ayudar a ‘dominar’ los instrumentos de lectura, sino en ayudar a ‘leer’ críticamente el mundo (Jaramillo, 2006). En esta vía se presentan las contribuciones de la pedagogía crítica en el campo que relaciona formación y lenguaje, que

abre puertas para pensar reflexivamente acerca de cualquier materia concreta de los estudios sociales. Desde esta perspectiva, maestras y maestros de lenguaje tendrían que cuestionar su figura de técnicos que determinan lo incorrecto y lo correcto a partir del anquilosado ideal de un lenguaje “culto”, como si en la cotidianidad simbólica y comunicativa de los distintos lenguajes no se produjera constantemente cultura. En vez del rol de técnicas y técnicos de la prescripción lingüística, tendríamos que pensar en imágenes de maestras y maestros que reflexionen sobre la dimensión política del lenguaje y su papel en los circuitos ideológicos y de poder (Giroux, 1990).

Al existir unas metodologías propias con las cuales las sociedades indígenas reproducen sus conocimientos y valores a las nuevas generaciones, la LPMT intenta precisamente rescatar un lugar para ellas en la enseñanza de la lengua materna y del castellano, en tanto que ellas mismas ya trazan rutas pedagógicas (López y Prada, 2004). Y es que desde esta perspectiva, el estudio de la lengua castellana y de las mismas lenguas maternas implica una experiencia de resignificación de la realidad y la vida, en donde entran en juego las capacidades reflexiva, crítica y creativa de cada participante.

La estructura curricular: diseño, actores, procesos e itinerarios

La construcción curricular de la LPMT se ha ido conformando desde 2006 mediante la consolidación de diversos equipos académicos y de trabajo conjuntos entre la Universidad de Antioquia y la OIA especializados en diversas áreas de conocimiento sobre problemática indígena a nivel nacional y regional, integración con las sociedades avanzadas y papel de las universidades en la diversidad cultural, considerando la complejidad de los contextos y culturas de los pueblos indígenas. De esta manera, se han creado grupos interdisciplinarios con capacidad de articulación interinstitucional e intersectorial, orientados a la identificación e intervención de problemas



prioritarios del desarrollo social y cultural. La LPMT retoma, asimismo, para su construcción curricular, la política organizativa y las estrategias de desarrollo de la Escuela de Gobierno del INDEI y de los pueblos indígenas del Departamento de Antioquia establecidos para su aplicación durante 2005-2015 mediante una intensa concertación con más de 160 comunidades y más de 25 000 habitantes en total de los pueblos Emberá, Kuna-Tule y Senú, integrantes de la OIA.

La metodología de trabajo ha incluido múltiples espacios de reflexión y discusión organizados en pequeños comités y reuniones con todo el colectivo indígena, además de consultas directas a las autoridades y comunidades indígenas y la instrumentación de la socialización de avances en distintos eventos regionales, nacionales e internacionales. El enfoque epistemológico utilizado ha sido eminentemente cualitativo, partiendo de una visión integral y compleja del objeto de estudio, mientras que el método empleado ha sido el de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), que tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos (PSB) como punto central de la teoría, construyendo teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en todo el proceso educativo (Sandín, 2003). La obtención de datos, por su parte, ha incluido diversas técnicas dialógicas y narrativas tales como anotaciones y grabaciones de entrevistas y encuestas con alumnos y agentes cualificados de dichas comunidades, así como entrevistas en profundidad con gestores universitarios de la UA y representantes de la propia OIA, grupos de discusión, sociodramas, etcétera. Y haciendo uso de los aspectos teórico-metodológicos de la Teoría Fundamentada se ha acometido el objetivo de categorización y sistematización de los saberes educativos indígenas para abordar su inserción en un currículum intercultural.

