

# TRÁNSITOS DE UN PROYECTO EDUCATIVO INTERCULTURAL INDÍGENA URBANO EN CALI, COLOMBIA\*

## TRANSITS OF AN INDIGENOUS INTERCULTURAL EDUCATIONAL PROJECT IN CALI, COLOMBIA

Sandra Liliana Londoño Calero\*\*, Patricia Lasso Toro\*\*\* y Ana Lucia Rosero Prado\*\*\*

La investigación pretendió interrogar y acompañar el proceso de fortalecimiento de educación intercultural en la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios (Cali, Colombia). Se trabajó un estudio cualitativo con metodología Investigación-Acción-Participación vinculando como actores cabildos indígenas de la ciudad, secretaría de educación y comunidad educativa de la escuela, realizando 15 encuentros entre grupos focales y talleres con maestros y maestras. La información se analizó con estrategias de triangulación múltiple. Los hallazgos indican que es preciso resignificar y deconstruir una propuesta educativa intercultural que responda a los principios de las comunidades indígenas que viven en la ciudad.

**Palabras claves:** Educación intercultural, educación intercultural urbana, educación indígena.

*The research aimed to accompany and to interrogate the process of strengthening intercultural education in the Intercultural Indigenous School Eustaquio Palacios (Cali, Colombia). A qualitative study was carried out using the Investigation Action Participation methodology, linking the city's indigenous councils, the education secretary and the educational community of the school as actors, holding 15 meetings between focus groups and workshops with teachers. The information was analyzed with multiple triangulation strategies. The findings indicate that it is necessary to signify and construct an intercultural educational proposal that responds to the principles of the indigenous communities that live in the city.*

**Key words:** Intercultural education, urban intercultural education, indigenous education.

### Introducción<sup>1</sup>

Ser indígena en la ciudad es desafiante, sin territorio, ni pueblo congregado, cómo aprender a ser indígena, cómo educarse y educar para pervivir. Según Diezt (2003) la investigación acerca de las experiencias en educación intercultural es escasa y más aún en contextos urbanos. La educación intercultural implica el reconocimiento conjunto basado en una plataforma de equidad que visibiliza las diferencias, y señala las asimetrías de poder que han existido entre las culturas, diferencias que permean la educación y los sistemas educativos a los que habría que estar atento (Fornet, 2004). El proyecto colonizador en América vio en la educación el modo de llevar la cultura que se apreciaba y se valoraba, a saber, la cultura europea, a todos los confines. Este proyecto fue apropiado por quienes crecieron despreciando las culturas originarias y valorando las extranjeras (Lander, 2000; Dussel,

2000; Quijano, 2009). La educación escolarizada foránea sirvió más que muchas otras estrategias para introducir y legitimar la diferenciación social, la discriminación cultural y la institucionalización de ideas discriminatorias (Rojas y Castillo, 2005). En este panorama, cómo dar lugar y valorar lo propio, para romper la discriminación y dar espacio a la continuidad y a la revitalización cultural necesaria.

La idea de educación escolarizada occidental (convencional) que se impuso en el mundo como factor fundamental de desarrollo se implantó en las instituciones, y en las comunidades y pueblos. Sin embargo, aquellos que lograron resistir a la imposición cultural formal pudieron transmitir, aunque débilmente, sus valores, sus lenguas y su cultura. Walsh (2010) menciona que la interculturalidad ingresó en Latinoamérica como resultado de políticas impulsadas por los mismos pueblos indígenas buscando su pervivencia; esto hizo que el campo educativo asumiera la interculturalidad

\* Resultado Proyecto Grupos de Investigación GEUS y Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura, N° 34307022.

\*\* Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo electrónico: sandra.londono@javerianacali.edu.co

\*\*\* Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Correos electrónicos: plasso@usbcali.edu.co; alrosero@usbcali.edu.co

no solo como diálogo de las diferencias, sino también y concretamente como un sentido político-reivindicativo.

Alrededor de la interculturalidad hay muchos debates, algunos si bien lo ven como una propuesta de reconocimiento a las poblaciones étnicas consideradas minoritarias (Castellanos, Ossa-Ossa & Achipiz-Achiz, 2018), también en el ámbito educativo se considera como una visibilización de la diversidad cultural, sin reconocimiento de la diversidad epistémica (Guaymás & Hernández-Loeza, 2018) y sin transformación de la colonialidad histórica que media las relaciones entre los pueblos indígenas y los Estados (Merino, Pardo-Enríquez & Tocancipá-Falla, 2018). Esfuerzos como las de los indígenas en Colombia, superan las negaciones para proponer, en un contexto donde priman las reglas del Estado, un diálogo epistemológico y político que consideran importante.

Los estudios de Araya & Manquilepe (2014) y Donoso, A. (2006) en Chile, refieren que en 1996 se crea el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe PEIB, un proyecto amplio, pero pobre en su implementación. Hay dificultades para insertar educadores tradicionales en las escuelas regulares, no se integran suficientemente los contenidos indígenas en textos tradicionales, y no hay interés según los autores, por parte de las autoridades competentes por transformar situaciones de inequidad y de desinterés general de la sociedad chilena por su cultura originaria, pese a los acuerdos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>2</sup>. En México, Durin, S. (2007) señala dificultades similares. Los niños indígenas en la ciudad son vulnerables a la discriminación, y a la pérdida de aprecio por su etnia cuando estos valores y formas educativas tratan de implementarse en contextos educativos urbanos.

