



CAPÍTULO I

EDUCACIONES PROPIAS Y ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

Martha Isabel Cabrera Otálora

Magister en Educación, Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca.
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia

Libia Esperanza Nieto Gómez

Especialista en Recursos Hidráulicos, Universidad Nacional de Colombia. Ingeniera Agrícola, Universidad Nacional de Colombia.
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá – Colombia

Reinaldo Giraldo Díaz

Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia. Magister en Filosofía, Universidad del Valle. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia.
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia.

Introducción

Apostar por una educación propia en el Siglo XXI puede ser considerado un pretendido que se desliga de las consideraciones globales del desarrollo. Sin embargo, para la comunidad indígena Misak del departamento del Cauca, Colombia, es una misión diríase política, que se juega entre conservar sus raíces ancestrales y salvaguardar sus territorios. En el ejercicio de contraste serán revisadas las orientaciones etnoeducativas, tanto desde los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas – ONU y la Organización de los Estados Americanos – OEA, como desde la política etnoeducativa colombiana, y aquellas que definen la educación propia. En el caso de los primeros, considerando, ante todo, las directrices que respecto de la educación ha definido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, la que considera como misión de la educación el desarrollo de los pueblos. Respecto a los segundos, en

el marco de una intencionalidad de la comunidad, involucra el rol del profesor como un líder que aporta al ejercicio de descubrirse como comunidad ancestral y dejar claro que su cultura y su territorio son su fortaleza, y la educación, su medio para redefinirse como comunidad que protege y conserva su herencia ancestral.

Colombia es un país que tiene definido desde su plan de desarrollo “Todos por un nuevo país 2014-2018”, una apuesta por alcanzar una Colombia en paz, equitativa y educada. Para lograrlo ha encauzado sus políticas públicas, entre ellas, la educativa, para conseguir que estos tres aspectos se interrelacionen de manera tal, que, como se afirma en su introducción, la paz favorezca la equidad y la educación; la equidad propicie la paz y la educación; y la educación genere condiciones de paz y equidad (DNP, 2015); para lograr finalmente estar bajo los estándares de un país desarrollado con todo lo que ello implica.

Entre tanto, es de reconocer que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, la Organización de las Naciones Unidas – ONU, y la Organización de los Estados Americanos – OEA, adelantan apuestas, tanto globales como regionales –en contexto latinoamericano–, que propenden, igualmente, por definir lineamientos desarrollistas, en el eje contextual de las comunidades indígenas a través de la apuesta pedagógica de la etnoeducación.

Al hacer una revisión documental sobre los impactos esperados de la educación en los diferentes territorios, bien puede resumirse en el fortalecimiento de un capital social que robustece tanto la producción como el consumo mediante la consolidación de mano de obra calificada y emprendedora, se llega a la comprensión de la expresión de apuestas educativas de resistencia al modelo etnoeducativo en comunidades indígenas que, como la Misak en el departamento del Cauca, Colombia, ven en la educación no la formación del capital social para el desarrollo, sino una oportunidad para conservar tanto sus raíces ancestrales como, y sobre todo, sus territorios, donde el rol del profesor cobra importancia como líder social. Sin embargo, estas comunidades indígenas inmersas en una legislación constitucional deben atender tal legislación y, en suma, procurar que sus apuestas educativas redunden en el alcance de objetivos propuestos en las políticas públicas, particularmente, la política etnoeducativa de Colombia.

Desde hace siete años, la comunidad Misak ha creado la Misak Universidad, con el objetivo de lograr la aplicación de lo que la comunidad ha definido como

“educación propia”. Sin embargo, al observar su apuesta curricular y algunos de los acompañamientos que ha recibido por parte de universidades que obran bajo el Decreto 230 de 2002 (MEN, 2002), por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, se observa una ausencia formal de lo que puede significar tal apuesta educativa, pareciera que en éstas queda la duda referida a la certificación de sus saberes, lo que implica reconocimiento de los mismos por parte de lo que los Misak nombran como educación occidental. Tal falta de claridad redundante en la continuidad de acciones que resultan una réplica de lo que no aceptan como apuesta educativa para su comunidad como lo es la etnoeducación y, sin embargo, son insistentes en que su apuesta educativa es propia.

Se espera con el presente capítulo aportar a la identificación de los elementos teóricos sobre los que se funda la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak y los cuales la diferencian del concepto de etnoeducación, y de esta manera sumar a los trayectos ya recorridos por esta comunidad en su interés por salvaguardar sus raíces a partir de la implementación de lo que han nombrado como educación propia. Se pretende así mismo, aportar a la legislación colombiana elementos que permitan, de ser el caso, la ampliación de los límites actualmente definidos en la política etnoeducativa colombiana.

1. Marco metodológico

Este capítulo se centra en el planteamiento de la siguiente formulación problemática: ¿Cómo se configura la idea de educación propia en los Misak frente a la política de etnoeducación colombiana? Con el objetivo de identificar los elementos teóricos sobre los que se funda la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak y que la diferencian del concepto de etnoeducación. Complementando este objetivo, se revisó el concepto de etnoeducación a partir de lo definido por organismos internacionales y se analizaron los aspectos coincidentes entre la Ley General de Educación colombiana y la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak.

Se realizó una revisión bibliográfica entre documentos emitidos por parte de los organismos internacionales y nacionales sobre etnoeducación, que permitió identificar los elementos teóricos que fundan la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak. Asimismo, se concentra la revisión de la

puesta en práctica de la educación propia en la Misak Universidad, identificando aquellas ideas y prácticas que comprometen lo diferencial de la etnoeducación, como pauta para explicitar las acciones curriculares, didácticas, evaluativas y de promoción educativa.

Se tuvieron las siguientes limitaciones en el desarrollo de la investigación: disposición por parte de las autoridades del resguardo indígena para brindar información o para atender las visitas programadas y dado que, la conceptualización sobre educación propia será construida con los profesores de la Misak Universidad, la limitación está dada en la claridad que sobre tal misión institucional tienen los profesores consultados.

2. Contexto general de la educación indígena

La puesta en marcha de los programas educativos especiales para la población indígena está en el marco del derecho a la educación para todos. En este sentido, principios como la equidad y la igualdad son tenidos en cuenta en el presente marco teórico, no en la línea de la calidad, sino en el contexto de la implementación de lo que ha sido definido como la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas.

Diríase que equidad e igualdad solo son pensables en el marco de la calidad, sin embargo, en consideración de los estándares de medición que definen la calidad o no de la oferta educativa de un Estado, se coloca el escenario de la educación para la población indígena en un contexto de discusión que se torna no conciliable si se consideran aspectos como los derechos propios de las comunidades indígenas entre los que se encuentra, a manera de ejemplo en la Ley General de Educación colombiana, una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (Congreso de la República, 1994), que por tanto, no son comparables en criterios de evaluación de la calidad educativa con otros Estados. Así las cosas, a continuación, se presentan los marcos en los cuales la equidad y la igualdad, en tanto deber de los Estados son indicativos de la creación de los escenarios formales para la oferta educativa de la población indígena.

