

Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?*

Elizabeth Castillo Guzmán**

Lilia Triviño Garzón***



Resumen

Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?
Stories and trajectories of indigenous teachers in the department of Cauca: Ethnoeducation, a possibility for Other educations?

Este texto tiene como propósito comunicar algunos hallazgos producidos en el marco del estudio: "Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros indígenas", adelantado con seis maestras y maestros indígenas, egresados de la Licenciatura en Etnoeducación, de la Universidad del Cauca, en donde se indaga sobre cómo se construyen históricamente las identidades pedagógicas, entendidas como los rasgos particulares que se expresan tanto en sus relatos autobiográficos, como en sus repertorios docentes, los cuales están directamente relacionados con las diversas manifestaciones del control cultural o estatal sobre sus prácticas pedagógicas.

Abstract

This paper intends to release several findings resulted from the study "Identities, types of knowledge and pedagogical practices among indigenous teachers", which included the participation of six male and female teachers who graduated with BA's in Ethnoeducation, from the University of Cauca. This study questions how pedagogical identities are historically constructed. The concept of pedagogical identities are understood here as the particular traits that are expressed both in their autobiographical narratives and in their approach to teaching, which are directly related to the diverse manifestations of cultural or state controls on their pedagogical practices.

Résumé

Ce texte a comme but communiquer quelques découvertes produites dans le cadre de l'étude "Identités, connaissance et pratiques pédagogiques chez les professeurs indigènes", faite avec six professeures et professeurs indigènes diplômés de la licence en Ethno éducation, de l'Université du Cauca et où on fait des recherches sur la manière comme sont construites historiquement les identités pédagogiques, celles-ci comprises comme les traits particuliers qui sont

-
- * Texto basado en los resultados de la investigación "Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros indígenas", financiada por la Tercera Convocatoria de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, noviembre de 2006, VRI 342. Se presentó como ponencia en el I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 29-31 de mayo de 2007.
- ** Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Departamento de Estudios Interculturales. Integrante del Grupo Educaciones y Culturas.
E-mail: elcastil@unicauca.edu.co
- *** Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Departamento de Lingüística: Integrante del Grupo: Estudios Interculturales.
E-mail: ltrivino@unicauca.edu.co

exprimés aussi bien dans leurs histoires autobiographiques que dans leurs répertoires pédagogiques, lesquels sont directement liés avec les diverses manifestations du contrôle culturel de l'état sur les pratiques pédagogiques.

Palabras clave

*Maestras/os indígenas, etnoeducación, identidades pedagógicas, Otras educaciones, historia escolar
Indigenous teachers, ethnoeducation, pedagogical identities, Other educations, school history*

Cuando yo traté de ingresar por primera vez a la escuela solamente la palabra escuela me causaba miedo. Escuela, pensaba en un profesor muy bravo, por la historia de los padres, que decían que en la escuela hay que hacer tales cosas porque de lo contrario lo castigan; a uno los padres le comentaban lo horrible que eran los profesores, y lo otro, era que al ir a la escuela, tenía que hablar el español y yo no sabía hablar el español; eso era lo que más me daba miedo. Cuando decían, vea voy a matricularlo el lunes y a partir de la otra semana tiene que ir a la escuela y que voy a comprar los cuadernos; yo sentía un miedo y casi no podía dormir, pero pues llegó ese tiempo y tuve que enfrentar las cosas y logré así medio aprender poco a poco el español.

Testimonio de Pablo Emilio Secué¹

Marco introductorio

Hablar de maestras y maestros indígenas en Colombia es adentrarse en la historia de las propuestas educativas gestadas fundamentalmente desde el interior de los movimientos étnicos. Estas propuestas le plantearon al país, hace más de treinta años, una compleja relación entre las identidades culturales y las políticas educativas. El resultado, hoy en día, es la existencia de una normativa derivada de la Constitución de 1991, que reconoce a los pueblos indígenas el derecho a desarrollar una educación acorde con sus expectativas y planes de vida.

Desde esta perspectiva, esta ponencia tiene como propósito comunicar algunos hallazgos producidos en el marco de un estudio "Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros indígenas", adelantado con seis maestras y maestros indígenas, egresados de la Licenciatura en Etnoeducación, de la Universidad del Cauca, en donde se indaga sobre cómo se construyen históricamente las *iden-*

tidades pedagógicas, entendidas como los rasgos particulares que se expresan tanto en sus relatos autobiográficos, como en sus repertorios docentes, los cuales están directamente relacionados con las diversas manifestaciones del control cultural o estatal sobre sus prácticas pedagógicas. El proceso adelantado durante casi cuatro años, representa una experiencia importante de investigación intercultural, en la que fuimos definitivos todas y todos los docentes participantes, especialmente el equipo de maestras/os investigadoras/es, conformado por: Samuel Almendra, Bolívar Chocué, Aurora Hormiga, Pablo Emilio, Yimer Pavi y Sandra Trochez, con quienes guardamos un profundo agradecimiento, pues fueron sus vivencias y reflexiones la esencia de este trabajo.

Por lo anterior, las concepciones, las valoraciones y las prácticas que portan las/os maestras/os en su ejercicio cotidiano de educar, enseñar, conocer y aprender, son parte central de este

1 Pablo Emilio Secué es maestro bilingüe nasa. Este fragmento hace parte de su historia escolar, expresada en las entrevistas realizadas en el resguardo de Toribío, en 2004.

trabajo. De igual manera, constituyen, estas páginas, las narrativas sobre sus experiencias personales, escolares y de formación profesional, que ellas y ellos han enfrentado en su paso por la familia, la comunidad, la escuela, la política, la universidad, el seminario, la normal y el Estado, a lo largo de sus vidas. De este modo, un primer punto es el que refiere a que las/os maestras/os indígenas no son individualidades que emergen sino, más bien, expresiones personales de procesos colectivos y comunitarios, que marcan su doble condición identitaria: la de ser miembros de pueblos indígenas y ser maestras/os en esos pueblos.

En este mismo sentido, podemos señalar que el desarrollo histórico de los procesos educativos que actualmente reconocemos en Colombia como educación indígena, educación propia o etnoeducación, devienen de un complejo entramado político, cultural y epistemológico desde el cual se confrontaron, en el siglo xx, las formas de escolarización que se impusieron e implantaron en el mundo de los pueblos indígenas desde el período colonial. La construcción del proyecto educativo de las organizaciones indígenas colombianas se ha caracterizado, entre otros aspectos, por una amplia movilización social y una significativa transformación de las formas de participación política en Colombia. Esto es lo que Escobar, Álvarez y Dagnino (2001) ha denominado las políticas culturales provenientes de los movimientos sociales.