En Colombia a principios de la década de 1970 se dio un afianzamiento organizativo de los pueblos indígenas que permitió a sus líderes e intelectuales vislumbrar la importancia de recuperar la educación propia y trabajar por ella como proyecto estratégico. En ello jugó un papel importante el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), fundado oficialmente en 1971 (CRIC, 2007), cuyo trabajo, experiencia y organización se convirtió en ejemplo para que el resto de pueblos indígenas lucharan por estos ideales. Para fines de los años setenta y como efecto de las luchas del movimiento indígena, el Ministerio de Educación Colombiano

reformuló las políticas educativas y les dio mayor reconocimiento al uso y conservación de las lenguas nativas, a la educación básica gratuita, a la presencia de educadores especiales o etnoeducadores y a que se hicieran adaptaciones para calendarios flexibles que se adecuaran a sus formas de vida. La expresión de este proceso quedó consolidada en la política de etnoeducación, un documento de lineamientos de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2009) y una de las conquistas más positivas del movimiento indígena en el ámbito educativo (Rojas y Castillo, 2005). Este documento serviría para la configuración paulatina de lo que luego se llamaría el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Una de las más recientes conquistas en la lucha por el reconocimiento de los derechos tocó lo educativo, al lograr que el gobierno colombiano expidiera un decreto, el 1953 de 2014, que hace operativa la existencia de las Entidades Territoriales Indígenas (ETIS), donde cobran vigor y acción los sistemas propios, gobierno, salud, derecho y educación propia. Con esto el sistema educativo indígena propio tiene no solo un enunciado sino un carácter jurídico que le permite operar y profundizar su derecho, en particular de una educación conforme con sus usos, costumbres y valores durante toda su existencia.

### Contexto del estudio

En la ciudad de Cali, Colombia, existe una experiencia organizativa de las comunidades indígenas en el marco de su SEIP que se realiza a instancia de la Secretaría de Educación Municipal y la Institución Educativa Santa Librada, donde se adscribe. Se trata del proyecto educativo de la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios, que trata de brindar educación básica a estudiantes de los seis cabildos indígenas urbanos: kiwchua, nasa, yanacona, inga, kofán, misak. En la ciudad existen también dos cabildos indígenas universitarios y varios asentamientos de comunidades indígenas que no tienen organización formal en un cabildo, quienes han llegado bajo diversas circunstancias, en gran medida resultado de la violencia social y política en el país<sup>3</sup>. Existen otras escuelas interculturales, pero la Eustaquio Palacios tiene mucho respaldo y reconocimiento de los cabildos de la ciudad.

El poblamiento de los indígenas en la ciudad de Cali ha permitido una reterritorialización que

transforma la visión de ancestralidad y de territorio de origen a su propio cuerpo; como manifiesta Achipiz (2016), donde está el indígena está su territorio: la protección de lo ancestral-territorial en los espacios de la ciudad, resulta una extensión de su resistencia originaria, parte de su esencia como pueblo y también como individuos. El indígena sin su comunidad, sin su pueblo, en un ambiente de ciudad es más vulnerable, tiene más riesgos frente a la marginalidad, el empobrecimiento y la falta de oportunidades que caracteriza la vida de las comunidades indígenas en lo urbano. Los cabildos morigeran este efecto y sostienen su estructura social, política y organizativa como sustento (Anacona, *et al.*, 2010). Uno de los logros más importantes de los cabildos indígenas en la ciudad de Cali ha sido el ingreso de sus niños y niñas a escuelas que se han ido transformando paulatinamente en interculturales. Este ha sido sin duda un trabajo arduo, con gran claridad en el propósito de parte de las comunidades asentadas en la ciudad.

Este esfuerzo bien coincide con un amplio trabajo que ya hacen los intelectuales indígenas, intelectuales modernos, metropolitanos, integrados a las ciudades en Latinoamérica, mencionados por Rappaport (2007), que hacen vida la interculturalidad construyendo lo propio no solo como una práctica intelectual sino política. Esto implica partir de sus propios saberes integrando de manera culturalmente pertinente otros conocimientos para crear condiciones de diálogo que supera la subalternidad.

Si bien los propósitos de cada pueblo en cuanto a la educación no pueden ser cumplidos en su totalidad, el esfuerzo de los cabildos indígenas ciudadanos ha facilitado un diálogo con los diferentes pueblos que se encuentran en la ciudad y con los programas del Ministerio de Educación Nacional que intentan velar por lo que en el lenguaje institucional se denomina “inclusión educativa”.

En este marco, la presente investigación se orientó al fortalecimiento de la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios, adscrita a la Institución Educativa Santa Librada. Una escuela oficial, del gobierno, que se rige por los parámetros que orientan la educación en el país (educación aquí llamada convencional), pero que ha incluido dentro de su Proyecto Educativo no solo lo que se ordena como escuela del gobierno, sino elementos de educación propia (a esto se le llama educación intercultural en este artículo).

El apoyo para el fortalecimiento de proyectos de educación propia e intercultural también ha permitido investigar cómo se construye la interculturalidad en la práctica, reconociendo formas de cumplir con las justas aspiraciones de pervivencia y diálogo intercultural que tienen los pueblos indígenas y reclaman a la sociedad más amplia aprovechando el diálogo que facilitan los espacios educativos (Londoño, 2017).

Debido a las características de la investigación participativa, las prioridades de la escuela fueron orientando el trabajo hacia la adecuación de la propuesta formativa en función de una de las líneas de acción del Ministerio de Educación Nacional para el periodo 2014-2018 denominada Jornada Única, que extiende a 7 horas el tiempo de permanencia de los menores en las instituciones educativas en el caso de preescolar, 8 horas para primaria y 9 horas y media para secundaria. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018) se refiere a la Jornada Única como el lapso que cotidianamente se dedica en las instituciones educativas oficiales para la formación integral de los niños, incluyendo actividades convencionales obligatorias y actividades complementarias; la jornada busca crear mejores condiciones para el logro de los objetivos educativos aumentando el tiempo de las actividades académicas, y optimizando el uso del tiempo dedicado a las actividades pedagógicas promoviendo el deporte, los derechos humanos, la paz y la democracia, las actividades artísticas, la protección del medio ambiente, entre otras.

