



Fotografía: Carlos Blanco.

La etnoeducación universitaria en Colombia

Elizabeth Castillo Guzmán

Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca | Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

Yo personalmente me había matriculado en varias carreras y no había terminado ninguna pero esta vez sí logré terminar, porque yo creo que apunta a lo que los pueblos indígenas quieren: que la educación siempre parta de la realidad de los pueblos. Personalmente a mí me gustó esta carrera, y lo que he aprendido y la experiencia de estos cinco años estoy tratando de ponerla en la práctica y no sólo en el salón sino en la comunidad, como lo plantean los taitas...

Samuel Almendra

En Colombia contamos actualmente con siete programas universitarios ocupados de la formación y la investigación en etnoeducación. Se trata de una población cercana a los 2500 estudiantes, localizados desde la Guajira hasta el Amazonas. Se trata de cinco universidades públicas y dos derivadas de las licenciaturas en Etnoeducación forjadas hacia 1995. Para iniciar esta reflexión es necesario dar cuenta de la génesis de la etnoeducación universitaria, pues este campo realmente proviene de las luchas étnicas y la movilización social promovida por un

movimiento pedagógico de carácter étnico, que desde el movimiento indígena colombiano lograría, en el mediano y largo plazo, su propia reforma en la política educativa nacional.

La etnoeducación como política, la política de la etnoeducación

La trayectoria de la etnoeducación como proyecto étnico-político y como política educativa está asociada a tres fenómenos que de manera alterna han definido su emergencia y su respectivo desarrollo:

- El surgimiento de un proyecto educativo étnico, propuesto y agenciado inicialmente por el movimiento indígena colombiano en el marco de su lucha política por el territorio, el reconocimiento cultural y la autonomía.
- Los procesos de movilización, presión y negociación por parte del movimiento indígena

colombiano para lograr el reconocimiento jurídico y político de su proyecto educativo por parte del Estado.

- La transformación de las lógicas de comprensión y representación de lo indígena, y posteriormente lo étnico, en el terreno de las políticas educativas.

La noción de *etnoeducación* ha sufrido cambios en su propia delimitación, producto del desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo (Bonfil Batalla, 1982); “desde este enfoque la etnoeducación en tanto política, proyecto étnico y modelo pedagógico, se vincula al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales” (Castillo y Rojas, 2004:76).

Las políticas educativas han tendido a *indigenizar* la noción de etnoeducación, reduciendo en cierta manera el concepto y generando con ello tensiones en relación con el reconocimiento del conjunto de grupos étnicos en Colombia. Cabe anotar que la dinámica organizativa de las poblaciones afrocolombianas, visibilizada a finales de los años ochenta, contribuyó a la ampliación del concepto: el reconocimiento étnico de las comunidades afrocolombianas y sus derechos educativos.

El surgimiento y puesta en marcha de las licenciaturas en Etnoeducación estuvo marcado por dos tipos de procesos: uno que llamaremos político, proveniente de las propias dinámicas en la lucha por otras educaciones emprendida desde los movimientos indígenas; el segundo, que denominaremos institucional, resultante de los cambios suscitados en la política educativa colombiana, a través del enfoque de calidad y pertinencia académica, y de los lineamientos de la acreditación previa. Estos últimos marcan un hito en la redefinición académica, pedagógica e institucional en la formación de los docentes como profesionales de la educación y, además, se encuentran fuertemente asociados a la experiencia previa en materia de profesionalización de los maestros/as indígenas durante la década de los ochenta.

La profesionalización resulta de una demanda del movimiento indígena en el sentido de cualificar a

quienes por cuenta del propio proceso organizativo y comunitario habían asumido la formación de los niños y niñas de sus comunidades, en la búsqueda de una escuela distinta a la oficial, y con la finalidad de fortalecer, a través de la educación escolarizada, la identidad y la cultura indígenas. De esta manera, en 1986 el Ministerio de Educación Nacional expide la Resolución 9549 con la cual se crea un sistema especial de profesionalización para docentes que laboran en comunidades indígenas, dirigido por los Centros Experimentales Piloto.

