

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA, INDÍGENA E INTERCULTURAL (UAIIN):

UN PROCESO PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN PROPIA Y COMUNITARIA EN EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD [COLOMBIA]

Graciela Bolaños (*)
Libia Tattay (**)
Avelina Pancho (***)

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) surge en el contexto de las luchas lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en Colombia de las luchas de reivindicación étnica, que se ocupa principalmente del rescate y defensa de los territorios ancestrales, de la valoración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, del fortalecimiento de sus autoridades tradicionales, del ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 211).

Datos descriptivos básicos

La cobertura del CRIC se extiende a todo el departamento del Cauca en el sur del país, donde habitan las comunidades *Nasa*, *Guambiana*, *Yanacona*, *Ambalueña*,

(*) Integrante del equipo coordinador del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia, en el componente UAIIN; gracielabolanos@yahoo.com.mx

(**) Integrante del equipo Pedagogía e Investigación, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Equipo UAIIN, Colombia; ltattay@yahoo.com

(***) Integrante del equipo de Educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Presidenta de la Asociación de Cabildos Juan Tama de Tierradentro, Cauca, Colombia; avelina_pancho@hotmail.com

Bolaños, Graciela; Libia Tattay y Avelina Pancho (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.

Totoró, Kokonuko, Embera Siapidara e Ingana, constituyéndose esta zona en la región de mayor densidad poblacional indígena en Colombia. El Cauca alberga a 9 de los 92 pueblos indígenas, que suman una población de 1.392.623 según el censo nacional de población del año 2005, de los cuales 248.532 viven en el Cauca (50.8% son mujeres y 42.2% hombres).

En este escenario, el CRIC viene construyendo desde hace más de 37 años (1971-2009) una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. Esta educación se caracteriza por ser comunitaria, bilingüe e intercultural en sus lineamientos básicos. Desde su nacimiento, la organización progresivamente fue identificando y construyendo los parámetros de una propuesta alternativa a la educación imperante, representada en ese momento por una escuela «oficial» que desligaba a los estudiantes de su contexto cultural y proyectaba una identidad ajena a los intereses, necesidades y formas de vida de los pueblos indígenas. El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural. Es así como se fueron desarrollando los procesos de formación de maestros bilingües, se precisaron los criterios y lineamientos de la propuesta educativa en el marco de la movilización indígena. Por otra parte, paulatinamente se avanzaba en los procesos de investigación cultural y reconstrucción de la historia de resistencia, y se crearon escuelas comunitarias. También se va construyendo el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)⁽¹⁾ como estrategia de participación y apropiación de la escuela y la educación en su conjunto. Un poco más tarde, siguiendo esta dinámica, se generaron diversos espacios de formación: dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras; procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena iba demandando frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida, en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio.

La UAIIN «es resultado de esta experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación *propia* para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo» (Bolaños, Tattay y Pancho 2008: 211). Formalmente es creada en Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca (CRIC) reunidos en La María- Piendamó, mediante Resolución del 20 de noviembre de 2003, desde el ejercicio de su jurisdicción especial indígena y en coherencia con sus usos y costumbres.

La universidad propia actualmente está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que se proponen la formación profesional y la

(1) El PEC es el mecanismo base que surge con el fin de potenciar la sabiduría ancestral de los mayores y vincular activamente a los diversos actores comunitarios (mujeres, niños, jóvenes, dirigentes) en la reconstrucción de la escuela. Busca revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las culturas, asumiendo la orientación educativa desde lo colectivo. El PEC integra la educación socializadora inmanente a la cotidianidad de cada comunidad, así como los niveles escolarizados, entre ellos el superior.

cualificación progresiva, humana y técnica, a fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos participantes.

En este momento, la UAIIN cubre las nueve zonas indígenas del Cauca y otras regiones del país; y contribuye de manera significativa a la formación de cerca aproximadamente 1.000 estudiantes. El 88% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, 9% son mestizos y el 1% restante afrocolombianos.

La UAIIN actualmente ofrece cuatro programas de licenciatura y diversos diplomados orientados hacia campos de formación puntual necesarios para fortalecer la dinámica cultural y organizativa de las comunidades indígenas del Cauca. A nivel de licenciatura, está el Programa de Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario, con más de 400 participantes entre estudiantes y egresados. Están además los diplomados de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa y un Diplomado en Salud, entre otros espacios de formación existentes (ver Tabla 1 en la página siguiente).

Entre los criterios orientadores que enmarcan los desarrollos de la UAIIN, están: a) la autonomía, entendida como la condición y el derecho de los pueblos para desarrollar su propia organización administrativa, académica y cultural; b) la participación y comunitariedad, que implica la construcción colectiva de los componentes centrales de la universidad, en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de territorio, cultura, educación y organización; c) el principio de interculturalidad y unidad en la diversidad señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice y fortalezca la vida en todas sus expresiones; d) el principio de pedagogía crítica, innovadora y transformadora obliga a retomar los procesos de resistencia de los pueblos indígenas; que, para el Cauca en especial, traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar.

El sentido de «pensar con cabeza propia», ha proyectado un pensamiento con tendencia a la descolonización potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad. Adicionalmente, la investigación en esta dinámica es considerada una estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento de manera integral con base en la situación cultural y problemática de cada cultura.

El principio de potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo, coloca a la UAIIN en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe.

Tabla 1: Tipo y alcance de los programas de la UAIIN

Programa o instancia formativa	Año de Inicio	Duración	Egresados		Estudiantes		Título
			Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Pedagogía Comunitaria (Primera Promoción)	1998	12 semestres	10	16			Licenciado en Etnoeducación (énfasis en Pedagogía Comunitaria)
Pedagogía Comunitaria Nuevas promociones	Agosto 2005 2006	11 semestres			177	121	Pedagogo/a Comunitario/a
Administración y gestión propia	2002	6 semestres	11	10			Experto en Administración y Gestión
Administración y Gestión Propia Segunda promoción	2008	10 semestres			13	10	
Programa de Derecho Propio	2003	8 semestres			67	19	Experto en Derecho Propio Proceso de trabajo de grado
Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario-PEC	2002	7 meses	54	46			Formación en Proyecto Educativo Comunitario
Diplomado sobre Currículo Propio	2004	8 meses	41	37			Formación en Currículo Propio
Diplomado en Gestión Etnoeducativa	2002 2004 2007	8 meses	62	49			Formación en Gestión Etnoeducativa Participaron representantes de 43 pueblos indígenas de todo el país
Diplomado en Políticas de Salud	Diciembre 2007 a Marzo de 2008	4 meses	17	16			Diplomado en Políticas de Salud Participantes delegados de Programas de Salud integrantes de la empresa de Salud AIC - CRIC a nivel nacional incluyendo el Cauca
Diplomado en Políticas de Salud Segunda promoción	Octubre 2008 a Mayo 2009	7 meses	21	15			
Proyecto Educativo Comunitario en el marco de los Planes de Vida	Agosto a Diciembre de 2007	4 meses	35	33			Formación en PEC y Planes de Vida
Diplomado de familia y Equidad de Género	Enero a Julio de 2008	6 meses	7	35			Diplomado en Familia y Equidad de Género
Diplomado en Planes de Vida y Educación	Marzo de 2008 Abril de 2009	13 meses	36	36			Diplomado en Planes de Vida
Diplomado en Pedagogía y Didácticas para el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)	Junio de 2008	6 meses	42	35			Diplomado en Pedagogía y Didáctica

Fuente: Archivo Central: UAIIN

La construcción colectiva del conocimiento considera esencial partir de las experiencias y prácticas comunitarias, donde se construye conocimiento desde la opinión del colectivo, se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se definen símbolos, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el ellos y nosotros. Desde esta perspectiva, el currículum se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de identificación y selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de seguimiento y evaluación, constituyen en sí mismos un proceso formativo. De ahí la necesidad de que todos y cada uno de los programas y proyectos formativos de la UAIIN sean de elaboración y diseño colectivo.

Por su parte, la evaluación se concibe como un sistema del que hacen parte múltiples actores; pues, en correspondencia con un proceso de construcción colectiva, se considera que además de una evaluación por parte del estudiante y de los orientadores, es esencial una evaluación del proceso que lleva el estudiante por parte de la comunidad y sus autoridades; ya que desde el principio la formación no está articulada únicamente con el desarrollo individual de cada estudiante, sino con los desarrollos de los territorios indígenas y su mejoramiento integral (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 214).

De este modo, la UAIIN recoge el sueño planteado desde la apertura del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), en 1978, de trabajar integralmente la educación indígena, replanteando lo escolar desde una lectura política de fortalecimiento de la identidad indígena, convirtiendo estos espacios en una parte más de un proceso educativo que fundamenta y da solidez al proyecto comunitario integral de la organización.

Cabe decir, además, que actualmente el CRIC es reconocido por el Estado como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca, mediante Resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Esta condición ha permitido a la organización asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región, que comprende más de 16.000 niños y niñas de los nueve pueblos indígenas presentes en la región. Más de 800 maestros y maestras atienden las instituciones escolares y gran parte de ellos y ellas hacen parte del proceso formativo de Pedagogía Comunitaria en el marco de la UAIIN.

El papel de la UAIIN frente a los modelos de educación superior existentes en Colombia

«Necesitamos una educación para ser lo que somos no para ser como otros nos quieren ver.» (Estacio, 2003:11).

Consideramos importante enfatizar, en aras de analizar la pertinencia y el papel de la UAIIN dentro de la oferta de educación superior existente, que asumimos la pertinencia como la capacidad de los sistemas de educación superior y sus institucio-

nes de dar respuesta a las necesidades culturales, sociales y políticas del entorno del que forman parte. En la experiencia que nos compete, la pertinencia va mucho más allá de la acepción laboral referida únicamente al empleo y a dar respuesta a un modelo específico de mercado y sociedad hegemónica, para ser pertinente social, política y culturalmente a los contextos y territorios indígenas.

En este sentido, pese a que en Colombia existen diversas iniciativas que buscan atender la demanda de formación en educación superior de sectores indígenas, muchas de ellas solamente se ocupan de promover el acceso sin tener en cuenta indicadores de calidad y pertinencia dentro de las condiciones culturales, sociales y políticas del país. Inicialmente, ninguna universidad del país cuenta con estadísticas que registren su pertenencia para un pueblo indígena o especificidades relacionadas con condiciones socioeconómicas o de ocupación, entre otras.

En un estudio previo de educación superior, realizado por el equipo de la UAIIN, se buscó recoger estadísticas para establecer el número de estudiantes indígenas en las entidades de educación superior existentes en el país. A excepción de la Universidad Nacional, que tenía cierta información por programas especiales de acceso, doce de las universidades no respondieron a la encuesta solicitada para identificar el número de estudiantes indígenas, señalando que en su condición de universidades no tenían la obligatoriedad de hacer visible este tipo de situación. Esta posición refleja el imaginario homogenizador de las universidades, que quizá perciben en lo indígena una carencia más que una potencialidad y no señalan como prioridad contar con la información necesaria sobre origen étnico (o sobre otro tipo de condiciones y situaciones) para atender adecuadamente en términos pedagógicos, sociales y culturales a ciertos sectores y estudiantes en una condición de diferencia.