## Metodología

### Diseño

Se realizó una investigación cualitativa con enfoque de Investigación-Acción-Participativa (IAP) acompañando el proceso que llevaba la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios de integración con la jornada de la mañana y la transformación hacia la jornada única desde una perspectiva de educación intercultural.

El modo de proceder retomando la IAP implicó actuar sobre una realidad mientras se investigaba. Esta metodología orientó el propósito de apoyar los esfuerzos que los cabildos indígenas hacían para articular sus perspectivas educativas a la educación

convencional partiendo de ellos mismos y de sus saberes como actores suficientes y capaces de conducir sus propios procesos.

### **Participantes**

Se trabajó con 6 profesores de la escuela Eustaquio Palacios –dos de ellas no indígenas y 4 indígenas–; también se trabajó con la comunidad educativa alrededor del programa, lo que implicó el contacto indirecto con los 6 cabildos de la ciudad de Cali, con las autoridades municipales de educación y, adicionalmente, con los estudiantes y padres de familia<sup>4</sup>. Todos estos participantes fueron contactados durante el proceso, siempre manteniendo como equipo investigativo de base, tres investigadoras de la Universidad de San Buenaventura de Cali, dos autoridades de los pueblos indígenas vinculadas con Secretaría de Cultura Municipal y los 6 profesores de la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios. De modo directo se trabajó con estudiantes y familias de los grados cuarto y quinto, para un total de 83 estudiantes y sus familias, de estos 47 son indígenas y 36 estudiantes no indígenas.

La Escuela Eustaquio Palacios enseña básica primaria y en el momento en que se realizaba este trabajo funcionaba en la mañana como escuela intercultural indígena y en la tarde como institución educativa convencional, es decir, sin un proyecto específico para poblaciones diversas culturalmente. La escuela tiene capacidad para quinientos niños, en cada jornada, pero durante la investigación se hablaba de la fusión de las dos jornadas (mañana y tarde) en una sola. La escuela es parte de un sistema que orbita alrededor de una institución de educación pública llamada Santa Librada. Gracias a la flexibilidad de su rector, la escuela pudo crecer con su proyecto intercultural y algunos de los estudiantes que terminan su ciclo formativo en ella han podido pasar al siguiente ciclo en un colegio que reconoce y valora la pertenencia étnica de los estudiantes que vienen de la escuela intercultural indígena. El apoyo del colegio ha sido básico para que los profesores, intelectuales indígenas de la escuela, formulen con relativa flexibilidad su propuesta formativa y las variantes que dieron lugar al trabajo que aquí se presenta.

La escuela se seleccionó en virtud de su tradición en la ciudad como formadora de estudiantes

indígenas con perspectiva intercultural en la básica primaria. Si bien existen otras escuelas, la articulación de esta con la organización indígena local (cabildos de la ciudad de Cali), en particular con el Cabildo Nasa, la Eustaquio Palacios es reconocida por su trabajo en el fortalecimiento del diálogo educativo intercultural. Durante el proceso de investigación, a los profesores indígenas y etnoeducadores de la escuela intercultural se unieron dos maestras de la jornada de la mañana, jornada orientada pedagógicamente por un modelo convencional.

### **Procedimiento**

Según las fases de la IAP (Alberich, T, 2007), el trabajo realizado se organizó en tres fases en 15 encuentros durante un año, durante estos encuentros se realizó un trabajo que se sintetiza en las siguientes fases y actividades:

#### ***Autodiagnóstico***

Contacto con autoridades indígenas de la ciudad

- a. Construcción de confianza y socialización de resultados respecto de trabajo alrededor de educación propia e intercultural.
- b. Identificación de la Escuela Eustaquio Palacios como espacio de trabajo y de su comunidad educativa.
- c. Discusión de expectativas y definición inicial participativa del proyecto.

Diagnóstico participativo de la escuela

- a. Identificación de fortalezas y debilidades de la propuesta educativa intercultural.
- b. Diálogo con autoridades de los cabildos en el escenario de la escuela
- c. Identificación de nuevas prioridades en el trabajo y forma de desarrollarlas

#### ***Trabajo de campo y propuestas preliminares***

Talleres de trabajo conjunto

- a. Apoyo de practicantes de psicología y de educación en el fortalecimiento del proyecto educativo de la escuela.