2.1. La educación para las comunidades indígenas en la Agenda 2030

Luego de 21 años de haberse dado los primeros pasos para la creación de un instrumento jurídico relativo a los derechos de las poblaciones indígenas del

continente americano, la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de septiembre de 2007, adopta la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Esta Declaración es considerada el instrumento internacional más completo sobre los derechos de los pueblos indígenas al comprender el consenso mundial sobre tales derechos y establecer un marco universal de estándares mínimos para su supervivencia, dignidad y bienestar; igualmente, se constituye en una acción de relevancia en cuanto a la cooperación y la solidaridad de los pueblos indígenas y los Estados miembros de la ONU.

En el marco de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se observa la decidida intención de la ONU por lograr que los Estados garanticen la inclusión de las comunidades indígenas en los procesos de desarrollo sostenible. La ONU define políticas y estrategias tendientes a fortalecer los derechos de los pueblos indígenas y con ellos aportar en la línea de sus propias prioridades de desarrollo. Así, es posible observarlo cuando con ocasión de la celebración de los diez años de haberse dado la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se afirma que:

A diferencia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en los cuales los pueblos indígenas eran prácticamente invisibles, los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen el tratamiento explícito de las prioridades fundamentales de los pueblos indígenas, con seis referencias a pueblos indígenas en la Agenda 2030 (ONU, 2017, p. 7).

Para lo cual, se anima a los Estados miembros a considerar debidamente todos los derechos de los pueblos indígenas a la hora de implementar la Agenda 2030, cuyo fin se centra en superar la desigualdad (Agudelo *et al.*, 2018).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL- en el mes de abril de 2017, durante el Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible, reafirmó su compromiso colectivo con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (CEPAL, 2017). En este contexto se viabiliza la aplicación de las estrategias regionales para el alcance de los objetivos de tal Agenda.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS de la Agenda 2030, en términos generales, son universales e integran las dimensiones económicas, sociales y ambientales, tratan aspectos cruciales en materia de educación, seguridad

alimentaria, provisión de servicios básicos, protección social, productividad y gestión del riesgo ante eventos catastróficos. Estos objetivos exigen transformaciones importantes, cambio estructural entre los medios de producción y de consumo que prioricen los sectores más intensivos en conocimiento y aquellos ambientalmente sostenibles.

En materia de educación, el objetivo cuatro de la Agenda 2030, consiste en garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El contexto general de este objetivo indica que la calidad inclusiva y equitativa de la educación para todos requerirá de mayores esfuerzos en poblaciones del África, Asia, el sur de Asia y las poblaciones vulnerables entre las que ubica a los pueblos indígenas.

En la contextualización que permite definir el objetivo cuatro de la Agenda 2030, se encuentra:

1. Niños que nunca van a la escuela.
2. Los resultados de evaluación del aprendizaje muestran que muchos niños al terminar la etapa escolar no adquieren las habilidades básicas de lectura y matemáticas.
3. Hay falta de maestros capacitados y la constante de mal estado de las escuelas, poniendo en peligro la perspectiva de una educación de calidad para todos.
4. Aún hay instituciones educativas sin acceso a computadoras e internet.

Respecto del objetivo cuatro de la Agenda 2030 es de considerar su importancia frente a la inclusión que ésta promueve para que las comunidades indígenas logren la educación para su población infantil; en este mismo sentido, se reconoce el aporte que puede representar la construcción y/o el acondicionamiento de las instituciones educativas. Sin embargo, inquieta observar un sino de homogeneización de la educación para todos, en la que se incluye la educación en las comunidades indígenas. Tal cualidad es evidente en dos aspectos; por un lado, se habla de resultados de evaluación del aprendizaje: lo que indica un estándar de aprendizaje en los niños y niñas. Al respecto, la inclusión educativa no está pensando la individualización de las comunidades indígenas y sus propias necesidades de formación, sino una exigencia de saberes universalizante que promueve unos objetivos que invisibilizan la posibilidad de una educación propia de una comunidad que opte por pensar sus propios procesos de formación.

En este sentido, se precisa observar las oportunidades de educación propia que tiene la comunidad Misak frente al desarrollo de habilidades básicas de lectura y escritura evaluables, para medir la calidad educativa que ofrecen y que responda a los objetivos de la Agenda 2030.

Por otro lado, se encuentra la perspectiva de una educación de calidad para todos, bajo la necesidad de maestros capacitados. En la aceptación que la educación es una inversión del Estado para garantizar su desarrollo como Estado, es claro que este invierte en infraestructura y personal capacitado; desde esta perspectiva, es comprensible que, desde la Agenda 2030, se esperen resultados en dirección de los objetivos planteados por tal Agenda. Pero, a pesar de esta comprensión, entran en juego los intereses propios de las comunidades indígenas, las que no cuentan con el personal capacitado para lograr procesos de formación que respondan a los estándares de calidad que han sido definidos por fuera de los territorios indígenas y con fines alejados de sus cosmovisiones.

Al respecto, la solución que ofrecen los entes internacionales es la capacitación. Sin embargo, comunidades como la Misak, se han mostrado inquietas al respecto, pues comprenden que la capacitación responde a intereses alejados de sus necesidades como comunidad; a lo que se suma que los docentes capacitados deberán responder a los indicadores que permitan evidenciar el alcance de objetivos, los cuales no son los pensados desde sus territorios. Por tanto, se está ante dos perspectivas de apuesta educativa, de un lado, la que se avizora desde la Agenda 2030, y de otro lado, la que está construyendo la comunidad Misak, en el departamento del Cauca, Colombia.

2.2. Educación para la población indígena en el marco de la OEA

En 1989, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos –OEA solicitó a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –CIDH la preparación de un instrumento jurídico relativo a los derechos de las poblaciones indígenas. Entre 1995 y 1997, la CIDH aprobó en su 951 período de sesiones una propuesta de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, siguiendo la recomendación al respecto de la Asamblea General, cuyo borrador había sido aprobado por esta misma Asamblea en su 901 período de sesiones. Finalmente, la propuesta es presentada ante la Asamblea General de 1998, en conmemoración del 501 aniversario de la

Organización. En el preámbulo de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 1997), se encuentra que:

Se recuerda que las instituciones indígenas constituyen un segmento organizado e integral de la población y tienen derecho a ser parte de la identidad nacional de los países. Aportan al fortalecimiento nacional con un papel especial en el fortalecimiento de las instituciones del Estado y en la realización de la unidad nacional basada en principios democráticos.