Para abordar algunas de estas problemáticas, en su proceso de vinculación la UAIIN exige el aval inicial de las organizaciones de base de las que forma parte cada estudiante, buscando que no se limite a un requisito meramente formal sino que la selección del estudiante derive de un análisis comunitario detallado frente a los perfiles y las necesidades de formación y cualificación en cada uno de los territorios indígenas. Este es un factor que permite un acercamiento orgánico del estudiante a sus respectivos territorios, autoridades y espacios socioculturales. Este aval es ratificado anualmente buscando reiterar el compromiso del estudiante con su comunidad, de las autoridades del cabildo con la formación del estudiante y para establecer y determinar el tipo de acercamiento estudiante-comunidad, comunidad-estudiante.

En la medida en que los programas han ido desarrollando procesos investigativos articulados a las problemáticas locales, como el papel de las autoridades indígenas frente a la construcción del Proyecto Educativo Comunitario, la evaluación de las empresas comunitarias y cooperativas de mercadeo y consumo, las formas combatir el manejo inadecuado de los recursos públicos, el clientelismo en el ejercicio del poder, entre otros; las comunidades han ido cambiando su imaginario de la educación formal y del aporte de la UAIIN para la transformación de las situaciones problemáticas. Esta percepción se traduce en la demanda permanente de nuevos programas, diseñados a partir de la identificación de las problemáticas y las acciones necesarias

para resolverlas. Esta primera etapa de identificación y diseño de los programas es vista como parte integral y participativa del proceso formativo.

La UAIIN también exige a sus participantes cumplir con algunos requisitos que forman parte de su ficha de inscripción: datos acerca del nivel de bilingüismo; identidad étnica; nivel de conocimiento y valoración de la problemática de su entorno; potencialidades, intereses y perspectivas; posibilitando al equipo orientador y al grupo de estudiantes la comprensión del punto de partida en términos de la situación socio-cultural y expectativas de los estudiantes. El equipo orientador cuenta además con el conocimiento de algunas de las trayectorias de los participantes, debido a su inserción previa en la dinámica organizativa permanente del CRIC que abarca diversos espacios organizativos. Estos elementos sirven como insumo fundamental para la elaboración de contenidos y metodologías pertinentes para los grupos específicos de formación.

De cualquier forma, estos espacios ganados no juegan un papel significativo si no existe una estrecha relación con las autoridades comunitarias y se establece un sistema de seguimiento. En esta medida, las reuniones y asambleas evaluativas programadas por la UAIIN, los encuentros de estudiantes organizados por el Cabildo Estudiantil de cada programa, la vinculación de la comunidad en la evaluación del desempeño de cada estudiante; además de la participación de delegados de instancias organizativas en los consejos pedagógicos, políticos y administrativos, donde se analizan y deciden los desarrollos necesarios para cada programa de formación; han posibilitado un conocimiento y compromiso progresivo de las autoridades comunitarias frente al trabajo de equipo, alimentando la relación universidad-comunidad-organización.

Por otra parte, si bien es cierto que existen iniciativas de formación orientadas a ofrecer programas «pertinentes» para las comunidades en los territorios indígenas, el criterio de pertinencia sólo toma en cuenta la vocación productiva de la zona donde van a ser implementadas las iniciativas. Aunque enfatizan que la oferta académica debe ser una respuesta a un análisis de requerimientos específicos de la zona de influencia, establecen que su principal interés es la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, desconociendo la necesidad, particularmente de las comunidades indígenas, de una formación comunitaria con pertinencia social y cultural, que dinamice los procesos internos de desarrollo comunitario como prioridad. Es decir, que no solamente incentive la formación individual, sino que cree igualmente condiciones administrativas y económicas para que estos profesionales cuenten con posibilidades de ser insertados en los espacios laborales internos.

La formación superior en el marco únicamente del mercado laboral, tal como está diseñada en la mayoría de los programas existentes, crea distanciamientos de diversos tipos entre la comunidad y el estudiante. Las competencias desarrolladas en estos programas de formación, están ajustadas esencialmente a sectores urbanos; y la exigencia de los nuevos profesionales de adecuar su situación laboral a los estándares nacionales (sueldos, condiciones laborales, horarios) entra en conflicto con las expectativas de las comunidades, alejando al estudiante de su territorio de origen y por

consiguiente de las dinámicas organizativas, culturales y sociales de las que hacía parte. Aunque el porcentaje no es muy alto, debido a que las condiciones laborales en Colombia son bastante complejas tanto en sectores rurales como urbanos, los compañeros y compañeras que salen de los resguardos entran a trabajar en condiciones de desventaja en las ciudades y centros urbanos, sin emplear su formación y sus capacidades en el desarrollo integral de sí mismos y de sus comunidades.

Al respecto, se expresan algunas inquietudes en las comunidades:

Nos preocupa cómo nuestra sociedad indígena, sobre todo nuestros jóvenes, están buscando una manera de buscar empleo, pero no están buscando la manera de generar desarrollo en las comunidades indígenas. Eso se lo achacamos a la misma educación que estamos recibiendo, porque hay un porcentaje muy alto de desempleo en nuestras comunidades indígenas, no hay dónde trabajar, pero sí está el territorio ¿por qué no buscamos el medio para poder desarrollar nosotros el territorio en las comunidades? (Silvio Otero, gobernador del Resguardo Indígena Cañamomo - Loma Prieta, Indígena Eperara Siapidara; conversatorio con autoridades indígenas sobre Educación Superior Indígena realizado por Libia Tattay; Riosucio, Caldas, Colombia, 09/02/2005).

Por otra parte, la oferta de educación superior actual implica que la formación de los estudiantes se dé fuera de su contexto comunitario (física y culturalmente), generando actitudes de desconfianza y aislamiento entre la comunidad y el estudiante, dada su dificultad para insertarse de manera natural en el campo de acción que eventualmente le corresponde desarrollar. Los profesionales aceptados son aquellos que se desempeñan de manera integral en distintas actividades, que relacionan su perfil profesional con los diversos quehaceres organizativos y políticos de las comunidades. En consecuencia, la valoración de la formación en educación superior convencional en las comunidades, muchas veces es menor comparada con la trayectoria política y el trabajo en los espacios comunitarios. Por lo tanto, los espacios vacantes tienden a asignarse a personas con otro tipo de trayectoria. Las autoridades frecuentemente señalan el riesgo latente de que quienes estudian en las universidades no vuelvan a su comunidad y, en caso de volver, lo hagan con «la mente blanqueada» minimizando su papel social en la comunidad.

En este sentido, las mismas comunidades reiteradamente han señalado los inconvenientes, pese a las necesidades inminentes de formación, de este tipo de experiencias. José María, miembro del equipo coordinador del Centro de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, componente de la UAIIN, comenta sobre la educación superior convencional:

Los cabildos algunos hasta se arrepienten de haber apoyado, enviado a estudiar a sus jóvenes afuera a las universidades, porque están volviendo y les ponen problemas a ellos, que hay que pagarles bien porque ellos ya son doctores, que son estudiados, que la comunidad les tiene que seguir

sus ideas, parece que ellos quieren mandar a la comunidad. Por eso ahora están desanimados y buscan mejor que ellos estudien adentro mismo.

Los programas ofrecidos en las diferentes entidades de educación superior, apuntan particularmente a la formación de jóvenes y su diseño e implementación sólo se orienta a esta fracción de la población. De allí que no cubran las necesidades reales de formación de los diversos miembros de las comunidades indígenas, de acuerdo a sus funciones particulares en áreas como la producción, la gobernabilidad, la educación, la salud, la administración de justicia, entre otros. Existe un componente amplio de población que, debido a las condiciones históricas de marginación de los sectores indígenas, no ha podido acceder a instancias formales de educación. Sin embargo, ocupa cargos que exigen ampliar y profundizar conocimientos valiosos que se han ganado mediante la experiencia.

De este modo, las propuestas de formación propia orientadas desde la UAIIN incluyen maestros, promotoras de salud, actores administrativos, mujeres, artesanas, que pueden tener desde 20 hasta 60 años, para un programa de formación específico; e incluyen campos de formación necesarios para el desarrollo de las dinámicas comunitarias, como diplomados en planes de vida, gobernabilidad, currículum propio, género y gestión educativa.

La manera en que es visto el aprendizaje en las comunidades indígenas, valora de forma positiva el intercambio de saberes entre diferentes generaciones y asume que toda persona es susceptible de adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y que los saberes y desempeños pueden ser cualificados con procesos formativos de calidad. En el caso indígena de esta región, se percibe la motivación y gran demanda de capacitación bajo esos criterios, definidos y construidos colectivamente, a los que responde la formación en los procesos de universidad propia.

Las necesidades de formación expresadas por las comunidades indígenas, responden a las competencias necesarias para promover el desarrollo comunitario en sus territorios y, en general, a las profesiones requeridas para fortalecer el proyecto político y organizativo indígena. Existe un núcleo común de necesidades de formación para todas las comunidades asentadas en los desarrollos administrativos, educativos y político-organizativos; entre ellos administración propia, formación político-organizativa, pedagogía comunitaria y programas de salud intercultural a diversos niveles, que comprendan promotores de salud comunitarios y profesionales en salud.

Algunas de estas demandas se diversifican en función de los recursos con los que cuenta su territorio. Si existen minas, bosques, ganadería, se requieren ingenieros forestales, de minas y agrónomos. No obstante, el componente productivo siempre viene ligado a la necesidad de ingenieros ambientales o ecólogos que fomenten un modelo de desarrollo sostenible en los territorios indígenas, pues existen graves problemas de desertificación y deterioro de la capa vegetal productiva en todo el país. Otros de los requerimientos puntuales que se demandan, están ligados al replanteamiento de programas tradicionales como física o química e investigaciones relacionadas con tecnologías apropiadas.

Cabe decir, sin embargo, que aunque las comunidades y organizaciones demandan de la UAIIN la apertura de nuevos programas acordes a las necesidades más sentidas en los territorios indígenas, sólo ha sido posible ir abriendo programas de alta prioridad como Pedagogía Comunitaria, que atiende la formación de docentes, dirigentes educativos y orientadores pedagógicos; Derecho Propio, que se ocupa de fundamentar los procesos de resistencia y autonomía de los pueblos; o Administración y Gestión Propia, que forma para el ejercicio administrativo en condiciones donde las comunidades se empeñan y asumen las administraciones de sus territorios a nivel de resguardos o entes territoriales, como los municipios o Asociaciones de Cabildos, u organismos comunitarios de distinta índole, pero que hacen parte de las mismas instancias político organizativas en los territorios indígenas.