- b. Identificación de momentos para el trabajo conjunto usando la metáfora del árbol y sus partes, así:
- i. *Las raíces*: la identidad y los valores; trabajo acerca de quiénes somos los actores de la interculturalidad en la escuela.
    - ¿A qué denominamos interculturalidad en la escuela?
    - ¿Cuáles son las identidades culturales que habitan la Escuela Integral Indígena?
    - ¿Cuáles son las distintas cosmovisiones que comparten en la Escuela Integral Indígena?
  - ii. *El tronco*: los procesos de diálogo intercultural ¿Cómo construir relaciones interculturales?
    - Cómo sistematizar los saberes propios y elaborar unidades de enseñanza en diálogo con los contenidos convencionales.
    - Cómo ser un traductor intercultural a partir de las competencias del maestro para la construcción de un currículo flexible, abierto, integrado, en diálogo y participativo y un proyecto educativo que considere la diversidad
    - Cómo construir propuestas formativas interculturales que se puedan poner en diálogo mediante proyectos pedagógicos integrados y participativos. La elaboración de contenidos, materiales y formas de evaluación adecuadas a las formas de aprender propias con la ayuda de la comunidad.
  - iii. *Las flores y los frutos*: la producción de prácticas y de experiencias
    - ¿Cómo construir espacios lúdicos que enseñen el ser indígena (danza, narrativas, música, juegos tradicionales, deportes, artesanías) superando las limitaciones del contexto (escuela sin espacios apropiados para el aprendizaje)?
    - ¿Cómo continuar la enseñanza y el aprendizaje intercultural cuando los niños, niñas y adolescentes cambien de escuela. El valor de la enseñanza no formal e informal. Apoyo del cabildo y colaboración con las escuelas y colegios receptores.
- Construcción de materiales, propuestas, socialización y cierre del proceso
- a. Diálogo participativo respecto de aprendizajes obtenidos, entrega de retroalimentación acerca del proceso vivido y su conceptualización en relación con la educación intercultural.
  - b. Perspectivas de implementación y ajuste de las propuestas.
  - c. Construcción de propuestas concretas para la formación intercultural en los espacios previstos y ya instituidos de la escuela.
  - d. Sistematización de la experiencia y banco de actividades *online* y presenciales
  - e. Perspectivas futuras de la propuesta.

### Aspectos éticos

Este tipo de investigaciones que vinculan comunidades y en particular comunidades indígenas implicaron pasar por un proceso de presentación, revisión y ajustes a la propuesta de modo constante por parte de las autoridades indígenas de la ciudad y de la Escuela Intercultural, siendo la escuela un escenario regulado por el Estado pero con la participación de los cabildos indígenas para su ejercicio pedagógico. Este proceso se llevó a cabo de manera permanente y se hizo socialización de resultados finales llevando a cabo la entrega de un aplicativo construido conjuntamente para el trabajo educativo. Hubiera sido importante contar con mayor participación de las familias.

### Resultados

En el proceso de trabajo con los maestros de la escuela se identificó que era importante apoyar el fortalecimiento del proyecto educativo intercultural de la escuela, en particular frente a la coyuntura fijada por el gobierno nacional de introducir una jornada única que integrara la formación convencional que ofrecía la escuela en la jornada de la mañana, con la formación intercultural que se impartía en la jornada de la tarde.

Inicialmente se habían identificado once necesidades para fortalecer la propuesta educativa intercultural en la jornada de la tarde, pero luego se reorganizaron estas prioridades para que fueran criterios que permitieran el diseño de la jornada extendida, parte de la jornada única. Estas once necesidades fueron: 1) generar procesos que den a

conocer las cosmovisiones en forma permanente, 2) conocer, aprender y difundir los idiomas propios, 3) diseñar y apropiarse materiales de enseñanza interculturales, 3) sistematizar saberes propios y disponerlos para la enseñanza, 4) fortalecer la enseñanza de prácticas y juegos tradicionales, 5) apoyar el fortalecimiento del Proyecto Educativo Comunitario de la escuela, 6) profundizar respecto de pedagogías propias y convencionales para el diálogo intercultural, 7) integrar el currículo propio con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional más convencional, 8) apoyar el empalme de los egresados de la escuela en su tránsito a otros colegios, 9) apoyar los procesos de formación política de los niños (cabildo y guardia indígena), 10) apoyar los puentes entre los territorios de origen y la escuela, 11) comprender en conjunto los desafíos de la interculturalidad como práctica enriquecedora para toda la sociedad.

Estas once necesidades se hicieron transversales al trabajo colectivo pertinente a la propuesta priorizada por la escuela del diseño conjunto de la jornada extendida como parte de la jornada única, sus lineamientos, contenidos y materiales educativos. Previo a este trabajo se desarrollaron dos sesiones de trabajo reflexivo. La primera, identificando conceptualmente las diferencias entre educación propia, educación intercultural y etnoeducación. Esta reflexión llevó a aclarar que la propuesta de la escuela es la educación intercultural, entendida como aquella que pone en diálogo diferentes saberes (los de las distintas culturas que concurren en la escuela y los de la educación convencional que hacen parte de la propuesta educativa oficial en la ciudad de Cali).

La segunda, identificando desde las autoridades y sus mayores, las expectativas y elementos que deberían ser incluidos en cualquier propuesta educativa para los niños de las comunidades de los seis cabildos. En esta jornada se compartieron saberes entre las autoridades de los cabildos de la ciudad y los maestros y se identificó la importancia de incluir las cosmovisiones, los idiomas propios, las tradiciones, no solo como conocimientos sino como prácticas. Los cabildos se comprometieron a aportar a la escuela de manera más permanente y abrir sus puertas para sistematizar saberes e ideas que pudieran servir a la escuela para el diseño de su propuesta formativa.

Los maestros y maestras realizaron un trabajo previo para la identificación de propuestas

pedagógicas, temáticas y didácticas para la jornada y un sondeo con los niños y sus familias, articulando los diferentes propósitos en unos pocos que permitieran el diseño de la jornada de forma participativa. Se identificaron como unidades temáticas cinco categorías que se agruparían para el trabajo: 1. Juegos tradicionales, 2. Artesanía y Arte 3. Deportes, 4. Refuerzo escolar (lectura y escritura, matemáticas), 5. Lengua propia.