El “hito de la profesionalización” representa, en buena medida, la legitimación de la experiencia del movimiento indígena y de su proyecto educativo, que para entonces ya contaba con escuelas propias, promovidas y administradas por las propias comunidades. En 1996, como resultado de las propuestas y exigencias de las organizaciones indígenas, ya se habían promovido 50 experiencias de profesionalización de maestros indígenas en 18 departamentos, con aproximadamente 40 etnias.

En el departamento del Cauca, entre otros, estos procesos de profesionalización asociaron a las universidades con las escuelas normales de manera que surgió una especie de “etnización” al interior de las universidades participantes. En este sentido, la sensibilización-politización al interior de las universidades se constituiría en una condición esencial para los procesos que se promoverían hacia mediados de la década de los noventa, en el sentido de flexibilizar sus esquemas administrativos y de formación académica.

De esta manera, los procesos de profesionalización abrieron un espacio importante para replantear la formación de docentes en ejercicio, provenientes de contextos indígenas, y con unas necesidades de formación muy particulares en términos de modalidad, orientación curricular y enfoques metodológicos.

A la par se suscitaron nuevas formas de relacionamiento entre los maestros indígenas y los maestros universitarios que darían paso a investigaciones y trabajos de acompañamiento a procesos escolares. Desde esta perspectiva, la profesionalización

representa un proceso altamente significativo en la historia de la formación de maestros en un país en el cual estos últimos han tenido menos participación que nadie en su definición.

Un segundo proceso que influyó en la emergencia de las licenciaturas, como ya lo mencionamos, es el de las reformas de orden institucional de la educación colombiana, en donde la etnoeducación se define como un campo específico del servicio cuya finalidad es “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Decreto 804, 1995 y la ley 115, 1994).

De esta manera, se determina que la etnoeducación “hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (decreto 804). A partir de ahí se establecen tres dimensiones en relación con la aplicación de sus postulados:

- El derecho de los grupos étnicos en el direccionamiento y orientación de sus procesos educativos en el contexto de sus entidades territoriales, y en concertación con sus formas de organización y gobierno reconocidas por el Estado.
- El deber de las entidades territoriales con presencia de población étnica de asumir en sus planes de desarrollo educativo la puesta en marcha de programas etnoeducativos.
- La posibilidad de que la formación y acreditación de los etnoeducadores sea asumida por las instituciones de educación superior (para la acreditación de programas de licenciatura en Etnoeducación o de normalista superior en Etnoeducación).

Con este marco normativo como fondo, se inicia entonces, a partir de 1995, el surgimiento de las licenciaturas en Etnoeducación, con un

enfoque indígena inicialmente, que se mantiene de manera más o menos general en casi todos los programas vigentes. Entre 1995 y 2004 este campo de formación se amplía, y en la actualidad el país cuenta con siete programas de licenciatura en Etnoeducación.

La apuesta de los etnoeducadores universitarios

La emergencia de las licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia *sui géneris* en tres sentidos:

- Constituye un *replanteamiento del currículo* y de su enfoque, una nueva concepción curricular que propone un nuevo conocimiento al hacer visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos.
- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de su identidad cultural y étnica; en esa medida dan lugar a la emergencia de un nuevo profesional: el etnoeducador.
- La producción de saber que impulsan los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa han permitido visibilizar y socializar, en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

Uno de los elementos más destacados en la formulación conceptual de los programas es la aparición de nuevas categorías curriculares que se expresa en los campos: cultura, lengua, tradiciones culturales y formas organizativas propias y autónomas; que constituyen los principales ejes articuladores de los planes de estudio. Este rasgo pareciera reflejar la plataforma que la propia educación indígena reclamaba desde 1978 al país. En esa medida, las



Fotografías: Carlos Blanco.



estructuras curriculares suponen la incorporación de saberes provenientes de la diversidad étnica y cultural, y en particular de las propias propuestas agenciadas por el movimiento indígena en sus proyectos formativos. Lo importante aquí es señalar que es en su paso a la red curricular de un programa de pregrado donde estos conceptos adquieren un estatus y una centralidad que antes no habrían logrado en el mundo académico.