A partir de estos planteamientos queremos señalar que en Colombia, en el sistema de educación superior convencional, no existen muchas iniciativas que ofrezcan la posibilidad de adelantar estudios conforme a los requerimientos y expectativas de los pueblos indígenas, de manera que apoyen el desarrollo y consolidación de sus proyectos y planes de vida. De cualquier manera, se perciben tres tendencias frente a la educación superior indígena, con algunas propuestas valiosas desde las instancias de educación superior convencionales:

- a) La primera, de gran influencia en población indígena con escasos niveles organizativos y población no indígena, señala la importancia de acceder a los programas de educación superior tradicionales -como mecanismo de ascenso social y mejores condiciones laborales- sin tener en cuenta si dichos programas son pertinentes social y culturalmente.
- b) La segunda es liderada por la población indígena que ha estado y está en espacios de formación en educación superior convencional, algunos académicos de las universidades, actores de los espacios de organización social y comunitaria. Señala la importancia de la educación superior para pueblos indígenas, exigiendo de los programas ofrecidos una estrecha relación con los contextos culturales y regionales, y las problemáticas sociales; buscando transformar la oferta educativa actual, promoviendo y concertando espacios de bienestar y ejercicio intercultural.
- c) La tercera es liderada por las organizaciones indígenas que vienen implementando propuestas de formación superior de carácter formal y no formal (entre ellas se encuentran programas realizados por convenio con otras universidades o instituciones, siendo copartícipes de los mismos). El tipo de formación de esta propuesta, se caracteriza por el desarrollo autónomo de programas de acuerdo a necesidades prioritarias del contexto comunitario, que forman parte de una estrategia de fortalecimiento de su organización político-cultural. Cuenta con la participación y el aval de las comunidades. A esta última tendencia pertenece la UAIIN.

Teniendo en cuenta las percepciones y lineamientos originados en las comunidades, la UAIIN asume una propuesta de formación pertinente social y culturalmente

para las comunidades indígenas, pese a las limitaciones existentes en términos financieros, de recursos humanos, investigativos y pedagógicos necesarios para una propuesta de este nivel de complejidad; así como frente a las dificultades de reconocimiento dentro de los marcos de legalidad externos a las propias dinámicas indígenas.

Hacia un desarrollo propio: La UAIIN frente a los modelos de sociedad y desarrollo hegemónicos

Desde el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC, y específicamente desde el componente de la UAIIN, se han promovido desde hace algunos años espacios de reflexión y encuentro que permiten discutir y analizar los impactos de los espacios de educación superior convencional en las comunidades indígenas y las necesidades prioritarias para la dinámica comunitaria, para generar los lineamientos que caracterizan el proceso de universidad propia.

Nosotros necesitamos una educación que fortalezca el desarrollo colectivo, una educación para defendernos colectivamente como indígenas y no para sólo surgir individualmente. Necesitamos profesionales que sean agentes políticos de cambio social, capaces de generar procesos comunitarios y abrir oportunidades para los que vienen atrás. (Comisión de mayores, 2005b: 39)

Siguiendo la afirmación de los mayores, los diversos programas orientados desde la UAIIN conciben la universidad como un espacio de formación que permite a quienes hacen parte de ellos (maestros, médicos tradicionales, dirigentes), generar las herramientas necesarias para desempeñarse mejor en su trabajo, mejorando la calidad de vida de la comunidad en su conjunto. No son vistos necesariamente como mecanismos de ascenso social individual e integración en el mercado nacional, y priorizan las necesidades locales sin que ello signifique que la formación se circunscribe a competencias particulares sólo de contextos indígenas, los cuales además están en permanente interacción con espacios que requieren competencias «de afuera», tal como señalan los diferentes compañeros y compañeras indígenas. Sin embargo, estas competencias son necesarias para fortalecer no un modelo social, económico, político y cultural ajeno, sino un modelo propio y particular de bienestar.

A partir de diversas discusiones y debates desde la universidad propia, pensamos que para los pueblos indígenas la universidad no debe responder a un modelo de acumulación de riqueza individual, sino a un modelo de distribución asentado en los desarrollos comunitarios; que genere una economía equitativa, sostenible a largo plazo, usando adecuadamente los recursos existentes para garantizar que las futuras generaciones tengan acceso a los mismos; y donde no prevalezca únicamente el carácter extractivo de la naturaleza, sino donde se rescate el componente de relación y reciprocidad permanente arraigado en la cultura, desde la percepción de la «tierra como madre» (Comisión de Mayores, 2005b: 41).

Existen desarrollos en este sentido y las comunidades están orientando sus proyectos y planes de vida hacia este modelo, buscando consolidar una economía indígena que genere calidad de vida y bienestar, y pueda ser tomada como referente por otros sectores con iguales necesidades.

Actualmente no existen sistemas de indicadores de calidad de vida reconocidos que respondan a modelos de distribución y no de acumulación. Por lo tanto, los avances de las comunidades, sus autoridades y organizaciones en la generación de estrategias hacia este modelo de bienestar suelen ser invisibilizados. Por consiguiente, esta es una de las necesidades prioritarias dentro de los procesos de formación y construcción de sistemas educativos hacia proyectos de vida distintos a los de la sociedad hegemónica, sistemas de indicadores que midan el impacto social y cultural dentro de los proyectos de bienestar colectivo y no sólo los impactos financieros y productivos a nivel individual. En este sentido, los indicadores de calidad suelen estar desligados de los contextos sociales y culturales, son indicadores desarticulados de la idea de pertinencia y relevancia y, por ende, desligados de los contextos sociales y culturales particulares de los que forman parte (Mato, 2008: 65). Frente a estos parámetros, también es necesario construir un sistema que permita analizar la educación superior y su pertinencia en pueblos indígenas.

La UAIIN, de ese modo, busca cualificar los diversos procesos formativos encaminados a lograr que la educación se convierta en efectiva estrategia de construcción y desarrollo integral del proyecto y/o plan de vida de cada pueblo, en el marco de un buen vivir para todos.

La UAIIN frente a los planes de vida de los pueblos indígenas

Los planes de vida de los pueblos indígenas de Colombia, están ligados a los desarrollos de la Constitución Política de 1991. Aunque de reciente circulación en el panorama nacional, retoman los procesos de resistencia indígena encaminados a la defensa territorial, conservación y protección ambiental. Son además mecanismos de organización y visibilización de los derechos indígenas, que interpretando los mandatos de la ley de origen de cada pueblo, cumplen la función de planear y construir mejores condiciones de bienestar y autonomía.

En la actualidad son asumidos por las comunidades indígenas de esta región como respuesta estratégica frente a la implantación de los «planes de desarrollo», caracterizados por promover el cambio de las condiciones de vida sólo a partir del modelo económico centrado en la propiedad individual de la tierra, de los recursos y de los bienes, que prima sobre los derechos colectivos, considerando a la naturaleza objeto de explotación indiscriminada dentro de un modelo social y cultural hegemónico.

Esta concepción se expresa a través de institutos e instancias nacionales, departamentales y municipales de planeación y administración, que miden las necesidades y proyectos sociales desde indicadores homogeneizantes, en muchos casos ajenos a

las vivencias y el sentir real de las poblaciones involucradas, dejando de lado las diferencias culturales.

Así, uno de los ejes transversales de todos los programas de formación de la UAIIN es la inserción de los planes de vida dentro de los componentes regulares del currículum como marco de todo proceso.

Cada programa, desde su especificidad, se relaciona con los planes de vida: Pedagogía Comunitaria ubica el papel de la educación y, en especial, de la escuela y sus miembros -entre ellos los maestros- dentro de los planes de vida, establece la relación escuela-comunidad y propende por insertar los componentes y orientaciones del plan de vida en la vida de la escuela y en el desarrollo de currículos propios. Desarrollo comunitario tiene como marco fundamental a los planes de vida de los distintos entes territoriales de donde proceden los estudiantes, buscando que a partir de su formación cualifiquen los distintos componentes del plan de vida de su resguardo, como salud, educación, mejoramiento ambiental, producción y protección de la tierra, administración, entre otros. En Derecho Propio, el papel de los planes de vida busca rescatar los sentidos y la autonomía contenida en las diferentes maneras de entender el mundo y las cosmovisiones de los pueblos. De allí que gran parte de las investigaciones producto de la formación, busquen entender la articulación del Derecho de Origen y las normativas de orden nacional e internacional con las demandas y necesidades vigentes de las dinámicas indígenas, para fortalecer un proyecto organizativo y cultural propio.

Por otro lado, frecuentemente los programas, planes de vida y en general las proyecciones que vienen realizando los diversos pueblos indígenas en el departamento, muestran que existe una visión a largo plazo de los horizontes que se quieren alcanzar, pero que ella misma se ve truncada en su acción concreta debido a la carencia de la formación cultural, pedagógica, científica, tecnológica y administrativa para aplicarla a proyectos con exigencias específicas.

Muchos recursos han quedado subutilizados y en otros casos perdidos, debido a la carencia de conocimientos para planear y definir acciones realizables, precedidas de los estudios pertinentes y oportunos. Tal es el caso de proyectos de cultivo de fique, gusano de seda, entre muchos otros, que funcionan temporalmente y luego se diluyen. La responsabilidad de estos desaciertos no siempre es de las comunidades. Si se contara con personal técnico calificado de las mismas comunidades, conocedor de los diversos factores del entorno que inciden en la consolidación de los proyectos y planes de vida, interesados en la región; quizá se tendrían mejores condiciones de control, sostenimiento y desarrollo de acciones a largo plazo.

En función de ello, los procesos formativos de la UAIIN progresivamente van posibilitando la comprensión e identificación de estas problemáticas. Al tener claridad sobre los elementos que caracterizan una situación dada, las comunidades están en capacidad de tomar medidas adecuadas que pueden desembocar en la creación de un programa, si existen los recursos adecuados para su desarrollo, o un proceso de formación específico para potenciar las condiciones de autogestión y formación de

los comuneros y comuneras, que posibiliten el sostenimiento y continuidad de proyectos y procesos específicos en los campos productivos, educativos, de gobernabilidad o salud, entre otros.

De la construcción de programas al funcionamiento de los Consejos Directivos

La UAIIN no surge del mismo modo que las universidades convencionales, cuyo eje central está encaminado a ofrecer carreras de formación frecuentemente asentadas sobre las necesidades del mercado global o nacional. Nace como un paso organizativo más que responde a necesidades fuertemente sentidas por las comunidades, y sustenta los avances del proceso educativo de más de treinta años del Consejo Regional Indígena del Cauca.