Estas categorías se re significaron alrededor de objetivos formativos: A. el cuidado de sí (lo ético, lo político, la salud, los valores), B. la expresión artística (la danza, la música, las artesanías, los símbolos y literatura propia), C. la lúdica (juego y deporte tradicional), C. el apoyo pedagógico (refuerzo escolar). Se hizo un inventario de capacidades y fortalezas identificando como posibles actividades cruzadas por una visión propia:

Las manualidades (tejidos, bordados, collares y chaquiras), danzas tradicionales – música andina, mitos y leyendas, ciencias y experimentos (conocimientos en diálogo), matemáticas lúdicas – juegos de pensamiento, proyectos integrados, los idiomas propios como transversales, la minga y la guardia indígena. Las categorías y las actividades se agruparon en la idea de un símbolo propio, “la mochila”, llenando de significado la misma. La mochila que va y viene de un lugar a otro, de un territorio a otro, de una cultura a otra y que por eso es flexible y puede recibir distintas cosas en su interior; una mochila que guarda todo lo necesario y en su diseño lleva los elementos fundamentales de las cosmovisiones de quienes la portan y la comparten con otros. Lo anterior, en la jornada extendida como parte de la jornada única se traduce así:

- A. Tejiendo saberes construimos comunidad:** Lúdica (juegos y deportes tradicionales y convencionales), artesanía, arte, las cosmovisiones y literatura
- B. Comunicándonos encontramos un camino para la vida en comunidad:** Lo ético, lo político, la cultura, los idiomas propios y las cosmovisiones, lengua propia
- C. Nuestra comunidad en armonía con la naturaleza:** Las ciencias, el apoyo al aprendizaje (apoyo pedagógico, formas de aprender)

La idea de la mochila y sus intencionalidades ayudó a cargar de sentido la construcción de los materiales y la implementación de la jornada extendida

como parte de la jornada única y la integración de las dos escuelas (convencional e intercultural) que funcionaban en dos jornadas distintas sin compartir una propuesta integrada de escuela.

Los primeros productos de “la mochila de saberes” como concepto y práctica trajeron a la reflexión de los maestros propuestas de actividades de diferentes características, algunas que continuaban la formación académica de la mañana; otras que exploraban nuevos saberes artísticos, estéticos y culturales y otras que integraban las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras de aprendizajes culturalmente definidos y algunos saberes convencionales.

Este proceso a nivel del trabajo colaborativo con la academia en ese ejercicio de diálogo intercultural, derivó en la adecuación de contenidos interculturales a juegos mediados por las tecnologías de la información, los que mediante herramientas sencillas y saberes previos de los maestros y comunidades pudiesen ser actualizados, validados y adaptados por los miembros de la escuela. Junto con las comunidades indígenas participantes se construyó un aplicativo utilizando herramientas de *PowerPoint*, un conjunto de juegos de fácil uso y acceso para los maestros y los estudiantes en la escuela<sup>5</sup>.

### Discusión

Al inicio de este artículo se presentaba como un desafío la búsqueda que hacen los pueblos indígenas por conservar su identidad en contexto de modelos educativos que no responden a sus necesidades y se mencionaba la importancia del diálogo intercultural para abordar las tensiones que marcan los encuentros necesarios, especialmente cuando los indígenas deben abandonar sus territorios y compartir en otros escenarios como los de la ciudad espacios tan definitivos para su pervivencia como los educativos. En el caso de la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios se observa el resultado del esfuerzo y del diálogo para lograr encuentros, diálogos entre actores de perspectivas y cosmovisiones distintas, diálogos entre la autoridad educativa local, en buena parte representada por la Institución Educativa Santa Librada y la Secretaría de Educación Municipal, los cabildos indígenas de la ciudad de Cali, y la institución educativa participante. En el proceso fue claro que si estos actores debilitan su participación o no se comprometen del mismo modo, el proceso,

tal como un tejido, también se debilita. La Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios mantuvo el diálogo, pero también la acción y la propuesta, manteniendo unido este tejido de formación e intercambio.

En el diálogo faltó que fuera más sólido el trabajo con las familias, que en contexto de ciudad, no tienen la misma disponibilidad que en espacios rurales. Los padres y los niños fueron consultados y participaron, pero en espacios puntuales de acuerdo con su disponibilidad de horario.

### ¿Diálogos interculturales? Acerca de las tensiones en elaboración

La Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios, en el contexto investigativo y dentro de la estructura organizativa desde lo administrativo y curricular, se abre nuevos caminos entre dos paradigmas epistémicamente diferenciados y opuestos entre sí, que pueden ser leídos desde una perspectiva de lo que Dussel (1998) denomina la periferia descentrada, desplegada a partir de una bina entre centro y periferia, el centro considerado como la concentración del poder al servicio del sistema de dominación y la periferia (fronteras) en la margen dada desde la dominación en el proceso de colonización. De acuerdo con Dietzt (2003), citado al inicio de este artículo, la educación intercultural justo permite visibilizar estas asimetrías de poder y avanzar en procura de mayor equidad.

Esto es evidente en la experiencia de la Escuela Intercultural Indígena Intercultural que respeta la normatividad estatal, la sufre e intenta acomodarse reproduciendo patrones de paradigma hegemónico, pero tratando, tanto como puede, de desparametrizarse. Lo hace intentando nuevas prácticas, introduciendo idiomas propios, juegos tradicionales, saberes propios que equilibran las relaciones de poder y fortalecen la identidad cultural; el grupo de modernidad /colonialidad, Dussel (1998, 2000), Mignolo (2001), Grosfoguel (2006), Walsh (2009), Boaventura de Sousa Santos (2009), Quijano (2009), Maldonado (2007), Castro (2000), Lander (2000), algunos ya citados en la parte inicial de ese artículo, advierten acerca de la importancia de hacer severa crítica a la lógica epistemológicamente convencional y racional de las culturas occidentales; cuestionar los universales y las categorías generalizadas, para reivindicar lo propio y emancipatorio que permite la no desaparición, la revitalización y la pervivencia

de los pueblos indígenas, como trata de hacerlo la Escuela, de forma dialógica y sin una ruptura tan frontal.