Aunque el eje referido a las *lenguas indígenas* tiende a ser preponderante, igualmente la perspectiva antropológica, etnográfica y/o cultural se destacan a lo largo de los ciclos previstos en los currículos. Podemos afirmar que los planes de estudio tienen como enfoque fundamental el de la educación indígena, centrado en el aspecto lingüístico, pedagógico y cultural.

Otro elemento muy importante es que los supuestos pedagógicos, metodológicos e investigativos planteados en los currículos de etnoeducación y educación indígena, además de estar relacionados con los saberes previos de los estudiantes favorecen la producción de conocimiento intercultural, privilegian la investigación-acción participativa, establecen una relación entre teoría y práctica y toman en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. También se plantea la importancia

de ligar lo aprendido con la vida cotidiana, y hacer de la investigación una estrategia de formación permanente.

Todos los programas se desarrollan en la modalidad de educación a distancia (semi-presencial o presencialidad concentrada), para favorecer el acceso de los maestros en ejercicio a una formación vinculada a su proceso comunitario. En varios programas se ha establecido un proceso de descentralización por medio del cual la universidad y sus profesores adelantán la formación en los sitios en los cuales viven los estudiantes. Así, la autoformación se constituye en una finalidad central en los programas, y en una estrategia para el trabajo autónomo del estudiante.

Como perfil del egresado de estos programas se destaca la capacidad para investigar su cultura, recuperar identidad y prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, y promover la participación y organización de su comunidad, así como una *educación alternativa*.

En relación con el tipo de práctica que se espera de los etnoeducadores sobresale la de consultar y concertar con la comunidad el problema y el propósito de sus proyectos de grado, propiciar diagnósticos participativos sobre la situación de la comunidad y sus problemas, vincularse activamente en



Fotografía proporcionada por Elizabeth Castillo.

los procesos organizativos y comunitarios. El desarrollo de las experiencias de formación de etnoeducadores/as ha estado fundamentado en una serie de aspectos que constituyen en su conjunto lo que denominaremos la *misión asignada* a estos nuevos profesionales, y que de manera importante incide en la identidad profesional que desde el campo académico de la Etnoeducación se está promoviendo.

De esta forma encontramos una misión localizada en cuatro grandes esferas: la comunitaria, la pedagógica, la política y la étnica-cultural. La primera está referida a las funciones que se aspira desempeñe el etnoeducador en tanto agente de procesos comunitarios en su contexto; este rasgo es central en el conjunto de los programas de licenciatura que se desarrollan en el país, y retoma parte del ideal comunitario desde el cual ha sido representada e imaginada la población indígena. En segundo término, el rol pedagógico se refiere a las prácticas promovidas por el etnoeducador en el ámbito escolar fundamentalmente. En tercer lugar se encuentra el rol político del etnoeducador, ligado a la consideración de su compromiso con un proyecto emancipatorio en el nivel local y global. En último lugar encontramos el rol étnico-cultural, que se localiza fundamentalmente en el carácter intercultural del etnoeducador en tanto sujeto capaz de interactuar e interpretar las lógicas

culturales locales y globales, presentes en la vida de las comunidades. Podemos afirmar que el conjunto de programas perfila un “nuevo tipo de educador”.

Consideraciones finales

Es importante señalar que la política pública y su formulación normativa abrieron las posibilidades de creación y surgimiento a las licenciaturas en este campo; sin embargo, no es exclusiva de las universidades la responsabilidad de atender las necesidades concretas que tiene el país en materia de formación de educadores y educadoras para desempeñarse en contextos de diversidad cultural y en la perspectiva del respeto, la promoción y el reconocimiento de la misma. En ese sentido, vemos que la política pública en etnoeducación ha favorecido la flexibilización y la ampliación de la oferta de educación superior en el campo de la formación de educadores; pero por otra parte los lineamientos de la actual política de educación superior ponen en desventaja real este tipo de programas al condicionar el financiamiento mediante criterios de eficiencia, cobertura y calidad.