El proceso UAIIN da continuidad a la formación de maestros indígenas realizada en el marco de la Resolución 9549 de 1986, que ordena un plan especial de profesionalización docente para maestros indígenas, donde el PEBI-CRIC profesionalizó a 296 maestros y maestras como bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación entre los años 1987 y 1998. Una vez terminada la primera promoción de esta profesionalización, en 1994 se realizó un proceso de evaluación colectiva en el que participaron las comunidades, el PEBI y la dirigencia. Esta dinámica recomendó mantener la orientación, dando seguimiento a los proyectos de investigación pedagógica elaborados por cada maestro como requisito para obtener su título de bachiller; y, en segundo lugar, pensar en una estrategia de educación superior que se ocupara de construir un proceso de universidad propia destinado a tres grandes campos de acción: «Las comunidades en sus planteamientos, recomiendan considerar la importancia de crear espacios de formación que se enmarquen en el campo de educación superior principalmente para las áreas de formación docente indígena bilingüe, educación ambiental y gobierno indígena» (CRIC - CORPRODIC, 1995: 27).

Ante la necesidad de cualificar la formación docente, la organización asume un estudio que buscaba contar con referentes para el desarrollo de un proceso de universidad propia desde las perspectivas comunitarias, pues las propuestas ofrecidas por las universidades convencionales no cumplían las expectativas de las comunidades y sus autoridades. En este caso, el programa de etnoeducación ofertado por la Universidad del Cauca, pese a nacer en la dinámica de profesionalización de docentes indígenas, en su plan curricular no daba continuidad a la dinámica formativa que traía cada docente, especialmente frente al desarrollo de las lenguas indígenas y al fortalecimiento de metodologías de enfoque colectivo.

Uno de los primeros programas emprendidos fue el de Pedagogía Comunitaria, que respondía a variadas solicitudes de los docentes indígenas para continuar su profesionalización de nivel universitario. Se conformó un equipo de trabajo integrado por maestros de las comunidades, mayores, especialistas de la educación tanto del Cauca como de otras regiones del país, con la asesoría del Centro de Estudios para el

Desarrollo (CESDER) de México. De esta manera se fue configurando este primer programa, que hacia principios de 1998 inició con la participación de docentes indígenas principalmente del pueblo *Nasa*.

Este proceso fue posibilitando al equipo PEBI y a la organización en general, contar con los criterios y referentes principales para mantener la orientación del programa y avanzar en la constitución de una entidad de educación superior desde la mirada y perspectivas de las comunidades involucradas. Mediante reuniones y discusiones a diversos niveles organizativos: asambleas comunitarias, reuniones del equipo de educación, sesiones de un equipo creado específicamente para el diseño curricular del programa; progresivamente se fue trabajando el sentido y enfoque del programa. Así se trazaron los referentes mínimos indispensables para dar sentido a lo que las comunidades querían y necesitaban. Entre ellos estaban la construcción, desarrollo y revitalización de los procesos culturales desde la cotidianeidad; el fortalecimiento de la perspectiva de resistencia, compromiso y participación comunitaria; y el aseguramiento de la prevalencia de las lenguas indígenas, asumiendo la condición de bilingüismo de los diversos pueblos.

Frente a la propuesta pedagógica bilingüe surgieron muchas interrogantes, entre ellas: cómo vincular las lenguas a procesos de formación superior si los maestros no son bilingües y la mayoría de los estudiantes tampoco hablan sus respectivas lenguas originarias; si aún no existen metodologías apropiadas a la educación bilingüe; si se carece de los estudios gramaticales, lingüísticos y pedagógicos para impulsar la formación bilingüe. Ante estas disyuntivas, se abordó el proceso desde esta realidad buscando desarrollos a diversos niveles en los estudiantes: para todos conciencia y compromiso cultural e identitario, para motivar la revitalización de las lenguas.

En relación con ello, la UAIIN, a través de todos sus programas, se comprometió a dar los elementos centrales para fundamentar la importancia de las lenguas originarias como componentes de cada cultura, con el consecuente bagaje cultural articulado a sociedades interculturales. Y con los estudiantes que entienden las lenguas pero no son hablantes, estimular procesos y acciones que motiven y generen prácticas orales o escritas que potencien las condiciones para la recuperación del uso normal de los idiomas originarios.

Inicialmente los maestros y orientadores bilingües eran muy pocos. Muchos de ellos entendían la lengua, pero no la hablaban. No obstante, progresivamente fueron rescatando elementos que permitieron elevar el prestigio de cada lengua en su respectivo entorno, factor que posibilitó que en la actualidad muchos recuperaran su condición bilingüe. Existen más de dos decenas de casos directamente relacionados con el personal de coordinación, maestros y dirección PEBI. Los abuelos, cuando ven a sus jóvenes o niños comunicándose en su lengua originaria, suelen decir: «Yo sí les había hecho caer en cuenta a los muchachos que nuestra lengua no se ha muerto, ella sólo estaba dormida».

Para los estudiantes bilingües fue esencial el estímulo a la práctica y uso de la lengua. Estos desarrollos se han dado en algunas actividades académicas en los espa-

cios presenciales y, de manera muy particular, a través de la construcción conceptual de los diversos trabajos pedagógicos. Se trata de pensar desde el sentido de las lenguas, por ejemplo ¿cómo se dice educar en *nasayuwe*? ¿Cómo se construyen nuevas palabras en *namtrick*? ¿Cuál es el sentido del territorio si se habla desde *mama Kiwe*? Paulatinamente, se han generado dinámicas que dan paso a importantes aportes desde la sabiduría de los mayores para interpretar el mundo de hoy. Sin embargo es necesario decir que la UAIIN aún no asume el papel de revitalizar de manera significativa las lenguas. Estos procesos tendrían que ser permanentes, orientados al diseño e implementación de una política de protección y fortalecimiento de las lenguas originarias de los pueblos, acompañados por las respectivas comunidades de origen de cada estudiante de la Pedagogía Comunitaria.

Actualmente en la estructuración del plan curricular de Pedagogía Comunitaria, la línea curricular Lenguaje, Pensamiento Simbólico, Comunicación y Cultura, está destinada a formar en valores, conocimientos y saberes que garanticen un desenvolvimiento con identidad del estudiante dentro y fuera de su territorio. Igualmente Educación, Sociedad y Proyecto de Vida, como línea curricular, encamina tanto a las mujeres como a los hombres a vivenciar y respetar sus creencias e identidad, con capacidad para trabajar y defender la tierra, con posibilidad de entender y propiciar el cuidado ambiental y el desarrollo de espacios organizativos que la comunidad requiera, en coherencia con la defensa territorial, pensamiento y cosmovisión.

La línea de Pedagogía y Educación Indígena, fundamenta y orienta los procesos educativos de construcción y desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios; potenciando la realidad cultural y social como aula del conocimiento y fundamentando el derecho a una educación bilingüe, así como la búsqueda de pedagogías que motiven la construcción del conocimiento desde las raíces de las culturas.

En esta misma dinámica, posteriormente se crearon los siguientes programas:

- Programa de Administración y Gestión Propia, liderado por el Cabildo y Municipio de Jambaló, frente a la necesidad de formar personal que apoye a las administraciones municipales y de cabildos, desde la perspectiva comunitaria y para potenciar la autonomía y desarrollo administrativo y de gestión. Tenemos 22 egresados que actualmente se desempeñan en los mismos territorios indígenas. La UAIIN evaluó este proceso, definió ampliar su programa y abrió una segunda promoción donde hoy estudian 35 estudiantes procedentes de diversas regiones de indígenas.
- El programa de Derecho Propio, orientado por la Asociación de Cabildos de la zona Norte, desde la Escuela Cristóbal Secue (mártir de la lucha por la autonomía y el ejercicio de la gobernabilidad), en el marco de la organización territorial CRIC. Nace frente a la necesidad de fundamentar el derecho propio mediante los saberes y conocimientos internos acerca de los derechos ancestrales y colectivos, y la comprensión de la normatividad «externa» para potenciar el bienestar comunitario con autonomía. Actualmente 40 compañeros y compañe-

ras, están terminando, después de cuatro años, esta primera etapa de formación como promotores de Justicia Comunitaria.

- Desarrollo Comunitario, liderado por el CIIT Tierradentro, territorio Nasa, es un programa de amplia significación debido al carácter de su proceso de construcción curricular. Durante más de dos años se han articulado los diversos Comités Comunitarios de Producción y Mejoramiento Ambiental, Plan de Vida, Educación, Salud, Familia, Mujer, Jóvenes, para diseñar colectivamente este programa. Esta tarea ha permitido intercambios de ideas y experiencias, la construcción de referentes comunitarios y de diversidad, y ha apoyado la integración de la zona en el proceso organizativo que ha diseñado el programa a través de la sistematización del proceso. La primera promoción (de 5 años de duración, en modalidad semipresencial) inicia el segundo semestre de 2009.

El Centro de Investigaciones Indígenas e Interculturales de Tierradentro viene impulsando, además, procesos de investigación alrededor de derecho propio, la matemática nasa (con el apoyo de una beca para grupos de investigación del Ministerio de Cultura, cuyos resultados acaban de ser publicados) y desarrollo comunitario.

Diplomado de familia y construcción de armonía en el marco de la equidad de género: tiene una duración de ocho meses aproximadamente y es de carácter semipresencial, con seguimiento de comunidad. Forma a sus participantes en la orientación, desarrollo, seguimiento y control de procesos de organización y promoción social; relacionados con la familia, comunidad, bienestar y desarrollo comunitario, participación con equidad, educación propia e identificación de conflictos.

La UAIIN impulsa actualmente el desarrollo de una línea de formación encaminada a la construcción de una política de género, inserta en los distintos programas de formación de manera práctica. Estas problemáticas al interior de las comunidades, se desenvuelven en contextos de gran complejidad por las particulares maneras de percibir las normas de control y regulación social, la violencia intra y extrafamiliar, las brechas generacionales y de comprensión y reconocimiento de derechos, las relaciones y responsabilidades familiares, los problemas, los comportamientos y las distintas percepciones que impactan desde afuera a los ambientes de los jóvenes, niños y niñas en las diversas comunidades.

También se vienen realizando otros procesos formativos como diplomados de Proyecto Educativo Comunitario, Gestión Etnoeducativa, Planes de Vida y Educación, Currículo Propio, Política Pública en Salud, entre otros, que actualizan a los actores de distintos programas. Además, la Escuela de Saberes Interculturales de Occidente se ocupa de procesos de formación política.

Estas son algunas de las instancias que, junto con los programas, conforman la universidad propia. En este sentido la UAIIN se asume como una *Minga* de Pensamiento, que agrupa varias experiencias formativas con una clara inserción en los contextos socioculturales donde se desenvuelven. Son dinámicas colectivas de diversos niveles, regionales o locales, originadas en territorios con prioridades y necesidades

distintas que configuran progresivamente una institución con pertinencia social en el marco de la educación propia.

Igualmente se propician dinámicas de formación e investigación en campos que usualmente no contempla la educación tradicional. Uno de ellos es el encuentro de médicos tradicionales, orientados desde una dinámica de investigación e intercambio de saberes, buscando ampliar conocimientos que permitan fortalecer su radio de acción frente a la protección y control de la comunidad. En otra categoría se ofertan diplomados a través de convenios interinstitucionales, como el diplomado en Políticas de Salud consensuado con la Universidad de Manitoba, de Canadá.

