



Centro  
Interdisciplinario de  
Estudios  
Latinoamericanos

Interdisziplinäres  
Lateinamerikazentrum

UNIVERSITÄT **BONN**

Leonor Cecilia Pinto Niño  
Diana Paola Garcés Amaya

***Interculturalidad como praxis  
educativa comunitaria decolonial***

El proceso de la Universidad Intercultural  
Autónoma Indígena del Cauca (Colombia)

# **Puentes Interdisciplinarios**

Working Paper Series del ILZ - 2022/02

Derechos Humanos en América Latina: entre universalismo y provincialización

El Working Paper Series Puentes Interdisciplinarios es realizado por: El Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos/Interdisziplinäres Lateinamerikazentrum (ILZ) de la Universidad de Bonn, Genscherallee 3, 53113 Bonn, Alemania.

**Editores ejecutivos:**

Juanita Arango, B.A., ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Rosario Carolina Ilaya García, B.A., ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Dra. Antje Gunsenheimer, ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Eduardo Muro Ampuero, M.A., ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Dra. Monika Wehrheim, ILZ, Universidad de Bonn, Alemania

**Edición y producción:**

Juanita Arango, B.A., ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Rosario Carolina Ilaya García, B.A., ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Dra. Antje Gunsenheimer, ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Eduardo Muro Ampuero, M.A., ILZ, Universidad de Bonn, Alemania  
Dra. Monika Wehrheim, ILZ, Universidad de Bonn, Alemania

Este Working Paper Series consiste en los aportes de los/as estudiantes y docentes de América Latina y Alemania, participantes de la Escuela de Verano del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Bonn, con el auspicio de Santander Universities en cooperación con la Universidad de Bonn.

Todos los documentos están disponibles gratuitamente en el sitio web del ILZ:  
<https://www.ilz.uni-bonn.de>

**Cómo citar este documento:**

Pinto Niño, Leonor Cecilia & Garcés Amaya, Diana Paola (2022): "Interculturalidad como praxis educativa comunitaria decolonial. El proceso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca (Colombia)". En: *Working Paper Series, Puentes Interdisciplinarios*, 2. Bonn: Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos/Interdisziplinäres Lateinamerikazentrum (ILZ) de la Universidad de Bonn.

**Derechos de autor de este artículo:**

© Leonor Cecilia Pinto Niño y Diana Paola Garcés Amaya

Esta publicación se ofrece bajo la licencia de Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). El texto de la licencia está disponible en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>.

El Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (ILZ) no se responsabiliza de los errores ni de las consecuencias derivadas del uso de la información contenida en este documento; los puntos de vista y las opiniones expresadas son exclusivamente los de los/as autores/as y no reflejan necesariamente los del ILZ, sus proyectos de investigación o sus patrocinadores.

La inclusión de un artículo en el Working Paper Series Puentes Interdisciplinarios del ILZ no debe limitar la publicación de este (con permiso del titular o los titulares de los derechos) en cualquier otro lugar.

**Diseño de portada y diagramación:**

© Eduardo Muro Ampuero

# INTERCULTURALIDAD COMO PRAXIS EDUCATIVA COMUNITARIA DECOLONIAL. EL PROCESO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL DEL CAUCA (COLOMBIA)

**Leonor Cecilia Pinto Niño<sup>1</sup>**

**Diana Paola Garcés Amaya<sup>2</sup>**

## Resumen

En las últimas dos décadas han surgido diferentes modelos interculturales desde la academia y los gobiernos latinoamericanos para incorporar a los sujetos 'otros' dentro de los proyectos educativos y nacionales más amplios, no obstante, estas aproximaciones han recaído en la reproducción de la colonización cultural como eje paradigmático de la gestión de la diferencia. En respuesta a ello, este artículo pretende realizar un análisis de la propuesta de Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca (UAIIN-CRIC) a partir de un análisis documental de las fuentes producidas por la propia UAIIN-CRIC y por el proceso organizativo Indígena que la ha impulsado. La información recolectada es leída en clave decolonial para llegar a comprender cómo la organización ha cuestionado los límites de los modelos dominantes de etnoeducación.

## Palabras claves

Multiculturalidad, Universidad Indígena Intercultural, CRIC, UAIIC, Derechos Humanos, Decolonialidad, Colombia.

## INTERCULTURALITY AS DECOLONIAL COMMUNITARIAN EDUCATIONAL PRAXIS. THE PROCESS OF THE AUTONOMOUS INDIGENOUS INTERCULTURAL UNIVERSITY OF CAUCA (COLOMBIA).

## Abstract

In the last two decades, various intercultural models have emerged in academia and in Latin American governments in order to incorporate 'the other' as subjects within broader educational and national projects. However, these approaches have reverted the reproduction of cultural colonization as the paradigmatic axis of dealing with difference. In response to this, the article conducts an analysis of the educative proposal of the Autonomous Indigenous Intercultural University of Cauca (UAIIN-CRIC), based on documentary analysis of the sources produced by the UAIIN-CRIC and by the indigenous organizational process that promotes it. The information gathered will be interpreted from a decolonial perspective to understand how the organization has challenged the boundaries of dominant models of ethno-education.

## Keywords

Multiculturalism, Intercultural Indigenous University, CRIC, UAIIC, Human Rights, Decoloniality, Colombia.

1 Psicóloga, historiadora y magíster en Historia de la Universidad del Valle (Colombia). Realiza estudios de doctorado en Historia y en Psicología en la Universidad Federal de Juiz de Fora (Brasil). Se ha desempeñado como profesional psicosocial en la atención a diversas poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social. Sus intereses de investigación giran alrededor de la historia social y cultural, la historia del género, la historia de la psicología y la psicología cultural.

2 Feminista, doctora en estudios migratorios de la Universidad de Granada. Cuenta con una maestría en Estudios de Género y un máster en Derechos Humanos. Ha trabajado como asistente de investigación y consultora en temas relacionados con la violencia de género en el marco del conflicto armado, y el acceso a la tierra para mujeres, el movimiento social de las mujeres indígenas amazónicas en Colombia y el derecho de asilo y refugio en el Norte global.



La universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos. Es el espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y es a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal donde la educación concede el derecho a resignificar el papel de los indígenas en la sociedad. (CRIC<sup>3</sup> 2009)

## Introducción

A partir de la década del 2000, el concepto de interculturalidad se convierte en parte de la nueva retórica de los discursos oficialistas. Se emplea como nuevo paradigma en las políticas públicas y se aborda de manera casi omnipresente en los escenarios académicos al trabajar la 'cuestión de la inmigración' y la 'cuestión indígena', quitándole así terreno al ya conocido enfoque multicultural como marco para nombrar y administrar la diferencia cultural. Este giro, si bien parte de las amplias críticas a la multiculturalidad, al ser entendida esta última como una lectura limitada, colonial y, fundamentalmente, afín al proyecto neoliberal, aún deja muchas dudas de su capacidad práctica para trabajar sobre las formas de exclusión históricas, así como la exclusión de la 'otredad' desde el Estado.

Uno de los grandes campos sociales, en donde la interculturalidad reviste de gran importancia por su concreción en la práctica, ha sido el terreno de la educación. De hecho, se trata de un escenario paradigmático en donde se expresan los modelos para tramitar la diversidad y la diferencia cultural y, más allá de ello, en donde se ponen en evidencia los proyectos de sociedad al tratarse de un aparato ideológico en donde se construyen sujetos específicos y en donde se socializan los actores sociales.

Por lo anterior, es de destacar cómo, desde un giro decolonial, la producción científica se ha interesado por las experiencias de diferentes colectivos históricamente excluidos.

Recientemente se han rescatado los procesos de las comunidades negras y afrodescendientes (Ocoró y Nilza da Silva 2017), mientras que los estudios sobre los pueblos indígenas han sido mayoritarios. Además, ya hay un camino avanzado en la consideración de los procesos educativos 'desde abajo', como es el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) (Walsh 2007), la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* (Krainer et al. 2017, Sarango 2019), las escuelas zapatistas en México (Baronnet 2009, Silva 2019), y el proceso educativo mapuche en la Araucanía Chilena (Morales-Saavedra et al. 2018). De manera que el estudio de las experiencias situadas y la movilización social ha puesto en evidencia que la interculturalidad como concepto se caracteriza por su polisemia, dando cuenta de la existencia de diversas interpretaciones y apropiaciones, y de cómo el control de la educación es un campo de disputa política y de las luchas por la significación (Escobar et al. 2001).

