

Dossier temático
(Re)pensar la educación:
acción colectiva y prácticas
interculturales

La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: academia, posdesarrollo y diálogo de saberes

RODRIGO ALONSO BARRAZA GARCÍA*

Artículo recibido: 27 de febrero de 2014

Artículo aprobado: 13 de marzo de 2014

Doi: [dx.doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.01](https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.01)

Para citar este artículo: Barraza García, R. A. (2014). La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: academia, posdesarrollo y diálogo de saberes. *Desafíos*, 26 (1), 13-56. doi: [dx.doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.01](https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.01)

Resumen

El presente estudio analiza los trabajos, alcances y desafíos identificados en el marco de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, un proyecto pedagógico desarrollado por la Universidad del Rosario (Bogotá) en alianza con diversas organizaciones indígenas de Colombia.

Si bien la iniciativa cuenta con pocos años de existencia y enfrenta varios retos a solventar en el futuro, el modelo educativo que propone reúne dos elementos que permiten imaginar “mundos y conocimientos de otro modo”: en primer lugar, la decolonización epistémica de la academia, que deja de ser un espacio de elitismo y reclusión, para dialogar en términos de igualdad con marcos epistemológicos tradicionalmente subalternizados. En segundo lugar, la experiencia de la Escuela permite avanzar en la construcción colectiva de un posdesarrollo sustentado en la pedagogía crítica, el diálogo intercultural y el reconocimiento de la pluriversalidad humana, todos ellos requisitos básicos para cualquier intento de transformación social decolonizadora.

Palabras clave: *interculturalidad, posdesarrollo, diálogo de saberes, decolonialidad, pedagogía crítica*

* Doctorando en Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de Igualdad, Universidad de Salamanca, España. Correo electrónico: rodrigo.barraza@usal.es

The Intercultural School of Indigenous Diplomacy: The Academy, Post-development and Epistemological Dialogue

Abstract

This article analyzes the work, achievements and challenges identified by the framework of the The Intercultural School of Indigenous Diplomacy, a pedagogical project developed by the University of Rosario (Bogotá), in partnership with various indigenous organizations in Colombia.

Despite its few years of existence and multiple challenges for the future, this initiative highlights two elements that allow us to imagine different worlds and the knowledge of others. First, an epistemic decolonization of the academy, which ceases to be an elitist and closed space, in order to dialogue on equal terms with subaltern epistemological frameworks. Second, the Intercultural School of Indigenous Diplomacy advances in the collective construction of “post-development”: a project sustained in critical pedagogy, intercultural dialogue and the recognition of human pluriversality, all basic requirements for any attempt at social transformation on a decolonial basis.

Key words: *interculturality, post-development, epistemological dialogue, decoloniality, critical pedagogy*

A Escola Intercultural de Diplomacia Indígena: Academia, Pós-desenvolvimento e Diálogo de Saberes

Resumo

O presente estudo analisa os trabalhos, alcances e desafios identificados no marco da “Escola Intercultural de Diplomacia Indígena”, um projeto pedagógico desenvolvido pela Universidad del Rosario (Bogotá) em aliança com diversas Organizações Indígenas da Colômbia.

Se bem que a iniciativa conta com poucos anos de existência e encontra-se infestado de retos a solver no futuro, o modelo educativo que propõe reúne dois elementos que permitem imaginar “mundos e conhecimentos de outra forma”: Em primeiro lugar, a descolonização epistêmica da Academia, que cessa de ser um espaço de elitismo e reclusão, para dialogar em termos de igualdade, com marcos epistemológicos tradicio-

nalmente subalternizados. Finalmente, a experiência da Escola permite avançar na construção coletiva de um pós-desenvolvimento sustentado na pedagogia crítica, o diálogo intercultural e o reconhecimento da pluriversidade humana, todos esses requisitos básicos para qualquer tentativa de transformação social em chave descolonizadora.

Palavras-chave: *interculturalidade, pós-desenvolvimento, diálogo de saberes, descolonialidade, pedagogia crítica*

La discusión acerca del papel de la universidad como institución formadora y socializante —sobre todo en el *zeitgeist*¹ actual, caracterizado por la crisis estructural del paradigma moderno— ha movilizadado a una cantidad ingente de teóricos e investigadores sociales procedentes de diversas regiones del planeta.

En dicho marco de fractalización teórica pueden distinguirse dos abordajes principales. Ambos sugieren estrategias divergentes a seguir desde la academia, distintas vías para responder a los desafíos planteados por este inédito rompimiento moderno.

En primer lugar —desde una óptica que podríamos denominar “conciliadora”—, la crisis del proyecto moderno es considerada parte de una crisis civilizatoria más amplia, lo que se traduce en una modernidad imperfecta/inacabada.

Desde esta perspectiva, la entronización de la “razón instrumental” (Horkheimer, 1973) —elevada a categoría estructuradora de las relaciones sociales— produce la perversión de los valores humanistas y filosóficos propios del movimiento moderno “ilustrado”.

Así, la modernidad es despojada de su “capacidad creadora”² —filosofía democrática/liberal, autonomía, pensamiento racional objetivo/

¹ En alemán: “espíritu de la época”.

² En palabras de Kant (1979): “La ilustración es la liberación del hombre de su inculpable incapacidad” (p. 29). Desde esta perspectiva, el pensamiento ilustrado, propio del pensamiento

cartesiano, universalismo y ordenamiento lógico del mundo— transmutando en una simple mercancía al servicio del capital trasnacionalizado.

Lo anterior conduce a la progresiva proletarización del espacio académico, cuyo discurso adquiere dos formas primordiales de existencia: el capitalismo y el totalitarismo burocrático (Zizek, 2005). Asistimos a la paulatina privatización de las instituciones educativas, la financiarización del régimen de estudiantado y la creación de un híbrido universidad-empresa que asegura la precarización laboral y fomenta la búsqueda de inversión externa por parte de las universidades (Fernández de Rota, 2009).

Ante este panorama sombrío, la labor de la academia consistiría en la construcción de “modernidades alternativas” capaces de liberar a la universidad de sus ataduras neoliberales y reorientar el saber desde lógicas distintas —incluso contrapuestas— a la utilidad productiva.

En términos habermasianos,³ lo anterior significa transitar de un “interés constitutivo del saber” de carácter técnico a un saber fundamentado en la práctica crítica/emancipadora.

Se parte, por tanto, de una concepción liberal del elemento pedagógico, en donde los saberes académicos son abordados como un medio que permite a los individuos y a las sociedades alcanzar el desarrollo pleno de sus capacidades intelectuales. Solo desde la recuperación ontológica de esta “verdad moderna” la universidad podrá retomar su carácter revolucionario y ponerse al servicio de las comunidades humanas.

Este primer acercamiento mantiene incuestionados los procesos materiales e ideológicos de construcción epistemológica, por lo que el

moderno, representa “la mayoría de edad del hombre”: su entrada a una espiral de progreso y desarrollo ininterrumpidos.

³ Al respecto, Habermas (1988) propone la puesta en marcha de una “política deliberativa” enfocada a la radicalización de la modernidad mediante la formación de una opinión pública ilustrada y procesos de democracia participativa (citado en Bayuste y Trilla, 1998). Para lograr lo anterior, la pedagogía emancipadora adquiere un rol fundamental.

conocimiento académico se nos presenta como un saber ahistórico, neutral y universal. De este modo, la tarea básica de la universidad consiste en “hacer profesión” (Derrida, 2002) de una verdad única e incuestionada.

A la par, en el ámbito latinoamericano ha venido desarrollándose un *corpus* teórico —representado sobre todo en los análisis del grupo modernidad/colonialidad— que identifica la crisis de la modernidad con el progresivo cuestionamiento hacia las lógicas universales y totalizadoras que sustentan su discurso.

De acuerdo con este enfoque, el paradigma moderno es entendido como un proyecto eurocéntrico de carácter hegemónico y no como el producto neutral de un proceso emancipador e ilustrado que ha sido progresivamente expandido al resto del planeta. La modernidad desde esta perspectiva, aparece “desnuda”, es decir, atada a prácticas locales históricamente constituidas que subalternizan la alteridad en aras de erigir al proyecto moderno como una “empresa humana” de carácter universal.

En dicho proceso hegemónico, el saber académico ha cumplido un rol fundamental, como un mecanismo jerarquizador y excluyente que reifica a saberes-otros culturalmente localizados y los posiciona como tradicionales, supersticiosos, carentes de valor, *a priori* condenados a su reclusión y desaparición.

El papel de la academia reside, entonces, en la instauración, reproducción y normalización de lo que Mignolo (2000) conceptualiza como “diferencia colonial”, entendida como el “mecanismo cuya misión ha consistido en la clasificación de los sistemas culturales desde un pensamiento hegemónico, marcando la diferencia e inferioridad respecto a quien clasifica para justificar la colonización” (citado en Paruzzo y Engert, 2010, p. 1).

Dicha matriz colonial instaurada a partir de la dominación directa y posteriormente, mediante la estructuración de aparatos ideológicos que justifican el proyecto moderno desde lo moral, comienza a ser

cuestionada por aquellos grupos socioculturales obligados a experimentar en la cotidianidad las “consecuencias perversas de la modernidad” (Berriain, 1996).

Otrora sometidos a regímenes de representación hegemónicos, tales poblaciones demandan su reconocimiento como “personas con derecho a existir en el presente”. En otras palabras, la posibilidad de vivir en un mundo no-moderno en el que las relaciones sociales no funcionen como simples mercancías proletarizadas y desprovistas de valor cultural.