Instancias de dirección y coordinación de la UAIIN

Reflejando su concepción de *minga* de pensamiento, la UAIIN no posee una estructura de dirección jerarquizada. Las políticas de direccionamiento están adscritas a los Congresos del CRIC como instancias máximas de decisión; y su estructura es de coordinación, entendida como una red interinstitucional que potencia los aportes de las diversas instancias involucradas.

De ese modo, se han definido algunos criterios y lineamientos para su funcionamiento:

- a) Orientación y dirección compartida entre la consejería regional, las asociaciones de cabildos, el PEBI, la coordinación y los programas de la UAIIN frente al carácter de sus políticas, la orientación pedagógica, la organización administrativa y el desarrollo institucional en general, en un contexto de diversidad.
- b) Espacios y programas de formación de carácter universitario e intercultural: se consideran instancias como las escuelas, institutos, centros de investigación, así como programas específicos de acuerdo a las necesidades y prioridades que se establezcan.
- c) Sistema de relaciones de intercambio y comunicación sobre conocimientos, saberes y experiencias afines; coordinaciones y alianzas interinstitucionales e interculturales hacia adentro y hacia fuera, según los criterios de orientación que defina la universidad.
- d) Un sistema de soporte y funcionamiento, que facilita y apoya a cada ente territorial en sus campos de acción, establece convenios internos y externos, conforma un equipo y/o banco de orientadores, asesores, consultores indígenas y no indígenas, autoridades culturales y políticas de los pueblos.
- e) Un sistema de seguimiento y evaluación que viabiliza la corresponsabilidad de las comunidades integrantes de la UAIIN, articulando la dinámica organizativa para implementar todas las fases y estrategias pedagógicas y de investigación

social, nutriéndose de la experiencia que ya existe en las comunidades. La evaluación comunitaria implica además el establecimiento de un sistema de seguimiento, monitoreo participativo y sistematización integral.

El funcionamiento operativo de la UAIIN depende directamente de la estructura política organizativa de los pueblos indígenas, articulada con los espacios de carácter local, zonal, regional y nacional, y en coherencia con sus propias orientaciones y mandatos. Sus principales órganos de decisión son (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 217):

- a) Consejo Político-Cultural: conformado por las autoridades políticas de los territorios indígenas que hacen parte de la UAIIN (Consejería Regional, Asociaciones de Cabildos, Cabildos, Alcaldías Indígenas o comprometidas con el proceso, ONIC, la Coordinación política de la UAIIN, cabildo estudiantil y otras instancias según los procesos de consolidación y desarrollo). Orienta y dirige todo el funcionamiento de la UAIIN. Igualmente forman parte de este consejo las autoridades espirituales y mayores, quienes tienen la responsabilidad del acompañamiento y orientación espiritual para la toma de decisiones. Se reúnen ordinariamente cada 3 meses y extraordinariamente cuando las necesidades lo exijan.
- b) Consejo Académico: conformado por la coordinación del PEBI, la coordinación de cada uno de los programas en funcionamiento, la coordinación pedagógica de la UAIIN, los cabildos de estudiantes, e instancias de asesoría y consultoría especializada según el caso. Busca garantizar la calidad de todos sus programas y, en general, velar por el papel formativo de la universidad; teniendo como herramienta principal la investigación para la construcción de conocimiento.
- c) Consejo Administrativo: compuesto por la Coordinación Administrativa de la UAIIN, tanto del nivel regional como de las zonas y las instituciones que la componen. Orienta la estructura administrativa posibilitando los diversos recursos para que la UAIIN pueda cumplir con todas sus líneas de acción.
- d) Equipo de coordinación general: cuenta con la participación de delegados de los demás consejos, con el objetivo de consolidar una coordinación colegiada.

En el funcionamiento integral de la UAIIN tienen un papel decisivo los Congresos y Juntas Directivas de Autoridades, ya que son espacios de participación colectiva donde se toman las decisiones que orientan el quehacer político-organizativo, educativo-cultural y económico-productivo como parte de las estrategias del plan de vida. Las funciones de estos consejos corresponden a las necesidades operativas identificadas.

Si bien se ha definido una estructura básica de la UAIIN, el proceso de implementación y consolidación es incipiente aún, sobre todo en lo referido a funcionamiento regular; debido igualmente a la carencia de recursos financie-

ros y de proceso para lograr la madurez necesaria para un funcionamiento adecuado a las necesidades, demandas y programas que desarrolla.

- e) **Cabildo estudiantil:** es una instancia conformada por los estudiantes para posibilitar su participación activa en los diversos organismos institucionales, en el funcionamiento de la universidad -tanto en el aspecto pedagógico, político y evaluativo, como en la toma de decisiones. El cabildo constituye una de las mejores estrategias para la apropiación y evaluación de los procesos formativos y de funcionamiento general. Actualmente funciona a través de sesiones bimensuales donde participan los estudiantes de cada zona o pueblo y los orientadores y coordinadores educativos encargados de dinamizar los procesos en cada zona.

Muchos de los estudiantes o egresados de la UAIIN ocupan cargos de coordinación o autoridad en sus comunidades y zonas. En esa medida, ha sido posible extender el impacto de los desarrollos pedagógicos, políticos y administrativos más allá del ámbito de la práctica particular de los estudiantes. El cabildo claramente ha apoyado la resolución de problemáticas de diversos órdenes en la UAIIN, debido a la vulnerabilidad de las condiciones en las que ésta se sostiene, especialmente en relación con la dotación de recursos financieros y la atención de necesidades de carácter logístico o administrativo desde sus resguardos de origen.

En el contexto actual, el Estado carece de voluntad política para financiar la Universidad o tan sólo sus requerimientos básicos. El cabildo es además el mediador entre las percepciones y necesidades de los estudiantes, el equipo orientador y las comunidades de origen; y actualmente ocupa un papel significativo en la evaluación y construcción de los contenidos y componentes pedagógicos de los programas formativos, cuya discusión tiene un lugar asignado en las reuniones del cabildo.

Tensiones entre la legitimidad y la legalidad

Pese a que la UAIIN inició su acción educativa sin tener el reconocimiento formal por parte del Estado, siempre ha contado con legitimidad al interior de las comunidades; donde es considerada un espacio legítimo de formación para «adquirir un pensamiento que no se duerma, que proteste ante la injusticia» (Silverio, 2007: 5).

Aunque los programas se crearon con aval y apoyo de las comunidades, suelen surgir dudas sobre la legalidad de lo que los compañeros llaman el título, especialmente frente al reconocimiento de la formación en espacios externos a las comunidades indígenas.

Las preocupaciones sobre la legalidad han actuado como un filtro en los procesos de formación, decantando el carácter del compromiso frente a la formación más allá del reconocimiento formal del Estado, que sin lugar a dudas también es necesario aunque no ha sido posible hasta el momento.

Actualmente, el número de participantes es bastante significativo para un proceso que no cuenta con el reconocimiento del Estado, pero sí con la validez total en las comunidades indígenas. Amado, estudiante de Derecho Propio, señala: «A mí no me importa el título, me importa lo que aprendo y puedo poner en práctica para mejorar la vida, ese es el mejor cartón que yo necesito».

En el proceso de la UAIIN, desde su inicio hacia 1995, se fue reuniendo información para lograr la legalización de la universidad a partir de la reglamentación del derecho especial que cubre a los pueblos indígenas desde el campo educativo. Con ese objetivo, se elaboraron estudios que soportaran la pertinencia y viabilidad de la UAIIN. Más tarde este estudio exigió otro de viabilidad jurídica, que recomendó asumir la legalización desde el derecho especial, factor que motivó a los cabildos para crearla a partir de la Resolución 20 de Junta Directiva. Posteriormente se ha venido incursionando en diversos espacios que han abierto nuevas posibilidades de reconocimiento de los derechos ganados.

Actualmente no se discute si es legal o no la universidad, se concibe que es legal dentro de los territorios indígenas donde impacta la formación. Ha aportado la formación de más de 1.000 personas en el nivel de educación superior, otras tantas en programas de actualización y ha desarrollado capacitación en temáticas específicas como los diplomados. Su aporte formativo es ampliamente reconocido. En este momento se prepara el estudio para iniciar el proceso de acreditación de cinco programas en funcionamiento.

Dentro de la dinámica de construcción de la UAIIN, han tenido especial importancia los procesos de participación en la construcción de la Universidad Intercultural Indígena del Fondo Indígena, desde donde se ha configurado la Maestría en Desarrollo con Identidad, bajo la responsabilidad de las universidades Amawtay Wasi del Ecuador, Uraccán de Nicaragua y UAIIN de Colombia. En esta dinámica ha sido fundamental el apoyo de la UNESCO, en principio a través del IESALC, además de otros espacios que se ocupan de promover la visibilización de experiencias innovadoras. La UNESCO ha aportado en la definición de estrategias para la realización de encuentros y actividades con entidades del Estado colombiano, universidades, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), entre otras entidades que permitan el avance en las gestiones educativas. Igualmente, el apoyo al Primer Estudio sobre la Educación Superior Indígena en Colombia, realizado por UNESCO, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), CRIC, Universidad San Buenaventura; considerado formalmente como la base de la política educativa a nivel superior para pueblos indígenas.

La UAIIN también ha participado en un estudio sobre Acceso de los Pueblos Indígenas a la Educación Superior, del BID; y se mantienen diversos convenios con universidades como Manitoba, de Canadá, para el desarrollo conjunto del Diplomado de Salud, cuya segunda promoción se halla en curso a nivel nacional.

También formamos parte de la Red del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos (PROEIBANDES), con quienes se realizan procesos

de amplia calidad formativa. Los convenios con la Universidad Pedagógica y otras universidades, son uno de los logros y potencialidades de mejoramiento institucional y académico de la UAIIN. En este marco, ha sido muy importante el apoyo financiero del gobierno vasco a través del acompañamiento de algunas ONG, como *Mugarik Gabe*.

Calidad y pertinencia de la educación superior en los territorios indígenas desde el proceso UAIIN

Uno de los criterios fundamentales que denotan pertinencia en la UAIIN, ha sido su articulación permanente con las distintas problemáticas de las comunidades indígenas. Su creación responde a necesidades sentidas de formación de las comunidades y sus procesos organizativos. Por consiguiente, la creación de programas como Pedagogía Comunitaria atiende los requerimientos de profundización en epistemologías propias, abordaje de los procesos pedagógicos en contextos de bilingüismo, identificación y desarrollo de elementos pedagógicos insertos en las respectivas cosmovisiones culturales, como los sistemas de creencias, las analogías, las «señas», la interpretación de los fenómenos naturales, los sueños y la articulación de lo comunitario dentro de las estrategias de construcción de conocimiento colectivo. El programa de Derecho Propio, surge como una necesidad de potenciar los procesos de autonomía y defensa territorial haciendo uso de los derechos ancestrales de los pueblos indígenas, y la comprensión de los marcos de legalidad generales de los que también forman parte las dinámicas indígenas.