Este artículo pretende contribuir al análisis de las conceptualizaciones emergentes sobre la interculturalidad subalterna y decolonial, y a visibilizar otras formas imaginables y posibles del 'vivir juntos' desde entendimientos holísticos y antro-po-descentrados. Por ello, tomamos como objeto de estudio el proceso en el Cauca (Colombia), de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (en adelante UAIIN-CRIC). Queremos rescatar los elementos novedosos del proceso ya que se trata de un proyecto que desde sus inicios se ha reclamado como autónomo y ha logrado mantener su independencia frente al Estado y los organismos de cooperación internacional. Igualmente, sostendremos que la UAIIN-CRIC ha devenido en un actor político en el marco de las luchas de sentido en el campo de la educación, al entrar a cuestionar y proponer alternativas prácticas al multiculturalismo de la política educativa y a las relaciones de poder asimétricas a través de las cuales se expresan las políticas públicas sobre los pueblos indígenas en Colombia. De este modo, su lucha ha posibilitado, en gran medida, el reconocimiento de derechos que durante mucho tiempo les fueron negados.

3 Consejo Regional Indígena del Cauca. Es una asociación de autoridades indígenas que hace presencia en el Cauca desde el año 1971 y a nivel regional y nacional ejerce su representación política.

Además de los debates novedosos que emergen del proceso de construcción de una Universidad Indígena, resaltamos que las nociones propuestas por pueblos hacen pensar en la interdependencia e inseparabilidad de los derechos humanos y en la pertinencia de reconocer tales derechos no solo en dimensión individual, sino también en la dimensión colectiva, fundamento de identidades. Los pueblos del Cauca evidencian cómo, a través del reclamo y la materialización de una educación 'propia', el fortalecimiento colectivo, la recuperación de la cultura, la reproducción de sus formas particulares de vida en comunidad, con la naturaleza y la espiritualidad, y el ejercicio de su autodeterminación, pueden garantizarse no solo la propia existencia como pueblo, sino también las de los demás colectivos excluidos.

Para desarrollar lo anterior, se llevó a cabo un análisis documental y de contenido en el cual se priorizó la lectura de las fuentes escritas y audiovisuales producidas por la organización CRIC, incluyendo documentos institucionales, comunicados, notas de prensa, ponencias y encuentros políticos, así como la producción académica y reflexiva de diferentes autoridades tradicionales, mayores, maestros y maestras<sup>4</sup> que han sido parte de la formulación y la concreción del Sistema Educativo y la UAIIN-CRIC. Segmentamos y fragmentamos los textos en unidades de análisis para realizar un ejercicio interpretativo que nos permitiera examinar cómo se produce y se entiende el concepto de interculturalidad y los marcos de sentido que los actores sociales le atribuyen, además buscamos analizar cómo se han dado las relaciones con el Estado y la institucionalidad, así como los aprendizajes que este proceso ha dejado a las comunidades y la organización.

A continuación, ubicamos teóricamente el concepto de interculturalidad llamando la atención sobre los diferentes perspectivas existentes y el contexto en el cual se producen. De esta manera, presentamos tres enfoques: integracionista, diferencialista y decolonial, para finalmente caracterizar la propuesta de interculturalidad de la UAIIN-CRIC.

4 Nos referimos a Avelina Pancho Aquite, Graciela Bolaños de Tatay, Socorro Manios y Libio Palechor (2009).

Posteriormente, abordamos los antecedentes y la historia del proceso de creación de la Universidad para finalmente identificar cómo la noción de 'lo propio' es central en la apuesta decolonial, así como el replanteamiento sobre las relaciones con la institucionalidad, y los otros actores subalternos. Con este concepto de actores subalternos nos referimos a los colectivos históricamente excluidos de la idea hegemónica de nación, es decir, a los sujetos que no son parte de la norma moderno/colonial (sujeto varón, blanco, heterosexual y con cierto capital económico). Además, insistimos en la noción de 'actor' para hacer énfasis en su capacidad organizativa, los cuestionamientos y los procesos de resistencia que moviliza frente al poder mismo que le excluye.

### **Aproximaciones al concepto de interculturalidad**

Como mencionamos anteriormente, la interculturalidad es un concepto que se encuentra en disputa. Sus múltiples significados coexisten y van a definir las relaciones sociales intracomunitarias, la construcción de la diferencia (étnica, cultural y su intersección con otros matrices de poder), además de las relaciones con el Estado y la política institucional. Uno de los puntos de partida para comprender la especificidad de los diferentes enfoques y concepciones de la interculturalidad en el campo de la educación tiene que ver con el lugar de enunciación y el contexto socio-político en el que se construyen los imaginarios colectivos de nación y pertenencia, además evidencia cuáles son las relaciones (y jerarquías) entre los actores, las necesidades y los proyectos de sociedad.

Uno de estos enfoques, al cual podríamos denominar como integracionista, se evidencia con mayor frecuencia en los países del Norte Global (Walsh 2007). En estos escenarios, la inmigración y los inmigrantes se construyen como un problema al tratarse de individuos que tienen una cultura y una lengua diferentes (e incluso distantes) a los de la sociedad de acogida. El debate, en este caso, se centra en cómo los inmigrantes deben ser incluidos en el sistema educativo para evitar fricciones, discriminación y la deserción escolar (Dietz 2012). En nombre de la integración, la diversidad, más que reconocerse, se tolera y las expresiones de

las culturas de origen son válidas mientras se asimilen y sean funcionales a la idea de 'unidad nacional' (Fleuri 2006, Meunier 2007). Aun así, la diversidad cultural se supone de antemano 'externa' y 'minoritaria', de manera que el marcador de la diferencia se asume como característica y esencia de los inmigrantes racializados mientras que se silencia la composición diversa de la sociedad de acogida. Así, la interculturalidad se entiende como una interrelación y una coexistencia con 'los otros'. Por esto mismo, se ha extendido el interés por los programas de educación bilingüe o multilingüe (Williamson 2004, Castillo y Guido 2015) y por los contenidos culturales 'mestizos' en los currículos y las acciones pedagógicas (Peiró y Merma 2012). En ello, la diferencia juega un papel instrumental a través de la cual se busca minimizar conflictos, pero no atacar a las estructuras de poder que justamente producen la desigualdad y la dominación. Asimismo, se trata de un enfoque localizado en las aulas y sistemas educativos, en donde la responsabilidad de llevar a cabo y concretizar la interculturalidad pesa mayoritariamente sobre el profesorado y las directivas de los centros educativos, raramente se habla de políticas públicas y de cambios estructurales de más largo alcance.

El segundo enfoque identificable corresponde a aquel adoptado mayoritariamente por los gobiernos en América Latina y que pone de manifiesto la continuación de los proyectos de reconocimiento multicultural en la región. A este enfoque le denominaremos como *diferencialista* ya que plantea la inclusión, la participación y el diálogo con 'los otros'<sup>5</sup> dentro de la esfera de la política tradicional e institucional para generar políticas públicas y construir programas educativos diferenciales. No obstante, y a pesar de sus particularidades situadas y menores o mayores aperturas, se trata de un modelo que concibe la necesidad de separar y distinguir los dispositivos escolares destinados a los pueblos 'minoritarios' de aquellos pensados para la comunidad blanco-mestiza, aun privilegiando la producción de un *habitus* hispano-católico positivista (Gutiérrez-Martínez

2017). Se promueve la identificación con la cultura propia (Castillo y Guido 2015), simultáneamente con la imposición y el control vertical de la inclusión, es decir, incluye desde "una concepción étnica universalista, apolítica y abstracta" (Sandoval 2016: 182). Detrás del proyecto de integración de la diversidad se encuentra la renovación de los proyectos de colonialidad del ser y el saber (Mignolo 2004, Maldonado-Torres 2007) en donde el propio aparato estatal termina reproduciendo un retrato de "autenticidad" estereotipada que se exige de las poblaciones 'otras' para acceder a los derechos culturales. En este sentido, tanto las desigualdades históricas y coloniales, como las narrativas dominantes sobre la nación no se alteran ni han apuntado a la construcción de un proyecto intercultural basado en el reconocimiento, valoración y legitimación de lo distinto (Dussel 2011). En cambio, la diversidad se folcloriza, se reifica y se celebra como la esencia de la otredad y, como lo han advertido algunos y algunas autoras, las luchas sociales y las reivindicaciones políticas del movimiento social se paralizan mientras se busca asegurar la implementación de un proyecto neoliberal (Walsh 2007). Tanto es así que la 'interculturalidad' o la 'multiculturalidad' han resultado ser sustantivos intercambiables, usados estratégicamente para salvaguardar los intereses de los grupos privilegiados, entrar en sintonía con la comunidad internacional, intentando apaciguar los ánimos de las crecientes demandas sociales, mientras se perpetúan las formas coloniales de uso del poder y del saber, desde relaciones jerarquizadas, autoritarias y con propósitos asimilacionistas de 'las minorías'.