Desde esta perspectiva, la crisis de la modernidad sería resultado del progresivo cuestionamiento por parte de grupos tradicionalmente subalternizados de lo que Ramonet (1995) define como “pensamiento único”, es decir, “la traducción en términos ideológicos, con pretensiones universales, de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en concreto las del capital internacional” (p. 58).

A partir de la resistencia activa, estos grupos evidencian las “promesas rotas del desarrollo moderno” y, al mismo tiempo, dinamizan procesos de resistencia y reivindicación autonómica capaces de (re)localizar dinámicas constituidas en el ámbito transnacional.

En lo que respecta al escenario educativo, la crisis del pensamiento moderno permite, en primer lugar, el cuestionamiento de la academia como un espacio legitimado en gran medida a partir de la reclusión/unificación del saber.

Si bien es cierto que se han desarrollado iniciativas puntuales sustentadas en “prácticas educativas-otras”⁴, es innegable que los procesos de democratización del conocimiento se encuentran aún en fase em-

⁴ De acuerdo con Walsh (2013), la crisis de la modernidad “sugiere rajaduras y rupturas en el orden y patrones de poder” (p. 24) que posibilitan la puesta en marcha de experiencias de (re)politicización pedagógica, entre las que se destacan la Escuelita Zapatista, en Chiapas, los procesos etnoeducativos de la Universidad del Cauca y las iniciativas de educación antirracista e intercultural en Brasil.

brionaria, pues aún prevalece el modelo moderno de educación como esquema de disciplinamiento.⁵

Es importante señalar que la utilización del elemento pedagógico como una “estrategia de desarrollo” propia de la cruzada modernizadora ha provocado además la negación/destrucción de saberes locales orientados a la supervivencia cultural y el manejo equilibrado del territorio.

La denuncia de estos procesos subalternizantes fomentados desde el espacio académico moderno revela —en especial en países del llamado tercer mundo— la necesidad de implementar proyectos educativos decoloniales, que avancen en la construcción ya no de “modernidades alternativas” sino de “alternativas a la modernidad”.

Desde esta perspectiva, la educación es entendida como un “proceso-fin en sí mismo”, cuyo potencial reside en la capacidad de ampliar y generar nuevos canales de diálogo, convivencia e interacción que involucren sistemas epistemológicos-otros, tradicionalmente negados. Dicho proceso, implica por tanto una (re)localización del conocimiento académico, dimensionado histórica y culturalmente, con el fin último de situar a los saberes —ahora “desclasificados”— en relación de igualdad unos con otros.

En síntesis, el desafío de esta pedagogía decolonial consiste en:

Pensar no sólo “desde” la lucha de los pueblos históricamente subalternizados, también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y decolonización (Walsh, 2010, p. 93).

⁵ Para Foucault (1975), la escuela como institución moderna funciona como un espacio de práctica y ejercicio del poder a partir del cuerpo. En la escuela se crean identidades homogéneas insertas en un esquema de servidumbre escolar controlada y jerarquizada.

Como resultado de un proceso exhaustivo de reflexión colectiva que involucró el análisis crítico y decolonial del saber académico de acuerdo con los postulados deconstructivistas citados, la Universidad del Rosario ha puesto en marcha un instrumento pedagógico conocido como Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), en alianza con diversas organizaciones indígenas que incluyen a la Confederación Indígena Tayrona (CIT) y el Cabildo Muisca de Bosa, entre otras.

Inaugurada en 2007, la Escuela ha conseguido posicionarse como un espacio de intercambio de saberes simétrico y plural, en donde la comunidad académica y las organizaciones indígenas comienzan a materializar la apuesta decolonial, establecen iniciativas pedagógicas concertadas que abogan por una (re)lectura crítica del mundo y, al mismo tiempo, desestabilizan las prácticas hegemónicas del saber universal, multiplicándolo.

Lo anterior reviste especial importancia en lo que respecta al Estado colombiano, un territorio diverso y multicultural que, sin embargo, presenta importantes índices de fragmentación y conflictividad social que dificultan el establecimiento de iniciativas interculturales dialógicas y concertadas.

Gracias al análisis exhaustivo de sus antecedentes y contenidos metodológicos, así como de sus principales retos a futuro, será posible situar a la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena como una iniciativa que avanza en la construcción, la reorientación y el fortalecimiento de procesos políticos y organizativos a partir de un ejercicio pedagógico caracterizado por su impronta decolonizadora y posdesarrollista.

De este modo, la educación se constituye como un proyecto político capaz de dislocar las lógicas modernas y abogar por una multiplicación de saberes orientada al enriquecimiento cultural de la academia, aumentando así sus posibilidades para “comprender, (re)aprender y actuar en el presente” (Walsh, 2010, p. 92).

Antecedentes y contexto

De acuerdo con Izquierdo (2010), la población indígena de Colombia asciende a 1.378.384 habitantes —casi un 3,4 % del total nacional— repartidos en 83 comunidades indígenas. Por su parte, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) identifica 102 grupos, 18 de ellos en riesgo de extinción cultural. Dichos pueblos, organizados territorialmente a partir de la figura jurídica del resguardo, se despliegan en los siguientes espacios macrorregionales (Unicef, 2012):

La Amazonía, con 83 entidades territoriales y 44 grupos étnicos en su interior; la Orinoquía, con 124 entes territoriales y 56 grupos étnicos, que representan un 9,9 % de la población indígena colombiana; la región Centro-oriente, con 28 resguardos, que conjuntan 5,1 % de la población indígena; la región Occidente, con 222 resguardos y 27 pueblos indígenas y la costa atlántica, con 22 entes territoriales y 17 grupos étnicos, que constituyen un 29,4 % de la población en la región.

A partir de la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 y de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en el año de 1982, los pueblos indígenas colombianos han logrado posicionarse como un actor político de envergadura, capaz de incidir en la agenda política del Estado.⁶

Gracias a los trabajos de estos grupos, comienza un proceso organizativo nacional comandado por Lorenzo Muelas, Trino Morales y otros líderes indígenas de Tolima, Cauca, la Sierra Nevada, Antioquia, Caldas, Nariño y los Llanos Orientales.

Sus principales demandas han fluctuado entre la búsqueda del reconocimiento jurídico de su territorio ancestral —como vía para asegurar su reproducción económica, social y cultural— y la construcción concertada de mecanismos institucionales que les permitan fortalecer procesos autonómicos.

⁶ Paulatinamente han surgido nuevas organizaciones nacionales indígenas de fuerte impronta regional. Entre las más significativas están: la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (Opiaac), la Confederación Indígena Tayrona (CIT) y el Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), entre otras.

Como resultado de esta intensa movilización social, las organizaciones indígenas fueron reconocidas como participantes legítimos en los procesos legislativos de la Asamblea Constituyente,⁷ con lo que aseguraron la inclusión de derechos culturales explícitamente reconocidos en el texto constitucional de 1991.

Londoño (2002) identifica tres aspectos sobresalientes que ilustran la influencia indígena en la Constitución Colombiana de 1991: el reconocimiento del Estado colombiano como una “Nación pluriétnica y pluricultural” (Artículo 7), la apertura de espacios políticos de participación y concertación con los pueblos indígenas y afrocolombianos (Artículo 286), y la conformación de un ordenamiento territorial vinculado al reconocimiento jurídico de derechos autonómicos (Artículo 230).

De esta forma, los pueblos indígenas colombianos han logrado acumular grandes dosis de “capital étnico” de base militante (Poupeau, 2007; Santamaría, 2013), para abrir nuevos espacios de participación en el escenario jurídico e institucional del Estado.

De acuerdo con Laurent (1997), si bien tales procesos de “politización de la etnicidad” son articulados al interior de un discurso ciudadano de corte amplio, corren el peligro de ser totalizados por un discurso institucional “moderno” que desactiva el componente político y contrahegemónico del movimiento indígena.

Lo anterior, se ejemplifica claramente en el ámbito pedagógico, en donde las demandas indígenas han promovido el reconocimiento institucional de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) bilingüe e intercultural, sustentado en los siguientes principios (ONIC, 2012):

- La territorialidad, como espacio sagrado capaz de asegurar la reproducción física y cultural.

⁷ Lorenzo Muelas (AICO) y Francisco Rojas Birry (ONIC) fungieron como los principales representantes indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente, gracias a su importante trayectoria política ligada a su entorno sociocultural (Santamaría, 2013).

- La espiritualidad indígena, que permite la interrelación con el universo y dota de sentido a la vida comunitaria.
- Las lenguas y otras formas de comunicación, que permiten el desarrollo y posterior legado de los saberes indígenas.
- La familia, punto de partida para la transmisión de valores y pautas comunitarias.
- La comunidad-pueblo, donde permanece el sentido colectivo que fortalece la capacidad autónoma de la organización indígena.

Sin embargo, al momento de ser instrumentalizado en iniciativas pedagógicas concretas, el discurso de la educación vinculado al elemento autónomo desaparece, dando lugar a prácticas burocratizadas que incluyen la concesión de becas y el establecimiento de “cuotas especiales” de participación sustentadas en la desterritorialización cultural del conocimiento.

Por tanto, la educación “para las comunidades” se construye a partir de lógicas externas incapaces de modificar sustancialmente las condiciones de marginación —económica, social y epistemológica— que prevalecen en dichas poblaciones.

En palabras del mayor Álvaro Torres, autoridad del pueblo arhuaco, “en treinta años de la educación se han tenido muchos avances en que nueva gente se ha capacitado, pero la situación organizativa, la situación problemática interna de la comunidad sigue igual” (citado en Ramírez, 2014).