La propuesta de la escuela se alza por encima de la discriminación y la extranjerización de la educación valorando su cultura, en un esfuerzo por recuperarla para los suyos en contextos que les son ajenos. Es esto justamente el carácter político de la propuesta intercultural que Walsh señala, es y ha sido el esfuerzo de los pueblos étnicos insertos en contextos multiculturales y es una muestra de colaboración necesaria entre culturas como lo muestra (Mato, 2015; 2016 y Londoño 2017)

La visión crítica de las comunidades orientadas a la realización de su propia identidad, implica la configuración de realidades “otras” que son reportadas en la historia del pensamiento planetario decolonial como procesos de desinstalación de la matriz colonial de poder y como un giro epistémico en favor de quienes piensan auténticamente diferente. En este sentido señala también Barbero en López (1999) que la identidad no puede seguir siendo pensada desde una sola cultura homogénea que genera desiguales apropiaciones de las diversas culturas y de la propia en el caso de las identidades étnicas.

Se encuentra también una tensión fuerte entre las perspectivas de los 6 cabildos indígenas de la ciudad; diferencias frente a ¿Cuál es la cosmovisión de las 6 que se debe enseñar? ¿Qué lengua predominará? ¿Cuáles se aprenden y cuáles quedan por fuera? Algunas comunidades han propuesto contar con su propia escuela (por cada comunidad) para no perder lo identitario específico, sin embargo las posibilidades de recursos son limitadas y esto hace que sea mejor para ellos superar sus diferencias y colaborar. La alternativa es sufrir la invisibilización de sus tradiciones en escuelas convencionales, perdiendo la posibilidad de lograr una educación más cercana a sus perspectivas.

Existe una agenda atrasada en lo público educativo respecto del apoyo necesario a los esfuerzos que hacen las comunidades indígenas para el fortalecimiento de una educación que permita la pervivencia material y cultural de los pueblos indígenas. La experiencia de la Escuela Intercultural Indígena Eustaquio Palacios muestra el esfuerzo que hacen los maestros y maestras en su cotidianidad para conciliar las demandas cambiantes de la administración pública nacional y municipal en términos de la educación y sus prioridades y, las demandas de los cabildos indígenas de la ciudad

para potencializar una formación más pertinente para los niños indígenas.

Los problemas que emergen en el día a día de la escuela son, entre otros asuntos, contar con los tiempos necesarios para la reflexión de su propuesta educativa intercultural, la concertación con los cabildos acerca de los saberes a privilegiar e integrar en la propuesta curricular, la convivencia intercultural de maestros y estudiantes en la escuela, la organización de algunos de los conocimientos no sistematizados o recuperados vitales para la pervivencia cultural, hasta sencillos detalles de infraestructura para el desarrollo de propuestas educativas esenciales como la huerta escolar o la práctica de los deportes indígenas, y la sostenibilidad de las agendas priorizadas de trabajo de los maestros por parte de las autoridades institucionales y estatales que guían su trabajo.

La investigación dejó en evidencia que, pese a todos los esfuerzos, la educación en la institución no logra interpretar del todo el proyecto de vida de los miembros de las comunidades indígenas urbanas en la ciudad conectadas en su proyecto con sus territorios rurales. En la cotidianidad escolar se generan prácticas pedagógicas y discursos por fuera de la vida, la cultura y las formas particulares de adquirir los conocimientos y los saberes indígenas. Parafraseando a Walsh (2009), se evidencia la asimetría de las culturas. Es importante destacar, no obstante, el sentido que empieza a cobrar en este proceso de construcción de diálogos para una educación intercultural el uso de las mediaciones, en este caso las tecnologías de la información que ayudan a superar distancias en medios y modos de compartir la cultura. Leiva y Priegue (2012), al respecto, destacan el uso de las TIC como un elemento de proyección positiva de la diversidad cultural y en el caso de este estudio emerge del proceso esa posibilidad y lugar de encuentro entre distintas perspectivas que aunque históricamente se han fundado desde lugares distintos, encuentran un posible puente e impulso por medio del apoyo educativo en las tecnologías elaboradas de manera colectiva con las comunidades.

La lucha de los pueblos indígenas en Colombia y las conquistas a lo largo del tiempo, incluida la posibilidad de sus sistemas propios, donde la educación ocupa un lugar importante, conectan sus logros donde quiera que el indígena, dentro o fuera de sus territorios, busque pervivir y defender su historia, sus idiomas y su cultura.

## Conclusiones

Esta investigación orientada a partir de un modelo ajustado de Investigación-Acción-Participación, se orientó al acompañamiento de la escuela en la adecuación de la propuesta formativa de la Escuela Eustaquio Palacios de la ciudad de Cali, en función de dos desafíos: 1. la jornada única que integra dos programas formativos, uno intercultural y otro convencional, y 2. la jornada extendida como parte de la jornada única que implica más tiempo de permanencia de los menores en la institución educativa con actividades que incluyen y refuerzan el diálogo intercultural que constituye el proyecto educativo en el que participan mediante sus cabildos los 6 pueblos indígenas organizados en la ciudad de Cali.

El proyecto fue ajustándose y cambiando a lo largo del tiempo a partir del trabajo conjunto con los maestros y comunidad educativa de la escuela. El concepto integrador de los dos desafíos (jornada única y jornada extendida como parte de esta) fue el de “La mochila de saberes”, un artilugio educativo propuesto por los maestros que condensa el espacio de diálogo intercultural que recoge, los tejidos de saberes en la lúdica, la comunicación y la armonización con la naturaleza, como parte de los acuerdos interculturales para el manejo de las jornadas.