Finalmente, el tercer enfoque identificable es heredero de la larga tradición de movilización social y procesos de resistencia en América Latina. Los discursos de la teoría de la liberación y la pedagogía popular de la década de los años sesenta jugaron un papel central en la lucha contra las dictaduras (Gómez y Puiggrós 1986) y permitieron construir formas de poder popular, modelos alternativos de sociedad y de oposición epistémica. Denominaremos a este enfoque como *decolonial* ya que se caracteriza, por un lado, por ser crítico, contra-hegemónico (Dietz 2012) y estar orientado a la transformación, entendiendo que la educación es un medio para revitalizar

<sup>5</sup> Para la UNESCO, por ejemplo, interculturalidad se refiere a "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo" (UNESCO 2006: 17).

los conocimientos socioculturales en peligro de desaparecer y para fortalecer procesos organizativos. Por otro lado, este emerge desde el lugar de enunciación de la 'diferencia colonial' (Mignolo 2018), es decir, de las iniciativas de las propias comunidades que han vivido la colonialidad del poder y, por lo tanto, se ajusta a sus necesidades concretas. Los enfoques decoloniales son también proyectos éticos y epistémicos que incluyen una visión del campo educativo desde su multidimensionalidad; no solo relacionado con lo lingüístico y lo cultural, sino también con la espiritualidad y el territorio, la cosmovisión<sup>6</sup> y finalmente, apuestan por la praxis desde los escenarios comunitarios y las formas pedagógicas propias cuestionando la universalidad y el monotropismo del conocimiento moderno/colonial.

En este último enfoque ubicamos a la UAIIN-CRIC ya que se trata de un proyecto educativo que se plantea desde los pueblos indígenas del Cauca y para estos mismos pueblos. Además, nace del movimiento organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y, fundamentalmente, ha sido un proceso construido desde las comunidades de base en el que son ellas que deciden sobre los contenidos, los programas y la estructura administrativa, al tiempo que se implican en el proceso pedagógico mismo. En el marco de ello, ha sido llamativo cómo han desarrollado otros horizontes del concepto de interculturalidad al reflexionar sobre cómo la Universidad, aunque enfocada en los saberes indígenas de los pueblos Nasa, Misak, Yanacona, Inga pueden potenciar los procesos políticos de otros grupos subalternos que habitan la región del Cauca y quienes también han sido víctimas del conflicto armado, el despojo territorial, las políticas extractivistas y la violencia estructural.

### **El proceso de la Universidad Indígena**

A continuación, hacemos un recuento del proceso para entender el significado de una universidad propia dentro del movimiento

<sup>6</sup> Ramos y Rojas explican la importancia de este concepto en la epistemología del pueblo Nasa: "La cosmovisión, es traducida como *neesnxi* ('saber profundo', por ejemplo, de un *thé'wala*, o 'proceso de adquisición de saber', o 'educación a través del aprender durante el ritual'" (2005: 103).

social indígena y los debates que permitieron su creación. Posteriormente, analizamos las ideas de interculturalidad presentes en el proyecto de la UAIIN-CRIC desde cuatro perspectivas: la relación con la propia comunidad a partir de 'lo propio'; las relaciones de género y la participación de las mujeres; la relación con otros pueblos y otros procesos subalternos; y, finalmente, la relación con el Estado.

### *Antecedentes e historia del proceso*

Para comprender el proceso de creación y reconocimiento de la UAIIN-CRIC, es necesario efectuar algunas consideraciones preliminares, sobre Colombia y el Departamento del Cauca, donde se localiza: la diversidad es una característica medioambiental y poblacional de Colombia. De acuerdo con el Censo Nacional de Vivienda y Población (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] 2018), el país cuenta con 48.258.494 habitantes, de los cuales 1.905.617 son indígenas, que integran 115 pueblos. Cauca, en el suroccidente colombiano, y Guajira, al norte, son los departamentos con mayor población indígena, concentrando el 37% de ella. Los paeces y guambianos, pueblos ubicados mayoritariamente en el Cauca, son los más numerosos en el país (DANE 2018). El departamento del Cauca ha sido un escenario privilegiado de la lucha y la resistencia por parte del movimiento indígena colombiano, y también uno de los departamentos más afectados por la violencia que se desenvuelve en Colombia desde mediados del siglo XX, en tanto convergen distintos actores armados, legales e ilegales, que se disputan el dominio sobre los territorios y todo ello deriva en la violación sistemática a los Derechos Humanos.

Durante la Colonia, en esta región se configuró una sociedad de grandes esclavistas y señores de la tierra, basada en el sometimiento de esclavos e indígenas (Colmenares 1975). Se trata de un sometimiento que llega hasta nuestros días bajo la forma de pobreza, marginalidad y exclusión, pero también como resistencia de las comunidades. Aunque la resistencia indígena tiene una larga historia, que data del desencuentro con los invasores españoles a comienzos del siglo XVI, el movimiento indígena colombiano moderno se organiza en la República, a comienzos del

XX, en torno a la recuperación de los derechos sobre la tierra. Este movimiento se retoma en los años 60, como expresión temprana de las nuevas etnicidades (Castillo 2007) y es entonces cuando podemos rastrear los orígenes del CRIC. En esta década estuvo marcada por el renacer del Movimiento Campesino, bajo la consigna “la tierra es para quien la trabaje”, enarbolada por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), creada en 1967. Igualmente, en los años 60 se incrementó la demanda de los indígenas terrajeros<sup>7</sup> que no lograba tramitarse a través de los cabildos, los cuales parecían al servicio de los intereses de latifundistas y políticos y no de la propia comunidad (Gembuel, citado por Peñaranda 2012: 31). El movimiento indígena reconoció su afinidad con el movimiento campesino, pero defendió sus particularidades, dada su relación no instrumental con la tierra, relación sostenida por las identidades étnicas, las cuales no podían homologarse con identidades de clase (Castillo 2007). En consecuencia, en 1971 una parte del movimiento indígena del suroccidente tomó distancia de la ANUC y configuró el CRIC.

El CRIC agrupa ocho pueblos indígenas colombianos: Nasa-Paez, Guambianos, Yanaconas, Coconucos, Epiraras-Siapiaras (Emberas), Totoroes, Inganos y Guanacos, todos asentados en el departamento del Cauca. Este Consejo es reconocido como una Autoridad Tradicional de los pueblos que congrega y, en este sentido, es interlocutor con el Estado. El reconocimiento ganado ha sido el resultado de procesos de lucha y resistencia, que ha costado la vida de un gran número de

<sup>7</sup> El terraje fue un sistema de producción vigente desde el siglo XVIII hasta el XX y consistió en la entrega de fracciones de tierra, dentro de una hacienda, para ser laboradas por trabajadores libres o no, quienes debía pagar una renta, en dinero, servicio o especie (Tovar 1982:18). Con la usurpación de los Resguardos Indígenas por parte de terratenientes, desde la Colonia, muchos indígenas desposeídos se convirtieron en terrajeros. Las denuncias frente a este sistema de producción y explotación, y la demanda del reconocimiento de la posesión ancestral de la tierra, fueron recogidas por el movimiento indígena a comienzos del siglo XX, con el liderazgo de Manuel Quintín Lame (1880-1967), quien a su vez retomó la lucha encabezada por Juan Tama, a fines del siglo XVII y comienzos del XVIII.

sus autoridades y líderes, a lo largo de 50 años de existencia.

En los primeros años, la recuperación de tierras ocupó un lugar central en las reivindicaciones del CRIC, utilizando “un instrumento organizativo muy propio: los cabildos indígenas” (Tattay 2012: 53). Además de recuperar y ampliar los resguardos, fortalecer los cabildos y no pagar terraje, su plataforma de lucha consideró necesario hacer conocer las leyes indígenas, exigir su aplicación, defender la historia, la lengua y las costumbres, y formar profesores indígenas (CRIC 2007). La educación fue entonces un dinamizador clave de los procesos. Se trata de

una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o Planes de Vida de cada pueblo indígena [...]. El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural. (Bolaños, Tattay y Pancho 2009: 156)

Así, en el 5º Congreso del CRIC (1978), se planteó la amenaza que la educación occidental representaba, para la identidad de los pueblos y para sus procesos de organización, justificando la necesidad de una educación propia (Bolaños 2013). Sus reflexiones y propuestas se recogieron en el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP.

La puesta en marcha del proyecto de educación propia incluyó la creación de escuelas comunitarias para la formación de las personas clave para atender las necesidades crecientes de organización y de las comunidades locales, a partir de sus ‘Planes de Vida’. Estos Planes se constituyen en una herramienta de resistencia, frente a la colonialidad de las políticas nacionales y de *re-existencia* de las prácticas ancestrales prehispánicas que son reconstituidas (Huanca 2019: 44).

Los años 90 representaron un impulso para los proyectos del CRIC. En 1991, la Asamblea Nacional Constituyente que reformuló la Constitución Política que venía de 1886,<sup>8</sup> contó

<sup>8</sup> La Constitución de 1886, en su artículo 41 establecía lo que podemos comprender como la estandarización de la población colombiana, a través de la educación pública, orientada desde la religión católica. Por su parte, la Ley 89 de 1890 precisó en

con la participación de dos indígenas: Lorenzo Muelas (guambiano) y Francisco Rojas Birry (embera-wanuna), quienes abogaron por reivindicaciones, no solo de los pueblos indígenas, sino también de afrocolombianos, raizales y el pueblo rom. Así, la Constitución Política de 1991 reconoció a Colombia como país pluriétnico y multicultural y a los grupos indígenas con autonomía para gobernarse, administrar justicia y asumir las propias competencias (Art.246).