En la Universidad del Rosario, el aumento de estudiantes indígenas al interior de sus currículos como resultado de las “cuotas de participación” impulsadas por el Estado permitió a un gran número de docentes experimentar de primera mano las enormes limitaciones de una educación “para” indígenas desconectada de su entorno sociocultural de referencia (Rodríguez, Rojas y Santamaría, 2012).

De igual forma, pudieron observarse las consecuencias de un esquema de relacionamiento sociedad-pueblos indígenas, en donde, si bien estos últimos son reconocidos como interlocutores válidos, existe una gran

incapacidad —desde el Estado y desde la sociedad civil en general— para establecer un lenguaje común y “constructivo” alejado de cualquier intento de (re)presentación hegemónica de las identidades étnicas.

Como resultado de la invitación realizada por los estudiantes indígenas para conocer de primera mano la realidad cotidiana de sus comunidades, se inició un trabajo en territorio con cuatro pueblos indígenas⁸ y varias poblaciones afrodescendientes, estableciendo contactos y conversatorios junto con las autoridades tradicionales de dichas regiones.

De esta manera, la iniciativa de la EIDI nace a partir de una “suma de voluntades” entre docentes culturalmente sensibles y estudiantes indígenas “urbanos” preocupados por su desconexión comunitaria.

Fruto de estos procesos reflexivos iniciales se hizo un primer diagnóstico compartido, en el que se identificaron tres problemáticas —transversales al elemento indígena— que subyacen a pesar de la interculturalidad *de jure* reglamentada por la Constitución de 1991:

- Problemáticas de orden político-territorial, resultado de la intensificación del conflicto guerrillero en Colombia. Desde la década del noventa, el conflicto ha transitado desde una violencia “gamonal” localizada y poco visible a escala nacional (Villa y Houghton, 2004), hacia la consolidación de un “sistema de guerra”, que implica la ampliación y el control del espectro insurgente hacia territorios considerados militarmente estratégicos.

Aunado a la proliferación del fenómeno paramilitar, dicha situación se traduce en los continuos intentos de cooptación, subordinación y desaparición del elemento indígena, considerado “problemático” por ambos bandos del conflicto. A raíz de este fenómeno, los índices de violencia política directa registrados en las territorialidades indígenas se han incrementado de manera exponencial.

⁸ Resguardo del pueblo arhuaco en la Sierra Nevada de Santa Marta; resguardo muisca, Bosa (Bogotá D. C.); cabildo de San Francisco, en el valle de Sibundoy (Putumayo) y Organización de Desplazados, en Quibdó.

De acuerdo con datos de Acnur (2009), cerca de 70.000 desplazados internos que ha producido el conflicto son indígenas. En el período que va entre 1998 y 2008, la ONIC reportó el asesinato de 1.980 indígenas. A su vez, la Corte Constitucional colombiana ha reportado que 35 comunidades se encuentran en peligro de extinción debido al conflicto social y a la falta de acceso a recursos básicos.

A pesar de la promulgación de leyes de carácter restitutivo,⁹ como consecuencia de la adopción de una política de corte conciliador por parte de la Administración actual, la estrategia de control territorial continúa elevando dramáticamente los índices de violencia al interior de las comunidades.

En lo que respecta al plano institucional, existen continuos desencuentros entre organismos estatales y autoridades indígenas, en cuanto a la celeridad de los procesos de restitución/reconocimiento/reordenamiento territorial, así como en la construcción de capacidades autonómicas que no involucren la subordinación del elemento étnico a una estructura municipal occidentalizada.

- Problemáticas de origen socioeconómico, como resultado de la aplicación de reformas políticas asociadas a lo que Lopera-Mesa (2010) define como “neoliberalismo multicultural”. Desde esta perspectiva, el reconocimiento jurídico nacional e internacional de derechos reivindicativos en materia indígena convive con el establecimiento de políticas neoliberales sustentadas en el paradigma modernizador del desarrollo.

Como resultado de estos procesos, se genera una “esquizofrenia jurídica” en la que el ejercicio de la ciudadanía indígena comienza a explicarse sobre bases defensivas, fortaleciendo el modelo colonial de relacionamiento. Esta expresión ciudadana se materializa en el cuestionamiento de los megaproyectos extractivos que, en aras de

⁹ Destacan, entre otras medidas legislativas, la promulgación de un capítulo indígena en la Ley de Víctimas y el reconocimiento de los resguardos indígenas.

un “desarrollo nacional”, aceleran la pauperización económica, social y cultural de los territorios indígenas colombianos.¹⁰ Así, existe un choque semántico que enfrenta dos posiciones contrapuestas. Por un lado, la lógica estatal, sustentada en discursos modernizantes y economicistas y, en el otro extremo, una cosmovisión indígena que entiende al territorio como el *corpus* organizativo central que estructura la identidad comunitaria.

La lógica multicultural del capitalismo, en su fase transnacional, impide por tanto el ejercicio de una ciudadanía indígena configurada en términos constructivos, dialógicos e incluyentes. Por el contrario, la introducción desahogada de una economía de mercado debilita el tejido social comunitario, favorece la cooptación de líderes indígenas y disminuye la soberanía alimentaria de las comunidades.

- Problemáticas de carácter educativo/cultural, asociadas con reivindicaciones autonómicas que complementan y (re)significan la lucha por el territorio. Desde la organización indígena, lo anterior queda establecido de la siguiente manera:

Hemos recuperado parte de nuestro territorio, sin embargo nos han expropiado el manejo del tiempo y con él la posibilidad de definir nuestros propios modelos de desarrollo [...]. Para nosotros el territorio es la base, pero aún nos falta recuperar y consolidar los elementos culturales contenidos en el idioma que nos permite entendernos y comunicarnos con la madre tierra (Unesco, 2004).

En lo que respecta al ámbito educativo, pudo observarse cómo, a pesar de fungir como un derecho constitucional, la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) se encuentra aún muy rezagada, como consecuencia de la escasa voluntad gubernamental para apoyar estos procesos desde los territorios.

¹⁰ De acuerdo con datos de Human Rights Everywhere (2008) los resguardos afectados por la explotación minera para el año 2010 sumaban 117, debido a la adjudicación de 233 títulos mineros que se encuentran total o parcialmente dentro del resguardo.

Así, de las 83 lenguas indígenas habladas en Colombia, se considera que la inmensa mayoría atraviesa por un proceso gradual de debilitamiento cultural. En pueblos como el ocaima casi un 60% de los jóvenes indígenas manifiesta desconocer su lengua de origen.

De acuerdo con el *Atlas de las lenguas en peligro en el mundo*, desarrollado por la Unesco (Moseley, 2010), existen 68 lenguas indígenas en riesgo de extinción en Colombia, 12 de ellas en situación crítica. Idiomas como el totoró —hablado en el departamento del Cauca— cuentan únicamente con cuatro hablantes en el mundo por lo que, si el panorama no se modifica drásticamente, desaparecerán en los próximos años.

En lo que respecta a la educación formal, las cifras también son desalentadoras: los índices de analfabetismo reportados al interior de las comunidades indígenas (17,7%) representan más del doble del promedio nacional (7,8%) (Moseley, 2010).

La educación desde el Estado ha sido insertada progresivamente en una lógica neoliberal que favorece la privatización, urbanización y concentración de sistemas educativos orientados únicamente hacia las necesidades del mercado laboral.

Como consecuencia de esta consideración hegemónica de la educación, la diversidad indígena ha sido abordada únicamente en términos de una pluriculturalidad “aditiva” que favorece la inclusión de estudiantes indígenas en programas universitarios sin cuestionar la orientación y utilidad de sus contenidos.

De acuerdo con Pancho (2004), casi un 80% de los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad abandonan los estudios, debido a la falta de recursos económicos, al desconocimiento de las políticas educativas y a la deficiente calidad de los servicios de educación básica implementados en los territorios.

A su vez, las políticas educativas en materia indígena puestas en marcha al interior de las instituciones colombianas de educación superior dejan de lado las dimensiones educativas planteadas desde el SEIP

(territorialidad, espiritualidad, lengua, familia y comunidad-pueblo) para enfocarse en la inclusión despolitizada y funcional de la diversidad étnica nacional. En palabras de Vasco (1992):

Cuando se produce su ingreso a la Universidad, los indígenas encuentran que esta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria y cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación han sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de estudiantes indígenas (en Caicedo y Castillo, 2008, p. 66).

Ante este escenario de “colonialidad del poder” (Quijano, 2000) identificado por la Universidad del Rosario y las organizaciones indígenas en las primeras etapas de conformación de la Escuela, se resaltó la necesidad de establecer prácticas pedagógicas marginales capaces de mantener el componente ciudadano —sustentado en el principio de “igualdad en la diferencia”— y, a la vez, involucrar una visión (re)politizada y subversiva del quehacer indígena.

Así, surge el proyecto de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, una iniciativa pedagógica “abierta”, dialógica y concertada que se moviliza a partir de las necesidades identificadas al interior de las propias comunidades.

La dinámica de la EIDI se orienta, por tanto, a la construcción colectiva de un saber decolonial sustentado en tres premisas principales:

- En primer lugar, la (re)politización del conocimiento y la práctica educativa. A partir de la “militancia pedagógica” de docentes que acuden de manera voluntaria a las comunidades, se busca generar nuevas dinámicas educativas vinculadas al fortalecimiento autónomo de los territorios indígenas.
- A su vez, se apuesta por la construcción de “ciudadanías multiculturales” (Kymlicka, 1996) que aboguen por un real ejercicio de derechos, mediante la materialización de los acuerdos políticos

conseguidos por el movimiento indígena y plasmados en la Constitución de 1991.