De esta manera, es importante señalar que estos procesos educativos encarnan un proyecto político, en el cual la participación de las comunidades y su ejercicio de *autonomía* ocupan lugar prioritario en los fines mismos de la concepción educativa. Las anteriores característi-

cas convierten, a las/os maestras/os indígenas, en sujetos sociales enfrentados a la tensión entre lo tradicional y lo moderno, como asunto central del acontecimiento escolar en territorios étnicos, tensión que se manifiesta en las demandas y los roles asignados por la comunidad y el Estado, y los roles y las funciones asumidos desde sus propias trayectorias y concepciones sobre la educación.

En este trabajo, aceptamos el principio que permite reconocer y asumir a la maestra y al maestro como sujetos productores de *saber pedagógico*,² lo cual implica reconocer su aporte intelectual en la investigación de sus prácticas, en donde la noción de *saber pedagógico* resulta muy provechosa para analizar las prácticas y discursividades presentes en los modos de etnoeducación agenciados por las/os maestras/os indígenas. Desde esta perspectiva, asumimos el saber pedagógico como el ámbito de convergencia de conceptos, prácticas, representaciones y modos de enunciación de la etnoeducación, que convoca tanto espacios escolarizados como no escolarizados, por su carácter predominantemente comunitario.

Para el desarrollo de la temática propuesta, partimos de la historia de Otras educaciones en el Cauca, a fin de ubicar el contexto sociocultural y político en el cual se inscriben las experiencias de las/os maestras/os; en un segundo momento, nos detenemos en la historia escolar de los mismos, y luego pasamos a la interpretación conceptual, que nos permitirá comprender algunos aspectos centrales de la etnoeducación como alternativa que convoca sujetos, experiencias y realidades educativas que buscan construir y posicionar esas Otras educaciones que día a día se confrontan con la educación oficial estatal.

2 Esta noción de *saber pedagógico* se ubica en la tradición académica forjada por la historiadora Olga Lucía Zuluaga y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, quienes desde la perspectiva foucaultiana proponen y desarrollan esta categoría para abordar la historia de la pedagogía, en tanto y cuanto ésta representa la historia de un saber disperso. De este modo, Zuluaga define el saber pedagógico como una "estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación se desprende de sus unidades, conceptos y políticas" (1987: 17).

La historia de Otras educaciones en el Cauca

Como resultado de las arduas luchas políticas de los movimientos indígenas en el Cauca, durante las décadas del setenta y del ochenta del siglo pasado, en la región se vivieron importantes transformaciones, fundamentalmente en lo referido a las maneras de asumir y representar lo étnico. Este acontecimiento tuvo un correlato muy importante en el campo educativo, en tanto suscitó a la par un movimiento pedagógico étnico que dio lugar inicialmente al concepto y al proyecto de *educación indígena*, y posteriormente a la emergencia y constitución de la etnoeducación como política educativa, como modelo educativo cultural y como enfoque pedagógico. A partir de este proceso de movilización contrahegemónica, se configuró un nuevo discurso político y jurídico acerca de la educación para la diferencia cultural (Castillo, 2007). Este hecho dio paso a lo que hemos denominado las *Otras educaciones*, entendido este fenómeno como la emergencia de experiencias educadoras agenciadas como alternativa al dispositivo de escolarización oficial. En ese sentido, las *Otras educaciones* hacen parte del conflicto histórico con el Estado nacional, por el control cultural, comunitario, pedagógico y político de la escuela.

La lucha educativa y cultural, emprendida por los movimientos indígenas en el Cauca en la década del setenta del siglo xx, dio lugar a la creación de un sistema escolar comunitario, cuyos proyectos pedagógicos y educativos se orientan en el marco de la participación comunitaria, y las políticas educativas de las organizaciones indígenas, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las

Autoridades Indígenas del Sur occidente Colombiano (AISO)³ (Rojas y Castillo, 2005). Estos movimientos retoman con vigor un planteamiento formulado en la plataforma de lucha del CRIC en 1975 respecto a la importante necesidad de formar maestras y maestros indígenas para el trabajo en las comunidades, y desarrollan, en concertación con el Ministerio de Educación Nacional, las primeras experiencias de profesionalización de maestras y maestros indígenas en el país. El resultado de este proceso constituye el otorgamiento del título como bachilleres pedagógicos, a cerca de cuatrocientos hombres y mujeres de los diferentes territorios indígenas.

Estos procesos de profesionalización permitieron la incorporación de los indígenas a la labor educativa y pretendieron integrar a su particular saber cultural el conocimiento del modelo educativo nacional. Las pretensiones de estos procesos de profesionalización, así como la del proyecto de formación de las/os docentes indígenas, se resumen en la idea de formar un *agente intercultural* capaz de vincularse con las necesidades y las características de la educación propia a cada comunidad, a la vez que dialoga e interactúa con modelos educativos externos. Como lo plantean Triviño, Cerón y Ramírez:

[...] se persigue formar un docente que, pensando la educación en su globalidad e integralidad, esté en capacidad de asumir la orientación de la etnoeducación como proceso de investigación colectivo, en armonía con su cultura, aportando en la construcción de un proyecto etnoeducativo en-

3 Las dos principales organizaciones indígenas en la región para este período histórico, y con fuerte influencia en el conjunto de comunidades y resguardos indígenas. La estructura de los movimientos indígenas en Colombia y particularmente del suroccidente del país, está conformada por una organización en diferentes niveles: nacional, regional, zonal y por cabildos en los resguardos. En cada uno hay programas, comités o personas en el área educativa. Por ejemplo, el CRIC cuenta con el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural y, el pueblo Guambiano, con el Comité de Educación. A su vez, el Proyecto Nasa tiene, en su interior, un programa responsable del tema educativo.

marcado en el proyecto de vida de su pueblo (2005: 15).

Los programas de formación de docentes indígenas, adelantados en el país, se ubican en tres modalidades: de nivelación, de profesionalización y de educación superior, que se desarrollan en escuelas normales superiores y universidades. La *nivelación* tiene que ver con la capacitación para obtener los requisitos mínimos para ejercer la labor pedagógica, debido a las limitaciones que tienen muchos/as docentes indígenas para acceder a mayores niveles de escolarización. La *profesionalización* se plantea como la formación en pedagogía para quienes no habían sido preparados/as específicamente para la labor docente y no eran bachilleres pedagógicos.

A partir de 1991, el país experimenta cambios muy importantes en materia de orientaciones y políticas educativas, como consecuencia de la promulgación que constitucionalmente se hace de la educación como un derecho de los grupos étnicos. Este planteamiento se retoma para dar existencia a un capítulo en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), referido a la etnoeducación como la modalidad educativa para los grupos étnicos; y posteriormente, al Decreto 804 de 1995, herramienta con la cual se reconoce a la etnoeducación y a las/os etnoeducadoras/es en el sistema educativo nacional. Por otra parte, la propia reforma constitucional afectó de modo importante el tema de la educación pública, dando lugar al surgimiento, en 1992, de la Ley 30 sobre educación superior, que posibilita a las universidades: autonomía institucional, académica y curricular, para ofertar programas con pertinencia y calidad. De este modo, surgen en el país, a partir de 1995, los programas de licen-

ciatura en etnoeducación,⁴ con lo cual se inicia una nueva etapa en la historia de la formación universitaria de educadoras/es.