En cuanto a la erradicación de la pobreza y derecho al desarrollo, se manifiesta la preocupación por la constante privación que sufren los indígenas dentro y fuera de sus comunidades. Igualmente, se recuerda que, en la Declaración de Principios de la Cumbre de las Américas, en diciembre de 1994, los Jefes de Estado y de Gobierno declararon, en consideración a la Década Mundial del Pueblo Indígena, el enfoque a mejorar el ejercicio de los derechos democráticos y el acceso a servicios sociales para los pueblos indígenas y sus comunidades (OEA, 1997, p. 1).

Por su parte, en la sesión tercera, referida al desarrollo cultural, en su Artículo IX, se declara que, entre otros, los pueblos indígenas tienen derecho a:

1. Definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educativas.
2. Preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza.
3. Formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores. Los Estados deben tomar las medidas para asegurar que esos sistemas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes para la población en general y complementariedad con los sistemas educativos nacionales (OEA, 1997, Artículo IX).

Entre los derechos, se debe destacar el compromiso de los Estados para garantizar que los sistemas educacionales definidos por las comunidades indígenas sean iguales en calidad, eficiencia y accesibilidad, a los previstos para la población en general. Por otro lado, los Estados deben incluir en sus sistemas educativos nacionales, los contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural de sus sociedades. Entre tanto, el Departamento de Derecho Internacional –DDI de la OEA, adoptó, en el año 1999, un programa de acción sobre las Américas con el objetivo de:

Promover y fortalecer la participación de los pueblos indígenas en los distintos procesos internos e internacionales de toma de decisiones, sensibilizar a la sociedad en general sobre esta temática, capacitar a los representantes de los pueblos indígenas en diversas áreas que permitan el desarrollo integral de sus comunidades y transversalizar la temática indígena en los diversos proyectos y actividades de la Organización (OEA, 1999, p. 1).

Desde este campo de acción el DDI promueve temas relativos a la niñez y juventud indígena con énfasis en la educación. En este sentido, en su plan de capacitación y empoderamiento, plantea el programa de becas de formación para representantes indígenas, funcionarios de gobierno y las ONG involucradas en la temática indígena de los Estados miembros de la OEA y Sudamérica. El plan becario compromete:

Cursos sobre “Buen Gobierno”, seminarios sobre los “Derechos de los Pueblos Indígenas en el Sistema Interamericano” y talleres sobre la “Participación Política de las Mujeres Indígenas” y sobre “Marco Lógico para la Elaboración de Proyectos”. Cerca de 100 personas han sido capacitadas desde el año 2009, y el objetivo es duplicar este resultado antes del 2013 (OEA, s.f., p. 1).

Luego de las sesiones presenciales, el DDI aporta la asistencia técnica a los ex-becarios, quienes deben adelantar jornadas de capacitación como una forma de materializar el empoderamiento aportado desde la OEA. Se observa entonces el decidido compromiso de la OEA para lograr no solo el reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas sino también, la inclusión de estas en los procesos de cooperación entre los Estados. Entretanto, la OEA a través de su Secretaría General crea y mantiene diversos mecanismos de participación para los pueblos indígenas. Se trata de lograr la participación de los pueblos indígenas en el Sistema Interamericano mediante la creación e implementación de nuevas propuestas como el establecimiento de acuerdos de cooperación entre organizaciones indígenas con la Secretaría General, tendientes a lograr su participación en las Cumbres de las Américas por un lado y, por otro, incrementar el acceso de los pueblos indígenas a los servicios de salud, la tecnología y la educación, entre otros temas (OEA, 2010).

2.3. Contexto latinoamericano de la educación indígena

Bolivia, Brasil, Ecuador, Colombia, Chile, Guatemala, México, Perú y Venezuela han adoptado e implementado desde el contexto de sus Constituciones, los

Derechos Humanos de los Indígenas, conforme lo indica la publicación que hace la OEA desde la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (OEA, 2000).

Adoptar la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es encontrar la forma de lograr procesos que dignifiquen la vida de la comunidad indígena en los diferentes escenarios del hemisferio americano; así permite observarlo el informe sobre la situación de los derechos indígenas en Guatemala ante la OEA (OEA, 1993), donde se retoman las palabras de Serrano, presidente de Guatemala, quien en discurso de apertura de la cumbre presidencial de México, afirmó que el 60% de los 10 millones de personas guatemaltecas son descendientes de esa antigua civilización, refiriéndose a la cultura Maya-Quiché (OEA, 1993). En el mismo informe, se encuentra que:

Muchas acciones del Estado guatemalteco reflejan un estereotipo cultural que es discriminatorio. Uno de ellos es el sistema educativo, donde la historia, los nombres geográficos de los lugares, el lenguaje de instrucción e incluso los valores éticos desdeñan o ignoran los utilizados por la mayoría de la población, socavando así su integridad cultural y su derecho a la dignidad (OEA, 1993, p. 1).

Entre tanto, para México se denuncia la desventaja en la que están los niños indígenas frente a los niveles de escolaridad de la población en general: de nivel de formación primaria y preprimaria. En consecuencia,

El 43% de los indígenas mayores de 15 no tienen instrucción formal alguna, una tercera parte de ellos no logró completar la escuela primaria, y poco más del 10% cuenta con algún grado de instrucción postprimaria. Mientras que el índice de analfabetismo en la población adulta general es del 12,4%, en el caso de los indígenas tal índice es del 46% (OEA, 1998, p. 1).

Por su parte, Brasil realiza, según la OEA (1997), numerosas acciones en defensa y promoción de los indígenas y de sus derechos. En 1996 el Estado toma la iniciativa de acabar con el racismo y propende porque la cultura de los pueblos indígenas sea tratada correctamente. Como acción principal, en articulación con el Ministerio de Educación y Cultura, a través del Comité de Educación Escolar Indígena, se puso en marcha el programa de promoción y divulgación de materiales didáctico-pedagógicos, de nivel elemental, medio y superior para desarrollar una valoración adecuada y esclarecer conocimientos respecto de los pueblos indígenas brasileños.

Con rigor semejante al de Brasil, Perú, según informe de la OEA (2000), cuenta desde sus normas constitucionales, con lineamientos claros que aportan a la adopción de un régimen especial de educación indígena, y a diferencia de Ecuador, tiene escuelas bilingües para el fomento de las culturas. A pesar de este punto a favor, al igual que los ecuatorianos, los peruanos presentan bajo porcentaje de asistencia de los niños indígenas a la escuela.

2.4. Etnoeducación en Colombia

Según informes de UNICEF (2015) y OCDE (2016), en Colombia existen 102 pueblos indígenas con cerca de 85 lenguas propias, ubicados en zonas rurales y rurales dispersas en Resguardos Indígenas que cuentan con autonomía propia. Los pueblos más numerosos son los Wayuu, Nasa, Zenú y Embera. Los departamentos con mayor porcentaje de población indígena son: Vaupés y Guainía con 65%, Guajira, Vichada y Amazonas con 44%, Cauca con 22% y Putumayo con 18%.