La LPMT tiene una duración de cinco años y pretende implementar un proceso de diálogo cultural a

través de encuentros formativos diferenciados para facilitar la participación de estudiantes de regiones geográficas remotas: 1) Encuentros regionales, que se realizan en el campus universitario, con participación de todos los estudiantes de las diferentes zonas de la región y con una intensidad de 12 días cada semestre, permitiendo intercambiar saberes y prácticas entre ellos; 2) Encuentros zonales en las distintas regiones con concentración de población indígena, desplazándose el profesorado a sedes comunitarias previamente establecidas, con una intensidad de 10 días, dos veces por semestre, y 3) Encuentros locales, en donde cada participante, con acompañamiento del profesorado, diseña y acuerda actividades con las autoridades locales, acordes con su rol, o plantear nuevas propuestas para avanzar los contenidos del programa en diferentes espacios: asambleas comunitarias, proyectos escolares, visitas a las familias, trabajo con niños o jóvenes, grupos de mujeres o personas mayores, entre otros. Los encuentros formativos zonales y locales (talleres, seminarios y reuniones) están sirviendo para profundizar en las particularidades de los contextos territoriales y socioculturales concretos y avanzar propuestas de solución a problemáticas específicas de las comunidades indígenas. Para financiar estos espacios formativos todo proyecto gestionado ha incluido un rubro para la capacitación del liderazgo a nivel departamental.

El proceso formativo se estructura en dos núcleos fundamentales: 1) un Núcleo Básico (tres primeros años), en el que se abordan distintos aspectos de la vida de los pueblos indígenas y su interacción con otros saberes, lenguajes y culturas, en un intento de facilitar a los estudiantes el reconocimiento de su liderazgo para apoyar la construcción e implementación de los Planes de Vida indígenas en su comunidad, 2) un Núcleo de Énfasis (dos últimos años), especializado en temáticas específicas que permitan a los estudiantes adquirir distintas herramientas conceptuales y metodológicas para la construcción de propuestas pedagógicas más adecuadas y pertinentes al

contexto escolar y comunitario, favoreciendo así la gobernabilidad y los Planes de Vida.

En el Núcleo Básico se pueden apreciar tres ejes temáticos que orientan horizontalmente sus contenidos: 1) reencuentro con los saberes y realidades indígenas; 2) diálogo con los “otros”, y 3) el futuro de las comunidades indígenas. Estos ejes temáticos se desarrollan, asimismo, a través de los siguientes ejes verticales: 1) vida de los pueblos indígenas y diálogo de saberes, 2) formación pedagógica desde la interculturalidad. Por su parte, el Núcleo de Énfasis se estructura en cuatro ejes temáticos: 1) el territorio como la “piel” de la Madre Tierra; 2) el agua como deidad de la Madre Tierra; 3) el mundo de las plantas como seres de la Madre Tierra, y 4) el mundo de los animales como seres de la Madre Tierra.

El itinerario académico de la “Vida de los pueblos indígenas y el diálogo de saberes”

En el primer eje temático se abordan distintas estrategias de pervivencia o políticas organizativas que han venido construyendo las comunidades indígenas de Antioquia en defensa de sus derechos fundamentales y hacia la construcción de sus Planes de Vida. En él se trata de comprender la capacidad de autogobernar y dirigir el destino de los pueblos indígenas, así como su interacción con la sociedad dominante y demás culturas existentes en el país y en el mundo: historia del movimiento indígena; gobierno propio y participación comunitaria; jurisdicción indígena especial; interacción con el Estado; relaciones con otras organizaciones hermanas, con la sociedad civil y la cooperación internacional; administración y gestión de recursos, veeduría y control ciudadano; derechos étnicos, conflicto armado y paz. Respecto al segundo eje temático, se intenta capacitar al alumnado a pensar autónoma y críticamente sobre una educación con currículo pertinente, mediante la construcción de una educación bilingüe e intercultural y el análisis del estado de la educación y la

formación de las futuras generaciones requeridas por las comunidades indígenas.

Otro tema fundamental es la política de género y familia, que se orienta en lo fundamental a dos aspectos: a) la reconstrucción del tejido social desde el mejoramiento de las relaciones entre hombres y mujeres de las comunidades para una convivencia armónica desde la vida familiar hasta la comunitaria, y b) el fortalecimiento de las organizaciones de mujeres, de tal manera que permita una participación de éstas en los procesos de desarrollo indígena a nivel local, zonal y regional. Esta política involucra también la reflexión sobre la familia y los cambios que enfrentan las distintas generaciones en la vida familiar y comunitaria, como consecuencia de las presiones de una economía de mercado y el conflicto armado. El bienestar comunitario incluye además capacitación sobre políticas de vivienda y hábitat, saneamiento básico, reposición de los recursos naturales e infraestructuras y equipamientos.