La historia escolar como historia cultural

La perspectiva etnográfica sobre la historia escolar de las maestras y las/os maestras/os ofrece la posibilidad de volver la mirada a los procesos y los escenarios significativos para cada una/o de las/os participantes en este proyecto, y en la finalidad de reconocer las marcas de la socialización primaria en cuanto a identidad étnica, uso de las lenguas indígenas, modos de apropiación de tradiciones y valores familiares, todos estos rasgos presentes en sus relatos autobiográficos. Lo anterior reviste importancia en la medida en que, como lo ha señalado Goodson,

La socialización del profesorado, se produce a través de la observación e interiorización de determinados modelos educativos, tal y como los experimentó en su época como estudiante (1992: 58).

En este sentido, asumimos que muchos de los referentes de la memoria de la vida escolar de las/os docentes, cumplen un lugar importante en las formas como se asumen en el presente en sus repertorios y modos de pensar la educación, la niñez, la disciplina y el bilingüismo, entre muchos otros asuntos.

En una dirección similar, pero con referencia teórica distinta, Hargreaves ha planteado, en sus estudios sobre la cultura del profesorado, que las/os maestras/os

4 En la actualidad existen ocho programas que adelantan las universidades del Cauca, Guajira, Tecnológica de Pereira, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Pontificia Bolivariana y Amazonía, los cuales se desarrollan en varias regiones del país. Triviño, Cerón y Ramírez (2005) plantean cómo en el conjunto de programas curriculares que desarrollan las universidades, existen unos componentes básicos comunes a todas las diferentes propuestas; estos son: pedagogía, investigación, comunicación y lingüística, territorio, entorno ambiental, gestión comunitaria y áreas sociales y humanísticas relacionadas con la cultura, la historia y la sociedad.

[...] no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser (1996: 19).

Siendo así, los referentes morales, culturales y éticos que veremos a continuación, estarían haciendo parte activa del modo como enseñan estas/os docentes en la actualidad. En su relato personal, Samuel Almendra, un maestro guambiano quien participo en el trabajo de investigación referido, expresa una idea importante respecto a la imposibilidad de pensar su formación sin tener como punto de partida lo sucedido en el seno familiar y comunitario, espacios que él considera fueron su *primera escuela*:

Un indígena no puede hablar de su historia escolar, sin antes poner de presente su historia familiar, que nace del calor del vientre materno fortalecido con el calor familiar alrededor del fogón.

Este maestro, de origen guambiano, señala el choque entre las experiencias formativas que vivió en su mundo familiar, basadas en la tradición oral y las vividas en su paso por la escuela estatal, donde no había espacio para los saberes ancestrales. Estos procesos, a veces contradictorios, constituyen el núcleo de su socialización primaria, y expresan las tensiones vida familiar-mundo escolar; tradición-modernidad.

Un aspecto que aparece de manera recurrente en los testimonios de quienes son maestras/os bilingües, es la valoración altamente positiva sobre el lugar de las lenguas indígenas en sus experiencias familiares de primera infancia,

por medio de las cuales se construyeron valores y pensamientos. Pero estos mismos relatos expresan, luego, la dramática situación que se les impone cuando ingresan a la escuela y deben renunciar al uso de su lengua materna para dar prioridad al castellano. Esto hace parte del complejo fenómeno de discriminación cultural y étnica, como un común denominador en las escuelas oficiales de la época. Aún cuando el/la profesor/a fuera indígena bilingüe, las lenguas indígenas no se usaban en el aprendizaje escolar. Al respecto, Bolívar y Sandra, recuerdan:

Mi profesora era indígena, todavía si-gue, es nativa pero enseñaba en español, casi no hablaba nasa yuwe, hablaba pero muy poco, tenía dificultad cuando los estudiantes hablábamos. Era muy brava, muy exigente, a los estudiantes que no hacían la tarea le jalaba las orejas, le daba reglazos; a mí nunca me castigó porque yo era un poquito obediente, me gustaba la escuela, por eso en un año aprendí a leer con la profesora... De la escuela me acuerdo que el primer día me enseñaron a hacer rayitas no más; que hablaban puro español, como en la casa hablaban nasa yuwe fue difícil entender el castellano (Bolívar).⁵

Lo bueno fue que aprendí muchas cosas porque yo no podía hablar en español, todo hablaba en lengua, yo no entendía casi y mamá dijo: "vamos a meter allá donde están las monjas para que aprenda a hablar el español". Y aprendí a hablar (Sandra).⁶

El conjunto de relatos sobre la historia escolar de estas maestras y estos maestros indígenas expresa el carácter autoritario que caracterizó las prácticas en la escuela colombiana hasta

5 Bolívar Chocué es maestro bilingüe nasa. Este fragmento hace parte de su historia escolar, expresada en las entrevistas realizadas en el Resguardo de Pueblo Nuevo, en 2004.

6 Sandra Tróchez es maestra bilingüe guambiana. Este fragmento hace parte de su historia escolar, expresada en las entrevistas realizadas en el Resguardo de Quizgo, en 2004.

hace muy poco tiempo,⁷ y cuya mayor expresión se localiza en el *castigo físico* como forma de disciplinamiento, cuyos correlatos de temor y angustia quedaron en los corazones de las/os maestras/os como una huella imborrable. Ser sujeto de la educación mediada por el castigo y el disciplinamiento físico en la escuela es una experiencia que se tramitó de maneras distintas por quienes, en la actualidad, como maestras y maestros, recuerdan este tipo de episodios. Para algunas/os, presenciar estos castigos se convirtió en una razón para obedecer y asumir la autoridad escolar y, por tanto, esconder aspectos de diferenciación individual y desacuerdo personal con ese tipo de regulaciones. Aunque las formas de disciplinamiento escolar operaban de distintas maneras, su efecto era el mismo, expresado en el *miedo* hacia la autoridad. Esto no sólo se hacía a través de los castigos físicos que recibían las/os niñas/os, sino que también operaba a través de las formas de comunicación amenazantes:

En el primer año de escuela la profesora le decía a uno cosas que le metían miedos a uno. Decía que uno tenía que ir por ejemplo, bien aseado, que no debía estarse en los caminos... le daban a uno toda esa orientación, pero era más que todo con miedos; por ejemplo, le decían a uno: "usted puede hacer esto, pero si se desvía de eso le pasa tal cosa [...]". Nosotros creíamos en eso tanto, que algunas niñitas decían que sí, que se les aparecían espantos o les quitaban las cosas.