Por otra parte, se incentiva la articulación del estudiante con las dinámicas comunitarias, siendo este uno de los referentes de valoración tanto para la vinculación del estudiante, que debe contar con un aval de las autoridades de su comunidad, como de evaluación y seguimiento de los procesos formativos. En este sentido, aunque no ha sido posible volver totalmente operativo este proceso, un componente de la evaluación está orientado hacia la valoración de la comunidad sobre el desempeño, actitud y participación del estudiante. En algunas comunidades ya se han generado estrategias dentro de las asambleas comunitarias, programadas para evaluar particularmente a maestros y maestras que hacen parte del proceso de Pedagogía Comunitaria. Al evaluar el papel que está jugando el maestro en la construcción y fortalecimiento del proyecto educativo propio y en la dinamización de los planes de vida, la comunidad está evaluando al mismo tiempo los componentes de la formación en Pedagogía Comunitaria.

Estas evaluaciones constituyen parte de una valoración porcentual del desarrollo del estudiante en el proceso formativo de Pedagogía Comunitaria. Se busca que la formación se articule con los planes de vida y las dinámicas organizativas de cada zona en los campos de formación en cuestión. Sin embargo, esto no ocurre en todos los procesos. Algunas zonas han logrado cambios significativos a partir de la articulación de las autoridades comunitarias, como los coordinadores administrativos y de educación, con los programas y estudiantes en formación; y en otras zonas esto no ha

sido posible debido a marcos institucionales rígidos, centrados en el ejercicio individual y protagonista, herencias de la transformación mercantil que ha sufrido la educación. Prevalcen situaciones donde se carece de identidad con la profesión, especialmente frente al ser maestro o maestra. Se ha perdido la conciencia sobre su papel formador y sigue prevaleciendo el maestro separado de la relación horizontal con el estudiante, lo que se traduce en ambientes no adecuados para el aprendizaje, especialmente en el campo de Pedagogía Comunitaria.

De acuerdo con los mismos estudiantes de la UAIIN, la participación directa en los distintos espacios formativos es fundamental; puesto que la formación va más allá de la transmisión de contenidos. Los talleres son formativos en sí mismos porque allí se fortalece la identidad, la participación, el compromiso, la capacidad para el diálogo y la concertación, el posicionamiento crítico, el reconocimiento del otro.

En los procesos de la UAIIN participan todos los pueblos indígenas presentes en el Cauca (*nasas, kokonukos, sias, guambianos, ambalueños, quisgueños, totoroos, yanaconas*) y un porcentaje pequeño de mestizos. Los talleres son espacios de convivencia, reconocimiento del otro y de construcción de relaciones interculturales; y la formación va mucho más allá de las orientaciones magistrales, que no constituyen una metodología sobresaliente.

El Cauca en la actualidad es uno de los territorios más conflictivos y azotados por la violencia, debido a la presencia de actores armados (guerrillas y paramilitares) y a su situación respecto a la implantación de cultivos de uso ilícito, entre muchos otros factores, que requieren ser analizados y comprendidos para fundamentar dinámicas que generen condiciones para una paz estable y duradera. Una de las preocupaciones latentes de quienes han accedido a procesos formativos tradicionales, ha sido abordar la formación sobre contextos cerrados e ideales; sin tener en cuenta que los procesos educativos y las realidades son cambiantes:

«No nos enseñan para lo real, nos educan para una paz que no existe, no nos educan para manejar contextos de conflicto, para resolver problemas, no nos educan para la vida real» (Cuetia, 2007: 18).

Para abordar estas problemáticas, los procesos formativos de la UAIIN dentro de sus desarrollos curriculares y la selección de temáticas a tratar, parten de un análisis permanente y valorativo de los hechos más significativos de la dinámica local, regional y nacional; además de aquello que es significativo a nivel organizativo, como las *mingas*, los congresos y las asambleas.

Tierradentro, uno de los territorios indígenas donde se está desarrollando un proceso de formación en Pedagogía Comunitaria, acaba de sufrir una avalancha causada por el deslizamiento de un nevado que ha cambiado todas sus dinámicas educativas y comunitarias debido a las condiciones de emergencia y vulnerabilidad del territorio. En este sentido, las temáticas planteadas en investigación se orientaron al análisis de la situación y generación de estrategias desde el campo educativo frente a las problemáticas vigentes; a la comprensión del fenómeno de la avalancha desde la

cosmovisión y a la inserción dentro de los currículos de puntos de quiebre en la historia de las comunidades.

Estas propuestas nacieron de la discusión conjunta entre orientadores, estudiantes, autoridades, comuneros y comuneras, invitados al espacio de debate y formulación de propuestas. Existe además un factor positivo relevante dentro de la formación orientada desde la UAIIN: debido a que todos los programas buscan el fortalecimiento identitario y el arraigo organizativo. contribuyen a la consolidación y claridad de un proyecto político asentado en la defensa de la identidad comunitaria. Esto hace que en un contexto tan conflictivo como el colombiano, y específicamente el departamento del Cauca, los estudiantes de la UAIIN -especialmente los jóvenes- defiendan su organización y las estrategias organizativas de participación, no sean orientados por actores que representan proyectos ajenos a la dinámica indígena y que, por consiguiente, sean menos actores para la guerra.

Reflexiones conceptuales: criterios orientadores de la UAIIN

Entre los criterios que caracterizan al enfoque formativo de la UAIIN, en el marco de la educación propia, están la autonomía; la participación y la comunitariedad; la interculturalidad y unidad en la diversidad; el principio de pedagogía crítica, innovadora y transformadora; la investigación; la construcción colectiva del conocimiento y el currículum como construcción colectiva (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 214). A lo largo de este texto, ha estado presente la manera en que se insertan muchos de estos elementos en la dinámica de formación. No obstante, en este apartado profundizaremos en algunos de los principales elementos conceptuales que caracterizan a la UAIIN.

Educación propia

El concepto de educación propia, nace en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas a mediados de la década del setenta, como parte del quehacer organizativo del CRIC. Inicialmente se abordó el papel que históricamente estaba jugando la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. La educación oficial de la región en esa época se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004: 39). La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica, y este factor era señalado como uno que no beneficiaba los intereses indígenas.

Dentro de este marco, y a partir de la crítica de este escenario, en 1978 surge dentro del CRIC un programa inicial que buscaba «lograr un posicionamiento político a través de la escuela» (PEBI, 2004: 40), orientado a que las comunidades se apropia-

ran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y particularmente como un espacio de lucha. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser – además – un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización (PEBI, 2004: 40). La escuela no era pensada en sí misma, sino en relación con el logro de un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de ella.

De este modo las escuelas, los espacios informales y formales de educación, dentro de los que está incluida la UAIIN, adquirieron otro sentido. Se planteó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas (Bolaños, 2007: 12).

«En nuestro caso empezamos a analizar la escuela, que es un elemento de afuera, pero quienes la analizaron fue la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta investigación del papel de la escuela externa desde adentro lo que posibilitó la transformación del modelo educativo» (PEBI, 2004: 21).

En estas primeras escuelas y en los espacios formativos que vendrían después, progresivamente se fueron desarrollando los criterios que se han mantenido a través de varios años y que son fundamento del proyecto educativo que orienta a la UAIIN. Entre ellos están los siguientes: priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo; las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman; los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades; las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; la comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares; la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; a los niños hay que encastrarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios; no se debe partir del currículum oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudio; se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (PEBI, 2004: 32).

Además, se buscaba generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente –siendo este último el supuesto objetivo de los procesos de formación oficial.

Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio; y que la comunidad participa en la construcción de los procesos de formación. Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias; contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, a la orientación de las actividades y metodologías que supone la construcción curricular en la definición de los perfiles de las personas y comunidades que se quería formar, y de los maestros; y a la definición de la relación que debería existir entre la escuela y la comunidad, y viceversa.

Así, además de concebir el ámbito educativo como un espacio que debía ser orientado y controlado por las comunidades, se definieron los siguientes puntos: «Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos» (CRIC, 1978: 34).

La promoción de la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades, buscaba que estas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular. Cabe decir que a este proyecto alternativo de educación, específicamente para territorios indígenas, lo denominamos actualmente como educación propia, entendida de la siguiente manera:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (PEBI-CRIC, 2001: 22).

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo «propio» se concibe esencialmente como la apropiación crítica y capacidad de asumir la dirección y, por lo tanto, el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. Por otro lado, lo «propio» en este contexto tiene un carácter intercultural, que implica el no encierro en el entorno inmediato sino el fortalecimiento de la cultura indígena, de manera que las herramientas externas ofrezcan: «elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales» (PEBI, 2005: 125). Es educación propia porque parte de las culturas indígenas y busca fortalecerlas, tomando herramientas internas y «externas» a los contextos comunitarios. Por consiguiente, es necesario entender lo propio en un sentido más amplio, de pertinencia, no de pertenencia a una sola cultura o pueblo indígena. (Ramos, 2007: 47).

Es importante anotar que la interculturalidad, tal como es entendida dentro del CRIC y su proyecto educativo, más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político; en tanto replantea las relaciones hegemónicas buscando la consolidación de relaciones más horizontales y equitativas. Su desarrollo ha contribuido adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo.

El proyecto de educación propia exige además la participación activa de las comunidades en los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que constituyen el Sistema Educativo Propio.

Construcción colectiva del conocimiento y participación

Dentro de los procesos formativos de la UAIIN hemos encontrado que la pedagogía que transforma es derivada del encuentro entre docentes, maestros y niños, entre dirigentes y autoridades, entre comunidades. Esta manera de hacer, ha ido posicionando formas de aprender más eficientes en contextos comunitarios posicionando el imperativo identitario, el sentido de comunitariedad o *minga*, el aprender haciendo y el desarrollo de aprendizajes en proceso, entre otros elementos formativos.

Concebimos los procesos socioculturales como laboratorio en tanto los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Estos se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general. En esta perspectiva, la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, signos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento. Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimiento, fundamentados en la vivencia y práctica social en la mayoría de los casos. El reconocimiento de esta potencialidad pedagógica, muchas veces aparece en clara contradicción con posiciones «cientificistas» que realizan su acción aislada e individualmente.

Espacios como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros escenarios de deliberación y participación, elaboran explicaciones y lineamientos de acción que generalmente son solución para el desarrollo de dinámicas transformadoras en el marco de los movimientos sociales. Desde esta perspectiva, la universidad indígena proyecta su acción más allá de la ciencia occidental, para posibilitar la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento. El pensamiento científico occidental es un componente que se reapropia desde las particularidades de cada cultura. El reto universitario implica el desarrollo y posicionamiento de otras formas de conocimiento, que por sus efectos son aportes al desarrollo de corrientes de pensamiento y propuestas pedagógicas.