A esta solución se llegó por intermedio de un proceso de reflexión y autoformación de los maestros y maestras, con el apoyo de las autoridades de los cabildos y el trabajo de creación de las propuestas cuya condición fundamental ha sido el diálogo y la concertación respecto de los contenidos y propuestas educativas convencionales y los saberes y prácticas ancestrales.

El proceso se enfrentó a diversas contingencias, algunas de orden material y de infraestructura, a limitaciones de tiempo y de espacios de diálogo reflexivo entre el profesorado, pero logró la estructuración de las primeras propuestas presenciales para actividades en la jornada con los estudiantes. Estas propuestas son: 1. reorganización de la propuesta de la guardia indígena de la escuela, ya trabajada en la jornada regular de la escuela intercultural, y 2. la práctica experiencial de contenidos de la clase de ciencias naturales, retomando elementos interculturales que le enriquecen. Adicionalmente, se logró construir, con base en la concepción pedagógica de “la mochila de saberes” un aplicativo basado en *PowerPoint*, que organiza alrededor

de los ejes temáticos definidos por los maestros actividades y propuestas de afianzamiento cultural que actualmente están en revisión para su posterior implementación en la escuela.

Este trabajo continuará desde la escuela, ya que la implementación de la jornada extendida como parte de la jornada única es una realidad, la metáfora construida como conceptos articuladores (tejido, comunicación, armonización con la naturaleza) permite el diseño de actividades donde el diálogo intercultural puede ser posible. Al ser un trabajo participativo, donde la titularidad del proceso pertenece a los maestros y la comunidad educativa, está abierto como proceso en lo sucesivo, enriqueciéndose y ampliándose según las necesidades y prioridades de la agenda de la escuela y del Colegio Santa Librada como aliado de su propuesta educativa.

El papel de los investigadores en la propuesta permitió reflexiones con la flexibilidad necesaria para los trabajos en ámbitos escolares y con comunidades indígenas. El acompañamiento respetuoso, la organización de materiales para poner a disposición de maestros y estudiantes, la validación de los hallazgos y de las propuestas, hacen parte del trabajo. Finalmente, el papel de la investigación en función de aumentar el acervo de conocimientos implica la reflexión crítica, la formalización y la teorización de las experiencias que en primera instancia pertenecen a las comunidades y grupos sociales, que como las comunidades indígenas direccionan e invisten de sentido sus propios procesos de resistencia y pervivencia con ayuda de sus instituciones o de instituciones convencionales que adecuan a su sentir, pensar y actuar comunitario reconociendo que el trabajo con comunidades indígenas implica otros espacios/tiempos distintos al “tiempo académico” en gran medida, y es en esos “des-tiempos” justamente donde se tejen o no las confianzas necesarias para la articulación de procesos conjuntos.

Queda para continuar el proceso, poder incluir de manera más decidida a la comunidad educativa completa, esto es a las familias. Durante el proceso de esta investigación tuvieron un lugar que no pudo ser constante y tan sólido, pero que es importante para continuar en el proceso.

## Agradecimientos

A los cabildos indígenas de la ciudad de Cali, en especial al Cabildo nasa y el Cabildo yanacona

quienes se sostienen en su resistencia más allá de las adversidades. Agradecemos también a la comunidad educativa de la Escuela Integral Indígena Eustaquio Palacios por abrirnos su espacio y disponerse a

construir juntos procesos interculturales. A la Universidad de San Buenaventura por su apoyo sostenido en los procesos de investigación y a nuestros lectores por sus aportes al documento.

## Referencias Citadas

- Alberich, T.  
2007 *Investigación Acción Participativa y Mapas Sociales*. Ponencia presentada en Benloch, Castelon, noviembre de 2007. Recuperado de: <http://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2016/04/Tomas-Alberich-Nistal-Investigacion-accion-participativa.pdf>
- Anaconda, A.; Cardona, M.L. y Tunubalá, M.  
2010 *Informe. Estudio de Caracterización de Pueblos Indígenas: kofán, misak -guámbianos, quichuas, ingas, yanacunas, nasas habitantes de Santiago de Cali*. Proyecto: "Asistencia Técnica para la Implementación de la Política Pública Indígena en Santiago de Cali". Responsable Cabildo Misak. Alcaldía Municipal de Santiago de Cali. Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social.
- Araya, C. y Manquilepe, L.  
2014 "Inclusión de la cultura Mapuche como acción política educativa en la ciudad. Contexto de la educación intercultural chilena y urbana". *Educación y Ciudad* N° 26, enero-junio de 2014, pp. 29-38. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/40/33>
- Castellanos-Jaramillo, E.; Ossa-Ossa, J. y Achipiz-Achiz, C.  
2018 "Una mirada de la reorganización desde la autoridad y la autonomía de la comunidad nasa del municipio de Cali". En S. Londoño-Calero, J. Ossa-Ossa, P. Lasso Toro, & E. Castellanos-Jaramillo (Edits.), *Diálogos interculturales latinoamericanos - Hacia una educación superior intercultural* (págs. 53-73). Cali: Bonaventuriana.
- Castro-Gómez, S.  
2000 "Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro" en E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- CONTCEPI.  
2012 *Perfil del sistema educativo indígena propio* (SEIP). Recuperado de: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Parair-mas-alla/SEIP.pdf>
- Consejo Regional Indígena del Cauca. CRIC.  
2007 *Plan de vida regional de los pueblos indígenas del Cauca*. Recuperado de: <http://observatorioetnicococoin.org.co/cecoin/files/Plan%20de%20vida%20del%20Cric>
- Diezt, G.  
2003 *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México. FCE.
- Donoso, A.  
2006 "Educación e interculturalidad en la ciudad: acercamientos desde Santiago de Chile". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 6 (11).
- Durin, S.  
2007 *¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. Frontera norte*, 19(38), 63-92. Recuperado en 05 de junio de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722007000200003&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722007000200003&lng=es&tlng=pt)
- Dussel, E.  
1998 *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.  
2000 "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: Lander, E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>
- Guaymás, A. y Hernández-Loeza, S.  
2018 "Los diálogos Interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México - un reto pendiente". En S. Londoño-Calero, J. Ossa-Ossa, P. Lasso-Toro, & E. Castellanos-Jaramillo (Edits.), *Diálogos Interculturales Latinoamericanos - Hacia una educación superior intercultural* (págs. 107-127). Cali: Bonaventuriana.
- Fornet, R.  
2004 *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio intercultural. Impreso en México.
- Grosfoguel, Ramón  
2006 *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Tabula Rasa.
- Lander, E. (comp.)  
2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, Colección Sur. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Leiva, Juan J. y Priegue, Diana  
2012 "Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI". En *@Tic. Revista de Innovación educativa*. Depósito Legal: v-5051-2008 | ISSN: 1989-3477. DOI: 10.7203/attic.9.1950
- Londoño C., S.L.  
2017 "Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia". *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, 2017, IISUE-UNAM.
- Maldonado, N. y Mignolo W.  
2007 "Una vida dedicada al proyecto decolonial". *Nómadas*. (Col), núm. 26, 2007, pp. 186-195. Universidad Central. Bogotá, Colombia.
- Merino, T., Pardo-Enríquez, D. y Tocancipa-Falla, J.  
2018 "La interculturalidad como pensamiento, acción y método. El caso de los Kichwa amazónicos ecuatorianos". En S. Londoño-Calero, J. Ossa-Ossa, P. Lasso-Toro, & E. Castellanos-Jaramillo (Edits.), *Diálogos Interculturales Latinoamericanos - Hacia una educación superior intercultural* (págs. 169-190). Cali: Bonaventuriana.