La LPMT también se implica en el conocimiento y manejo integral de la salud y la enfermedad, así como el diálogo respetuoso y crítico entre las prácticas de salud y saberes de la medicina ancestral con los saberes y prácticas de la medicina occidental y de otros pueblos del mundo. Y, por último, se dedica una especial atención al territorio y al medio ambiente, que no se considera simplemente como el espacio geográfico delimitado por los resguardos, sino que es algo que vive y permite la vida, donde se desenvuelve, en fin, la memoria que cohesionan la comunidad indígena como unidad de diferencias. Por ello es un ámbito espacial que debe de protegerse del desequilibrio y de la pérdida paulatina de su capacidad productiva para ofertar un ambiente sano, evitando la intervención y uso irracional por otras sociedades dominantes.

El diálogo de saberes se entiende en la LPMT como una dinámica que permite el encuentro entre un colectivo de personas, con sus diversos referentes y relaciones con el mundo, para construir un saber



y actuar conjuntamente. El diálogo de saberes no presupone la uniformidad de los sujetos, más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes maneras de interactuar con el mundo. El diálogo se fundamenta también en la seguridad insegura, en la certeza incierta; enseña a reconocer a los otros como diferentes, a aprender de lo diferente y a respetar lo diferente, posibilitando el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad. Se trata, en fin, de que los sujetos sean capaces de conversar y construir de forma colectiva conocimientos, propuestas y referentes configurativos de proyectos comunes y mundos posibles, partiendo de la acción crítica, reflexiva y consciente (Ghiso, 2000).

Pues bien, estas cuestiones se abordan en la LPMT de manera transversal en los distintos seminarios del eje temático *Vida de los pueblos y diálogo de saberes*. Estos seminarios sobre los Planes de Vida buscan fortalecer la autonomía, la cultura, la identidad, el territorio, mediante la construcción de formas propias de desarrollo, y desde esta perspectiva, las organizaciones impulsan la planificación y ordenación de los territorios indígenas con una visión propia y más integral. Para la OIA los Planes de Vida, “se conciben como un proceso continuo de reflexión y aprendizaje a nivel de las comunidades” (OIA, 2005).

Por otro lado, en la estructura curricular de la LPMT nos encontramos también con los denominados “Seminarios sobre Proyección Comunitaria”, como espacios de articulación entre contenidos de cada nivel, orientados al fortalecimiento de los Planes de Vida, a través de la reflexión crítica y la construcción creativa de propuestas que conecten procesos educativos comunitarios y escolares, en diálogo permanente con líderes, sabios, mujeres, jóvenes y niños, para desde allí contribuir a la comprensión y construcción del mundo en su diversidad, enriqueciendo la relación “estudiantes-comunidades-cabildos-organizaciones indígenas-otros pueblos indígenas y no indígenas-Madre Tierra”.

Para estos seminarios la vivencia de la ritualidad y de las prácticas cotidianas abre un camino de reflexión y construcción social de conocimiento y aprendizaje, desmitificando la idea de la universidad como único lugar de producción, difusión y transmisión de conocimiento, reconociendo así el papel de las comunidades en los procesos de auto-determinación de sus vidas. Fundamentan por tanto su razón de ser en la educación comunitaria (práctica milenaria de los pueblos indígenas) como un tejido de diversos procesos de intercambio y de interacción social entre generaciones, en los cuales se da la (re)creación y la transmisión de la cultura imbricada en dinámicas de socialización en cada grupo étnico; es decir, un “encuentro de voluntades” en el que cada sujeto aporta su palabra, su acción, para lograr un objetivo comunitario, trazado previamente por el colectivo. La educación comunitaria se hace manifiesta en trabajos colectivos en los cuales se realizan solidariamente actividades de construcción (una escuela, una vivienda o un camino), elaboración (de propuestas y proyectos) o discusión (asambleas), entre otras.