- Por último se pretende establecer procesos educativos sustentados en la horizontalidad de los saberes y el quehacer intercultural. De esta forma, los procesos implementados desde la EIDI intentan constituirse como prácticas transformadoras capaces de cuestionar el carácter instrumental de la universidad y posicionarla como un “espacio público de interconocimiento” fundado en lógicas educativas-otras (Sosa, 2011).

En palabras de Santamaría (2013), lo que se busca desde la apuesta de la EIDI es “construir conjuntamente una agenda y un modelo integral, interdisciplinario, intercultural y multi-nivel de educación, investigación y extensión para la equidad y la interculturalidad que sea inédito y que se realice ‘con’ y ‘para’ las comunidades, operando de manera auto-sostenible” (pp. 16-17).

La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena

De acuerdo con Caicedo y Castillo (2010), las comunidades indígenas colombianas han pasado por tres períodos de acción pedagógica:

- En primer lugar, una educación cercana a lo que Lander (2000) define como “colonialidad del saber”.

Este primer período —que duraría hasta los albores del siglo XX— se caracteriza por el despliegue de una educación evangelizadora administrada por la curia eclesiástica. Desde una consideración herética de los indígenas, la tarea de la Iglesia-docente recae en la (re)invención ontológica de la categoría “indio” —el cual es simultáneamente “sujeto” de una educación doctrinal y “objeto” de estudio en cuanto a sus costumbres— como vía para acelerar la catequesis en los territorios conquistados.

A raíz del triunfo del movimiento independentista y la posterior promulgación de la Constitución de 1886, los pueblos indígenas y afrocolombianos son marginados políticamente del proyecto nacional,

debido a su consideración como “obstáculos” al fortalecimiento y a la unidad de la Nación.

En las postrimerías del siglo XIX, el Vaticano y el Estado colombiano establecen la figura del Concordato, que institucionalizó el carácter docente de la Iglesia católica y estableció un plan educativo en el que la educación se administraba a partir de la reorganización del territorio indígena en misiones.

De este modo, el papel del modelo educativo evangelizado llevado adelante desde el Estado se sostiene en la reclusión —y posterior desaparición— de las alteridades como vía necesaria para alcanzar el progreso continuo y sostenido del Estado “moderno” colombiano. Con la educación misionera se institucionalizó una diferencia colonial entre una razón moderna y epistemologías “salvajes” que deben destruirse para establecer una “teoría del hombre nacional” (Caicedo y Castillo, 2008, p. 116).

- Un segundo momento, caracterizado por la lucha de las comunidades indígenas por establecer “educaciones-otras”.

Las primeras voces de resistencia indígena comienzan a surgir en la primera mitad del siglo XX, como evidencia del creciente conflicto entre las comunidades indígenas y una Iglesia-docente avocada a la persecución de sus prácticas culturales. Desde esta perspectiva, la lucha por sistemas educativos-otros se ata a la idea de una liberación cultural que reconozca e integre a la diferencia étnica en el espectro nacional.

Las luchas de las comunidades indígenas comienzan a formar parte de reivindicaciones autonómicas y territoriales más amplias que cuestionan el paradigma desarrollista moderno de “educación para el progreso”. Como resultado de estas luchas, se construyen iniciativas propias de educación bilingüe e intercultural, cuyo objetivo primordial consiste en la recuperación y el fortalecimiento del *ethos* cultural de las comunidades indígenas.

En la década del setenta se asienta un proyecto autónomo de educación indígena, que condujo a la expulsión de misioneros del territorio indígena, la recuperación de tierras, la formación de docentes comunitarios y al diseño de materiales pedagógicos producidos por las organizaciones indígenas (Rodríguez et al., 2012).

Así pues, el proceso social indígena, en cuanto a la recuperación de un modelo educativo propio sustentado en la autonomía y el territorio, sentó las bases para la creación de un modelo etnoeducativo reconocido constitucionalmente.

- Un tercer momento, asociado con las reformas neoliberales aplicadas en un entorno “multicultural”, lo que involucra la necesidad de establecer “educaciones pluriversales-otras”.

A partir del reconocimiento del Estado colombiano como Nación pluricultural, la etnoeducación ha sido asumida como una tarea que debe impulsarse al interior mismo del aparato gubernamental: “para” las comunidades indígenas y no “desde ellas”.

Así, la adopción de lógicas neoliberales y privatizadoras que permean las políticas educativas ha ocasionado que la institucionalización/normalización de las iniciativas pedagógicas se traduzca en la desactivación de su componente contra hegemónico, vaciándolas de sentido político. A su vez, dicha normalización ha permitido al Estado aumentar su capacidad de influencia y tutelaje al interior de las comunidades.

Ante tal situación, las organizaciones indígenas han detectado la necesidad de construir nuevos canales interculturales de comunicación que refuercen sus planteamientos autonómicos y, a la par, fortalezcan su papel como un actor social reconocido por el Estado y la sociedad civil.

De esta forma, los pueblos indígenas han propiciado el acercamiento con diferentes actores sociales, incluido el ámbito académico de carácter urbano e institucional, entre los que se encuentra la iniciativa de la EIDI.

Mediante dos rutas argumentativas divergentes, hemos vuelto a la gnosis explicativa de la EIDI y su “urgencia/insurgencia pedagógica”, esta vez a partir de los procesos decolonizadores de la educación llevados a cabo por y desde las mismas comunidades indígenas.

La visibilización de esta génesis dual permite situar a la Escuela ya no como un “constructo” que institucionaliza y es unilateral, sino como un “proceso” colectivo que parte del territorio propio y materializa necesidades compartidas interculturalmente.

Desde la óptica indígena, su participación en la EIDI se explica desde los procesos de pauperización epistemológica de sus saberes, los cuales se encuentran en grave peligro de desaparición a pesar —y quizás como consecuencia— del nuevo esquema de relacionamiento jurídico implementado desde el Estado.

En este escenario, la posibilidad de establecer contactos con la Universidad del Rosario con reconocimiento mutuo, la participación activa y la elección/construcción de las formas y principios pedagógicos para resolver necesidades identificadas por las mismas comunidades han posicionado a las poblaciones indígenas como las verdaderas protagonistas de esta iniciativa.

Desde su cosmovisión, se considera que existen saberes sagrados que corresponden a un ordenamiento cosmogónico propio, por lo que deben ser tutelados y protegidos internamente como vía para asegurar su reproducción cultural. Sin embargo, a la par de este conocimiento ancestral propio, los líderes indígenas han detectado la necesidad de establecer un “trueque de saberes” que construya espacios de acercamiento y confianza mutua, con el objetivo de reforzar procesos autonómicos y reivindicativos desde un escenario de contacto cultural constante (Izquierdo, 2010).

En palabras de Camilo Niño, participante indígena de la EIDI realizada en Santa Marta durante el año 2013: “Es importante brindar herramientas a la comunidad en el sentido de que nosotros ya no estamos o no podemos remitirnos a ser indígenas de hace quinientos años

sino que tenemos contactos permanentes con la sociedad mayoritaria” (citado en Ramírez, 2014).

Como resultado de este diagnóstico propio, diversas organizaciones indígenas han dinamizado procesos internos para conformar, junto con un equipo internacional e interdisciplinario de la Universidad del Rosario que incluye juristas, sociólogos, antropólogos y diversos científicos sociales, el proyecto de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI).

Los principales ejes transversales identificados por las propias comunidades como el motor de la Escuela son: participación política y territorio, cooperación internacional, derecho propio y memoria colectiva.

La EIDI no funciona, entonces, como una “concesión hegemónica institucional” realizada desde la academia hacia las poblaciones “minoritarias”. Por el contrario, su nacimiento responde al entrecruzamiento de intereses compartidos por la universidad y las comunidades indígenas de Colombia:

- Desde la universidad, un camino que aboga por la decolonización del conocimiento, el establecimiento de prácticas educativas humanizantes y la multiplicación interpretativa del saber (re)político.
- Desde las comunidades indígenas, se busca la posibilidad de construir relaciones sustentadas en la “horizontalidad” del saber y el respeto mutuo, en las que los conocimientos puedan ser culturizados, adaptados y reproducidos desde las lógicas propias para asegurar su aplicabilidad política.

Ambos intentan constituir ejercicios prácticos de interconocimiento desde una hermenéutica pluritópica (Mignolo, 2005) que (re)localice los saberes y, al mismo tiempo, sea capaz de situarlos desde diferentes posiciones culturales.

Fundamentación teórica

En la actualidad, el espectro social colombiano puede ser caracterizado como un espacio totalizado por la cultura. Dicha proliferación del

elemento cultural ha abierto el debate entre quienes lo abordan como un “instrumento hegemónico de administración de alteridades” (Zizek, 1998; Gross, 2000; Rojas, 2011) y aquellos que vinculan su politización a los esfuerzos continuados de las comunidades indígenas por generar “agendas políticas-otras” diversas e incluyentes.

La apuesta de la Escuela Intercultural busca asentarse en un espacio intermedio, en la “liminalidad de las luchas culturales”. Lo anterior implica el reconocimiento de estructuras hegemónicas subalternizantes que inciden en el proceso pedagógico y propician una relación asimétrica entre el “objeto de estudio” (las comunidades indígenas) y el “sujeto investigador” reproduciendo así las asimetrías sociales de origen colonial.