A partir de esta promulgación, el CRIC enfatizó en la necesidad de reconocimiento de su identidad, reivindicando el derecho a la diferencia; de tal manera, la identidad fue usada de manera instrumental y estratégica para demandar el cumplimiento de los derechos territoriales, culturales y políticos escritos (Castillo 2007). En esta misma década, se produjeron cambios en la política educativa colombiana: la Ley 115 de 1994 definió la educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Art. 1). La atención educativa a los grupos étnicos tendría la finalidad de

afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Ley 115 1994: Art. 56).

Estas serían oportunidades que fueron aprovechadas en favor del proceso de organización del CRIC y desembocaron en el fortalecimiento del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP). Al concebirse como un sistema, los procesos educativos adelantados abarcan todos los ciclos educativos, definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde la atención a la primera infancia hasta la educación superior.

La creación de la Universidad Indígena, en noviembre de 2003, es explicada como un proceso natural, en la medida en que ha sido

---

su asunto "la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada".

uno de los pasos indispensables para mantener y seguir consolidando las dinámicas educativas cada vez más exigentes, tanto en ampliación de cobertura como en profundización y ampliación de conocimientos, saberes, valores, condiciones y desarrollos integrales que los complejos procesos organizativos, políticos y administrativos que demandaban los territorios indígenas. (Bolaños 2013: 90)

Después de 10 años de funcionamiento como espacio de formación, financiado con recursos propios, en 2014 se aprobó el estudio de factibilidad que posibilitó el reconocimiento de la UAIIN-CRIC como Institución de Educación Superior, a través del Decreto 1953, y, en 2018, a 15 años de existencia, se le reconoció 'oficialmente' como universidad pública indígena colombiana y como institución de educación superior propia. Bajo el principio de autonomía, 125 autoridades del CRIC se reunieron para validar la resolución del MEN, reconociendo su viabilidad, en tanto recogía la concepción de los pueblos, su Autoridad, los Territorios, la comunidad, la espiritualidad y los Planes de Vida.

Después del trabajo coordinado entre el CRIC y MEN, adelantado desde fines de 2018 y durante el 2019, en enero de 2020 se firmó un Convenio que garantizaría los recursos necesarios para el funcionamiento de la UAIIN-CRIC. Igualmente, a partir de entonces, la Universidad tendría las mismas oportunidades de las universidades públicas para acceder a las demás fuentes de recursos para su fortalecimiento.

En 2021 la UAIIN-CRIC ofrece diez programas de pregrado, o 'tejidos', que, al cumplir los requisitos de calidad, establecidos por el MEN, han obtenido su registro calificado. Igualmente, se encuentran en proceso de registro otras tres especializaciones, dos maestrías e incluso, un doctorado (UAIIN-CRIC 2021).

*Interculturalidad 'desde adentro': la conceptualización de 'lo propio'*

Desde los inicios de la organización del CRIC, proponer un tipo de educación alternativa ha sido parte de sus luchas y sus repertorios de acción

como parte del movimiento indígena.<sup>9</sup> Además, desde temprano se estableció la necesidad de crear proyectos educativos y pedagógicos dirigidos especialmente a comunidades y pueblos que estaban en proceso de desaparición física y cultural. Bajo esta misma idea se elabora el concepto de 'educación propia' como un programa amplio que interconecta: primero, la educación básica, la educación media y los programas de bilingüismo que ya venían en marcha. Segundo, la educación superior como otro plano educativo necesario para formar líderes y lideresas, y profesionalizar el profesorado. Tercero, el vínculo con los otros campos de lucha como el derecho propio, el desarrollo y la salud comunitaria. Y cuarto, el desarrollo de un sistema educativo de más largo aliento, construido, planificado y consensuado por las bases comunitarias para "defender la historia, la lengua y las costumbres" (CRIC 1971). Sus componentes orgánicos fueron, tanto el proceso organizativo, como los cabildos, los Planes de Vida y la Ley de Origen.<sup>10</sup> En este sentido, los Congresos del CRIC permitieron avanzar en la crítica a la educación formal impuesta por el Estado y sus limitaciones para encarar los desafíos que enfrentan los pueblos indígenas, preguntándose hasta qué punto permitía asegurar la supervivencia, transmitir la cultura y los valores propios, y en qué medida sus saberes, epistemologías y espiritualidades son tenidos en cuenta a la hora de construir los currículos y programas, e incluso, servir de base para un tipo de educación 'diferente'. Por ejemplo, los programas ofertados por la UAIIN-CRIC son denominados como 'tejidos': "nosotros no les llamamos carreras, les llamamos tejidos para entrelazar los conocimientos, los saberes de diferentes culturas y los saberes ancestrales" (UAIIN-CRIC 2018), ello también ha implicado un debate amplio sobre los contenidos y la necesidad de que estos sean territorializados.

Por lo anterior, la educación propia es propuesta como antagónica respecto de la noción

<sup>9</sup> Existen otras experiencias emergentes de 'educación propia', lideradas por las organizaciones nacionales indígenas como la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) y la Organización Nacional de Indígenas de Colombia (ONIC).

<sup>10</sup> Los pueblos indígenas de Colombia se han referido a la Ley de Origen como la base de su ciencia ancestral. Ella concentra la sabiduría tradicional y el conocimiento de lo material y lo espiritual, de la armonía y el equilibrio, del orden y la vida.

de etno-educación con la que el Estado venía orientando la política educativa:

las comunidades nos capacitamos para proponer e interlocutar como iguales frente al fortalecimiento de nuestras identidades culturales, los problemas nacionales e internos a nuestros territorios, haciendo activa la manifestación de país pluricultural y multilingüe. (CRIC 2009)

'Lo propio', entonces, aparece como un concepto en construcción que se ha venido llenando de significado, a partir de la lucha político-cultural de cara al Estado, el capital y los actores armados, pero también en el marco de los procesos reflexivos internos. 'Lo propio' no es un concepto en abstracto, sino que es un producto del cuestionamiento, del diálogo inacabado y del 'vivir con los otros'. Asimismo, ha servido para poner en la base del proceso, la revalorización y recuperación los conocimientos, sus maneras de hacer y pensar, sus historias y sus procesos de sanación, todos ellos como ejes para la construcción de la colectividad inclusiva e inter-relacional que las comunidades del Cauca han denominado como 'minga'. Así lo explica el CRIC:

Esta educación no debe ser impuesta, ni los planteamientos curriculares descontextualizados, porque se perderían valores culturales como la lengua y el pensamiento. Se trata de un espacio de formación que debe potenciar y propiciar la interrelación entre los jóvenes y los mayores a través del conocimiento y la experiencia vivida. (CRIC 2009)

En este modelo educativo, el rol del profesorado es servir de líder y cuadro político, pero su función social resulta desbordada por el involucramiento de la comunidad como sujeto central de conocimiento. De tal manera, se discrepa de los saberes eruditos del mundo académico institucionalmente dominante (Dussel 2003) en la medida en que "El médico tradicional, los dirigentes y los sabios se han vinculado a estos procesos del redefinir quiénes somos, interactuando de diversas maneras con el fin de lograr mejores condiciones para orientar a la juventud y a la niñez" (Bolaños 2007: 56). De la misma manera, se descentra al aula como centro único de aprendizaje: el saber y la investigación son desarrollados en las malocas, las chagras, los fogones, en la

elaboración de tejidos, en los círculos de palabra. La sabiduría y el conocimiento que tiene lugar en cada escenario de la vida es valorado, como explica uno de los maestros del proceso: “[La Educación] para nosotros es un proceso que inicia desde el vientre de la madre y va hasta que se pasa al espacio final, después de la muerte” (Palechor 2019). Incluso, la naturaleza misma, en vez de ser un objeto de estudio externo al ser humano se le reconoce como un sujeto de conocimiento que enseña cómo vivir en armonía, cómo prepararse para la supervivencia y contactarse con los espíritus, los ancestros y los demás seres.