Del mismo modo, el maestro Bolívar recuerda que vivió una escolarización basada en la autoridad y el castigo:

En segundo me tocó con el profesor Diego. Me gustaba ir a la escuela, pero con él me fue mal porque yo no entendía las clases, tenía como miedo con ese profesor; las divisiones fue lo que más me costó, en la lectura era muy rápido, dictaba y yo me quedaba mucho; él no repetía, siempre hablaba puro español, cuando uno hablaba nasa yuwe, él como que no tenía idea de eso. Perdí el año por matemáticas, yo no podía [con] las divisiones. Nos dejaba como hasta las dos de la tarde; a la hora, él se aburría, se iba y nos dejaba haciendo aseo, como a cuatro niños que éramos los últimos. Casi terminando el año, mejor me retiré, no me gustó. Me retiré porque no podía hacer las divisiones y me tocaba casi todos los días hacer el aseo. No podía y me castigaban haciendo el aseo, eso no me gustó. No quise ir, "no, yo no voy", dije, me regañaban, pero andaba ayudando a trabajar, haciendo mandados. Volví otra vez, entré en la misma escuela porque no había más, siempre era esa. Hice tres veces el segundo año [...].

Otro aspecto significativo en la historia escolar de las/os maestras/os lo constituye la influencia *religiosa* impartida por las/os misioneros/as de diferentes congregaciones, quienes hasta hace algunos pocos años tenían la educación pública en zonas indígenas bajo su administración plena, a través de la Educación Contratada.⁸ La religión convertida en doctrina del mundo escolar colombiano afectó de manera estructural el orden ideológico y simbólico de sus actores. Por una parte, se instituyó en un campo de conocimiento escolar obligatorio, y por otra, en una práctica cotidiana

7 Los estudios realizados en las décadas del ochenta y del noventa por autores como Rodrigo Parra Sandoval y Francisco Cajiao, en relación con la escuela colombiana, reflejan de forma clara y detallada esta problemática del autoritarismo.

8 Rojas y Castillo (2004: 63) han denominado este fenómeno como el de la *Iglesia docente*, caracterizado por la autonomía que el Estado colombiano otorgó, durante casi dos siglos, a las congregaciones religiosas para orientar, definir y administrar las formas de escolarización implantadas en los territorios ocupados por personas indígenas.

na del espacio y el tiempo escolar, como lo expresa el testimonio de la maestra Sandra:

Todas las mañanas había una hora para rezar; rece y rece apenas llegábamos, lo mismo a la salida, faltando media hora, a rezar... A uno le inculcaban la religión, en la escuela la parte religiosa era primordial. En las clases de religión nos colocaban a memorizar planas y a escribir, a cada grado nos tocaba ir a misa un día en la semana, a rezar en la capilla, todo era canto religioso, no era otro canto; eso nos enseñaron, a ser buen cristiano, ir a misa.

En la historia escolar del maestro bilingüe Bolívar también se expresan rasgos de este tipo de orientación, instaurados en las rutinas escolares propias de misiones católicas en zonas indígenas:

Me tocó con diferentes monjas. Cuando tocaba religión, ellas más que todo enseñaban a rezar, a cantar; ellas enseñaban todas las materias matemáticas, ciencias, sociales, todo. Tuvimos profesores que eran de la zona, los primeros que terminaron el bachillerato, y a las monjas que más inculcaban la parte religiosa. Hasta cuarto fue puras monjas, ya en quinto estaban los profesores con las monjas.

Podemos reconocer, en estos fragmentos de historia escolar de seis maestras y maestros indígenas, las tensiones que viven los sujetos al enfrentarse a diferentes formas educadoras, cada una de las cuales suscita diversos aprendizajes. Es por esto que la escuela se recuerda, en la mayoría de los casos, como una experiencia que separa, confronta, descalifica y desconoce las trayectorias previas que las/os niñas/os portan en tanto sujetos de culturas vigentes en la vida familiar y comunitaria. El maestro Samuel nos ofrece una reflexión muy interesante sobre la *educación*, como un proceso complejo del cual la escolarización sólo es una parte:

En la Campana comencé la educación. Mire que la educación no era sólo la escuela, también aprendí qué era el cabildo, y el cabildo mayor. Entonces todas esas realidades fueron, digamos, impactando la vida de la escuela, porque mi vida de escuela no fue de sólo la escuela, sino que iba paralelo la casa y la escuela, así nos educó mi papá. Entonces nosotros estuvimos totalmente en la casa. Yo no conocí Silvia hasta que bajé a estudiar el bachillerato. Entonces, mi papá insistía que nosotros estuviéramos en la escuela y en la casa. Uno iba paralelamente aprendiendo las dos formas de la educación.

Mi educación primaria fue casi en las tres escuelas, y lo de la escuela que más me impacta, como digo: el cristianismo y la forma de dividir; no sé si es negativo para mí que la escuela divida tanto, nos da por pedacitos. Uno dice que ciencia, lenguaje, matemáticas; entonces uno ya le tiene miedo a una determinada área, eso me ha impactado en la escuela.

Hacerse maestra/o

Un rasgo común que aparece en la historia de las/os seis maestras/os, es que ninguna/o tuvo una formación previa que la/o preparara para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, las personas o instancias que los convocan para formar parte de ese gremio, reconocen en ellas/os unas potencialidades que acreditan, de cierta manera, unos saberes previos que llenan las expectativas de las/os oferentes: pertenecer al mismo grupo sociocultural; ser bachilleres o tener parte de ese ciclo de formación y estar dispuestas/os a trabajar en la zona que les indiquen, así sea una región muy apartada. Como se puede apreciar, en esos saberes previos no está el ser normalista o haber tenido experiencia en el campo de la docencia. Todo parece indicar que el factor político-reivindicativo prevalece sobre el de formación peda-

gógica, debido a que las personas que los convocan pertenecen a una instancia de poder dentro de la comunidad: bien sea como autoridades de gobierno, líderes o miembros de las juntas de acción comunal.

La otra situación que se presenta dentro de la historia profesional es la vinculación para hacer un reemplazo de un/a familiar, práctica hegemónica que se ejerce con frecuencia en el ámbito profesoral y a la cual se recurre en los contextos rurales. La vinculación por este medio, también articula los otros rasgos descritos anteriormente.

Para las/os maestras/os, el haber abordado este reto implicó recurrir inicialmente a concepciones y prácticas con las cuales fueron formadas/os, en unos casos para reafirmarlas y, en otros, para no repetir su historia escolar. Al estar inmersos en esa labor que les tocó asumir, nace en ellas/os el deseo de *aprender a ser maestras/os*, por una parte, basándose en su historia escolar como lo anotamos anteriormente y, por otra, vinculándose a procesos de formación comunitarios o formales. Lo que inicialmente se presentó como ocasional, terminó siendo su proyecto de vida. De ahí que la decisión de formarse como etnoeducadoras/es contribuye en la consolidación de su identidad profesional.