La proyección comunitaria promueve un proceso formativo alrededor del diálogo estudiantes-comunidades en los denominados “encuentros locales”, a partir de sus mismas realidades y sus propios métodos y dinámicas de trabajo, respondiendo a la necesidad de formar profesionales indígenas conectados con la Madre Tierra y con sus contextos de vida, que asuman su papel como agentes políticos de cambio conscientes de sus realidades históricas, orgullosos de su origen y sensibles y flexibles a otras culturas indígenas y no indígenas. Dentro de los objetivos más próximos de las propuestas de Planes de Vida desde una visión étnico-territorial se incluyen contenidos sobre la ley de origen, la apropiación simbólica del territorio y la reconfiguración de nuevas territorialidades, soberanía y autonomía alimentaria, planificación territorial y manejo adecuado de recursos naturales en los pueblos indígenas. Ello requiere el diseño de acciones y prácticas sustantivas en el

contexto de los territorios indígenas que sean ecológicamente apropiadas, económicamente viables y socialmente aceptables.

Esta concepción se soporta en elementos clásicos de la soberanía alimentaria tales como el acceso, la disponibilidad, la calidad y la estabilidad, pero el desarrollo de la autonomía alimentaria debe soportarse también en elementos fundamentales para los pueblos indígenas como la autodeterminación y su soberanía política, la cultura, elementos ambientales, la protección y uso de los recursos genéticos y la equidad, que permitan enfrentar problemas existentes sobre el uso y manejo de los recursos locales, revisar los sistemas de producción existentes y avanzar en la definición de alternativas que generen soberanía alimentaria, dejando atrás lógicas institucionales que se han venido asimilando desde una perspectiva solamente de seguridad alimentaria con la lógica de fomentar sistemas de producción agropecuaria, muchas veces simplificados y homogéneos que no tienen en cuenta la cultura alimentaria de las sociedades indígenas.

El itinerario académico de formación pedagógica desde la interculturalidad

La perspectiva intercultural apunta a la necesidad de ser conscientes de los prejuicios históricamente creados y explorar maneras más equitativas y creativas de interaccionar pueblos y saberes. La reflexión pedagógica de la LPMT parte por ello de un ejercicio de “descolonización” de lo que son y piensan los pueblos indígenas, preguntándose por cuestiones como: ¿quiénes son, de dónde vienen, cuáles son sus intereses y necesidades, qué sueñan? La interculturalidad desde la reflexión pedagógica se comprende entonces no como una posición teórica o un diálogo de y/o entre culturas, sino como una actitud o postura que debemos asumir los seres humanos para aprender a convivir con los “otros”, vivir las referencias identitarias propias en relación con las de ‘otros’ e identificar aquellas limitaciones propias, teóricas y prácticas,

que nos llevan a considerar la cultura “propia” como la única verdadera (Fornet-Betancourt, 2004). Este itinerario incluye, en concreto, los siguientes seminarios: 1) Núcleo Básico: Etnomatemáticas y Seminarios de educación, lenguajes y comunicación, y 2) Núcleo de énfasis: Etnomatemáticas electivas y Pedagogías desde la Diversidad Cultural.

La Etnomatemática es una propuesta de carácter filosófico, que viene siendo discutida desde la década de los años ochenta por numerosos autores (D’Ambrosio, 2001; Lizcano, 2002; Knijnik, 2003; Monteiro, Orey y Domite, 2004; Jaramillo, 2006) que han puesto en debate la producción, validación y legitimación del conocimiento matemático en las diferentes prácticas sociales. En la LPMT la Etnomatemática busca centrar su atención en la comprensión y problemática de la producción y construcción del conocimiento matemático en las diferentes comunidades indígenas, como resultado de la interpretación del mundo, de la dialéctica ser humano-naturaleza y su legitimación desde y para unas prácticas sociales y culturales propias de cada comunidad.