Sin embargo, dicho reconocimiento no se traduce en la “victimización” de las comunidades indígenas, a las que se les considera agentes capaces de reorientar y negociar con las estructuras de poder jerárquicas y verticalistas. Son interlocutores válidos y autónomos capaces de incidir en los procesos educativos.

A su vez, el fundamento teórico se sustenta en la necesidad de teorizar a partir de prácticas concretas e identificables en la realidad, como una estrategia para recuperar el conocimiento anclado al “lugar” como motor de identidad cultural.

Tal posicionamiento permite la inclusión de tres categorías teóricas que constituyen la columna transversal de la Escuela y determinan su “andar pedagógico”.

El primer lugar, el abordaje de la EIDI como una “red auto-organizativa y no jerárquica” que involucra nuevas formas de entender la simbiosis local/global (Escobar, 2004). De esta forma, las comunidades indígenas colombianas se posicionan como lugares productores de conocimiento; así, es posible generar “pliegues” a la modernidad, en donde:

Estas redes, el diseño autónomo y la planificación participativa podrían propender por un postdesarrollo [...] ese imaginario so-

cietal donde la acción social no se defina solamente en términos de desarrollo, sino donde estas modernidades alternativas puedan tener un lugar para ser escuchadas, y donde los movimientos de defensa del lugar logren crear posibilidades de globalidad sin tener que sobrellevar las caras culturales y ecológicas de la modernización y el desarrollo (Escobar, 2002).

Aunado a este trabajo en red, la Escuela Intercultural se posiciona como un espacio promotor del diálogo de saberes. Acuñada por Enrique Leff (2011), la noción de “diálogo de saberes” se basa en la necesidad de establecer una ética de la otredad (Levinas) y una “política de la diferencia” (Derrida, 2002, p. 379).

El diálogo de saberes implica una revisión crítica de los procesos epistemológicos que fundan el conocimiento moderno —una suerte de racionalidad instrumental metafísica, unilineal y unívoca—. Esta suerte de “universalidad” hegemónica necesita ser desafiada, con el objetivo de establecer un nuevo pacto racional capaz de “abrir” y democratizar el saber.

Lo anterior se traduce en una reinención ontológica del ser y del sujeto. En palabras de la lideresa indígena Leonor Zalabata: “Es muy distinto cuando estamos compartiendo, cuando estamos teniendo una vinculación a fondo, quiero decir, porque uno no construye un edificio con una idea, sino que tiene que ir poniendo pieza por pieza, para elaborar, para construir” (2001, p. 64).

El líder arhuaco Freddy Izquierdo se posiciona al respecto:

[...] las Universidades han creído que su labor es enseñar a las comunidades que estas no tienen conocimiento. Y las comunidades se han acostumbrado a aprender que su conocimiento no es igualmente válido. Esto tiene que cambiar [...]. ¿Hasta dónde llega nuestra responsabilidad de entendernos? Desde la cosmovisión indígena, creemos que es esencial comprender valores, entender cosmovisiones, deberes y derechos compartidos (F. Izquierdo, comunicación personal con Á. Santamaría, abril de 2013, Bogotá).

Desde la Escuela Intercultural, se considera que una manera de recoger las críticas hacia el papel colonizador de la universidad y, al mismo tiempo, propugnar por nuevos procesos de entendimiento cultural recae en la aplicación práctica de lo que Tubino (2005) caracteriza como “interculturalidad crítica”.

Mientras en el interculturalismo funcional se busca un diálogo y una participación despolitizada, el interculturalismo crítico se sustenta en el cuestionamiento de las asimetrías socioculturales que históricamente se han encargado de producir “grupos minoritarios” y alteridades subalternizadas. Walsh (2012b) entiende a la interculturalidad crítica como:

Una herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racionalización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (p. 13).

La materialización de estas tres instancias teóricas —el trabajo en red, la apuesta por el diálogo de saberes y la construcción de una interculturalidad crítica— ha generado procesos consensuados de “aprendizaje-(re)aprendizaje-(des)aprendizaje” de los instrumentos pedagógicos, así como un reposicionamiento de la función social del elemento educativo.

De este modo, han logrado constituirse puentes sólidos de entendimiento que dinamizan el trabajo de la Escuela y alientan nuevos procesos detectados localmente. A su vez, las comunidades indígenas participantes han fortalecido su organización propia, con lo que reducen su vulnerabilidad estructural al momento de negociar con el Estado.

Metodología y plan de acción

El componente metodológico de la EIDI se ha construido a partir de la incorporación de dos elementos fundamentales propios de la cosmovisión indígena:

- La recuperación de la oralidad como aspecto inherente a la revitalización cultural y a la decolonización epistemológica del saber. De esta forma, se combaten los mecanismos de traducción hegemónica que reducen y jerarquizan el conocimiento indígena.

En palabras de Lepe Lira (2011): “La lengua-otra es uno de los instrumentos más poderosos de la decolonización porque nos obliga a escuchar los sonidos de la diferencia, a percibir desde la sonoridad, una nueva manera de acercarse al lenguaje y a la vida” (p. 59).

Mediante un proceso de aprendizaje continuo, se ha identificado a los Conversatorios como una metodología orientada desde la racionalidad indígena. Gracias a la utilización de esta herramienta, se ha podido recuperar parte de la memoria histórica y política de poblaciones indígenas como la comunidad arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta (Rodríguez et al., 2012).

- Se propone una metodología de taller que parte de realidades y procesos concretos identificados por las comunidades. No se trata de la transmisión pasiva de conocimientos/herramientas, sino de la interculturización de los procedimientos, incorporados a las lógicas culturales internas a partir de la construcción de “cadenas de saberes”.

Como un ejemplo concreto, entre las actividades de la Escuela se han realizado ejercicios de cartografía social desde la óptica de los lugares “sagrados” que posibilitan el fortalecimiento identitario de las comunidades; vinculando estos espacios a consideraciones de carácter político y ecológico. Se ha avanzado en la construcción de esquemas problematizados basados en la Ley de Origen y el *Kunsamu* (conocimiento ancestral) de los pueblos indígenas.

Tras una primera fase de “aprendizaje” de los contenidos metodológicos, se está avanzando en la concreción de diagnósticos socio-culturales a partir de los instrumentos de investigación contruidos interculturalmente.

Luego de una permanente evaluación y retroalimentación del proceso, se ha observado la pertinencia de los diplomados como estrategia metodológica básica, pues constituyen una herramienta flexible para fortalecer dinámicas reflexivas dialógicas, simétricas y colectivas.

De acuerdo con Luz Helena Izquierdo, indígena arhuaca representante del Ministerio del Interior y Justicia de Colombia, el valor metodológico de la EIDI reside en que “ambas culturas dialogan de tú a tú, eso es muy distinto que estar en un aula o en un medio totalmente diferente [...] ese relacionamiento directo era muy importante y se dio de forma horizontal” (citada en Ramírez, 2014).

En los diplomados que conforman el esquema pedagógico de la EIDI, el proceso educativo se orienta hacia la búsqueda integral de un conocimiento a partir de las siguientes instancias metodológicas:

Dimensión en los territorios

El accionar de la Escuela parte de un abordaje (re)localizado e “itinerante” del proceso educativo. Así, el trabajo se estructura a partir de módulos formativos que han sido seleccionados e identificados previamente desde las comunidades indígenas, quienes se encuentran presentes en todas las etapas de planeación, seguimiento y evaluación de los procesos.

La Escuela funciona desde una lógica centrada en el trabajo continuado sobre el territorio —en una suerte de “militancia pedagógica”— que posibilita la implementación de lo que Escobar (2001) define como “políticas del lugar”. Desde esta perspectiva, las localidades son consideradas elementos culturales activos, caracterizados como “la ubicación de una multiplicidad de formas de política cultural, es decir, de lo cultural convirtiéndose en política” (citado en Durán, 2007, p. 267).

De esta forma, el lugar transmuta de su consideración como un ente “pasivo” y naturalizado, para ser entendido como un proyecto político donde se materializan nuevas lógicas de relacionamiento social. En palabras de Jacobs (1996), “darles atención a las culturas locales es desestabilizar los lugares más seguros de poder y diferencia” (p. 15).

A partir de esta delimitación territorial concertada, se han establecido procesos pedagógicos en los siguientes espacios (Rodríguez et al., 2012):

- Zona norte: resguardo del pueblo arhuaco, Sierra Nevada de Santa Marta. Compuesta por cuarenta asentamientos y una población aproximada de 45.000 habitantes, se ha trabajado en la elaboración de diagnósticos socioculturales internos y el fortalecimiento de procesos organizativos que contrarresten el alto número de violaciones a derechos humanos que se presentan en el territorio.

En la comunidad arhuaca se ha avanzado en la formación de jóvenes líderes indígenas encargados de realizar diagnósticos socioculturales y se ha trabajado en la identificación de iniciativas referentes a la conservación y recuperación de su territorio ancestral delimitado por la Línea Negra.

- Zona centro: organizaciones indígenas y cabildos urbanos en la ciudad de Bogotá. Organizada en nueve cabildos indígenas —muiscas de Bosa y Suba, ambiká pijao, kichwa, inga, misak, yanacona, pastos y nasa— y una población aproximadamente de 15.000 habitantes. El trabajo se ha abocado a la formación de líderes culturales capaces de participar en espacios de concertación de centros urbanos. Además, se busca contrarrestar procesos de aculturación y pérdida de memoria cultural.
- Zona sur: cabildo de San Francisco del valle de Sibundoy, en el departamento de Putumayo. Su población asciende a un aproximado de 49.000 habitantes y se capacita jurídicamente para la reivindicación de derechos territoriales sobre espacios colonizados ilegalmente.