Sin embargo, es necesario advertir que no basta con que la/el maestra/o conozca su cultura, domine la lengua y tenga una buena formación para que sea posible un verdadero proceso de educación propia. Es también fundamental la presencia de una concepción de procesos pedagógicos efectivos que la posibiliten. En este caso es importante destacar lo anotado por Triviño, Cerón y Ramírez respecto, por ejemplo, a la forma en que se desarrolla la enseñanza de la lengua materna, en donde se resalta el hecho de que:

[...] los docentes pueden hablar su lengua dentro de sus actividades sociofamiliares pero deben formalizarla

dentro de la escuela con un modelo de lengua escrita tal como el español, con lo cual los niños entienden menos la utilidad de su estudio dada la esquematización y estatismo a la que se ve sometida (2005: 7).

En ese sentido, la formación del/de la docente debe dotarlos pedagógicamente de herramientas que, en esencia, las/os conviertan en agentes eficaces dentro de un modelo de educación propia, que les permita ser capaces de comprender su verdadero propósito y de encontrar la forma apropiada de enseñar, dentro de una interacción de su saber cultural y el conocimiento externo.

Sobre las concepciones que tienen las/os maestras/os acerca de cómo y dónde se aprende el oficio, Dietz (1999: 260) ha señalado la importancia que desempeñan las/os maestras/os indígenas dentro y fuera de sus comunidades, en tanto se convierten en una especie de traductor/es culturales, descolonizadas/os, que ahora se encuentran más allá de los objetivos de la educación indígena gubernamental. Este planteamiento es afín a la reflexión de la maestra Sandra:

Aquí el trabajo cada día ha ido mejorando. Uno no nace aprendiendo a ser profesora, porque uno aprende haciéndolo. Uno puede leer mucho, pero si no practica, se queda en lo mismo. Yo aquí he leído, he preguntado a los mayores, a los adultos y aquí el compañero profesor me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica. A medida que van los días o las fechas importantes, ahí es que uno aprende con los mayores, porque tal día hace esto con la comunidad, uno participa y aprende y los niños están acostumbrados así. Por ejemplo, hay una minga, hay un velorio y vamos a colaborar en algo. Lo mismo con las otras escuelas, nos hemos relacionado muy bien, se ha representado al Resguardo porque es la única escuela que siempre ha

mostrado con los estudiantes la parte cultural; en las presentaciones y los trabajos siempre sobresale la escuela del Manzanal, por ser bilingüe.

En su relato, Aurora resalta que no había pensado en dedicarse a la docencia, pese a haber estado en contacto con esta labor desde el colegio, y a su inclinación por el trabajo social que desarrolló en su época de estudiante, el cual la llevó a coordinar, en grado once, el trabajo de alfabetización con adultos.

Yo aprendí a ser maestra en el transcurrir del tiempo [...] Me vinculé como profesora en el año 1994, en la escuela la Floresta.

El primer día ni siquiera me presentaron, me dijeron: "aquí están los estudiantes" y ya, "éste es el segundo y el grado quinto...". Los primeros días, los niños están calladitos, y uno ahí, le resulta bien, porque pues uno sabe que les va cogiendo la confianza, uno va analizando qué clase de niños son... El profesor que estaba en la escuela nunca me dijo: "los niños son de esta forma", sino que me dijo: "son unos niños chéveres" y nada más, y así me correspondió trabajar.

Bolívar, un maestro bilingüe de la comunidad de Pueblo Nuevo, permite ver en sus relatos la génesis de su trayectoria docente:

Madrugué, llegué como a las nueve; ningún padre de familia, sólo los muchachos fueron llegando, cinco padres de familia llegaron y se reunieron, estaban contentos, querían que trabajara.

Me preocupé porque yo nunca había sido maestro y no sabía de dónde aga-

rrarme; el profesor tampoco me indicó bien claro en qué temas iban, nada de eso... Entonces, llegué a apoyarme en cuadernos viejos que yo tenía por ahí guardados y terminé el año en junio.

Este conflicto, que viven la maestra y el maestro indígenas, entre su condición de docentes y su ser indígena, dentro de una posición de intermediario cultural, además de ser un conflicto de identidades, es también un conflicto de lealtades: por un lado, su propia cultura, sus propios valores culturales y, por otro, el mundo exterior, que ya conoció, que lo formó para integrar a sus comunidades, que es diferente y llamativo. En este sentido, es muy probable que la/el maestra/o, al verse en medio de esta situación, asuma categóricamente una de dos condiciones: la de docente o la de indígena, o que las unifique y se convierta, así, en un/a mediador/a cultural.

Control cultural y prácticas pedagógicas en la configuración de las maestras y los maestros indígenas como sujetos históricos

Las historias escolares de las/os maestras/os indígenas participantes en este trabajo; el análisis de sus trabajos de grado en etnoeducación, y la observación de su práctica docente y su contexto comunitario son, en esencia, los insu- mos que en su conjunto permiten comprender algunos rasgos centrales de lo que hoy reconocemos en Colombia como *etnoeducación* o *educación indígena* / *educación propia*.⁹ En primer lugar, asumidas estas otras formas educadoras¹⁰ como proyecto político y pedagógico de los pueblos indígenas, su nivel de concreción y progresión dependen, en gran medida, de las condiciones de autonomía y autoridad

9 Para efectos del acercamiento conceptual, aquí proponemos asumir la noción de *etnoeducación* de manera más amplia, de tal modo que permita implicar las denominaciones referidas a los proyectos educativos del movimiento indígena, como es el caso de *educación propia* o *educación indígena*.

10 En el sentido de los procesos que residen en las redes sociales y culturales que históricamente han sido escenarios de socialización de los sujetos.

(*empoderamiento*) que logren las comunidades y sus organizaciones indígenas, para orientar y definir la educación escolarizada en sus propios territorios. Este aspecto define, de entrada, el principio del control cultural sobre la escuela, la/el maestra/o y el currículo, como rasgo constitutivo de la etnoeducación. Por lo anterior, las prácticas agenciadas por las/os maestras/os indígenas en el terreno de la etnoeducación dependen mucho del nivel de afectación que los procesos organizativos y políticos de las comunidades indígenas tengan sobre la vida cotidiana de las escuelas, y la administración de sus recursos y enfoques. De esta manera, la dimensión política de la etnoeducación se expresa en el grado de control cultural sobre los procesos pedagógicos propiamente dichos. En ese sentido, la etnoeducación propone la idea de autonomía educativa, lo que deriva en prácticas de una *pedagogía del control cultural*, que se expresa en saberes y prácticas que las/os maestras/os asumen por efecto de la regulación que las comunidades, sus cabildos y sus autoridades tradicionales, tienen sobre el proyecto educativo escolar, y sobre su quehacer.