Colombia cuenta con una política etnoeducativa y a diferencia de los demás países de Latinoamérica, plantea una política con una perspectiva integral que supera la apuesta enfocada hacia la educación bilingüe e intercultural de los demás países de la región, mediante la expedición de una legislación más novedosa y avanzada; sin embargo, según la OCDE (2016) y conforme a la decisión de Colombia de pertenecer a esta organización, Colombia debe contemplar entre las prioridades de su sistema educativo entre 2014-2018, el disminuir la tasa de analfabetismo, enfocándose en el sistema de educación indígena, mejorando el sistema de educación bilingüe y reforzando el apoyo para los mejores estudiantes. La clave para el mejoramiento de la educación indígena está en el programa de etnoeducación.

Conforme lo señala la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994) en su artículo 55, la etnoeducación compromete la educación para grupos étnicos en los siguientes términos:

Se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Congreso de la República, 1994, Artículo 55).

Con el artículo 55 de la Ley Educativa colombiana se abre el espacio para que los pueblos indígenas ganen autonomía en sus procesos educativos, lo que implica el desarrollo de sus planes, proyectos educativos y sistema propio de evaluación. Igualmente, permite que al lograrse la oferta educativa en los mismos territorios en los que la población indígena reside, se disminuya, por un lado, la movilidad de los jóvenes hacia los sectores urbanos, permitiendo con ello aumentar la cantidad de talento humano calificado; y por otro lado, se reduce la discriminación a la que se ven sometidos los niños y adolescentes indígenas al estar en instituciones educativas de otros grupos sociales, a lo que se suma la protección de sus cosmovisiones y del pensamiento propio al no ser obligados a recibir arbitrariamente el pensamiento occidental.

El Decreto 804 de 1995 (MEN, 1995) presenta las disposiciones para los grupos étnicos. Asimismo, define las pautas curriculares y orienta la administración y gestión de las instituciones educativas, e igualmente, indica los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad, solidaridad (Cap. I, Art. 2) y elaboración de planes educativos concertados allí donde haya entidades territoriales con asentamientos indígenas (Cap. I, Art. 3). En cuanto a la formulación de los currículos, se adelantarán en participación comunitaria bajo los lineamientos de la Ley General de Educación y en ejercicio de la autonomía de los grupos étnicos (Cap. III, Art. 15).

Se observa entonces, la manera cómo la política etnoeducativa en Colombia es la respuesta a indicaciones planteadas por organismos internacionales que exigen: ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa e inclusión. Asimismo, se hace una insistencia en el respeto a la autonomía de los pueblos indígenas; sin embargo, a la hora de materializar tal autonomía, son más las dificultades formales encontradas que los apoyos para hacer de tal autonomía una realidad en los territorios. Prueba de ello es la exigencia de la calidad educativa en los territorios indígenas, lo que implica el adelantar la práctica educativa indígena bajo las indicaciones occidentales, sin las cuales la calidad no podrá ser favorable para el alcance de indicadores del Estado.

2.5. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación

Lograr afirmaciones sobre la calidad de la educación, implica contemplar ideas que comprometen acciones tendientes a medir los servicios educativos desde el referente de la eficiencia, comprendiendo ésta como rendimiento escolar, y para

lo cual se han definido diversas formas de evaluación. En el intento de Aguerrondo (s.f.) por superar el encasillamiento economicista al que se ha llevado el concepto de calidad y, más concretamente el de calidad educativa, asume una postura que implica pensar la calidad educativa desde una idea inclusiva, que supere el enfoque positivista circunscrito en la metodología de la evaluación, y el enfoque conductista que la encasilla en la repetición de conductas específicas, desde las cuales resulta necesario observar la base conceptual que permite afirmar cómo la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos (Aguerrondo, s.f.).

Con el fin de lograr identificar el sustento teórico de la calidad educativa que permita concebir un panorama incluyente del mismo, se parte de la siguiente idea:

Los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones: en primer lugar, existe un nivel de definiciones exógenos al propio sistema educativo que expresa los requerimientos concretos del subsistema de la sociedad a la educación. Éstos, que están a nivel de las definiciones político-ideológicas, se expresan normalmente como fines y objetivos de la educación. Y, por otro lado, diversas definiciones político-ideológicas y técnico-pedagógicas (Aguerrondo, s.f., p. 1).

En este sentido, y en referencia a principios vertebradores fundamentales, Rawls (2006) plantea como principio social la estructura básica de la sociedad desde la que se instituye el objeto primario de la justicia o, como lo indica este autor, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones se entienden la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (Rawls, 2006). Con lo que se tiene claridad en que, como lo afirma el filósofo del neoliberalismo, hablar de principios fundamentales es identificar aquellas estructuras sociales que determinan, entre otras, al sistema educativo, y que, permite definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo (Aguerrondo, s.f.).

Así las cosas, en condición de los principios sociales, al sistema educativo llegan disposiciones que deben ser atendidas. Para el caso puntual de Latinoamérica,

la estructura social que determina las decisiones de su sistema educativo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, afirmación a la que se llega al observar que la misión motivadora de su actuar con impacto universal es promover políticas para, entre otros, lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial (OCDE, s.f.).

Considerando como, lo expresan Cabrera, Nieto y Giraldo (2017a, b, c), loable la misión tanto de la OCDE como de los treinta países miembros, se encuentra que, en coherencia del acuerdo de cooperación entre los Estados, se asume el compromiso de crear las condiciones para adelantar los planes y acciones que permitan alcanzar los propósitos de tal organización a través de la formulación de sus políticas públicas en cada una de sus regiones. Sin embargo, no deja de ser globalizante tal intención, la que subsume bajo el rigor de obrar conforme los principios neoliberales de justicia y equidad a cualquier expresión cultural que no coincida con las que Rawls (2006) define como grandes instituciones sociales: protección jurídica de la libertad de pensamiento y de conciencia, competencia mercantil, propiedad privada de los medios de producción y la familia monógama, siendo estas instituciones las que se engloban en el marco de lo adecuado, lo favorable, lo bueno para el mundo.

La coincidencia que se observa en la afirmación de unos principios fundamentales constituidos en la base sobre la cual se definen las decisiones para el sistema educativo, no solo se limita al contexto de justicia, sino que atiende directamente el condicional de calidad, el que se ratifica en Rawls (2006) cuando afirma que, cierto acuerdo en las concepciones de la justicia no es el único requisito para una comunidad humana viable; hay otros problemas sociales fundamentales, en particular los de coordinación, eficacia y estabilidad. Se trata entonces, de un determinismo político desde el cual se definen los lineamientos de actuación para el contexto educativo.