[L]a sabiduría no está solamente en las personas, la sabiduría ancestral está en las lagunas, en los ríos, en el viento, en el sol. Todo elemento natural es fuente de saber. En la sabiduría ancestral está la vida. (UAIIN-CRIC 2018)

Esta visión holística en la que se incluye a cada partícula del cosmos y de otros mundos como fuentes del saber, representa un antropo-descentramiento, del mismo modo que la apuesta por otras formas de conocer a través de la intuición, las emociones y la conexión espiritual (similar a la propuesta del ‘senti-pensar’ de la tradición crítica latinoamericana), se proyecta como una crítica al logos del pensamiento de la modernidad:

La educación propia busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por persistir, del esfuerzo por hilar los saberes y conocimientos comunitarios y elaborar día a día el tejido de una vida mejor. (CRIC 2009)

‘Lo propio’ va a incorporar elementos que escapan de las categorías modernas al revitalizar las historias locales, no tanto particularistas ni provincialistas, sino situadas histórica y socialmente y en cuerpos concretos que reclaman un privilegio epistémico. ‘Lo propio’, entonces no se basa en una idea esencialista de ‘lo indígena’ ya que se reconoce que el proceso es guiado y construido por una multiplicidad de pueblos, lo que justamente ha permitido generar intercambios para “tejer saberes y conocimientos” (UAIIN-CRIC 2018).

Finalmente, la educación propia es entonces parte integral del movimiento social. Con su

puesta en práctica se cuestiona la abstracción de la neutralidad cultural y étnica del Estado, al tiempo de que se ejerce la autonomía para planear, organizar y decir sobre sus sistemas educativos y pedagógicos, y en última instancia, sobre el propio devenir de los pueblos.

*Reflexiones sobre las relaciones de género y el lugar de las mujeres como otro de los escenarios de la interculturalidad*

Dentro del proceso de la UAIIN-CRIC queríamos destacar el ámbito de las relaciones de género como un escenario en el que la interculturalidad decolonial se manifiesta de dos maneras. En primer lugar, al comprender la diversidad desde otros ejes y matrices de poder, trascendiendo lo étnico e incluyendo, en este caso, al género y la condición etaria. Por lo tanto, se asume una interculturalidad desde la concepción de “colectivos diversos pluralizados” (Zambrano 2000: 151). Es así que, en el año 1993, el CRIC creó el Programa Mujer (a través del mandato de su 9º Congreso), lo que, por un lado, permitió cuestionar la idea de una cultura indígena como inmutable, monolítica y consensual, y, por otro lado, trascendió del debate sobre el tipo de lucha que debía primar para proponer la visibilización de la simultaneidad de identidades y la lucha contra los sistemas de opresión entrelazados. Esto permitió afianzar movilizaciones y demandas colectivas, no solo a partir de su pertenencia a una comunidad étnica, sino crear solidaridades entre las mujeres diversas que también han sufrido las consecuencias del despojo territorial y el conflicto armado en sus cuerpos y sus vidas. Particularmente, allí destacamos el trabajo de denuncias colectivas en conjunto con la organización Ruta Pacífica de Mujeres que llevaron al reconocimiento de “los efectos diferenciados y desproporcionados del conflicto armado y el desplazamiento forzado sobre las mujeres”, a través del Auto 092/ 2008 de la Corte Constitucional, y el llamado a la institucionalidad para construir junto con las mujeres y desde sus territorios, planes de protección y prevención. Desde un plano más autónomo, la elaboración de las mingas comunitarias itinerantes para el intercambio de saberes y el encuentro político, han inducido sesiones de sanación espiritual colectiva como mecanismo para tramitar los traumas que han dejado las violencias. La Mayora Aída, al respecto, evidencia la centralidad de las prácticas ancestrales en estos casos:

Las mujeres originarias nos hemos olvidado de todas aquellas prácticas ancestrales. Frente a las violencias, tenemos que protegernos a través del autocuidado, protegernos nosotras mismas frente a las desarmonías en el proceso de caminar allí es donde son importantes todas aquellas prácticas que son ancestrales. (UAIIN-CRIC 2021b intervención de la Mayora Aida)

El segundo de los elementos tiene que ver con cómo las necesidades y especificidades de las mujeres indígenas se van a integrar y a valorar en el marco del proceso organizativo mixto y frente a las relaciones con el Estado. Particularmente rescatamos el proceso de apropiación crítica que se ha hecho del discurso de los 'derechos' y la manera como no se rechazan estas categorías modernas, pero, luego de un proceso crítico y deconstructivo, se les incorpora dentro de sus marcos culturales siempre y cuando sean interpretadas a la luz de los objetivos políticos comunitarios. Así lo explica la Mayora Aída:

Aquí el objetivo es cómo reivindicamos nuestros derechos [de las mujeres] y que, en el marco de estos derechos, ese proceso colectivo se fortalezca. Por eso yo felicito a la UAIIN-CRIC por haber articulado este proceso, no como una charla coyuntural sino como parte de su cátedra porque es así nuestra visión ancestral como mujeres puede seguir vigente. (UAIIN-CRIC 2021b intervención de la Mayora Aida)

Las violencias de género, la participación política, el reconocimiento de los roles y los trabajos de las mujeres indígenas y el fortalecimiento de sus saberes ancestrales, son los principales temas que ellas mismas han movilizado en la agenda política, tanto del CRIC, como de la UAIIN-CRIC. Con el llamado a sus derechos, ellas han cuestionado los elementos de sus culturas que resultan violentos contra ellas, al tiempo que, han podido justificar cómo su denuncia no constituye una amenaza para la cohesión de sus colectividades. Por el contrario, se ha llamado a los valores de complementariedad y la armonía como ejes de la Ley de Origen para demostrar que las transformaciones hacia adentro enriquecen las luchas colectivas. Así, se han instituido cambios significativos que van desde la aplicación de la justicia propia para incluir las violencias hacia las mujeres, la consolidación de una política

pública comunitaria y diferencial, el establecimiento de mingas de pensamiento y comisiones de mujeres, la construcción del Plan de Acción de la Mujer Indígena, el desarrollo de formación en derechos de mujeres en donde participan exclusivamente hombres, y recientemente, la inclusión de la representación y participación paritaria como parte del mandato del 16º Congreso del CRIC.

Por lo tanto, la apropiación estratégica de discurso de los derechos no se limita a la inclusión en el proceso político (o incluso dentro de la nación), sino a la irrupción en estos propios espacios y a su transformación. Es por ello por lo que el área de género se ha convertido en una "zona transcultural", ya que "las mujeres de la palabra dulce" "ponen en diálogo los símbolos indígenas con los modos de representación occidentales para crear de manera consciente una forma híbrida" (Rappaport 2008: 146) para nombrar, visibilizar y cuestionar la violencia, desigualdad y discriminación a la que se enfrentan.

#### *Relación con otros pueblos y procesos subalternos*

En las múltiples intervenciones, los encuentros y los comunicados colectivos del CRIC y a la UAIIN-CRIC se ha insistido en la necesidad de incorporar a otros pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, campesinas y urbanas que también habitan la región del Cauca. Esta aproximación resulta interesante para comprender la interculturalidad 'desde abajo', que, a pesar de no estar exenta de las relaciones de poder y de los desafíos que surgen en el marco de la praxis, es indicativo de que la interculturalidad es un proyecto político transformador para unir saberes y reflexiones de aquellos sujetos y sujetas excluidos del proyecto de nación. En este entramado, las relaciones se plantean no tanto desde la idea de *los otros exóticos desconocidos*, y la 'diferencia' no se concibe como un elemento problemático, por el contrario, se trata de una oportunidad para unir fuerzas valorando los pluriversos de las particularidades. El objetivo consiste en producir descentramientos y reencuadres resultantes de la alteridad (Meunier 2007), para imaginar cómo, desde las particularidades, las historias locales y genealogías propias, se aporta al proceso colectivo del Buen Vivir, a la

resolución de los conflictos en el territorio que les son afines y al fortalecimiento del tejido social ante la estrategia de división y aislamiento bajo la que se han orientado las políticas estatales. Esto es posible porque, dentro de su orden de sentido, el principal antagonismo no se centra en el conflicto indígena vs blanco/mestizo, en el que otras colectividades quedan invisibilizadas y excluidas del discurso mismo, sino en la colonialidad sobre diversos pueblos, individuos y seres.

El objetivo no es solo crear espacio de 'frontera' o 'contacto' para el diálogo, sino poder crear capacidades colectivas; por ello, como lo indica Walsh (2007), estas apuestas decoloniales proponen la construcción de un nuevo espacio epistemológico. A pesar de ser un proyecto surgido desde los colectivos autóctonos, su intención no es reificar el 'pensamiento indígena' como superior dentro de los procesos alternativos, por el contrario, se insiste en una educación para la vida y para el Buen Vivir de Todos (UAIIN-CRIC 2021), y esto incluye el hecho de que el proceso mismo pueda "ser útil de otras culturas para la formación de futuras generaciones críticas de su propio mundo y de otros mundos" (Chicangana 1997: 57), y que permita diálogos horizontales disonantes, multilocales.