- Zona occidental: Unión de Desplazados del Chocó. Siendo un abordaje que se encuentra en fases iniciales, se trabajará en procesos de recuperación de la memoria colectiva en comunidades afrodescendientes de Colombia.

Dimensión internacional

El ámbito internacional de la Escuela es incorporado desde una perspectiva subversiva que aboga por la localización del fenómeno global mediante la construcción de “glocalidades” (Fornet-Betancourt, 2002): localidades interconectadas al partir del reconocimiento de intereses comunes.

Así, la interculturalidad es entendida como un proceso de doble vía que permite posicionar a los saberes indígenas como saberes actuales capaces de dialogar con procesos pedagógicos-otros establecidos en diversos rincones del planeta.

En la actualidad se está organizando la Conferencia Internacional de Apertura, en la sede de la Universidad del Rosario, con participación de comunidades, autoridades indígenas, académicos y organizaciones de América Latina y el resto del mundo. Del mismo modo, comienzan a desarrollarse productos académicos en redes internacionales, resultado de la conformación de equipos interculturales de trabajo que incluyen profesionales de países como México, Francia, España, etc.

Durante el año 2012, se contó con la participación de un becario indígena en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como un intento por alentar el intercambio de experiencias y la constitución de redes transnacionales en conjunción con otras organizaciones indígenas.

En lo que respecta al trabajo sobre el territorio, se ha dotado a las comunidades de herramientas formativas que les permitan acceder al financiamiento y a la protección jurídica de agencias internacionales de cooperación internacional y derechos humanos.

Dimensión nacional y distrital de la Escuela

El tercer eje metodológico parte de una dimensión nacional, con el objetivo de propiciar el acercamiento mutuo entre los pueblos indígenas y la sociedad colombiana occidentalizada. De esta forma, es posible alcanzar una “multiplicación del territorio” desde una base culturalmente localizada; solo así la interculturalidad puede constituirse como “una herramienta y un proyecto para la transformación del Estado, de la sociedad y del monólogo de la razón moderno-occidental” (Walsh, 2012b, p. 105).

Como un intento por construir una interculturalidad que contribuya a afianzar el componente plurinacional del Estado colombiano, en la Escuela —sede de la Universidad del Rosario— se desarrollan ciclos de formación dirigidos a líderes indígenas de las comunidades misak, yanakonas, pastos, muiscas, kichwas, pijaos, wounnan, kankuamos, nasas y emberas, además de líderes afrocolombianos del departamento del Chocó, con el fin de instruirlos en temas de política pública, participación política y procesos electorales.

En estos encuentros se trabaja en la construcción de “competencias culturales” surgidas del acercamiento de los jóvenes indígenas a las dinámicas urbanas y los procesos que impactan indirectamente en su territorio. De este modo, se aboga por la construcción de una ciudadanía intercultural no jerarquizante y sustentada en la apertura de espacios no tradicionales de participación.

En el último año se ha trabajado sobre todo con el cabildo muisca de Bosa, en la reflexión acerca de los procesos de (re)etnización y recuperación de su territorio desde un contexto urbano.

Así, desde la Escuela existe una apuesta importante por la “descolonización metodológica”, lo que implica el abandono de procesos estandarizados y mecánicos que pueden exportarse *ad infinitum*. El enfoque en los territorios y el proceso continuamente negociado de elección de temas orientados a la acción política se traduce en una plasticidad metodológica que interpreta la cosmovisión indígena y su “caminar preguntando”.

De esta forma, el proceso pedagógico basado en la aplicación de módulos específicos¹¹ —en una estructura formal de diplomado— impartidos conjuntamente por sabedores indígenas y profesores es continuamente modelado por el interés comunitario. Por tanto, las poblaciones indígenas no son simples “participantes” de los procesos educativos de la Escuela, sino agentes activos en control de su proyecto formativo.

Resultados

Desde su conformación en el año 2007, la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena ha pasado por cuatro etapas formativas, cada una con resultados específicos en cuanto a los alcances de la herramienta pedagógica.

La primera etapa del proyecto tiene que ver con la constitución, conformación y puesta en marcha del proyecto.

En este período se trabajó en la elaboración de un diagnóstico socio-cultural, así como el establecimiento de procesos de construcción de confianza con las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta. De este modo, se desarrollaron ocho talleres/conversatorios junto con ochenta dirigentes indígenas¹² y representantes de la comunidad internacional (Acnur, PNUD, OCHA).

Durante esta etapa, caracterizada por el “reconocimiento mutuo” y el establecimiento de canales de comunicación, se sentaron las bases para un programa de diálogo intercultural de jóvenes indígenas que se mantiene hasta la actualidad. En esta primera puesta a punto de un “lenguaje común” se notó el profundo interés de las comunidades, que varias veces se pronunciaron por la (re)orientación de los contenidos

¹¹ Se ha mencionado que los módulos se sustentan en cuatro ejes conceptuales: dimensión política y territorial (políticas públicas, derecho ambiental y consulta previa), dimensión internacional (elaboración de proyectos de desarrollo, identificación de fuentes de financiamiento), dimensión jurídica (Derecho Constitucional, Propio e Internacional) y dimensión de recuperación de memoria colectiva (cartografía social, historias de vida, conversatorios).

¹² Participaron dirigentes indígenas de los pueblos kankwamo, arhuaco, kogui y wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta.

a partir de sus lógicas internas. A su vez, se hizo una primera distinción entre saberes “intercambiables” y saberes reservados al ámbito comunitario, como el conocimiento de los mamós (líderes espirituales de la comunidad arhuaca).

La segunda fase, entre 2009 y 2010, permitió identificar y trabajar en módulos formativos que abordaban la diplomacia indígena como un modo de fortalecer lo propio a partir del relacionamiento con el Estado. El trabajo fue ampliado a comunidades indígenas próximas al contexto urbano como el pueblo wounaan y el pueblo embera-chamí. En estos encuentros, se abordaron procesos de caracterización territorial, defensa jurídica del territorio y recuperación de la memoria colectiva.

El tercer momento de la Escuela corresponde a la segunda fase de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, mediante el desarrollo de un diplomado en Nabusímake, capital del pueblo arhuaco, como respuesta a las necesidades específicas identificadas por el cabildo gobernador de ese pueblo, Rogelio Mejía Izquierdo.

El ciclo de formación del diplomado funcionó con base en cuatro módulos orientados a la caracterización técnica e intercultural del territorio, los procesos de mapeo desde la cosmovisión indígena y el fortalecimiento del diálogo interno intracomunitario. En el diplomado se contó con la participación de veinticinco conferencistas, entre profesores, representantes gubernamentales y autoridades indígenas.

Como resultado, se capacitó a cincuenta líderes indígenas, quienes recibieron un diploma avalado por la Dirección de Educación Continuada de la Universidad del Rosario.

En este proceso de aprendizaje mutuo, los docentes de la EIDI participaron de manera activa en los rituales de legitimación del espacio educativo acordes con la cosmovisión indígena —pagamentos—, lo que generó nuevas dinámicas de apertura y (re)conocimiento intercultural.

En el año 2013 se realizó un nuevo diplomado de formación específica en Nabusímake, debido a la insistencia del Estado colombiano

por llevar a cabo proyectos de comunicación e infraestructura en la territorialidad indígena arhuaca.¹³

En esta situación de urgencia, el cabildo gobernador solicitó a la Escuela la elaboración de un diplomado orientado a la dotación de herramientas interculturales de diagnóstico socioterritorial. De esta forma, se capacitó a cuarenta líderes indígenas en temas como cartografía social del territorio, técnica del conversatorio orientada a la recuperación de la memoria, consulta previa y otras herramientas jurídicas de negociación con el Estado y acción colectiva no violenta como mecanismo de presión capaz de trascender la esfera estatal.

Así, en el devenir de la Escuela comienzan a fortalecerse procesos comunicativos-otros que ya cuentan con un reconocimiento formal por parte de la Universidad del Rosario, lo que aumenta la institucionalidad de los procesos y se asegura el papel de los líderes indígenas como interlocutores válidos reconocidos por el Estado y la sociedad civil.

A pesar de los importantes alcances en términos de construcción dialógica, fortalecimiento autonómico y aplicabilidad de los procesos educativos, al interior de la Escuela se reconoce la necesidad de establecer reflexiones colectivas con nuevos grupos indígenas, incluyendo la presencia activa de autoridades nacionales y representantes de la sociedad colombiana.

Más allá de su medición cuantitativa con base en la cantidad de diplomados realizados y los alcances materiales conseguidos, se ha identificado un “salto experiencial” en relación con el papel de las organizaciones y los estudiantes indígenas participantes.

¹³ De acuerdo con el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2010), existe una importante cantidad de cultivos ilícitos en la zona, así como presencia de grupos armados (FARC y ELN). Entre los años 2003 y 2008, se registraron 2.509 indígenas arhuacos víctimas de desplazamiento forzado (p. 18). Además, existen proyectos de infraestructura —entre los que destacan la construcción de una presa hidroeléctrica y el trazado de una autopista conocida como Ruta del Sol—, que amenazan la sostenibilidad ecológica, económica y cultural de este pueblo.