El futuro de los etnoeducadores y de la propia etnoeducación enfrenta una política educativa en la cual el tema de la evaluación se ha constituido en un eje articulador del concepto de calidad; ante ello las organizaciones indígenas del país exigen un tratamiento diferenciado para el caso de los maestros. En el caso de los grupos afrocolombianos, el planteamiento en torno a la evaluación de los etnoeducadores no ha establecido tratamientos particulares hasta la fecha, y faltaría ver si por cuenta de las presiones de las propias organizaciones, el Ministerio establece algún tipo de parámetro a este respecto.

En un esquema de educación comunitaria, donde el control y la administración de la educación escolarizada se encuentran en manos de los actores comunitarios (autoridades, organizaciones, comuneros, familias) los etnoeducadores encuentran un escenario que favorece la etnoeducación. Por el contrario, en escenarios de mayor heteronomía, en los cuales son agentes externos (supervisores, jefes de

núcleo, secretarios de educación) quienes regulan las decisiones en relación con los procesos educativos escolarizados, sin mayor atención a lo previsto en el Decreto 804, la etnoeducación se enfrenta a una tensión compleja entre política educativa nacional y política etnoeducativa. Seguramente son factores no educativos, como las redes de poder local, los que determinen el desenvolvimiento de dicha tensión. En este caso es previsible que, aún con el compromiso y esfuerzo de los etnoeducadores, la etnoeducación deba reducirse a una estrategia localizada en el aula, sin trascender al campo del plan de estudios, la organización escolar y el direccionamiento institucional.

Es necesario evaluar el impacto que han tenido estos programas de licenciatura para conocer el desempeño y el lugar que hoy juegan los egresados de estos programas en las dinámicas locales y municipales, así como en el trámite de las demandas comunitarias que en esta materia se plantean.

En un país multicultural como el nuestro requerimos de una política curricular intercultural, que asuma los conocimientos que la diferencia cultural ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos del currículo, con capacidad para dar respuesta pedagógica a una propuesta política en clave de los derechos culturales, mucho más si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo y discriminación cultural que vivimos en Colombia, demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las universidades y escuelas. Éste es otro argumento para afirmar la necesidad de transformación del currículo, y no sólo la inclusión de algunos temas o aspectos referidos a las poblaciones afrocolombianas, indígenas o raizales.

Finalmente es necesario anotar que la reflexión en torno a la etnoeducación y las otras educaciones ocupa un lugar importante en la pregunta por las pedagogías en Colombia. En ese sentido, este ámbito de investigación y formación en el que nos movemos pretende abrir un debate en torno a la génesis de saberes y prácticas pedagógicas, emergente en los márgenes de la escuela oficial.

Asumir la perspectiva de las Otras educaciones nos desplaza del centro de la reflexión en que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y el maestro, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y ser maestro, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Nos implica pensar las pedagogías, en tanto y cuanto acontecimiento epistémico y político por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. Se trata, entonces, de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural. Por todo lo anterior, vemos en este tipo de encuentros una oportunidad excepcional para mostrar, desde las experiencias y las voces de las maestras y los maestros, nuevas maneras de enunciación del saber pedagógico desde la interculturalidad.

Lecturas sugeridas

CASTILLO ELIZABETH Y AXEL ROJAS (2005), *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

www.scribd.com/doc/4061208/Educacion-a-los-Otros-Educacion-y-diversidad-cultural

CASTILLO, ELIZABETH Y LILIA TRIVIÑO (2006), "Participación comunitaria, prácticas y saberes pedagógicos en maestros indígenas", *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca*, núm. 13-14.

CERÓN PATRICIA, AXEL ROJAS Y LILIA TRIVIÑO (2002), *Fundamentos de la etnoeducación*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

<http://biblioteca.unicauca.edu.co/uhtbin/cgiirsi/Thu+Feb+18+09:08:44+COT+2010/SIRSI/0/49>

TRILLOS, MARÍA (comp.) (1998), *Lenguas aborígenes de Colombia: educación endógena frente a educación formal*, Bogotá, Universidad de los Andes.

CE: programa@proeibandes.org