- Mato, D.  
2015 *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y Experiencias*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero
- Mato, D.  
2016 *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, Interpelaciones y Desafíos*, Buenos Aires/México: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero/UNAM.
- Ministerio de Educación Nacional  
2009 *Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-208081.html>
- Ministerio de Educación Nacional  
2018 *Lineamientos para la implementación de la Jornada Única en Colombia durante 2018*. Disponible en: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-367130.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-367130.html?_noredirect=1)
- Mignolo, W.  
2001 *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Organización Internacional del Trabajo  
C169 - *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989* (núm. 169) OIT. [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORML\\_EXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312314](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORML_EXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314)
- Personería Municipal de Santiago de Cali  
2014 *III Informe Anual sobre la Situación de Derechos Humanos en Santiago de Cali, 2014*. Recuperado de: [http://www.personeriacali.gov.co/sites/default/files/informes/archivos/3er-informe-anual-situacion-derechos-humanos-cali-%202014\(1\).pdf](http://www.personeriacali.gov.co/sites/default/files/informes/archivos/3er-informe-anual-situacion-derechos-humanos-cali-%202014(1).pdf)
- Quijano, A.  
*Colonialidad del Poder y Descolonialidad del Poder*. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>.
- Rappaport, J.  
2007 “Intelectuales Públicos Indígenas en América Latina: Una Aproximación Comparativa”. *Revista Iberoamericana, LXXIII*(220), 615-630.
- Red Nacional de Información. RNI.  
2014 Unidad para las Víctimas. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/direccion-de-registro-y-gestion-de-la-informacion/red-nacional-de-informacion-rni/37825>
- Rojas, A. y Castillo, E.  
2005 *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Santos, B.  
2009 *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México. D.F.: Siglo XXI Editores y CLACSO.
- Walsh, C.  
2009 *Interculturalidad crítica y pedagogía de colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir*. Disponible en: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3aditica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- 2010 “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña, J.; Tapia, L. & Walsh, C. (Edits.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## Notas

- <sup>1</sup> Resultado Proyecto Acompañamiento en la transición de la formación primaria propia e intercultural, a la secundaria convencional de un grupo de niños del Colegio José Eustaquio Palacios de la Ciudad de Cali. Grupos de Investigación GEUS y Desarrollo Humano. Facultades de Psicología y Educación. Universidad de San Buenaventura, Cali. No. 34307022.
- <sup>2</sup> Convenio 169 de 1989. “Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes”. Adopción: Ginebra, 76ª reunión CIT (27 junio 1989). Parte VI. Educación y Medios de comunicación, artículos 26 al 31, referidos a las medidas que se deben adoptar para garantizar la educación de los pueblos interesados a todos los niveles.
- <sup>3</sup> Al respecto Personería Municipal de Santiago de Cali (2014) citando al DANE (1985-proyección 2020) reportaba la presencia de 10.560 personas que se autorreconocen como indígenas en la ciudad de Cali, de estas, 3.269 (a corte del 1 de octubre de 2014 según RNI) han sido víctimas del conflicto armado.
- <sup>4</sup> El trabajo con estudiantes y sus familias estuvo acompañado del practicante Luis Eduardo Córdoba Castro, cuyo proyecto de práctica profesional en Psicología se denominó Fortalecimiento de la identidad cultural: un acercamiento a la resignificación de ser indígena desde una mirada intercultural. Proyecto vinculado al presente estudio.
- <sup>5</sup> El aplicativo denominado “La mochila” se encuentra en validación por parte de las comunidades indígenas participantes; tal validación incluye adecuación del lenguaje, imágenes, usos y costumbres propios de cada cabildo indígena de la ciudad de Cali.