La Etnomatemática se configura desde las dimensiones conceptual, histórica, cognitiva, epistemológica, política y educativa (D’Ambrosio, 2001), que permiten considerar al conocimiento matemático como una producción cultural y social de los diferentes grupos y comunidades. A través de estas dimensiones se reconoce que la matemática bajo una perspectiva de la investigación, tiene un fin en sí misma, pero cuando está dirigida hacia la educación se deben establecer interacciones entre las diferentes prácticas y procedimientos que involucran conceptos matemáticos; en el aspecto político, el objetivo es el de denunciar y transformar las relaciones de poder que conducen los procesos de validación y legitimación del saber; y en lo relacionado con el proceso pedagógico, el desafío está centrado en las posibilidades y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que consideren el ambiente multicultural del aula (Monteiro *et al.*, 2005). Desde estas perspectivas



y consideraciones anteriores, docentes y estudiantes de la LPMT se constituyen en protagonistas y desencadenadores de variadas posibilidades de procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando sus contextos socioculturales específicos. En este sentido, se configura un espacio para comprender y discutir las relaciones intra e interculturales presentes en diferentes realidades y contextos, permitiendo que se reconozcan e incorporen al currículo de la escuela, prácticas y conocimientos producidos fuera del contexto escolar (López y Prada, 2004). Dicho de otra forma, la Etnomatemática permite conocer cómo los diferentes grupos culturales construyen el conocimiento matemático, así como las maneras del saber/hacer matemático de una cultura (Jaramillo, 2006).

En lo que respecta al énfasis en lenguajes e interculturalidad busca formar maestros y maestras que, desde el conocimiento profundo del papel de los lenguajes y la lengua en la pervivencia de las comunidades ancestrales y la recreación cultural, generen procesos pedagógicos en la comunidad y la escuela desde una óptica crítica y creativa. Para que este tipo de formación tenga lugar, la LPMT ha considerado necesario el reconocimiento y fortalecimiento continuo de las lenguas maternas, así como la recontextualización de la lengua castellana desde el pensamiento indígena para evidenciar en procesos de enseñanza y aprendizaje el saber cultural, tradicional y cosmogónico de los pueblos indígenas.

En la LPMT se asume, en fin, que no se trata de estudiar únicamente las lenguas y describir sus estructuras, sino de reconocer e interpretar *los significados de vida* en ellas inmersos, esto es, la compleja interacción de los diversos lenguajes de las comunidades con asuntos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales. A partir de este reconocimiento identitario con la lengua y la cultura materna es posible establecer, además, un diálogo intercultural con la lengua castellana u otras lenguas, que sea de carácter interactivo y creativo y no de sumisión, deslegitimación y pérdida de las lenguas originarias. Esta opción por perspectivas

socioculturales de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas está motivada por el interés de educar no sólo desde la razón sino desde el corazón, a partir de un diálogo intercultural de saberes, de una visión crítica y creativa de la pedagogía, y de la investigación decolonial como estrategia de resistencia y construcción que replantea proyectos de investigación o intervención no participativos que se venían realizando en las comunidades, con el fin de decolonizar las miradas y las prácticas.

En este contexto, la investigación decolonial se presenta como búsqueda permanente de alternativas para saber y ser, contribuyendo así a la pervivencia de la Madre Tierra y los seres que la habitan. En tanto las comunidades indígenas han aprendido desde épocas inmemoriales formas de leer, investigar y comunicarse con su entorno, se articularán en el énfasis de lenguajes e interculturalidad, la formación disciplinar, pedagógica e investigativa para recoger las riquezas consignadas en las narraciones de las culturas milenarias y que han estado generalmente ausentes en la formación de maestros, jóvenes y autoridades; es decir, se trata de entender cómo los ancestros indígenas han logrado persistir en una relación armónica con la naturaleza, de afecto entre la tierra y los seres humanos.

El mundo de los lenguajes es entonces un mundo de sentidos, una extensión del cuerpo a través de la expresión creativa del ser humano, materializada en diversos sistemas de comunicación intercultural. Además del juego y las artes en todas sus manifestaciones (la música, el teatro, el dibujo, la pintura, la escultura, la cerámica, la cestería, la danza...), se deben considerar medios más contemporáneos de información y comunicación (radio comunitaria, internet, software educativo, medios impresos bilingües, redes virtuales estudiantiles, audiovisuales...), que representan un potencial ilimitado de oportunidades de diálogo y aprendizaje.