Una tarea básica para la construcción de un nuevo espacio epistemológico, a partir de una relación dialógica, es la recuperación de las voces de las distintas comunidades. La existencia de 65 lenguas indígenas en los territorios de los pueblos que reúne el CRIC es una expresión de su riqueza y fuente de su identidad, porque "la lengua materna es la esperanza y pensamiento original de un pueblo" (Pueblo Nasa 2019). Con ello, revitalizar las lenguas maternas es "dar fuerza desde el corazón" (Pueblo Nasa 2019: 0min19s), al proceso y dejarlas morir representa dejar de ser lo que son: un pueblo originario (Pueblo Nasa 2019: 3m22s). La lengua se fortalece alrededor del fuego, en el espacio de encuentro con 'los otros'; con ello se entiende por qué el silencio de las lenguas indígenas en las aulas oficiales, y el consecuente deterioro progresivo de las identidades colectivas, fue el motor para la construcción de una propuesta educativa alternativa (Bolaños 2013). De igual manera, explica el lugar que ocupan, por un

lado, un Tejido de Formación en Comunicación Intercultural Propia dentro de los programas ofrecidos por la UAIIN-CRIC y, por otro, un Programa de Comunicaciones dentro del Proyecto Político del CRIC. Desde las palabras del Coordinador Pedagógico de la UAIIN-CRIC, Libio Palechor, dirigiéndose a los nuevos "estudiantes dinamizadores" de la segunda cohorte de Comunicación Intercultural, "se trata de construir espacios en comunicación desde los territorios, para construir conocimientos en sus propios espacio" (CRIC 2021). Desde el Programa de Comunicaciones del CRIC, una de sus contribuciones está en "la difusión de las identidades locales, sus conceptos de vida y la convivencia; asumiendo la diversidad cultural como la riqueza más importante del Cauca y de Colombia" (CRIC s/f).

De tal manera, para la UAIIN-CRIC, la comunicación trasciende su función instrumental y las fronteras de sus resguardos, abriendo la oportunidad para el encuentro con 'los otros', el diálogo de saberes y la construcción de un proceso social pluriétnico, multicultural, en perspectiva decolonial, orientado por el respeto y la defensa de la diversidad, condiciones para la democracia y el buen vivir comunitario. En palabras del CRIC, se trata de una comunicación transformadora

para seguir fortaleciendo lo que somos como pueblos indígenas y llevando el mensaje, palabras armónicas y esperanzadoras a muchos lugares del mundo, haciendo un buen uso de los medios tecnológicos y comunicacionales que nos permiten un hermanamiento con otros pueblos y sociedades. (CRIC s/f)

### *La relación con el Estado*

El Estado-nación colombiano, como la mayor parte de los Estados latinoamericanos, recoge los ideales liberales sobre los cuales se fundaron los estados europeos, de los cuales es heredero. Su proyecto de nación mestiza, consolidado a fines del siglo XIX, tuvo una postura mixta en el tratamiento del 'otro' indígena. La Ley 89 de 1890 estableció dos categorías: por un lado, los "salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones" (Art. 1); por otro, "las comunidades de indígenas reducidas ya a la vida civil" (Art. 2). En una perspectiva integracionista, el salvaje entraría

en un proceso civilizatorio, paulatino, pero la meta del proceso sería una comunidad de indígenas concreta y no la sociedad colombiana. Una vez civilizados, y organizados en comunidades de indígenas, recibirían un tratamiento especial, definido por las leyes generales de la República, en materia de Resguardos,<sup>11</sup> las cuales tendrían una perspectiva diferencialista.

En el siglo XX, tras amenazar constantemente con la disolución de los Resguardos, el Estado-Nación colombiano, alineado al discurso internacional, comenzó a reconocer la multiculturalidad, pero en una perspectiva occidental y colonial, que conservó la segregación y la exclusión. La perspectiva es entonces monocultural y desde allí se trazan 'planes de desarrollo',

caracterizados por promover el cambio de las condiciones de vida sólo a partir del modelo económico centrado en la propiedad individual de la tierra, de los recursos de los bienes, que prima sobre los derechos colectivos, considerando la naturaleza objeto de explotación indiscriminada dentro de un modelo social y cultural hegemónico. (Bolaños, Tattay y Pancho 2009: 166)

A esta visión del Estado colombiano se contraponen la del CRIC, en la cual, las dinámicas formativas han incluido espacios escolarizados y no escolarizados, que parten de las expectativas, necesidades y potencialidades comunitarias. La visión es intercultural y, a partir de allí, se propone la construcción participativa de 'Planes de Vida', que representan "la autoconciencia colectiva del pueblo que lucha por

11 El Resguardo es una institución jurídica y agraria, de origen colonial, implementada en las colonias hispánicas en el siglo XVI, en respuesta a la crisis de la Encomienda. Consistió en la reagrupación de familias, normalmente junto a sus caciques, asignándoles amplios territorios delimitados, donde los indígenas debían producir los medios necesarios para su subsistencia (Liévano 1966). El Cabildo sería su legítima y auténtica autoridad. Entre sus fines se hallan: poner límite al creciente poder de los encomenderos, asegurar el control de la población indígena, frenar el ritmo de su disminución, organizar su tributación, garantizando con todo ello el éxito de la empresa colonizadora y la hegemonía de la Corona Española (Bohórquez 1997: 72). Sin embargo, de acuerdo con Colmenares (1975), en la Nueva Granada la población indígena continuó disminuyendo durante los siglos XVI y XVII.

su autodeterminación espiritual, epistémica y política" (Huanca 2019: 44). Son estos 'Planes de Vida' la fábrica de sueños, insumos para construir un proyecto educativo y todo proyecto que se oriente a la comunidad.

Ya reconocidos como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca, con la Resolución 25 de 1999, una de las luchas del CRIC ante el Estado-Nación colombiano ha sido por el reconocimiento como autoridad educativa. En este sentido, la creación y consolidación de un SEIP ha sido el resultado de un proceso permanente de prueba de fuerzas entre el gobierno y las comunidades indígenas. De acuerdo con Huanca (2019), la relación de la UAIIN-CRIC y las autoridades tradicionales, frente al Estado se establece a partir del encuentro entre mundos y fuerzas de distinta naturaleza. La creación de la UAIIN-CRIC midió, durante varios años, las fuerzas en juego. Desde el Estado, bajo una lógica integracionista, su reconocimiento oficial debía tener lugar incorporándose al conjunto de las instituciones de educación superior colombianas, bajo la sombra jurídica de la Ley 30 de 1992, que 'organiza' y regula el 'servicio público'<sup>12</sup> de

12 La Declaración de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas 1948), en su artículo 26 define la educación como un derecho de toda persona inherente a la condición humana. Alineado con lo anterior, en Colombia, la Constitución de 1991, en su artículo 67, la reconoce en una doble condición, como 'derecho de la persona' y como 'servicio público con función social'. Sin embargo, la Ley General de Educación y la Ley 30 de 1992 (regula la educación superior), enfatizan en la educación como servicio que entran a organizar. Ante controversias presentadas, la Corte Constitucional precisó "(i) la educación es un derecho y un servicio de vital importancia para las sociedades por su relación con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y la construcción de una sociedad democrática; (ii) es además una herramienta necesaria para hacer efectivo el mandato de igualdad del artículo 13 superior, en tanto potencia la igualdad de oportunidades; (iii) es un instrumento que permite la proyección social del ser humano y la realización de sus demás derechos fundamentales; (iv) es un elemento dignificador de las personas; (v) es un factor esencial para el desarrollo humano, social y económico; (vi) es un instrumento para la construcción de equidad social, y (vi) es una herramienta para el desarrollo de la comunidad, entre otras características" (Sentencia

ese nivel educativo. Para el CRIC, el reconocimiento debía pasar por la consulta previa a las comunidades involucradas, como lo consagra la Ley 21 de 1991, y atender a la naturaleza especial de la Universidad Indígena, como expresión de la diversidad étnica y cultural, que el Estado reconoce y protege, según el Artículo 7 de la Constitución Política de 1991.

En el proceso de lucha y resistencia se consiguió el Decreto 1953 de 2014, que en su Título III estableció la correspondencia y equivalencia entre los ciclos o niveles del SEIP y los definidos en la Constitución Política, esto para efectos de la asignación de recursos del Sistema General de Participaciones. El artículo 39 del Decreto fue explícito en reconocer en el SEIP, desde la atención a la primera infancia hasta la educación superior. El Decreto 1811 de 2017 se centró en la concreción de mecanismos para el cumplimiento y el seguimiento a los compromisos establecidos con el CRIC, contemplando el tema de los recursos necesarios. Estas disposiciones favorecieron el reconocimiento de la 'otra' naturaleza jurídica de la UAIIN-CRIC, por parte del MEN. Tal naturaleza se destaca en su denominación bajo el calificativo de Autónoma, pero se trata de una autonomía distinta a aquella que el Estado reconoce en las demás instituciones de educación superior. En el caso de la Universidad Indígena, su autonomía puede entenderse frente al Estado-Nación y su sistema educativo excluyente, pero no frente a las comunidades que representa y a aquellas que acoge, con las cuales se reconoce interdependiente.