En ese marco, la investigación es el recurso más apropiado para todo el proceso formativo. Con una visión participativa la investigación cultural y educativa, se convierte en contenido y metodología del aprendizaje. Este proceso lo hemos venido trabajando desde los comienzos del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), lo que ha significado la desestructuración de la investigación académica para redefinirla desde la práctica social y la construcción permanente del proyecto de vida. Tres acciones se conjugan permanentemente en esta dinámica: a) el análisis de las condiciones de la realidad en que nos desenvolvemos; b) la reflexión y conceptualiza-

ción de estas mismas realidades; y c) la dinámica permanente de devolución de estas conceptualizaciones a la práctica.

Por lo tanto, la validez de la «verdad» absoluta se relativiza en tanto esta depende de la elaboración de los respectivos actores, de sus intereses y de las condiciones específicas de cada contexto.

Lenguas y epistemologías propias

Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo, sitúa a la UAIIN en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del saber, de convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida donde se busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiados de manera adecuada y se revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe.

Formar comuneros y comuneras bilingües, que se desempeñen en su campo de formación de acuerdo a las culturas y en las lenguas originarias además del castellano, ha sido y es una exigencia permanente de las comunidades. Este mandato ha sido revisado progresivamente en los distintos congresos y espacios evaluativos, sin embargo, el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas indígenas está mediado por múltiples dificultades y exigencias.

En grandes sectores de la población, aún se tiene el temor de ser discriminado y la escuela como tal sigue siendo un espacio de debilitamiento de las lenguas originarias. Este aspecto ha sido demostrado mediante diversos estudios desarrollados por la UAIIN y el Programa de Educación Bilingüe del CRIC hacia el desarrollo de una política lingüística. Las lenguas siguen debilitándose sobre todo en las regiones con mayor impacto del mercado externo y del modelo económico y político dominante, las escuelas bilingües todavía no han logrado revertir el proceso de debilitamiento cultural, los recursos disponibles son poco apropiados y la urgencia de fortalecer e implementar las políticas es una exigencia de la actualidad. Diversos encuentros de reflexión han evidenciado la existencia de muchos problemas y carencias, pero igualmente han despertado la preocupación de algunos mayores y comunidades frente a su revitalización. Estrategias como los programas radiales, los encuentros de escuelas, la vinculación de las familias al proceso de revitalización de las lenguas, están en experimentación.

Se considera fundamental contribuir con procesos más efectivos para motivar a los gobiernos y comunidades frente al uso y fortalecimiento de las lenguas originarias, creando fondos de apoyo para el desarrollo de materiales didácticos bilingües, la investigación y desarrollo de estudios del estado de las lenguas en campos como el conocimiento y el uso de dichas lenguas. Es entonces tarea fundamental de la UAIIN contribuir a los procesos de formación e investigación en el campo de las lenguas. De allí que actualmente esté proyectado un seminario permanente sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos bilingües para estudiantes de Pedagogía Comunita-

ria; e investigaciones específicas sobre léxicos en campos como la producción, las condiciones ambientales, la clasificación de flora y fauna, entre otros, ojalá realizados por las mismas comunidades involucradas, articulados con procesos de formación y capacitación a corto, mediano y largo plazo.

Investigación-transformación de la práctica y proyectos pedagógicos

Desde la UAIIN concebimos la investigación como un proceso transversal, que permite desarrollar dinámicas de construcción de conocimiento y alternativas de transformación de la realidad, a partir de una actitud investigativa permanente, la elaboración de propuestas fundamentadas en el contexto cultural y la problemática de cada territorio y/o espacio organizativo y social.

El conocimiento y reconocimiento de la realidad social en que se desenvuelve cada pueblo y –para este caso- cada estudiante, es una de las estrategias de formación que ha contribuido significativamente a que la educación sea un factor de transformación.

La investigación se realiza a distintos niveles y se caracteriza principalmente por su carácter transformador y comunitario. Está presente en la identificación de las problemáticas más relevantes de los contextos indígenas, que permiten el diseño inicial de los programas formativos, la búsqueda de metodologías y contenidos pertinentes para dichos programas, además de la construcción de propuestas de investigación articuladas con los diferentes desarrollos de los territorios indígenas: entre otros espacios donde tiene lugar, entre otros muchos aportes que han nutrido los procesos de construcción y desarrollo pedagógico de los diferentes programas.

De esa manera, los procesos pedagógicos de los programas de formación de la UAIIN sólo pudieron nutrirse de los saberes de la comunidad cuando se empezaron a desarrollar los proyectos de investigación como parte de la formación docente. Al tener como criterio la atención permanente de las problemáticas, nos encontramos con algunas muy sentidas que no hacían parte del campo de interés de la escuela formal. Entre ellas los cultivos ilícitos, los actores armados, diferentes situaciones que estaban afectando la autonomía educativa, las transformaciones de la familia y los efectos en la conducta de los jóvenes, la recuperación de los ojos de agua, el mejoramiento de la productividad de los suelos, el control de las plagas de los cultivos, el mejoramiento del uso y producción del maíz, la atención a contextos bilingües de aprendizaje, entre otras cuestiones y problemáticas.

La identificación de los problemas que siente la madre naturaleza, el cuidado y refrescamiento que hacen los médicos tradicionales para proteger los territorios, son, entre otros, algunos de los pequeños proyectos de investigación pedagógica que emprendieron los maestros en su formación y que contribuyeron a ir cambiando el sentido de la escuela, al ocuparse de los problemas cercanos a cada comunidad, articulando los saberes culturales con la resolución de las diversas problemáticas; como el control de plagas desde los saberes de las mismas comunidades, la fertilización de la

tierra recogiendo las maneras tradicionales de conservarla en tiempos pasados. Además, luego se rescataron rituales como el *Sakhelu*, ritual de intercambio de las semillas, que ha permitido incentivar las dinámicas de economía propia desde un enfoque de soberanía alimentaria.

Los acercamientos a la realidad a partir de la observación, el diálogo, la conversación con los mayores, los diversos recursos como la historia oral, escrita, audiovisual, las prácticas rituales y las distintas maneras que las culturas han construido para desarrollar su saber, van dando un conocimiento valorativo del entorno cultural, en muchos casos ajustado a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes. Esta mirada crítica y en muchos casos propositiva frente a las necesidades y problemas comunitarios, ha ido configurando un primer nivel de conocimiento, que se va ampliando con proyectos específicos de problemáticas e inquietudes claramente articuladas con líneas de trabajo académico.

Existe un acumulado de pequeños trabajos que cada estudiante realiza en distintas líneas de acción. Estos trabajos muestran las tendencias respecto a los intereses y necesidades del conocimiento. Por otra parte, la investigación articulada con la transformación de la práctica, ha incentivado metodologías de construcción permanente de conocimiento tanto en los espacios colectivos presenciales como en las prácticas en sus territorios de origen.

La aplicación permanente en las comunidades de lo que se va aprendiendo, mediada por un intercambio y un seguimiento de los aprendizajes, va generando distintos tipos de conocimientos que fortalecen el proceso formativo.

En una segunda instancia, en las etapas de identificación, diseño y construcción de los programas de la universidad, participan maestros, autoridades, comuneros, comuneras y miembros del equipo UAIIN para soportar los fundamentos, enfoques, selección y construcción de planes de estudio, como la investigación en el campo de las lenguas, la socialización y desarrollo del niño; las pedagogías que subyacen al interior de las culturas, y la historia, para citar el caso de Pedagogía Comunitaria. En este marco tienen amplia significación los proyectos pedagógicos y de investigación que hacen parte de la formación de maestros en los niveles de bachiller pedagógico, licenciatura, especializaciones y diplomados. Son igualmente importantes las estrategias de formación a través de pasantías, encuentros y recorridos territoriales que en la actualidad forman parte del replanteamiento y desarrollo curricular a nivel de básica, media y universidad.

Dentro de un enfoque intercultural hacia el fortalecimiento de lo propio, un proyecto pedagógico conjuga elementos conceptuales académicos y científicos «de afuera» con prácticas comunitarias y culturales que permitan resolver problemas como la aridez de los arroyos de agua, la pérdida de la fertilidad en la tierra y la pérdida de biodiversidad. Esto facilita el conocimiento de conceptos, elementos académicos, valores y saberes de otras culturas. Esta característica de apropiar elementos externos con los específicos de la localidad y generar una tercera opción propositiva a la problemática vigente, es lo que constituye el sentido de la investigación en la educación

propia. Sin embargo, aunque estas dinámicas aparecen claras en su pertinencia, no siempre se pueden llevar a cabo debido a la carencia de condiciones logísticas y de desarrollo pedagógico que permitan que los distintos actores sientan la necesidad de implementarlas.

En este momento se cuenta con un acumulado de trabajos de investigación con amplia significación en la vida de los territorios indígenas, pues cada estudiante se mueve en uno o más campos de estudio; además de las tesis de grado que cada promoción y programa vienen asumiendo.

Dentro de las orientaciones construidas sobre los proyectos de investigación, como resultado de la formación, se incentiva la participación de las comunidades en las diferentes etapas del proyecto y la pertinencia de las investigaciones, que se evalúa mediante la identificación de las problemáticas que deben ser abordadas (en algunos casos, las comunidades han insertado la medicina tradicional mediante cateos sobre la pertinencia y desarrollo de los proyectos a ser elaborados). Se busca además que los resultados parciales de investigación sean discutidos y socializados permanentemente con los grupos de interés en las comunidades donde se desarrollan las investigaciones.

Existe una primera promoción de 26 personas de Pedagogía Comunitaria, quienes además de diversas investigaciones relacionadas con su práctica docente y comunitaria, han aportado 20 estudios que recogen el proceso de más de dos décadas de construcción educativa y enriquecen la propuesta pedagógica propia, constituyéndose en un valioso insumo para la formación de otros. Estas investigaciones están ancladas al territorio y a la cultura, y contemplan -entre otras temáticas- las transformaciones en la significación en torno a la tierra, buscando recuperar el ligamento de los niños y las niñas con su tierra madre; el significado de productos tradicionales como el maíz dentro de la economía y la cultura, recuperando las memorias tradicionales; el valor cultural que tiene la huerta tradicional *tul* y cómo desde ella se articulan comunidad y escuela, y se trabajan los desarrollos curriculares en el marco de una educación propia.

Al revisar los énfasis de las investigaciones finales de los maestras y maestros que participaron en la primera promoción de Pedagogía Comunitaria, encontramos que se organizaron en cuatro líneas de trabajo, todas ellas relacionadas con el fortalecimiento del proyecto cultural, educativo, social, económico y político de los territorios de los que formaban parte:

- 1) Recuperación y revitalización de lenguas autóctonas. A partir de la recuperación del idioma *nasa* como estrategia de identidad en la comunidad del *Tikal Caquetá*; metodología para la enseñanza del *nasayuwe* en el nivel inicial de la escuela de Pueblo Nuevo; recuperación del *nasayuwe* en la escuela de López Adentro; y los topónimos como expresión de resistencia e identidad cultural. Estos estudios son socializados y constituyen parte de los desarrollos lingüísticos de aplicación a otras realidades y de los nuevos procesos de formación docente.