En las comunidades indígenas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son

herramientas de expresión cultural que generan ambientes de diálogo y conocimiento, en la medida que permitan comprender, analizar y reflexionar sobre las realidades de quienes participan en ellas y adecuarse a sus necesidades. Estas nuevas tecnologías permiten también a los pueblos indígenas visibilizar sus problemas y reivindicaciones, establecer comunicaciones con los otros pueblos indígenas y no indígenas, superar el aislamiento geográfico para hacerse oír y tener su propia voz en el nuevo entorno del ciberespacio. Las herramientas digitales requieren que los mismos pueblos definan las formas de entender y utilizar dichas tecnologías en tanto que se conciben como medios construidos culturalmente.

Resultados y conclusiones

La Universidad de Antioquia ha avanzado concienzudamente con esta licenciatura en la conformación de un nuevo modelo pedagógico enfocado a la búsqueda de alternativas de formación universitaria indígena, distintas a la de admisión especial en programas regulares, reconociendo la importancia y obligatoriedad del trabajo en equipo y directo con una organización indígena y construyendo conjuntamente con ésta instrumentos sustantivos de mejora de su vida comunitaria. Con ello se está pretendiendo avanzar en un auténtico “diálogo de saberes” y en el reforzamiento de las relaciones interculturales con las comunidades locales indígenas desde el interior de la vida universitaria y con un espíritu de transferencia de buenas prácticas con otras regiones del país y otras experiencias de educación indígena superior.

Hasta la fecha este programa de educación superior puede considerarse la única experiencia en el mundo de estas características al tener, sobre todo, dos particularidades destacables: 1) su nuevo enfoque pedagógico con una construcción colectiva propia, colaborativa y participativa, a través de los agentes implicados en el proceso formativo, es decir, con los mismos estudiantes y los maestros, además de articular esfuerzos e iniciativas de una

organización indígena de Antioquia y una universidad pública oficial estatal, y 2) la combinación de perspectivas críticas, reflexivas, creativas, decoloniales, de liderazgo colectivo y de género. Todo esto ha implicado el desarrollo de metodologías formativas interculturales que tienen a la “Madre Tierra” como eje de conocimiento y aprendizaje integral, así como la adopción del Seminario Pedagógico, que ha facilitado la valoración de la cultura propia y de las potencialidades institucionales, locales, subregionales y departamentales, la exploración del contexto, el planteamiento de problemas y la creación de alternativas pedagógicas para su solución o manejo adecuados.

Los primeros resultados a partir de los datos compartidos por docentes, alumnos y responsables de las labores de apoyo, arrojan en primer lugar el dato alentador de una media cercana a los 100 estudiantes indígenas matriculados en los últimos años, habiendo mejorado sensiblemente su acceso a los estudios superiores, incluidas las mujeres. Estos estudiantes, como ponen de manifiesto las evaluaciones realizadas, están ya incidiendo positivamente en sus comunidades involucrándose en procesos comunitarios para la seguridad y soberanía alimentaria, la organización territorial, la salud comunitaria intercultural o el fortalecimiento de expresiones estéticas materiales propias de sus culturas, entre otros. Con ello se ha conseguido lograr los indicadores del perfil esperado de estos estudiantes como “maestros, líderes y agentes activos de sus comunidades”, así como unos índices de inserción profesional de los mismos en sus lugares de origen una vez graduados bastante satisfactorios.