Esta noción de *pedagogía del control cultural* es posible plantearla en relación con una orientación que históricamente ha guiado los procesos políticos del movimiento indígena colombiano y sus organizaciones, y es el referido al ejercicio de la autodeterminación o derecho de los pueblos. Por esta razón, en el terreno de las políticas educativas que se han venido configurando desde el movimiento indígena, se ha planteado claramente el papel de la educación escolarizada y el desempeño de las/os maestras/os, para el logro de reafirmaciones étnicas y culturales de las comunidades. Esto se explica, por ejemplo, en la trasposición de principios de la acción política al terreno pedagógico, cuando se propone que sea la escuela comunitaria la responsable de socializar a niñas y niños en el ideario y la práctica política y organizativa, por ejemplo, en una organi-

zación como el CRIC, que ha asumido esto como un proceso formativo conducente, a largo plazo, a la revalorización y recuperación de las culturas indígenas. Con el tiempo, este enfoque se ha ido moviendo hacia una perspectiva más intercultural, en la que se asume el sentido político que implica el diálogo entre culturas distintas.

En el terreno de las dinámicas escolares que viven los pueblos indígenas del Cauca, se pueden distinguir, por lo menos, tres tipos de procesos: 1) aquellos que reconocemos como escolarización estatal, comúnmente denominados como *educación oficial*, cuyo rasgo predominante es su localización en el sistema educativo estatal; 2) procesos de escolarización estatal, que han sido apropiados parcialmente a través de la lucha política y la demanda jurídica de las comunidades indígenas y sus organizaciones, y 3) las experiencias de escolarización comunitaria, agenciadas por las comunidades y sus organizaciones, cuyo rasgo distintivo es el de contar con autonomía y control sobre el sistema escolar.

Concomitante a esta caracterización, la consolidación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) es también gradual al posicionamiento logrado. Sin embargo, se vislumbra, en las diversas experiencias, que éstos constituyen un espacio con mucho potencial para el ejercicio de la etnoeducación, en la medida en que ya se tiene claridad sobre el porqué y el para qué de la misma, pero hace falta desarrollar ampliamente el cómo. En este sentido, la gestión etnoeducativa estaría determinada, en gran medida, por lo enunciado en los PEC.

Los anteriores planteamientos nos permiten proponer tres tipologías para comprender la incidencia que los procesos comunitarios y políticos tienen en la constitución de las identidades de los establecimientos escolares en relación con los roles de las/os maestras/os indígenas (véase tabla 1).

Tabla 1. El rol de las/os maestras/os indígenas

<i>Tipología</i>	<i>Tipo de institución educativa</i>	<i>Rol docente</i>
Maestras/os indígenas	Escuelas oficiales desarticuladas de los procesos comunitarios-organizativos	Oficializadas/os: limitadas/os en su rol en la participación comunitaria
Indígenas maestras/os y gestoras/es de política educativa indígena	Escuelas oficiales parcialmente articuladas a su comunidad local y sus organizaciones	Oficializadas/os: con sentido de pertenencia y acción comunitaria
Maestras/os comunitarias/os y comunera/os indígenas	Escuela comunitarias totalmente articuladas a procesos comunitarios	Comunitaria/os: líderes culturales y políticos

En estos escenarios, la localización del/de la maestro/a en uno u otro tipo de modelo de escolarización, le otorga unas posibilidades determinadas en materia identitaria, pedagógica y política. Igualmente, influye de modo significativo en sus prácticas y en las culturas pedagógicas que desarrollan. En este panorama de diversidad en la escolarización presente en las comunidades indígenas del Cauca, el estudio desarrollado nos permite identificar rasgos comunes en los modos de producción, distribución y circulación de saberes:

- Hay una tendencia importante en las prácticas de las/os maestras/os a trabajar contenidos, que explícita y claramente se relacionan con aspectos de afirmación positiva de la identidad indígena, y en los cuales se comprometen formas y modos de representación y enunciación de la historia y la cultura indígenas, que muestran su riqueza e importancia. Por otra parte, en las entrevistas sobre su quehacer y en las observaciones de aula se destaca un

interés por el aprendizaje de nociones que afianzan la identificación con la comunidad indígena de pertenencia. Por ello, se trabajan contenidos etnohistóricos y lingüísticos; igualmente, se aborda la producción cultura material (tejidos, técnicas de siembras y de elaboración de la vivienda).

- Las prácticas pedagógicas observadas tienden, en términos generales, a suplantar los métodos memorísticos, por formas de aprendizaje colectivo y basado en la realización de acciones tendientes a la indagación, la observación y la conversación grupal. Existe una tendencia a favorecer procesos de aprendizaje colaborativo.¹¹
- Los aspectos propios de la comunitariedad ocupan un lugar central en las prácticas de cultura escolar y pedagógica que estas maestras y estos maestros agencian a diario. Por una parte, la/el maestra/o no está circunscrita/o de forma exclusiva al

¹¹ Esta mención es descriptiva y se refiere al modo como se organiza en el proceso de aprendizaje de las/os niñas/os en el tiempo de aula.

currículo formalizado, sino que su rol formativo aborda las situaciones de contexto, el diálogo permanente de comunidad y autoridades, y la interacción con los procesos propios de la cotidianidad comunitaria. A pesar de las fronteras que toda escuela demarca física y simbólicamente con el mundo que la rodea, en el caso de estas experiencias la maestra y el maestro tienden puentes concretos para hacer posible la integración de ellas. En la observación de campo se pudo apreciar cómo maestras/os y niñas/os se articulan a prácticas comunitarias, como: asambleas, mingas y fiestas tradicionales. Estos espacios también son compartidos por maestras/os no indígenas, con sentido de pertenencia a las comunidades en donde prestan sus servicios.

- El rol de maestra/o también se replantea y en las experiencias comunitarias escolares (Quizgó y Sesteadero) es más de compañera/o-maestra/o, limando, de cierta manera, la tensión que vivieron las/os docentes en sus historias en cuanto a la comunicación intercultural.
- En los diferentes planes de estudio que desarrollan las/os maestras/os, en unos casos, de manera explícita, en otros, más desde la individualidad y autonomía del/de la maestro/a en el aula, está la reafirmación de valores culturales como eje de la enseñanza: “hay que partir de lo propio, de lo de adentro, hacia fuera”. La *nueva escuela* está siendo resignificada y apropiada al servicio de la reproducción de las culturas locales, en diálogo con la *cultura englobante* nacional.

El sendero recorrido hasta el momento muestra que se vienen presentando algunos cambios en las concepciones y prácticas de enseñanza, especialmente en la relación maestra/o-estudiante, el uso y enseñanza de la lengua indígena, la implementación de contenidos y experiencias a partir de la cultura local y de

algunas metodologías que permiten el acceso a los contenidos en mención. Estas transformaciones de la enseñanza en los contextos de diversidad étnica del Cauca son producto de las transformaciones en las relaciones de poder que se abanderan en la otredad y que inciden en lo educativo y lo pedagógico.