De un primer acercamiento marcado por la desconfianza mutua, en donde desde las comunidades se cuestionaba la utilidad de los módulos y más aún, la sola presencia de los docentes y, a la par, desde la academia resultaba muy difícil establecer un lenguaje culturalmente adecuado a las poblaciones indígenas, se ha transitado a un relacionamiento cordial y normalizado, en el que las comunidades participan activamente.

De esta forma, ambos saberes son compartidos, cuestionados y enriquecidos a partir de la visualización de un fenómeno desde puntos analíticos de convergencia que eliminan la distancia entre “docentes” y estudiantes: en la EIDI “todos enseñan y todos aprenden”.

Queda mucho por hacer en el “aprender aprendiendo” de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena; sin embargo, existen avances importantes que permiten imaginar una universidad-otra constituida mediante la transdisciplinariedad y transculturación de un conocimiento liberado de sus ataduras hegemónicas.

Debe dejarse claro que lo anterior no significa la negación o el rechazo de la ciencia y la universidad modernas; por el contrario, lo que se busca es “un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción del conocimiento” (Castro-Gómez, 2007, p. 90). Esto significa que el “reto no es ya distanciarse de las otras epistemes —con el objeto de garantizar una mayor objetividad del conocimiento— sino acercarse a ellas” (Walsh, Castro-Gómez y Schiwy, 2002, p. 12).

De esta forma, la universidad podrá posicionarse como una instancia crítica donde la diversidad —sexual, social, cultural, etc.— sea materializada y (re)significada políticamente en clave inclusiva y “pluriversal”.

Retos y perspectivas

A lo largo de la breve —pero intensa— experiencia de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena, se ha presenciado un avance progresivo respecto a los mecanismos de interlocución puestos en marcha por la academia y los pueblos indígenas colombianos.

De los primeros acercamientos caracterizados por el desconocimiento mutuo y el “aprender haciendo” se ha ido avanzando en el fortalecimiento práctico, teórico y metodológico de sus contenidos, posibilitado en gran parte por la inclusión de nuevos actores sociales¹⁴ en su esquema.

Se observa una mayor profundidad en la elaboración de diagnósticos socioculturales internos, así como en la orientación de los contenidos, módulos y resultados de acuerdo con necesidades sentidas de carácter coyuntural.

Las comunidades han logrado fortalecer su capacidad de negociación con el Estado, mediante un papel activo en procesos como la consulta previa, el reclamo de territorios ancestrales y de la elaboración de demandas indemnizatorias en relación con obras de infraestructura construidas en sus territorios.

En la actualidad existe un equipo sólido de líderes indígenas capaces de participar en las discusiones de la EIDI y fomentar el debate y la interculturalidad. Lo anterior propicia el surgimiento de nuevos lenguajes insurgentes para las comunidades, capaces de atar sus demandas puntuales con demandas más amplias de la sociedad civil en temas como la identidad, el medio ambiente y el respeto a los derechos humanos en zonas de conflicto.

Desde la universidad se han generado nuevos espacios de diálogo que involucran diversos actores de la sociedad, entre los que se incluyen comunidades indígenas, pueblos desplazados, comunidades afrodescendientes, además de movimientos juveniles y urbanos que reivindican derechos políticos, sexuales y reproductivos.

De este modo, el proyecto de la Escuela comienza a sentar las bases para una nueva forma de entablar relaciones desde lo plural, generando nuevos procesos epistemológicos que democratizan el conocimiento

¹⁴ Estudiantes de la Universidad del Rosario, profesores invitados, autoridades políticas y tradicionales indígenas.

y lo politizan. Al mismo tiempo, se establecen procesos pedagógicos sostenibles que se traducen en la formación de académicos —occidentales e indígenas— con un alto grado de capacidad dialógica y sensibilidad intercultural.

A pesar de estos avances significativos, existen numerosos retos que aluden a la necesidad de fortalecer el potencial emancipatorio y decolonial de la EIDI.

Uno de los principales desafíos identificados desde la Escuela consiste en la necesidad de dialogar con otras iniciativas educativas insurgentes. Por ello, resulta esencial poder socializar la experiencia en foros —nacionales e internacionales— de discusión y debate, donde la EIDI pueda nutrirse de nuevas interpretaciones y metodologías críticas.

Por otro lado, si bien la ausencia de prácticas estandarizadas dota a la Escuela de una plasticidad bastante productiva, se hace necesario establecer procesos de adaptación y (re)adaptación constante con las comunidades, lo que dificulta la construcción de materiales didácticos y la aplicabilidad del conocimiento fuera del entorno en el cual es producido.

Desde las comunidades indígenas, se considera también que la Escuela debe establecer procesos de seguimiento y evaluación capaces de medir los alcances de esta iniciativa, con el objetivo de generar nuevos aprendizajes y adecuar los contenidos de acuerdo con las lecciones aprendidas.

Otro desafío significativo identificado en la Escuela reside en la necesidad de fortalecer una interculturalidad “de doble vía” que no solo aumente el trabajo con las comunidades indígenas a escala territorial/local, sino que involucre mecanismos de participación de las comunidades en contextos urbanos e internacionales.

De esta forma, la EIDI debe combinar el fortalecimiento identitario con la construcción de una ciudadanía intercultural de corte amplio, en conjunción con otros actores de la sociedad civil colombiana. Toda

vez que se ha (re)localizado la mirada, el gran reto futuro de la EIDI consiste en ampliarla, multiplicarla, globalizarla.

Por tanto, la Escuela debe comenzar a actuar en contextos urbanos y modernos propios del conocimiento académico y desde ahí implementar nuevas pautas decolonizadoras que traduzcan el aprendizaje logrado a partir del trabajo en territorio.

Finalmente, deben incluirse nuevos temas capaces de estimular el debate en relación con los procesos hegemónicos intracomunitarios que replican las lógicas modernas. En ese sentido, la transversalidad del enfoque de género permitirá asegurar una mayor participación de las mujeres indígenas tanto en los trabajos de la EIDI como en los cargos políticos internos de las comunidades.

La Escuela contempla como acciones a futuro la “formalización” de los diplomados mediante el reconocimiento institucional de los procesos educativos. Las sesiones concluyen con una ceremonia de entrega de diplomas que certifica la participación de los alumnos indígenas, como vía para asegurar el reconocimiento por parte del Estado.

Desde la EIDI se busca el fortalecimiento de la Red de Sabedores Interculturales, por lo que se planea realizar nuevos diplomados de formación en sitios como el valle de Sibundoy, junto con la comunidad kamëntsá, así como en Quibdó, en conjunción con la Unión de Desplazados del Chocó.

En lo que respecta a la visibilidad del proyecto, se tiene pensado publicar un libro académico de autoría colectiva que recoja la experiencia del proyecto y aporte elementos teórico-prácticos para la construcción del diálogo de saberes.

De esta forma, el principal reto de la EIDI consiste en la materialización de experiencias aprendidas en el campo a partir de la construcción de nuevas pautas de interacción social y nuevos procesos de “producción del conocimiento” —libros, seminarios, material académico, etc.—.

Conclusiones

La comunidad arhuaca, cuya población se calcula en aproximadamente 22 mil habitantes (DANE, 2005), ocupa la región suroriental de la Sierra Nevada de Santa Marta y comparte el territorio con otros grupos étnicos como los kogui y los wiwa.

Su organización política parte del reconocimiento de dos tipos de autoridad: el cabildo gobernador, compuesto por autoridades políticas no tradicionales que se encargan de los contactos externos y los mamos, líderes espirituales encargados de velar por el cumplimiento de la Ley de Origen y asegurar la continuidad cultural de la tradición iku/arhuaca.

Para los arhuacos, el territorio es un elemento sagrado. Los cerros que rodean su territorio se consideran “el centro del mundo”. Son Niankua y Serankwa, los primeros padres, los guardianes, aquellos que brindan el sustento espiritual necesario para alcanzar un equilibrio cosmogónico con las fuerzas naturales y sobrenaturales (Giraldo, 2010).

La totalidad geográfica de la Sierra Nevada se considera un cuerpo humano, en donde “los picos simbolizan la cabeza, las lagunas de los páramos el corazón, los ríos de las quebradas las venas, las capas de la tierra los músculos y los pajonales el cabello” (ONIC, 2012). Así, la sacralidad se combina de manera indisoluble con elementos de carácter ecológico que posibilitan la continuidad de la vida.

Para conservar dicha armonía espiritual, los indígenas arhuacos realizan pagos: rituales religiosos que permiten retribuir a la naturaleza por los recursos utilizados. Son, pues, acciones que reparan física y espiritualmente el daño ecológico para asegurar la vida.

Así, la cultura arhuaca comienza y finaliza en el territorio. A partir del mismo surgen y se estructuran sus sistemas organizativos cosmogónicos, económicos, políticos y sociales, todos ellos entrelazados en complejos procesos de interrelación mutua.

A partir de esta imbricación cosmogónica territorial surgen demandas educativas fundamentadas en la integralidad, el territorio, la colectividad, la cultura y la autonomía.

Gracias a sus procesos organizativos y autonómicos internos, el pueblo arhuaco ha reivindicado históricamente la posibilidad de vivir con-de-para el territorio. Su “existir resistiendo” involucra por tanto el cuestionamiento cotidiano de aquellas lógicas modernas capaces de proletarizar el espacio, disciplinar los cuerpos y subalternizar los saberes.