En aras del mejoramiento continuo el Programa ha elaborado su propio Plan de Trabajo, que involucra las acciones de mejora tendentes a la cualificación de los procesos académicos y administrativos, buscando el desarrollo de la comunidad educativa y del Proyecto Formativo, en consonancia con el Plan de Acción de la Facultad y el Plan de Desarrollo de



la Universidad 2006-2016 (UA, 2006), así como con los propios Planes de Vida de las comunidades indígenas. Para ello se han tenido en cuenta los diversos mecanismos de consulta, participación y evaluación de las comunidades (autoridades ancestrales, representantes de cabildos y otros comités locales; asambleas locales, zonales y regionales; junta directiva de gobernadores; coordinadores de programas, Consejeros Mayores, directivas, docentes y estudiantes de instituciones educativas, entre otros). La licenciatura cuenta, asimismo, con un Consejo de Sabios integrado por especialistas y “sabedores” en conocimientos diversos sobre los pueblos indígenas que participan en la iniciativa, sirviendo para el análisis, seguimiento y verificación de las situaciones importantes en el proceso formativo y en su sistematización, y como espacio de encuentro y construcción intercultural en diálogo de saberes para el desarrollo de sus comunidades.

La combinación de las clases expositivas con el aprendizaje colaborativo está reportando buenos resultados, como también la implementación del Seminario Pedagógico, si bien es necesario profundizar aún más en la materialización del proceso de sistematización para asegurar el logro de las competencias de la carrera como espacio de reflexión, retroalimentación y reaprendizaje a través de la práctica docente. La valoración ha sido igualmente favorable por parte de los estudiantes en lo que respecta al aprendizaje con profesores de la UA, muy vinculados e implicados con las comunidades

indígenas. Y, asimismo, el uso efectivo de las TIC en las clases presenciales y en el acompañamiento virtual, ha servido para reducir la distancia entre docentes y estudiantes, pero adolece aún de medios técnicos y materiales suficientes, lo que se pretende mejorar mediante la cooperación internacional interuniversitaria como la emprendida con la Universidad de Córdoba (España). Otro resultado a destacar es la pertinencia de los aprendizajes al contexto local y el manejo sólido de las disciplinas por parte del profesorado, que parte de una adecuada selección previa por parte de la UA en la que se han valorado acertadamente su experiencia docente en contextos diferentes e interculturales.

Este tipo de propuestas innovadoras que surgen en un contexto universitario donde casi todo se intenta estandarizar, se hacen, en fin, cada vez más necesarias, siendo importante dar a conocer sus resultados a otras instancias, ya que la imposición durante mucho tiempo de un modelo único cultural y universitario hizo en su día que la diversidad cultural, de creencias y de prácticas se viera como un problema a resolver por la sociedad. Con iniciativas pedagógicas como ésta se reivindica hoy acertadamente la interculturalidad no como un problema sino como una oportunidad instrumental para hacer posible que nuestras sociedades vayan superando las brechas existentes y avancen hacia formas de convivencia menos excluyentes y más amables con “los unos y con los otros”, con el entorno sociocultural y medioambiental y con la “Madre Tierra”. ■

Cómo citar este artículo:

Rivera-Mateos, Manuel, Mercedes Osuna-Rodríguez y Luis Rodríguez-García (2017), “Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 163-182, [consulta: fecha de última consulta].