De esta manera, el encuentro entre los mundos y fuerzas de distinta naturaleza, que el Estado-Nación colombiano y el CRIC representan, ha sido un encuentro desigual y violento, en tanto el Estado, asumiéndose superior, les ha intentado someter, controlar, asimilar y homogeneizar. Solo la resistencia y lucha permanente del CRIC han puesto límite a la colonialidad que llega desde el Estado, dando en algunos momentos cierto equilibrio recíproco a la relación que establece entre estos dos mundos. Con respecto a las tácticas usadas, de acuerdo con Pablo Tattay, en la relación con el Estado, el CRIC ha recurrido a los mecanismos institucionales: "No se ha renunciado, en

estos 40 años a tener en cuenta las normas del Estado ni a exigir el cumplimiento de las obligaciones que éste tiene para con la población" (Tattay 1992: 52). Para ello, el fortalecimiento del gobierno interno, a través de los Cabildos Indígenas, "una de las fuentes ancestrales de resistencia indígena" (Tattay 1992: 53) ha sido clave para conseguir,

la progresiva construcción de un poder propio que busca no sólo integrarse en igualdad de condiciones al Estado existente, sino ir poniendo las bases, junto con los demás sectores sociales, de un nuevo país y un nuevo Estado, sin exclusivismos, con la participación de todos. (Tattay 1992: 53)

Además de la resignificación y revitalización del Resguardo y el Cabildo, divulgar las leyes sobre indígenas y demandar su aplicación ha sido un asunto prioritario para el CRIC. La Ley 89 de 1890, aunque construida bajo una lógica colonial, fue aprovechada como herramienta política para defender el carácter imprescriptible, inembargable e indisoluble de los Resguardos y la legitimidad del Cabildo como su autoridad.

Pese a los logros, se conservan irresueltos algunos temas estructurales, tales como el reconocimiento de la Educación Propia como un derecho fundamental que salvaguarda la vida cultural y la existencia de los Pueblos Indígenas, la destinación y desembolso oportuno de los recursos para garantizarla, el mantenimiento de espacios de diálogo y negociación entre el Estado y las comunidades, y el reconocimiento de las Autoridades Indígenas como única autoridad educativa en los Territorios Indígenas. La implementación del SEIP, aunque operacionalizada en el Decreto 2500 de 2010, ha sido un proceso de avances y estancamientos. Pese a los compromisos expresados por el Gobierno nacional, el CRIC ha necesitado espacios de diálogo y negociación, incluso acompañados de la movilización de las comunidades y del uso de las vías de hecho, para exigir su cumplimiento. Fue así como en 2018 se consiguió su implementación en el 87% de territorio indígena caucano. No obstante, pese a las dificultades y agendas pendientes no se puede negar el alcance que ha tenido la implementación del SEIP.

Feliciano Valencia, líder Nasa, autoridad del CRIC, Senador de la República, describe el

---

C-376/10).

encuentro con 'el otro', Estado-Nación colombiano, como una relación dialógica que incorpora la negociación, la exigencia y la coordinación, en la medida de las circunstancias, y esta es la dinámica que ha tenido la relación entre el CRIC y Estado. Valencia (CRIC 2016) destaca que los pueblos indígenas congregados en este Consejo reconocen "el deber ser de los gobiernos propios" y uno de los desafíos es materializar sus proyectos bajo las condiciones de dependencia a las cuales intenta sujetarlos el Estado. El reto se complejiza con el interrogante de cómo hacerse entender por parte de la sociedad, cómo traducir lo que está escrito, cómo "su mundo" es capaz de conversar con el "otro mundo", para decirle que también tienen ciencia, conocimiento y un modelo para vivir y para pervivir (CRIC 2016: 28m26s-28m-47s). En ese orden de ideas, la lucha y la resistencia de los pueblos representados en el CRIC se mantienen.

## Conclusiones

La UAIIN-CRIC, como parte del Sistema de Educación Propia, ha sido el resultado natural y necesario en un proceso de organización para la defensa del territorio, la cultura y un gobierno propio, dinamizada por el CRIC. Se trata de un Sistema Educativo, que concibe 'lo propio' como inacabado, en permanente construcción colectiva, a partir de diálogo y la convivencia y, en ese sentido, desplaza la centralidad del profesor y del aula, hacia la comunidad, la naturaleza y la historia, como fuentes y destino del conocimiento. Si bien el Sistema de Educación Propia se presenta como autónomo, tal autonomía solo puede entenderse en respuesta a la intención de asimilar, integrar, estandarizar del proyecto del Estado-Nación colombiano, porque en la relación con las comunidades que representa y a las que acoge, las próximas y las remotas, se reconoce y se expresa como interdependiente.

La relación entre 'nosotros' y 'los otros' es vivida como enriquecedora, en la medida en que sea dialógica y parta de la valoración de las pluralidades. En este sentido, tal relación está necesariamente mediada por la palabra, por la voz, por la lengua, una lengua que remite a la historia, a la identidad y que, por ello, debe ser revitalizada, valorada y defendida. Será esa la herramienta para tejer comunidad,

entendiéndola en un sentido amplio que incluye la familia, los pueblos en el territorio y por fuera de él, la sociedad y la nación.

A través de las relaciones de alteridad analizadas se reconoce, por parte del CRIC, una apropiación estratégica de los discursos occidentales, no solo de aquellos de matriz o ropaje progresista, también de aquellos que se han presentado bajo fórmulas excluyentes, reproduciendo categorías coloniales. Unos y otros han sido analizados en colectivo, de manera sistemática, criticados, deconstruidos, resignificados y revitalizados, para aprovechar solo aquello que aporta a los procesos de realización de los Planes de Vida de las comunidades.

El proceso de implementación de un Sistema Educativo Propio ha sido el resultado de unos 'costosos' procesos de lucha y resistencia, sostenidos en el tiempo, con el liderazgo del CRIC. Más allá de los avatares del proceso y los asuntos que quedan por resolver, no se puede negar los alcances de sus acciones, proponiendo un Sistema de Educación Indígena Propio, que llega hasta la UAIIN-CRIC, evidenciando que hay otras formas de conocer, de hacer ciencia, de generar conocimiento, de enseñar y de aprender, distintas a aquellas que desde el Estado-Nación colombiano se venían proponiendo. Parafraseando a Quilaqueo y Torres, se puede decir que, se ofrece desde la UAIIN-CRIC una "epistemología contextualizada e intercultural, porque existen diferentes formas de construir conocimiento en contextos multiculturales y territorios indígenas" (2013: 294). De tal manera, es una praxis educativa comunitaria decolonial que interpela el proyecto 'intercultural' occidental, que bajo las formas integracionista y diferencialista, ha presentado el Estado-nación colombiano; con ello la UAIIN-CRIC se orienta a la construcción de otro referente no solo de universidad, sino también de sociedad y de nación, que garantice unas formas de relación horizontales, basadas en el reconocimiento, la reciprocidad y la valoración de 'lo propio' y lo de 'los otros'.

Finalmente, la creación y apropiación de un sistema educativo desde los propios conceptos, sentires y filosofías de los pueblos, en el caso particular del Cauca, llama la atención sobre la inseparabilidad e interdependencia del derecho a la educación, como condición a

través de la cual se garantizan los derechos colectivos de los pueblos y los derechos de cada uno de los individuos de la comunidad. Es más, la educación 'propia' expresa la potencialidad de un proyecto integral, mejorando sus condiciones de vida, construyendo sujetos críticos y fortaleciendo el tejido comunitario.