¿Qué alternativa de superación puede haber ante estos principios universalizantes que tienen como humanidad lo social, y a este atributo enmarcado dentro de lo justo, lo coordinado, lo eficiente y lo estable? Se trata de principios que por ser loables y por ser considerados como los más adecuados para la humanidad, dejan de lado otras posibilidades, entre las que se podrían referenciar relaciones alejadas de estos condicionamientos evaluables, pero que han garantizado la vida de comunidades en el marco del buen vivir.

Sin entrar en filigrana argumentativa, se puede inferir que, aquello que no responda a los estándares de lo coordinado, lo eficiente y lo estable, no puede ser considerado viable. Al punto, entra en juego el instrumento de evaluación, como aquel que valora indicadores para confirmar si los sistemas de la sociedad están o no dentro de tales estándares, los cuales llevan al calificativo de calidad. En consideración de lo anterior, se observa entonces que, la política educativa de un Estado no sólo determina los fines educativos que persigue, sino que debe atender los fines de la estructura básica estipulados; por tanto, existirán políticas educativas, no solo por cuantos fines educativos haya, sino conforme los objetivos de coordinación y eficiencia que garanticen la viabilidad del Estado desde su sistema educativo. Ahora bien, hablar de política educativa, implica pensar en reforma, lo que a su vez sugiere, en palabras de Guzmán (2005), grandes cambios estructurales y/o organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles; lo que en términos de Aguerrondo (s.f.) no es otra cosa que revisar y redefinir las decisiones originales que incrementen la calidad del sistema educativo, pero dentro de un contexto concreto.

Desde el tópico de lo político, es preciso considerar las apuestas de lectura que Dávalos (2011) hace sobre el Estado y su función legislativa y ejecutiva al plantear que no debe pensarse éste como un garante de los derechos humanos, sino que su apuesta es por la defensa y protección de los derechos de propiedad. Al respecto, permite ver un Estado que atiende a la sugerencia de aplicación de estrategias en pro de la calidad educativa como garantía de mano de obra calificada y en pro de la asociación con el sector privado. En este sentido, la educación y con ella la investigación, son un negocio rentable, no tanto por el servicio educativo en sí mismo, sino por las oportunidades de negociación que en su marco de actuación son posibles, y que van desde investigaciones al sector educativo aplicadas por organizaciones de diferente índole, pasando por capacitación docente, hasta procesos de innovación, con lo que hoy las universidades se constituyen en un asociado en la creación de productos para un mercado global.

2.6. Educación propia: una apuesta por la defensa del territorio

Bolaños y Tattay (2012) afirman sobre la educación propia que, como concepto, nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC. Sin embargo, con Rojas Curieux (1999), se observa que históricamente, la escuela

era percibida por las comunidades indígenas como una institución que no comprometía la estructura social y cultural; sino que más bien, consideraba que ésta siempre había tenido como función básica, y acaso durante mucho tiempo la única, garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante (Rojas Curieux, 1999); con lo cual la tendencia a pensar la escuela como medio para perder la identidad cultural era una constante. Tal forma de percibir la escuela queda como herencia de los siglos en los cuales la educación estuvo a merced del Estado y la Iglesia católica.

Tal perspectiva sobre la escuela inicia un cambio cuando el CRIC, en 1971, plantea defender la historia, la lengua y las costumbres de las comunidades indígenas del Cauca (CRIC, s.f.). En cuanto a la educación, al observar que el Estado no lograba la cobertura suficiente para garantizar la educación de su pueblo, a lo que se sumaba la observación sobre la inconveniencia de ésta y sus impactos en las comunidades, a mediados de los años ochenta, el CRIC busca comprometer al Estado colombiano en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir, una educación que promoviera la recuperación de la identidad de la comunidad indígena, el territorio y las prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de las lenguas nativas (CRIC, s.f.).

Por otra parte, el Cabildo Indígena de Guambía en el departamento del Cauca, desde 1985, junto con la comunidad educativa del resguardo, ha venido trabajando en programas educativos en pro del fortalecimiento de la educación propia. Al igual que el CRIC, los Misak de Guambía, buscan formular una educación integral, donde los conocimientos propios y externos sigan implementándose en un programa educativo bilingüe e intercultural para el bienestar de las futuras generaciones. Para la comunidad Misak, la apuesta de la educación propia contempla en su marco legal, tanto la ley emitida desde el Derecho Mayor, entendido por el manifiesto guambiano, como *Ibe Namuy y Ñim Merainkucha*, Misak Ley de 2010 (Cabildo de Guambía, s.f.), además de mandatos y otras leyes orales emitidos por parte de las autoridades ancestrales, así como la constitucionalidad del Estado colombiano.

En el suroccidente colombiano se cuenta con dos universidades que adelantan su quehacer pedagógico en el contexto de la educación propia: La Universidad Indígena, Autónoma e Intercultural liderada por el CRIC y la Misak Universidad liderada por los indígenas Misak en Guambía. En ambas se propende por la defensa del territorio, siendo éste un aspecto fundante de su cosmovisión: “nosotros somos

de aquí como nace un árbol. La tierra es nuestra madre, de ella nacimos, con ella vivimos y ella recibe nuestros restos cuando morimos. Nuestro territorio es grande y está determinado por toponimias” (Cabildo de Guambía, s.f.).

3. El rol del liderazgo pedagógico en la educación del siglo XXI

Rodríguez (2011) muestra que el líder pedagógico en su rol de acompañamiento y retroalimentación a las prácticas docentes en el marco de su ejercicio de supervisión influye en procesos de evaluación docente, a la vez que contribuye a planes de mejoramiento general al currículo. Por su parte, Blanco y Cusato (s.f.) sobre la relación entre desigualdad de oportunidades educativas y el nivel socioeconómico de los estudiantes, se centran en que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social. De lo anterior, se puede ver un panorama que deja comprometida la educación propia, pero que, al identificar el rol del liderazgo pedagógico (Rodríguez, 2011), se tiene un ejercicio de autonomía institucional, que hace de los procesos de supervisión educativa una acción más humana, respondiendo no sólo a la misión contemporánea de la educación, sino que atiende una organización local llamada Institución Educativa desde la iniciativa de acompañamiento y mejoramiento de una comunidad.

Desde este referente, es posible deducir que la relación entre estas dos variables - desigualdad de oportunidades y liderazgo pedagógico- tiene una causa marco y es definir la educación como estrategia para alcanzar el desarrollo económico sustentable con equidad. Idea que igualmente se encuentra explícita en Rodríguez (2011), cuando afirma que una educación de alta calidad es fundamental para que la población participe plenamente en las instituciones económicas y políticas, siendo tal participación esencial para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008; citado por Rodríguez, 2011).