- 2) Protección de la madre tierra y recuperación ambiental. «El maíz como alimento propio en el resguardo de *Ikntu'kn* (La Laguna *Sa't Tama Kiwe*, Caldono); «El *Tul* (pancoger, parcela) como fuente de nutrición»; «El trabajo comunitario como espacio de recuperación social»; Recuperación de las plantas medicinales de la región de Corinto; «Prácticas de recuperación de la Madre tierra»; «El refrescamiento del *tul*». Estos trabajos han desarrollado experiencias prácticas y teóricas que conforman la estructura actual del desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en las escuelas.
- 3) Enseñanza y recuperación de la historia. «Las enseñanzas que deja la historia oral sobre la vida del cacique Juan Tama»; «Historia de la Comunidad de López Adentro», de Diego Maya; procesos innovadores de la enseñanza de la historia y la recuperación de la identidad y resistencia cultural de las comunidades nasa. Estudios que son socializados y elaborados en materiales didácticos como videos, cartillas y grabaciones de uso en el desarrollo curricular de las escuelas bilingües.
- 4) De organización y gobernabilidad. «Las normas de comportamiento en las comunidades *nasa* de Carpintero»; el cabildo escolar como estrategia de fortalecimiento de la autoridad comunitaria; el proceso de administración en la organización *Kwesx Umma Kiwe* de Caldono; ubican aspectos fundamentales de los procesos de normatividad y organización social y administrativa de las comunidades. Estos estudios y muchos otros, forman parte de los conocimientos que por la trayectoria colectiva no se quedan en la mente y el título profesional de quienes los hicieron, sino que al menos parcialmente se integran al imaginario de las comunidades y se difunden como parte de la identidad colectiva de los respectivos territorios.

Cabe destacar que los trabajos realizados desde las transversales de Pedagogía Comunitaria alrededor de los planes de vida, los Proyectos Educativos Comunitarios y la cosmovisión, aportan de manera clara al fortalecimiento de la autonomía e identidad cultural, así como a generar nuevas alternativas en la educación propia.

Retos en investigación

Uno de los retos del proceso de investigación de la UAIIN es hacer frente a la percepción arraigada en muchos de los estudiantes de una investigación tradicional, realizada por especialistas, que frecuentemente son dibujados como externos a las comunidades, especialistas «no indígenas». Esta percepción hace que los compañeros y compañeras perciban que no cuentan con las herramientas y habilidades adecuadas para hacer investigación, y conciban la investigación como un espacio inicialmente ajeno a su práctica. Partir de la identificación de las problemáticas de los contextos más cercanos, ha posibilitado este acercamiento y un cambio en la apropiación de la práctica investigativa.

Por otra parte, se carece de los recursos adecuados para desarrollar investigaciones que soporten un proyecto pedagógico y cultural de tal complejidad; debido a su carácter bilingüe, así como a la carencia de insumos adecuados que permitan viabilizar la inserción de epistemologías y pedagogías propias en los procesos formativos de una manera adecuada y significativa. Este es uno de los desafíos de mayor envergadura para el proceso actual.

Recomendaciones

- 1) Desarrollar procesos que posibiliten el apoyo financiero e institucional por parte de las instancias gubernamentales para los programas de educación superior que se están desarrollando en territorios indígenas, que sean legitimados por sus respectivas autoridades y cuenten con elementos de calidad y pertinencia desde un sistema de indicadores adecuado a la situación y necesidades de los pueblos indígenas en cuestión.
- 2) Evaluar el funcionamiento de las iniciativas que promueven el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, teniendo en cuenta: calidad, cobertura, pertinencia, legitimidad, recursos, acceso, programas, participantes, entre otros; determinando las fortalezas y debilidades de cada una de ellas para posibilitar apoyos estratégicos en términos financieros, académicos, políticos, administrativos y -en caso de ser necesario- posibilitando las condiciones para que dichas experiencias cuenten con el reconocimiento formal del sistema educativo nacional.

El monitoreo y evaluación de dichas experiencias –asumidas como programas pilotos de educación superior- permitiría reconocer los avances existentes, que con un apoyo adecuado pueden ampliar la cobertura, calidad y pertinencia de la oferta en educación superior para pueblos indígenas.
- 3) Elaborar un sistema de indicadores de calidad educativa, que tengan en cuenta los requerimientos y realidades de los pueblos indígenas.
- 4) Apoyar el desarrollo de diagnósticos locales de necesidades profesionales con la participación conjunta de las organizaciones indígenas, autoridades, centros educativos, universidades propias y entidades que orientan los lineamientos educativos, teniendo en cuenta: a) análisis de las necesidades profesionales pertinentes a los territorios y comunidades indígenas; b) análisis del impacto de los profesionales indígenas en sus comunidades; y c) análisis de los espacios de inserción laboral.
- 5) Realizar investigaciones específicas sobre lógicas de enseñanza–aprendizaje en diversos contextos (indígenas, bilingües y/o interculturales), que puedan insertarse en los desarrollos curriculares y metodológicos de la educación postsecundaria.

- 6) Investigar y sistematizar los contenidos propios de las culturas indígenas, para que sean incorporados dentro de currículos que sustenten el desarrollo de programas interculturales de alta calidad.
- 7) Es necesario que los organismos que apoyan la educación superior propicien los espacios de encuentro sobre filosofías y epistemologías indígenas, para poder definir lineamientos que permitan su inserción en los procesos curriculares en los programas de formación.
- 8) Propiciar que los distintos organismos de los Estados difundan los procesos de investigación técnica y tecnológica de las universidades indígenas en campos como la salud, la administración, la salud y otros.
- 9) Apoyo para la difusión y publicación de los materiales educativos producidos por los pueblos indígenas, para que sirvan como insumo para los mismos procesos de formación.

Referencias Bibliográficas

- Bolaños, Graciela (2004) Experiencias en operación en América Latina, Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia. En Secretaría de Educación Pública, UNESCO, *Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México, D.F.: UNESCO/IESALC, Secretaría de Educación Pública, págs.: 263-280.
- _____ (2007) «El acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior». Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, Bolivia, 3 al 7 de Octubre de 2007.
- Bolaños, Graciela; Avelina Pancho, et al. (2004) *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: UNESCO/IESALC, ASCUN CRIC, ONIC, Universidad de San Buenaventura.
- Bolaños, Graciela; Patricia Cerón, Martha Mendoza, Mélida Tamayo, Isidro Fernández, Valia Osnás y River Chate (1988). *Educación superior para comunidades indígenas; Hacia una secundaria integral; Centro de Formación Integral Luis Angel Monroy. Pueblo Nuevo, Caldon*. Popayán: PEB-CRIC.
- Bolaños, Graciela; Libia Tattay y Avelina Pancho (2005) Informe Colombia. En Universidad Saskatchewan de Canadá, *Estudio sobre Accesibilidad de los Pueblos Indígenas a la Educación Superior en América Latina*. Documento no publicado, estudio realizado para el BID.
- _____ (2008) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 211-222.

- Caviedes, Mauricio (2002) *Solidarios frente a colaboradores: antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980*. *Revista Colombiana de Antropología*, volumen 38, enero-diciembre 2002. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, págs.: 237-260.
- CINEP (1985) *Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. Diez años de lucha. Historia y documentos*. Bogotá: CINEP.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (1978) *Criterios y orientaciones hacia la construcción de un Modelo Educativo para los Pueblos Indígenas*. Trabajo no publicado, CRIC.
- _____ (1983) *Nuestras Luchas de ayer y hoy* [Cartilla número 1]. Popayán, tercera edición.
- _____ (1990) *Elaboración de currículum en comunidades indígenas paéces*. Popayán: PEBI – CRIC.
- _____ (1997) *Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria*. Popayán: PEBI – CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC; CORPRODIC (1995) *Informe Evaluación de la Profesionalización Docente*. Trabajo no publicado, Bogotá.
- Comisión de Mayores CRIC (2005a) *Memorias del Taller de Educación Superior, 09-02-2005*. Documento no publicado, Archivo UAIIN, págs.: 8-11.
- _____ (2005b) *Memorias del Encuentro de Educación Superior, 16-07-2005*. Documento no publicado, Archivo UAIIN, págs.: 41-45.
- Cuetia, Leandro estudiante de Pedagogía Comunitaria, en *memorias Taller Política Etnoeducativa*, realizado en Enero 10 al 17 de 2007, en La Estancia, resguardo de Ambaló, municipio de Silvia, Cauca, Colombia.
- Estacio, Ramiro (2003) *Políticas educativas: Documento de la Memoria del Encuentro de Educación Pueblo Indígena de los Pastos*. Guachucal – Nariño, 24/5/2003, Colombia.
- García, Vianney (2007) *Hacia mundos posibles para la diversidad: administraciones públicas ancestrales*. Bolivia: Fondo Indígena.
- Gros, Christian (1990) *Colombia indígena: identidad cultural y cambio social*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.
- _____ (2000) *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH.
- Jimeno, Miriam y Adolfo Triana (1985) *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Fundación para las Comunidades Colombianas.
- Laurent, Virginie (1988) *Pueblos indígenas y espacios políticos en Colombia*. En María Lucía Sotomayor (editora), *Modernidad, Identidad y desarrollo*. Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia y Colciencias, págs.: 105-138.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI-CRIC) (1996) Memorias de talleres sobre evaluación de los procesos de profesionalización docente con énfasis en etnoeducación, realizados entre 1987 y 1992. Caldono-Tóez. Trabajo no publicado, Cauca.

_____ (1997) Informe final. Sistematización de la experiencia de profesionalización docente de las tres primeras promociones (Tóez, Toribío, Munchique). Trabajo no publicado, Cauca.

_____ (2001) Hacia un sistema de educación propia: Memorias del Seminario realizado del 22 al 27 de febrero de 2001 en la comunidad de La Bodega. Caloto.

_____ (2004) Transcripciones de entrevistas acerca de la formación de docentes indígenas a través de la profesionalización de maestros con énfasis en etnoeducación. Beca COLCULTURA para sistematización de los procesos de profesionalización docente. Trabajo no publicado, Archivo UAIIN.

Ramos, Abelardo (2003) Memorias del segundo Taller Presencial del Diplomado de Currículo Propio, realizado en La Bodega, Caloto, agosto de 2003.

Rappaport, Joanne (2000) *La política de la memoria: Interpretación indígena de la historia de los andes colombianos*. Bogotá: Universidad del Cauca.

_____ (2003) El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FaCES-Universidad Central de Venezuela, págs.: 257-281.

Secretaría de Educación Pública, UNESCO (2004) *Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México, D.F.: UNESCO/IESALC, Secretaría de Educación Pública.

Silverio, Yujo (2007) Acta - Memoria Consejo Político UAIIN, realizado en Popayán. Documento no publicado, archivo UAIIN.

Tattay, Libia (2008) Acerca de la historia de la escuela propia: Documento de trabajo con transcripción de entrevista a Socorro Manios, equipo PEBI-UAIIN, realizada en marzo de 2008, La Colina.