Referencias

- ANUIES (2006), *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- Cannella, G. y R. Viruru (2004), *Childhood and postcolonización. Power, education, and contemporary practice*, Nueva York, Routledge Falmer.
- Castro Gómez, S. (2000), “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, pp. 145-163.
- Coronil, F. (2000), “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”, en E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, pp. 87-107.
- D’Ambrosio, U. (2001), *Etnomatemática: Elo entre las tradições e a modernidad*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Didou-Aupetit, S. (2013), “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, núm. 11, pp. 83-99.
- Dussel, E. (2000), “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, pp. 41-54.
- Elizondo, A., N. Tarrow y S. Salina (1998), “Intercultural education: the case of México”, en *International perspectives on intercultural education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 21-35.
- Espinosa, M. (2007), “El que entiende esa palabra, ¿de qué manera aprendió?”, en *Nómadas*, núm. 26, pp. 138-153.
- Fornet-Betancourt, R. (2004), *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.
- Ghiso, A. (2000), “Potenciando la diversidad (diálogos de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)”, *Aportes*, núm. 53, pp. 57-70.
- Giroux, H. (1998), “Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio”, en *Una cuestión de disciplina: pedagogía y poder en estudios culturales*, Barcelona, Paidós, pp. 47-64.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Green, A., S. Sinigui y A. L. Rojas (2013), “Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales”, en *Relaciones interculturales en la diversidad*, Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 85-94.
- Jaramillo, D. (2006), “Interacciones en clase de matemática: una mirada desde la etnomatemática”, en *Memorias del Foro Educativo Nacional*, Año de Competencias Matemáticas, Bogotá, MENC, s.p.
- Kanu, Y. (2006), “Introducción”, en *Curriculum as cultural practice. Postcolonial imaginations*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 6-9.
- Knijnik, G. (2003), “Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento Sem Terra”, en *Curriculo sem Fronteiras*, vol. 3, núm. 1, pp. 96-110.
- Lander, E. (2000), “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, pp. 11-41.
- Lizcano, F. E. (2002), “Las matemáticas de la tribu europea: un estudio de caso”, en *II Congreso Internacional de Etnomatemática (inédito)*, OuroPreto, Red Latinoamericana de Etnomatemática.
- López, E. y F. Prada (2004), “Educación superior y descentralización epistemológica”, en *I Conferencia Internacional sobre Enseñanza Superior Indígena (texto inédito)*, Brasil, Universidad de Mato Grosso.
- Maldonado, H. (dir.) (2011), *La visibilidad estadística de los grupos étnicos colombianos*, Bogotá, Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Mato, D. (2011), “Universidades indígenas en América Latina: logros, problemas y desafíos”, en *Revista Andaluza de Antropología*, núm. 1, pp. 63-85.
- Mato, D. (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en*



- educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional (MENC) (1996), *Normatividad básica para Etnoeducación*, Bogotá, MENC.
- Monteiro, A., D. Orey y M. C. Domite (2004), “Etnomatemática: papel, valor e significado”, en *Etnomatemática: papel, valor e significado*, São Paulo, Zouk.
- Muñoz, A. (2001), “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”, en *Hacia una educación intercultural. Enfoques y modelos*, Madrid, Universidades Complutense y de Manitoba-Canadá, pp. 81-106.
- Organización Indígena de Antioquia (OIA) (2005), *Volver a recorrer el camino: política organizativa de los pueblos indígenas de Antioquia, 2005-2015*, Medellín, OIA.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (2002), *Territorios indígenas: identidad cultural y resistencia*, Bogotá, OIC y Organización Indígena del Pacífico Biogeográfico.
- Osorio, J. (2007), “A joint message from the director of Kamakakūokalani Center for Hawaiian Studies and coordinator of Kawaihuelani Hawaiian Language Program”, en *Hawaiʻinuiākea School of Hawaiian Knowledge*, Manoa, University of Hawaiʻi (inédito).
- Pancho, A. y otros (2004b), *Diagnóstico de la Educación Superior Indígena en Colombia*, Bogotá, ONIC, CRIC, IESALC-UNESCO.
- Quintín, M. (2004), *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Popayán, Universidad del Cauca.
- Rebolledo, N. (2005), “Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y las políticas de alteridad”, en *La mala educación en tiempos de la derecha*, México, Porrúa.
- Rojas, A. y E. Castillo (2005), *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.
- Sáenz, J. (2001), “Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso”, en *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 299-310.
- Sáenz, J. y otros (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2001), “Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946”, en *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 107-129.
- Sales, A. y R. García (1998), “The challenge of intercultural education in Spain”, en *International perspectives on intercultural education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 146-168.
- Sandín, M. (2003), *Investigación cualitativa en educación*, Barcelona, Universidad de Barcelona/McGraw-Hill.
- Seeberg, V. y B. Swaedener *et al.* (1998), “Multicultural education in the United States”, en *International perspectives on intercultural education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 259-300.
- Sierra, Z. *et al.* (2004), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*, Medellín, Universidad de Antioquia, Colciencias, IESALC-UNESCO y OIA.
- IESALC/UNESCO (2003), *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Walsh, C. (2007), “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, en *Nómadas*, núm. 26, pp. 102-113.
- Walsh, C. (2005), “Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”, en *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 13-36.
- Zurita, J. (2006), “La educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Bolivia”, en *Memorias del Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 107-130.