Sin embargo, a primera vista, parece que, frente a las condiciones de no equidad educativa, no es posible alcanzar el fin de la educación para el desarrollo sostenible de los Estados, pues resulta evidente que, para lograr la equidad educativa, se debe estar bajo la condición del uso eficiente de los recursos. Es en este asunto donde emerge la necesidad de pensar un fin diferente a la educación que supere el paradigma del desarrollo y, más bien, resignifique un bien común basado no en la homogeneización del bien expresado en la comodidad de vida sobre el pavimento y el desarrollo urbano, industrial y de mercado, sino el bien común solidario entre los integrantes de

una comunidad, entre comunidades. Un fin diferente a la educación que convoque un desempeño docente en el que el rol pedagógico devenga en el de un líder resultado de leer la comunidad: un líder pedagógico que, en términos de Cabrera, Nieto y Giraldo (2017 c), sea resultado de hacer lo deseable en función de la comunidad y no en función del alcance de indicadores ajenos a la comunidad misma.

En tiempos presentes, hablar del bien, se ha comprendido, con Rawls (2006), como la cooperación social entre personas libres e iguales dada en el marco de un sistema equitativo como un valor social. En tanto valor, el bien se evidencia en la convivencia de doctrinas distintas, haciendo fáctico el interés propio del liberalismo: plantear el valor del bien como punto de partida para hablar de la libertad y la justicia en tanto condiciones del ciudadano. El bien como valor y su relación con la libertad es posible observarlo en este autor cuando afirma las tres condiciones que le son esenciales al ciudadano:

(...). Primer aspecto: los ciudadanos son libres en el sentido de que se conciben a sí mismos, y unos a otros, con la facultad moral para tener una noción del bien. (...). Segundo aspecto, los ciudadanos se entienden a sí mismos como fuentes auto-autentificadoras de exigencias válidas (...). El tercer aspecto consiste en que los ciudadanos son capaces de responsabilizarse de sus objetivos, lo que afecta al modo en que se evalúan sus exigencias (Rawls, 2006, pp. 60-64).

Con el filósofo del liberalismo se identifican ideas que enclaustran el valor del bien a las dinámicas propias de la estructura básica de la sociedad, es decir, a las instituciones políticas regidas por principios fundamentales, por lineamientos de actuación instituidos en principios como la justicia y la equidad, para los que, en función de garantizar el bien, se deben gestionar bajo criterios de calidad. Así las cosas, desde la perspectiva de las políticas en materia educativa, garantizar el bien para la comunidad implica adoptar directrices que garanticen la equidad y la justicia, definidas por el Estado, siendo éste, como lo define Rawls (2006), la gran institución social y rectora de sus políticas:

...el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (Rawls, 2006, p. 73).

El sistema educativo, entonces, está bajo las directrices que determina el Estado en tanto institución social distribuidora de derechos y deberes, además, determinar las ventajas de la cooperación social, entre las que se encuentran, precisamente, las acordadas entre los Estados. Entonces, lo que queda en materia de educación, es lograr alcanzar estándares de calidad que garantice ventajas para los países que se encuentran en cooperación si lo que se desea es continuar bajo los estándares exigidos en los marcos de determinada cooperación.

Pero ¿qué alcance puede lograr el líder pedagógico que ejerce su rol en un ambiente social en el que las desigualdades educativas son la constante y donde se le exige alcanzar estándares de calidad definidos por el Estado en su compromiso con los Estados de cooperación? Con ánimo de contextualizar el entorno que debe enfrentar el líder pedagógico, con Blanco y Cusato (s.f.), se encuentra sobre las desigualdades en el sistema educativo, que:

Las posibilidades de erradicar la pobreza están asociadas a los años de escolarización de la población adulta. Si bien las nuevas generaciones acceden a niveles superiores de estudio, en todos los estratos socioeconómicos, no se ha producido una mayor movilidad social, ya que cada vez son necesarios más años de estudio para acceder a las ocupaciones de mayor productividad (Blanco y Cusato, s.f., p. 4)

Resulta claro el panorama de exigencia de eficiencia: formación y necesidades de capacitación para el trabajo. Sin embargo, la relación de exigencia del sistema educativo no se encuentra respaldado por la inversión en educación que ello implica. Por otro lado, estas autoras permiten observar respecto de otros criterios de calidad que:

América Latina tiene que continuar sus esfuerzos para mejorar la eficiencia de la educación básica, reduciendo los niveles de repetición, deserción, sobreedad e ingreso tardío, de forma que los costos que esto supone se puedan destinar a otros aspectos que redunden en una mejor calidad y equidad de la educación. Sin embargo, una mayor equidad pasa, necesariamente, por lograr una mayor cobertura y calidad de la educación de la primera infancia y de la educación secundaria y superior (Blanco y Cusato, s.f., p. 16).

Ahora, la calidad está en la exigencia de dos acciones: 1. manejo eficiente de los recursos, para lo cual resulta un lineamiento base: promoción e ingreso temprano

al sistema de formación estudiantil; 2. se observa una exigencia referida a la equidad: mayor cobertura educativa. Eficiencia y equidad en la educación, son dos expresiones de la calidad en la educación que son presentadas en la Tabla 1, indicando la eficiencia como una constante de evaluación para medir la calidad educativa. Sin embargo, si se enfatiza la eficiencia en el manejo del recurso de las instituciones educativas para ampliar cobertura— más estudiantes por docente y por Institución —, el pretendido de calidad en el servicio, visto desde la relación misma de la eficiencia, no es posible.

Tabla 1. *Síntesis de la descripción de la desigualdad educativa en América Latina.*

Descripción de la desigualdad educativa	Causas	Consecuencias
Brecha en el ámbito rural y urbano.	<ul style="list-style-type: none"> • En la zona rural poca infraestructura educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • No oferta obligatoria completa.
Inequidad en la distribución de la oferta educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • No suficiente infraestructura para oferta educativa en zonas rurales y que atiendan población con necesidades especiales de aprendizaje. • Mayor oferta en lugares urbanos y de mayores ingresos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños y niñas de la calle o trabajadores, que viven en zonas aisladas y niños y niñas con discapacidad.
Población adulta sin escolarización.	<ul style="list-style-type: none"> • No oferta educativa temprana a la que se suman las causas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • No acceso a oportunidades de trabajos productivos que promociónen movilidad social. • Ausencia de motivación de escolarización para los hijos.
No condiciones para la permanencia y promoción de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> • Altas tasas de abandono y repetición escolar por parte de estudiantes de estratos de menor nivel de ingresos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes desertores del sistema educativo no superan la condición de obrero u operario.
Desigualdad educativa en función de zonas geográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de oferta educativa a distancias y tiempos razonables. • Escuelas incompletas. • Presión familiar para que los jóvenes trabajen. • Profesores menos calificados. • Ausencia de incentivos para docentes rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deserción educativa. • No cualificación para la oferta laboral.