El Cabildo y, en general, la organización indígena, tratan de mantener un nivel de regulación sobre las prácticas de enseñanza, a través de la evaluación y el apoyo a las/os docentes que trabajan con el cabildo. En el caso de la evaluación, el CRIC negocia con el Estado que las/os docentes pagadas/os por los convenios conseguidos por ellas/os, como es el caso ahora de la maestra guambiana, le deben entregar informe pedagógico y de actividades, con lo cual se da el paz y salvo para el pago salarial. El Cabildo, por su parte, participa en la elaboración del PEC y en la evaluación del proceso, y promueve a la comunidad para realizar la evaluación de sus maestras/os:

El cabildo ha delegado y ha capacitado a los padres de familia, haciendo que ellos caigan en cuenta de que la educación no es sólo aprender a leer y escribir, es mucho más allá; se debe estudiar, pero para que se contribuya al autosostenimiento y convivencia. Por eso, el Cabildo está controlando y se hacen reuniones con los docentes. Una tarea que se dejó es que se investigará, en cada centro, cuál es la problemática; en el Manzanal era que la mayor parte de la población dependía del ladrillo y de ahí se analizó qué va a pasar al excavar tanto la tierra. Hoy, las escuelas tienen un diagnóstico y un planeamiento conjunto del Resguardo. Lo difícil es controlar la participación activa (Laurentino Tunubala).

En otras palabras, la lucha política ha modificado el campo pedagógico, dando posibilidad a la emergencia de un nuevo sujeto educador, inscrito en tradiciones de saber distintas a las que hegemónicamente han determinado la

formación del/de la maestro/a. Igualmente, este proceso ha dado lugar a la emergencia de un sujeto, un saber y una institución escolar, cuyas pretensiones estarían cercanas a un proceso de descolonización de la educación y la asunción de la autonomía educativa como derecho cultural. Este fenómeno, de orden estructural, afecta de manera concreta los modos como se construye la condición de maestra o maestro indígena. Esta reconfiguración es posible, en buena medida, por la presión ejercida por los organismos internacionales, las luchas de los movimientos indígenas y la coyuntura de los países latinoamericanos que, frente a la globalización, tratan de tejer nuevas formas de articulación con la sociedad, para restaurar la gobernabilidad y la legitimidad (Gros, 2003).

Más que maestras y maestros, etnoeducadoras/es

Uno de los reconocimientos centrales en este trabajo es la transformación que sufren las formas de representación e identificación que históricamente se han construido del/de la maestro/a, a partir de la visibilización de este otro modo de ser docente, que es el de las/os maestras/os indígenas.¹²

Independientemente del lugar en el que se localice su práctica, hemos podido reconocer que la condición de identificación étnica y política se constituye en eje de este proceso complejo y mutante de autorrepresentación que construyen las maestras y las/os maestras/os de su rol en la comunidad. Como lo han señalado Triviño y Palechor (2006: 159-160), existe una serie de rasgos comunes entre este modo de ser maestras/os, que hace que, en su ejerci-

cio concreto y cotidiano, se desenvuelvan como líderes comunitarias/os, como gestoras/es educativas/os, como investigadoras/es, y como sujetos interculturales. Desde otra óptica, el estudio realizado por Castillo, Hernández y Rojas sobre los programas curriculares para la formación de etnoeducadoras/es, muestra cómo

[...] el conjunto de programas perfila un “nuevo tipo de educador/a”, quien se desenvuelve en una perspectiva comunitarista, favoreciendo la incidencia de la cultura y la organización local en las decisiones sobre la escuela (Castillo, Hernández y Rojas, 2005: 50).

En el mismo sentido, Díaz (1999) propone entender “el maestro” como una categoría orgánica de la sociedad, que ocupa una posición en la división social del trabajo, cuya acción educativa se relaciona con los procesos de conocimiento y con los procesos sociales de posición de grupos o individuos en una cultura determinada. De ahí que la formación de las/os docentes sea el medio por el cual se le asigna, al/a la futuro/a profesional, una “conciencia especializada”, como sujeto de la enseñanza y sujeto del saber pedagógico.

Estos elementos nos permiten desarrollar un planteamiento importante para los estudios en educación, y es el referido a los cambios de horizonte de sentido que implican estas nuevas realidades hasta ahora extrañas a la investigación sobre el profesorado indígena. Si bien hemos abierto un camino importante en lo referido a las historias y las culturas profesoraes, el caso en concreto de las maestras y las/os maestras/os indígenas del Cauca nos

12 Al respecto, véanse los estudios desarrollados por Martínez Boom, en los cuales se indaga por el surgimiento del/de la maestro/a en Colombia desde la época de la Colonia. Sus trabajos señalan que la construcción de la identidad del/de la maestro/a ha pasado por unos momentos históricos que caracterizan su manera de ser y que se definen fundamentalmente a partir de movimientos o transformaciones en las relaciones de saber y poder frente a las cuales se ha reconocido o frente a las cuales se ha resistido.

estaría evidenciando la génesis y emergencia de un nuevo sujeto de saber, y de un nuevo tipo de práctica pedagógica, en el marco de las luchas sociales y políticas por el control cultural de la escuela como espacio emancipador. En este sentido, la noción de *etnoeducador/a*, si bien novedosa en el campo, permite acuñar, de manera más adecuada, la enunciación de este fenómeno escolar y cultural que deviene de tres décadas de política y pensamiento educativo de los pueblos y las organizaciones indígenas.

No obstante, las/os etnoeducadoras/es también están expuestas/os a las contradicciones que se dan cuando se trata de poner en práctica los saberes en las propias vivencias y cotidianidad. En el caso del trabajo que estamos presentando, ellas/os, además de ser maestras/os, son personas con una adscripción étnica, son madres y padres de familia, son comuneras/os, líderes y, en la mayoría de los casos, también son agricultores. Cada una de esas facetas requiere de unas competencias y comportamientos que son visibles a los ojos de los demás y no siempre son acordes a los ideales de la comunidad.

Ellas/os, al ser personas públicas, están sujetas/os a muchas tensiones y exigencias, que no siempre pueden cumplir; también son víctimas de los mismos retos y dilemas de la sociedad actual. Por ejemplo, ausencia de un cuestionamiento serio frente a algunas prácticas culturales propias o apropiadas, que van en detrimento de las condiciones de vida de los pueblos. Igual sucede con un desarrollo coherente entre lo que se desea fortalecer en la escuela y lo que se hace desde el hogar, en casos como: uso de la lengua ancestral, uso del vestido tradicional, alimentación, etc. Lo anterior implica que la congruencia entre el ejercicio profesional y el ejercicio de la vida diaria no necesariamente siempre es armónica. De ahí la tensión entre ser maestra/o indígena o indígena maestra/o.