De esta forma, habilitan una (re)lectura crítica del aparato —material, ideológico e institucional— de un desarrollo sustentado en la educación “evangelizadora” y la supresión de la diversidad cultural como requisito indispensable para el progreso nacional. En palabras de Escobar (2010), dicho sistema busca:

La estatización y gubernamentalización de la vida social, la despolitización de los grandes temas, la implicación de países y comunidades en las economías mundiales de modos muy concretos, la transformación de las economías locales en sintonía con los estándares y tendencias modernas, incluyendo la extensión a las comunidades del tercer mundo de prácticas culturales de origen moderno basadas en nociones de individualidad, racionalidad, economía, etc. (p. 362).

La resistencia del pueblo iku ante este esquema hegemónico permite vislumbrar la consecución de un posdesarrollo sustentado en la posibilidad de crear diferentes discursos y representaciones alejados del aparato ideológico desarrollista, mediante la multiplicación de centros y agentes de producción de conocimiento.

Los trabajos desarrollados desde la EIDI buscan precisamente el (re) conocimiento y la valorización de iniciativas decoloniales a partir de un accionar pedagógico insurgente.

Para González Faraco (2001), una labor pedagógica que sea capaz de alentar los procesos post desarrollistas debe ser capaz de: subjetivar las

relaciones sociales en el marco de una democracia cultural, conciliar saberes “globalizados” con saberes locales determinados culturalmente y enriquecer el capital cultural de las comunidades, para alentar la conformación de nuevas lógicas de entender y practicar la ciudadanía.

Tal es el reto de la Escuela Intercultural de Diplomacia, un espacio educativo que entiende la interculturalidad como un proceso abierto e inacabado, que debe construirse de manera colectiva a partir de un esfuerzo cotidiano y sostenido (Santamaría, 2013). La EIDI avanza en la puesta en marcha de:

Pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica original que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías así pensadas no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación y de sus brechas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano (Walsh, 2013, p. 31).

Gracias a su cuestionamiento constante de la situación de los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios, la apertura de espacios de diálogo simétricos y dignos y la apuesta por “modos otros de pensar, de ser, estar, aprender, enseñar y vivir que cruzan fronteras”, la Escuela Intercultural inaugura una “pedagogía de la urgencia” que nos permite imaginar una convivencia epistemológica activa, simétrica y enriquecedora, abierta siempre a nuevos procesos de construcción e interpretación.

Es un camino arduo y lleno de retos a futuro, hasta ahora solventado a partir del voluntarismo y la capacidad de lucha de sus participantes.

En este proceso de “reinención de la utopía” los verdaderos protagonistas son las comunidades y organizaciones indígenas.

Desde sus luchas cotidianas, su defensa del territorio sagrado y su visión integral/ecológica del relacionamiento humano, los pueblos indígenas colombianos materializan los anhelos, las luchas, las visiones y los esfuerzos de todos aquellos que abogan por la construcción colectiva de “mundos y conocimientos de otro modo”. Es mucho lo que tenemos que aprender de estos maestros.

Mi agradecimiento infinito a don Álvaro, a Norey, a Dunen, a Wilmer, al “Monster”, al “Primo”, a Agustín y al resto de mis profesores indígenas por ayudarme a mirar y por mirar conmigo.

Referencias bibliográficas

- Acnur. (2009). *Pueblos indígenas en Colombia*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/pueblos-indigenas-en-colombia/>
- Bayuste, A., y Trilla, J. (1998). Pedagogías de la modernidad y discursos post-modernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336 (2005), 219-248.
- Beriaín, J. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Caicedo, J., y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.
- Caicedo, J., y Castillo, E. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario. De la Iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, (33), 109-128.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Censo general*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-registros-vitales/censos/censo-2005>
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición (L'Université)*. Madrid: Trotta.

- Durán, A. (2007). El discurso del desarrollo y las políticas del lugar de los movimientos sociales contemporáneos. En M. Zuleta, H. Cubides y R. Escobar (eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en la Ciencias Sociales contemporáneas* (pp. 263-270). Bogotá: Universidad Central/Siglo del Hombre.
- Escobar, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>
- Escobar, A. (2004). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca/Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, A. (2010). Antropología y desarrollo. En F. Cruces, y B. Pérez (comp.), *Textos de Antropología contemporánea* (pp. 349-382). Madrid: UNED.
- Fernández de Rota, A. (2009). Universidad, neoliberalismo y capitalismo creativo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21 (2009.1).
- Fornet-Betancourt, R. (2002). Aproximaciones a la globalización como universalización de políticas neoliberales desde una perspectiva filosófica. *Pasos*, (83), 9-21.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México D. F.: Siglo XXI.
- Giraldo, N. (2010) Camino en espiral. Territorio sagrado y autoridades tradicionales en la comunidad indígena iku de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. *Pueblos y Frontera Digital*, 6 (9). Recuperado de http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a10n9/art_07.html
- González Faraco, J. (2001). Contribuciones pedagógicas al postdesarrollo. Pautas para la resistencia y la construcción de una alternativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 3 (53), 355-368.
- Gros, C. (2000) Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Habermas, M. (1998). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la Razón Instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Human Rights Everywhere (2008). *Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas en Colombia*. Recuperado de http://cms.onic.org.co/wp-content/uploads/downloads/2012/03/cartilla_derechos pueblos.pdf
- Izquierdo, J. (2010). *Pueblos indígenas de Colombia*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/26664597/Pueblos-indigenas-de-Colombia>

- Jacobs, J. (1996). *Edge of Empire: Postcolonialism and the City*. Londres: Routledge.
- Kant, I. (1979). Qué es la ilustración. En *Filosofía de la historia* (pp. 25-37). México: FCE.
- Kymlicka, W. (1996) Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós.
- Lander, E. (2000). (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Laurent, V. (1997). *Pueblos indígenas y espacios políticos en Colombia: tendencias nacionales, diferencias regionales*. Conferencia presentada en el 49º Congreso Internacional de Americanistas (ICA), Quito, Ecuador, 7-11 de julio de 1997. Recuperado de <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/49CAI/Laurent.htm>
- Leff, E. (2011). *Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Lepé Lira, L. (2011). Giro decolonial y pensamiento fronterizo en la literatura indígena contemporánea de México. *Alter Texto*, 1. Recuperado de http://www.iberopublicaciones.com/altertexto/articulo_detalle.php?id_volumen=4&id_articulo=79&id_seccion=2&active=1&pagina=6
- Londoño, B. (2002). La Constitución de 1991 y los Indígenas: Nuevos espacios de participación política. *Credencial Historia*, (146). Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/laconstitucion>
- Lopera-Mesa, G. (2010). Territorios, identidades y jurisdicciones en disputa: La regulación sobre los derechos de la tierra en el resguardo Cañamomo-Lomaprieta. *Universitas Humanística*, 69 (69). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2282>
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/ Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2005) La idea de América Latina. La herida colonial y la opción poscolonial. Barcelona: Gedisa.
- Moseley, C. (2010) Atlas de las lenguas del mundo en peligro. París: Ediciones UNESCO.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2010). *Diagnóstico de la situación del pueblo indígena arhuaco*. Recupera-

- do de http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Documents/2010/DiagnosticoIndigenas/Diagnostico_ARHUACO.pdf
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2012). *Perfil del Sistema educativo indígena propio*. Recuperado de http://nacionyanakuna.com/Docs/SEIP_marzo20_2012.pdf
- Pancho, Avelina & Otros (2004). Educación Superior Indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Paruzzo D., y Engert, V. (2010). Diferencia colonial: lugar de encuentro. *Borradores, X/XI*. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Diferencia%20Colonial,%20Lugar%20de%20encuentro.pdf>
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba: Ferreyra.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y eurocentrismo en América Latina. En Lander (comp.) *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, H. (2014). *Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena UR* [Video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=mH8aUpqVZfY>
- Ramonet, I. (1995). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En N. Chomsky e I. Ramonet (eds.), *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios* (49-89). Barcelona: Icaria.
- Rodríguez, A., Rojas, P., y Santamaría, Á. (2012). *La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena. Memoria, derecho y participación*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología* 47 (2), 173-198.
- Santamaría, Á. (2013). Lorenzo Muelas y el constitucionalismo indígena “desde abajo”: una retrospectiva crítica sobre el proceso constituyente de 1991. *Colombia Internacional*, 79, 77-120.
- Santamaría, A. (2013). Convocatoria Colciencias diálogo de saberes. RED: Universidad, Diálogo y Educación Intercultural. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Sosa, R. (2011). Los saberes “necesarios”: la producción y legitimación social. El rol de la Universidad. *Trabajo y Sociedad*, (17). Re-

- cuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712011000200014&script=sci_arttext
- Tubino, F. (enero, 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto político*. Conferencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Organización de Agustinos de América Latina. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Unesco. (2004). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>
- Unicef. (2012). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: Unicef.
- Villa, W., y Houghton, J. (2004). *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. Bogotá: CECOIN/OIA/IWGIA.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (comp.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). México D. F.: Plaza y Valdez.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político epistémicos en marcha. En R. Grosfoguel y R. Almanza (eds.), *Lugares descoloniales. Espacios de intervención en las Américas* (pp. 95-118). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Walsh, C. (coord.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C., Schiwy, F., y Castro-Gómez, S. (eds.) (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya-Yala.
- Zalabata, L. (2001). Pensamiento arhuaco. En F. Zapata, G. Piñeres, V. Pulido, L. Zalabata, A. Goldschmid y J. Zapata (eds.), *Bioética, sentido de la vida y fe religiosa* (pp. 53-66). Bogotá: Ediciones El Bosque.
- Zizek, S. (1998) Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo transnacional. En Frederick James y Zizek (eds.) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Páidos.
- Zizek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.