> Continuación Tabla 1

Descripción de la desigualdad educativa	Causas	Consecuencias
Analfabetismo y analfabetismo funcional.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades indígenas con idiomas amerindios diferentes. • Las propuestas curriculares no reflejan la concepción y visión del mundo de estos pueblos. • El bilingüismo e interculturalidad todavía es escaso. • No se imparte la enseñanza obligatoria completa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desventaja educativa, económica-laboral y social.
Diferencias de oportunidades laborales entre hombres y mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres a pesar de lograr mayor nivel de estudio tienen como fin labores domésticas. • Los hombres, a pesar de no tener mayor nivel de estudio, tienen como fin la vida laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los hombres logran mayores habilidades y posibilidades laborales.
Desigualdad entre escuelas públicas y privadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones privadas tienen ingreso selectivo de los mejores. • Las instituciones públicas, deben atender a la población en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de escuelas privadas obtienen mejores resultados de aprendizaje que los de las escuelas públicas.

Fuente: Cabrera, Nieto y Giraldo (2017c).

A partir del análisis de las diferentes formas de la desigualdad educativa, Blanco y Cusato (s.f.) afirman que muchos de los programas reseñados han sido sistematizados y registrados por la red de Innovaciones Educativas para América Latina, coordinada por UNESCO/Santiago, en la que participan quince países. Las autoras encontraron desde las sistematizaciones y evaluación a los programas que, las poblaciones en condición de vulnerabilidad igualmente reciben, respecto de su sistema educativo un tratamiento inequitativo. En contraste con la constante de resultados que develan la permanencia de la cualidad de inequidad y, por tanto, de oferta de servicio educativo con ausencia de calidad, se encuentran algunas prácticas educativas que no obedecen necesariamente a políticas de Estado sino a iniciativas que surgen del quehacer docente al interior de las aulas y de las instituciones. Así permite también observarlo Rodríguez (2011), cuando al referir el tema del líder pedagógico afirma referenciando a la OCDE, que:

La función que desempeñan es decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar. En función de asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, y satisfacer los requerimientos y estándares del currículo oficial y de la sociedad en su conjunto, en el interior de los liderazgos educativos y su trabajo dentro del equipo de gestión, llevado a cabo en los establecimientos educacionales, deriva la función orientada a lo curricular y técnico, cuyo agente responsable es el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (...) Esta función está dada de acuerdo con la autonomía profesional que tienen los docentes, sujeta a las disposiciones legales que orientan los sistemas educativos, el proyecto educativo institucional (PEI) y los programas de mejoramiento. Esta autonomía se ejercerá en el planeamiento y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Rodríguez, 2011, p. 257).

Se observa que los procesos innovadores educativos nacen en el seno de las instituciones educativas cuando su acción pedagógica no se reduce al cumplimiento de indicadores de calidad, sino a la satisfacción de necesidades propias de su comunidad educativa, lo cual, si bien está en contexto de un Proyecto Educativo Institucional –PEI, obra más allá de las políticas de un Estado que procura responder a la misión de la educación del Siglo XXI y, más bien, hace de la supervisión educativa una acción de asesoría y de aporte para facilitar el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educacionales (Rodríguez, 2011).

3.1. Liderazgo del profesor y educación propia

En Bernal e Ibarrola (2015), se observa el intento por definir los rasgos propios del docente en su condición de líder. Se trata de un ejercicio de revisión bibliográfica que dirige su atención a la idea del liderazgo del profesor desde lo encontrado sobre el liderazgo y la educación. Se destacan las características que le son propias al liderazgo del profesor para concluir que la gestión de los centros educativos, que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico, deberán prestar especial atención al liderazgo del profesor, no en tanto directivo, sino como aquel que, por un lado, crea las condiciones para lograr el aprendizaje de los alumnos en el aula y, por otro lado, transforma en positivas las dinámicas de trabajo de una institución educativa.

Desde la perspectiva de la educación propia, como es definida por comunidades indígenas en Colombia, se examinan las características del liderazgo del profesor (Bernal e Ibarrola, 2015), en especial aquellas que aportan a la configuración del sistema educativo propio indígena. Tal ejercicio es adelantado teniendo en consideración la idea que plantea Rodríguez (2015), sobre el liderazgo pedagógico, quien lo considera como un ejercicio de autonomía institucional que hace de los procesos de supervisión educativa una acción más humana que no solo responde a la misión contemporánea de la educación, sino que atiende una organización local llamada Institución Educativa desde la iniciativa de acompañamiento y mejoramiento de una comunidad.

Las nociones de liderazgo pedagógico y el liderazgo del profesor aportan características que bien podrían ser tenidas en cuenta a la hora de plantear un estado del arte para trabajar la educación propia de la Misak Universidad frente a la política de etnoeducación colombiana. Luego de identificar las características propias del profesor líder aportadas por Bernal e Ibarrola (2015), es presentado un contexto general de la educación propia; finalmente, se observará la identificación del rol docente en la educación propia.

3.2. Tipos de liderazgo y características propias del profesor líder

En la Tabla 2 se presenta un resumen de los tipos de liderazgo y, desde la identificación de sus características generales, son presentadas aquellas características del profesor líder.

Tabla 2. Tipos de liderazgo y las características propias del profesor líder.

Tipo de liderazgo	Características generales	Características propias del profesor líder
Instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • El liderazgo es papel del director. • Gestión centrada en el proceso educativo. • Centra su interés en los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas. • Hacia los 90's se piensa como liderazgo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan y reformulan de manera conjunta las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación. • Influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. • Son líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje.
Distribuido	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a un contexto en el que confluyen: cambios organizativos. • Está un paso más adelante del liderazgo colaborativo. • Hay más líderes que directivos. • Estructura que potencia y obtiene toda la riqueza posible de las interacciones sociales entre líderes. • Repercute positivamente en el profesorado. • Facilita la constitución de comunidades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es experto. • Es mentor de otros profesores. • Puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. • Desempeña roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo para el aprendizaje. • Según su punto de llegada es semejante al instruccional. • Relaciona aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo. • Los directivos trabajan no solo en pro de mejorar el resultado de los alumnos, sino también en todo lo necesario para lograrlo. • Los directivos requieren profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto. • Los directivos comparten su liderazgo con los docentes. • La mejora en los procesos de enseñanza debe darse de manera colaborativa. • El directivo crea las condiciones en las que se trabaje bien la enseñanza y se logre el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se habla de una nueva profesionalidad docente motivada por el directivo. • El docente es también un líder. • En tanto líder, impulsa mejoras en las condiciones de la enseñanza. • Impulsa el desarrollo profesional de sus pares.

Fuente: elaboración propia a partir de Bernal e Ibarrola (2015).

3.3. El rol del profesor en la educación propia

Luego de identificar las características del profesor líder y de contar con un contexto general en el cual se comprende la educación propia en dos comunidades indígenas en Colombia, es posible analizar la potencialidad de autonomía educativa que han logrado las comunidades indígenas del CRIC y Guambía, al norte del departamento del Cauca, a propósito, tanto del liderazgo pedagógico como del liderazgo del profesor.