Ideas para concluir

En este ambiente, la pregunta: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?, nos acerca a una alternativa educativa en construcción, que aunque en sus orígenes fue planteada *sólo para indígenas*, en la actualidad, después de más de dos décadas, convoca a esas otras formas contrahegemónicas que luchan por visibilizar la diferencia cultural y por posicionar Otras maneras de educar. Así, en la actualidad, la etnoeducación cuenta con una trayectoria entre grupos y organizaciones afrodescendientes, y en comunidades urbano-marginales. En el caso de la Universidad del Cauca, la apertura del programa de Licenciatura en Etnoeducación, en 1995, convocó explícitamente a grupos socioculturales que poco acceso habían tenido a los programas de formación existentes, debido en parte a los requisitos de ingreso y modalidad presencial. De igual forma, implicó la construcción de un enfoque curricular menos centrado en las disciplinas y más pensado en ejes temáticos, las cuales casi siempre se articulan desde la interdisciplinariedad. El componente investigativo como eje transversal es otro elemento relevante para dar pertinencia a las necesidades de las comunidades, al mismo tiempo que la descentralización del programa realizada a cuatro regiones del Departamento: Silvia, al nororiente; Toribío y Santander, al norte, y La Sierra, al sur, además de las salidas de intercambio académico a diferentes experiencias educativas y comunitarias de la región.

Algunos aportes y valoraciones sobre el proceso universitario que vivieron las/os maestras/os desde la Licenciatura en Etnoeducación, permiten ver los aspectos señalados anteriormente:

Yo, personalmente, me había matriculado en varias carreras y no había terminado ninguna; pero esta vez sí logré terminar, porque yo creo que apunta a lo que los pueblos indígenas quieren: que la educación siempre parta de la realidad de los pueblos. Perso-

nalmente, a mí me gustó esta carrera y lo que he aprendido y la experiencia de estos cinco años. Estoy tratando de ponerla en la práctica y no sólo en el salón, sino en la comunidad, como lo plantean los taitas...

Entre las cosas buenas, me parece que los cuatro ejes que tiene la Licenciatura son los cuatro pilares en el desarrollo de una cultura, porque siempre que se habla de *territorio*, se habla de la naturaleza y cuando hablamos del *amor a la naturaleza*, del respeto, de decir que yo soy parte de la naturaleza, no es que yo domine la naturaleza, sino que soy el que estoy ahí, tratando de transformar la naturaleza, sin herirla; ahí me estoy metiendo en la parte de *la salud*, en guambiano es *pishint? waramik* —salud, tranquilidad, armonía con el *pishí misak*—. Y cuando se habla de cómo manejar la naturaleza, de nuestra salud, pues ahí aparece la *economía*, que es como lo que la tierra me brinda... pero yo también le tengo que aportar a ella para que la naturaleza no merme, no se sienta como estafada, robada; entonces, ahí aparece la economía nuestra, el trueque, el intercambio, sin dejar de lado el factor pesos, que también hace falta, pero no de manera exagerada... sino una economía sustentable y cómo ligar nuestro pensamiento, nuestro lenguaje, nuestra visión. Entonces, las cuatro líneas son importantes (Samuel).

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

Asumir la perspectiva de las Otras educaciones nos desplaza del centro de la reflexión en

que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y la/el maestra/o, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y ser maestra/o, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Nos implica pensar las pedagogías, en tanto acontecimiento epistémico y político; por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. Se trata, entonces, de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural. Por todo lo anterior, este trabajo es una oportunidad excepcional para mostrar, desde las experiencias y las voces de las/os maestras/os, nuevas maneras de enunciación del saber pedagógico:

Uno se ha capacitado en la parte intercultural, en la parte de la educación indígena. A uno le ha marcado mucho lo que le pasó en la infancia; uno no quiere que pase lo mismo a los muchachos, uno trata de cambiar, de mejorar, no hacer lo que le hicieron a uno. La educación de antes era muy radical. El cambio fue por la capacitación de haber valorado que hay una cultura, unos principios, unos saberes. La educación debe ser de acuerdo a su cultura y que sirva a la comunidad. El Cabildo ha sido parte de ese cambio que nosotros hemos tenido, porque ahora plantea que la educación debe ser de esta manera, para seguir viviendo como indígenas (Sandra).

Eso de etnoeducación, yo diría que es un espacio que nos permite reflexionar en el medio social en el que nosotros vivimos... que lleva a pensar más en la diversidad y no centrarnos en un solo grupo étnico... que permite investigar más la comunidad, lo que es nuestro, y construir procesos de formación [...] la etnoeducación nos permite trabajar de otra manera, la etnoeducación es algo alternativo (Pablo Emilio).

Referencias bibliográficas

Castillo, Elizabeth, 2007, "Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica", en: Universidad Pedagógica Nacional, *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, Elizabeth; Ernesto Hernández y Alejandro Rojas, 2005 "Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, núm. 48, pp. 39-54.

Castillo, Elizabeth et al., 2000, *Los maestros de ciencias sociales: historia escolar y procesos de socialización profesional*, Bogotá, Uniandes & Editorial Cooperativa del Magisterio.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, Fuego Azul.

Colombia, Presidencia de la República, 1991, *Constitución Política de Colombia 1991*, Bogotá, Impreandes.

Díaz, Mario, 1999, "Sobre la profesión educativa", en: *Pedagogía y educación*, Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación. ICFES.

Dietz, Gunther, 1999, "Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe al proceso de hibridación cultural en una región pluriétnica de México", en: Ruth Moya, ed., *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*, Quito, Abya Yala, pp. 123-137.

Escobar, Arturo; Sonia Álvarez y Evelina Dagnino, 2001, *Política cultural & cultura política. Una nueva mirada de los movimientos sociales*, Bogotá, Taurus.

Goodson, Ivor, 1992, *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.

Gros, Christian, 2003, *Políticas de la etnicidad: identidad, identidad, estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Hargreaves, Andy, 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo, 2005, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.

Triviño, Lilia y Palechor, Libio, 2006, "Logros y Retos de la Etnoeducación en Colombia", *Universitas Revista de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Otras perspectivas de democracia. Educación y democracia*, año v, núm. 7, pp. 145-181.

Triviño, Lilia et al., 2005, "Formación de docentes para la educación indígena intercultural bilingüe y/o etnoeducación para Colombia", en: *La formación de docentes en educación intercultural bilingüe para América Latina. Parte II "Avances"* [CD-ROM], La Paz, GTZ y Ministerio de Educación de Bolivia.

Zuluaga, Olga Lucía, 1987, *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Universidad de Antioquia Anthropos y Siglo del Hombre Editores.

Referencia

Castillo Guzmán, Elizabeth y Lilia Triviño Garzón, "Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 81-97.

Original recibido: marzo 2007

Aceptado: noviembre 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