## Bibliografía

- Bohórquez, Carmen L. (1997): *El Resguardo en la Nueva Granada ¿Protección o despojo?* Bogotá: Nueva América.
- Bolaños, Graciela (2007): "Ustedes y nosotros, diferentes más no inferiores...La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia". En: *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), pp 53-62.
- Bolaños, Graciela (2013): "La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): Un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizada". En: *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12, pp. 87-100.
- Bolaños, Graciela; Tattay, Libia y Pancho, Avelina (2009): "Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad". En: Mato, Daniel (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 155-190.
- Baronnet, Bruno (2009): *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. Paris: Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
- Castillo, Elizabeth y Guido, Sandra (2015): "La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?". En: *Revista Colombiana de Educación*. 69, pp. 17- 43.
- Castillo, Luis Carlos (2007): *Etnicidad y nación: El desafío de la diversidad en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Colmenares, Germán (1975): *Historia Económica y General de Colombia, 1537-1719*. Bogotá: Editorial La Carreta.
- [Consejo Regional Indígena del Cauca \(CRIC\) \(s.f\) Programa Mujer. \(Consultado por última vez 15 de octubre de 2021\).](#)
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004): *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC*. Bogotá: El Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2007): *Plan de vida Regional de los Pueblos Indígenas del Cauca*. Popayán: CRIC.
- [Consejo Regional Indígena del Cauca \(CRIC\) \(2009\): \*La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural –UAI: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad.\* \(Consultado por última vez 15 de octubre de 2021\).](#)
- [Consejo Regional Indígena del Cauca \(CRIC\) \(2016\): \*Seminario de Derecho Propio e Intercultural y coordinación de Jurisdicciones.\* \(14 de febrero de 2016\). \[Archivo de Video\]. Youtube. \(Consultado por última vez 14 de octubre de 2021\).](#)
- [Consejo Indígena Regional del Cauca \(2021\): \*Inicia tejido de formación en comunicación propia intercultural: Construir espacios en comunicación desde los territorios.\* \(consultado por última vez octubre 13 de 2021\).](#)
- [Constitución Política de 1886. \[Const\]. 5 de agosto de 1886 \(Colombia\). \(consultado por última vez agosto 10 de 2021\).](#)
- [Constitución Política de Colombia. \[Const\]. 7 de julio de 1991 \(Colombia\). \(consultado por última vez agosto 10 de 2021\).](#)
- [Corte Constitucional, Sentencia C-376 de 2010. 19 de mayo de 2010 \(Colombia\). \(Consultado por última vez enero 6 de 2022\)](#)
- Chicangana, Fredy (1997): *Yo yanacona, caminos y huellas de una cultura*. Tesis del Departamento de Antropología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- [Decreto 1953 de 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Octubre 7 de 2014. Diario Oficial 49297. \(consultado por última vez septiembre 1 de 2021\).](#)
- [Decreto 1811 de 2017. Por el cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca \(CRIC\), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo](#)

- [Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada con el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones. Noviembre 7 de 2017. \(consultado por última vez septiembre 1 de 2021\).](#)
- [Departamento Administrativo Nacional de Estadística \(DANE\) \(2018\): \*Censo Nacional de Población y Vivienda\*. \(consultado por última vez 15 de julio de 2021\).](#)
- Dietz, Gunther (2012): *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- [Dussel, Enrique \(2003\): "Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación". En: \*Erasmus. Revista para el diálogo intercultural\*, 5 \(1-2\). \(consultado por última vez septiembre 5 de 2021\).](#)
- Dussel, Enrique (2011): *Filosofía de la liberación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, Arturo, Álvarez, Sonia y Dagnino, Evelina (2001): "Introducción: lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos". En: Escobar, Arturo, Álvarez, Sonia y Dagnino, Evelina (eds.): *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, Bogotá: Taurus/Icanh, pp. 26-31.
- Fleuri, Reinaldo (2006): "Policies of the difference: beyond the stereotypes in the educational practice". En: *Educação & Sociedade*, 27, pp. 495-520.
- Gómez, Marcela y Puiggrós, Adriana (1986): *La Educación Popular en América Latina*. México: Ediciones Caballito-SEP.
- Gutiérrez-Martínez, Daniel (2017): "Estructuralismo genético y políticas educativas en los pueblos originarios en México. Una evaluación cognostiva". En: *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 6, pp. 69-80.
- [Huanca Soto, Ramiro R. \(2019\): \*¿El entretejido de la pluriversidad?. Conocimientos en tensión y diálogo en universidades indígenas de Abya Yala: Amawtay Wasi \(Ecuador\), UAIIN-CRIC \(Colombia\) y Tupak Katari \(Bolivia\)\*. Quito, 2019, 482 p. Tesis \(Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos\). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales. \(consultado por última vez septiembre 30 de 2021\).](#)
- Krainer, Anita; Aguirre, Daniela; Guerra, Martha; Meiser, Anna (2017): "Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador". En: *Revista de la Educación Superior*, 46 (104), pp. 55-76
- [Ley 89 de 1890. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada. Noviembre 25 de 1890. D.O. No. 8263. \(consultado por última vez julio 28 de 2021\).](#)
- [Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diciembre 28 de 1992. DO No. 40.700. \(consultado por última vez julio 30 de 2021\).](#)
- [Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. \(consultado por última vez julio 30 de 2021\).](#)
- Liévano, Indalecio (1966): *Grandes Conflictos Económicos y Sociales de nuestra Historia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007): "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramon (eds.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp.127-167.
- Mato, Daniel (2007): "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas". En: *Nómadas*, 27, pp. 62-73.
- Meunier, Olivier (2007): *Approches Interculturelles en Éducation. Étude comparative internationale*. France: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Mignolo, Walter (2004): "Capitalismo y geopolítica del conocimiento". En: Dube, Saurabh; Dube, Ishita y Mignolo, Walter (eds.): *Modernidades coloniales*, México: El Colegio de México, pp. 227-255.
- Mignolo, Walter (2018): "Geopolitics of knowledge and colonial difference". En: *Journal of Speculative Philosophy*, 32 (3), pp 360-387.
- Morales-Saavedra, Soledad; Quintriqueo-Millán, Segundo; Uribe-Sepúlveda, Pilar; Arias, Katerin (2018): "Interculturalidad en Educación Superior: Experiencia en Educación Inicial en La Araucanía, Chile" En: *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 25(77), pp. 55-76.
- Muñoz, Héctor (2002): *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México:

- Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ocoró, Mary y Nilza da Silva, María (2017): "Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)". En: *Educación Superior y Sociedad (ESS)* Nueva etapa Colección 25.º Aniversario Vol. 20.
- [Organización de las Naciones Unidas \(ONU\) \(1948\): Declaración Universal de Derechos Humanos. \(consultado por última vez 6 de enero de 2022\).](#)
- Palechor, Libio (2019): "La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad". En: *Higher Education and Society*, 20 (20), pp. 157-181.
- Peiró, Salvador y Merma Molina, Gladys (2012): "Interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores". En: *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, pp. 127-139.
- Peñaranda, Daniel R. (2012): "La organización como expresión de resistencia". En: *Nuestra Vida ha sido lucha: Resistencia y memoria en el Cauca Indígena*, Bogotá: Centro de Memoria Histórica, pp. 19-50.
- [Pueblo Nasa \(2019\): La Lengua Materna es la Esperanza y Pensamiento Original de Un Pueblo. \(21 de febrero de 2019.\) \[Archivo de Video\]. Youtube. \(consultado por última vez octubre 14 de 2021\).](#)
- [Quilaqueo, Daniel y Torres, Héctor \(2013\): "Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas". En: Revista Alpha, 37, 285-300. \(consultado por última vez septiembre 30 de 2021\).](#)
- Ramos, Inocencio y Linhart, Jan (2012): *Educación Intercultural Indígena: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC, como un ejemplo de una propuesta integral para una educación alternativa*. Popayán: CRIC.
- Ramos, Abelardo y Rojas, Tulio (2005): "Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (Paez)". En: *Revista Colombiana de Educación*, 48, pp.71-91.
- Sandoval, Eduardo (2016): *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: Arfo Editores.
- Rappaport, Joan (2008): *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Sarango, Luis (2019): "La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder". En: *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), pp. 31-43.
- Silva, César (2019): "La escuela zapatista: educar para la autonomía y la emancipación". En: *Alteridad*, 14(1), pp. 109-121.
- Sousa Santos, Boaventura (2010): *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ Prometeo Libros.
- Tattay, Pablo (2012): "Construcción del poder propio en el movimiento indígena del Cauca". En: *Nuestra Vida ha sido lucha: Resistencia y memoria en el Cauca Indígena*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica, pp. 55-84.
- Tovar Pinzón, Hermes (1982): "Orígenes y características de los sistemas de terraje y arrendamiento en la sociedad colonial durante el Siglo XVIII: El caso Neogranadino". En: *Desarrollo y Sociedad*, 8, pp. 17-33.
- [Universidad Indígena Intercultural del Cauca \(UAIIN-CRIC\) \(2018\): Conoce la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - Colombia Aprende. \[Archivo de video\] Youtube. \(consultado por última vez octubre 01 de 2021\).](#)
- [Universidad Indígena Intercultural del Cauca \(UAIIN-CRIC\) \(2021\): Ponencias Observatorio Minga \(Julio 13 de 2021\). \[Archivo de video\] facebook. \(consultado por última vez octubre 01 de 2021\).](#)
- [Universidad Indígena Intercultural del Cauca \(UAIIN-CRIC\) \(2021b\): Reunión de mujeres. \[Archivo de video\] facebook. \(consultado por última vez octubre 01 de 2021\).](#)
- Walsh, Catherine (2005): "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización". En: *Polis Revista Latinoamericana*, 6, pp. 1-22.
- Walsh, Catherine (2007): "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds): *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del

Hombre Editores, pp. 47-62.

Williamson, Guillermo (2004): "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" En: *Cuadernos Interculturales*, 2(3) pp. 23-34.

Zambrano, Carlos (2000): "Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad". En: *Nueva Sociedad*, 165, pp. 148- 159. Tinta limón.

Saavedra, Alejandro (1971): *La cuestión mapuche*. Santiago: ICIRA - Naciones Unidas - FAO.