Es el líder pedagógico el llamado a concentrarse en el bien común, caracterizado por la solidaridad; su acción está centrada en el acompañamiento docente y no en ejercicios de supervisión a manera de fiscalización. Tal expresión de liderazgo es posible identificarla en las apuestas políticas presentes en el Derecho Mayor, entendido en el manifiesto guambiano, donde, ante todo, se plasma el deseo de la comunidad por recuperar las prácticas culturales y la identidad, al igual que dar importancia a su lengua nativa, a partir de la implementación de un programa educativo bilingüe e intercultural para el bienestar de las futuras generaciones.

Desde el liderazgo instruccional, la comunidad indígena Misak tiene como característica la participación de los mayores de la comunidad, tanto hombres como mujeres, en el trabajo de formulación conjunta del currículo, de la enseñanza y de la evaluación. Sin embargo, al observar el tema referido a la condición de “expertos en enseñanza y aprendizaje”, se hace necesario definir el concepto de experto, por cuanto en la comunidad indígena es explícito el desconocimiento de teorías pedagógicas occidentales que permitan valorar su condición de experto pedagógico, sin negar el valor cotidiano de enseñanza-aprendizaje de su cultura. En contraste, aquellos indígenas que se han especializado en universidades occidentales y que poseen el saber sobre pedagogía, podrían alterar lo que en “educación propia” se da en materia de impartir conocimientos propios a su comunidad.

Pensando en la superación hegemónica de la idea de lo “experto en pedagogía” como un valor occidental del conocimiento, se observa en la comunidad Misak un liderazgo distribuido expresado en:

- El sentido de ver la organización educativa, en la que, si bien está el Gobernador del Cabildo como Rector de la Misak Universidad, son los líderes quienes más interactúan en pro, tanto de formular objetivos de aprendizaje como en la definición de estrategias para alcanzarlos.

- El profesor no solo trabaja al interior del aula al servicio del aprendizaje, sino también en la comunidad en general bajo la figura de la minga -trabajo comunitario-.

Finalmente, resulta de interés observar que la Misak Universidad adelanta importantes esfuerzos por lograr un tipo de liderazgo pedagógico con el cual espera formar reales comunidades académicas en el sentido de pensar el proceso de aprendizaje en relación con la organización educativa y ésta a su vez con el liderazgo, donde los profesores lideren procesos para mejorar las prácticas de la enseñanza, siempre motivados por su Gobernador-Rector.

Conclusiones

En este contexto, y con ánimo de dejar explícito el interés crítico respecto de la política internacional en materia de educación para las comunidades indígenas, se debe resaltar que, pese a las positivas y loables intenciones de reconocimiento a la autonomía de los pueblos indígenas, la preservación de sus creencias y territorios, con acciones como las expresadas en la estrategia de becas para la formación en “Buen Gobierno” por parte de la OEA, se deja delineada la frontera de conocimiento que define las relaciones de reciprocidad en materia de desarrollo tanto para los Estados como para las relaciones entre ellos en contexto comercial y político. Quizá por ello, las comunidades indígenas en organizaciones como el CRIC y el cabildo de Guambía han adelantado iniciativas de trabajo comunitario que han devenido proyectos educativos bajo el convencimiento de la importancia de pensar y analizar la escuela, la que, si bien es una institución impuesta históricamente, es ahora una oportunidad dimensionada desde el interior mismo de la comunidad indígena. Sólo bajo esta característica, diríase de acción condicional, es posible pensar en un modelo propio para las necesidades de formación propias, vistas desde sus cosmovisiones y comunidad.

Si bien la educación propia de comunidades indígenas en Colombia apela por unas condiciones que sean definidas desde su propio descubrirse como actores de aprendizaje y enseñanza, al remitir al sistema educativo como algo que ha sido impuesto a su cultura, han decidido pensarse como comunidad educativa desde el mismo sentir de la comunidad. Desde esta perspectiva, resultaría válido pensar en qué son los indígenas expertos para hablar y validar sus propios procesos educativos.

Luego de adelantar una serie de consideraciones nocionales en busca de responder la pregunta por la forma en que es posible lograr el objetivo de la educación para el desarrollo sostenible de los Estados, en el marco de una condición de no equidad educativa, se encuentra que, en el rol del líder pedagógico en ejercicio de su autonomía, está la posibilidad de superar el paradigma de desarrollo. Es el líder pedagógico, en contextos de la comunidad indígena Misak, el llamado a concentrarse en el bien común caracterizado por la solidaridad. Su acción está centrada en el acompañamiento docente y no en ejercicios de supervisión a manera de fiscalización.

Si bien, las políticas educativas responden a una intencionalidad supraestatal concentrada en el desarrollo económico sustentable, definido desde la misión de la OCDE en promover políticas para lograr el crecimiento económico y el empleo, y con ello mejorar la calidad de vida de las comunidades, existe evidencia registrada, como se ha anotado en la UNESCO/Santiago, de la existencia de acciones dentro de las instituciones educativas que superan el indicador de calidad para lograr una vida académica más humana, desde la perspectiva de un liderazgo pedagógico que ha superado el paradigma de su rol como fiscalización y, más bien, ha trascendido hacia uno de acompañamiento al rol docente.

Es preciso llevar la mirada hacia las acciones que se dan al interior de la educación propia, pensada por los Misak a pesar de sus condiciones de vulnerabilidad, para lograr valorar cada vez con mayor convencimiento el impacto que tiene el rol del líder pedagógico en sus comunidades educativas, aportando con ello a vitales procesos de aprendizaje comunitario.

Los tipos de liderazgo permitieron identificar en la generalidad educativa Misak, aquellas características que harían del profesor un líder no solo en el aula sino también en la organización educativa; tanto lo uno como lo otro configurado en la noción de minga.

Quedan por revisar las nociones de experto y minga. La primera como condición que permite hacer tangible, en la vida educativa, el rol del líder profesor; y la segunda, por cuanto se trata de una actividad comunitaria motivada en oportunidades desde la institución educativa. En la primera está la impronta occidental, mientras que, en la segunda se encuentra la impronta indígena.

Literatura citada

- Agudelo, N., Sánchez, J., Arias, A., Hernández, G. y Ortiz, K. (2018). *Prácticas de gestión humana implementadas por las organizaciones con personas en procesos de reintegración (PPR) en Colombia*. En: Caballero, M., Montoya, J. y de la Cruz, G. (2018a). La nueva gestión pública frente a los desafíos de Colombia en el siglo XXI. Universidad Libre Seccional Cali. Cali.
- Aguerrondo, I. (s.f.). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Argentina. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 55-70.
- Blanco, R. y Cusato, S. (s.f.). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKÉwjllPGq_nSAhXCOyYKHQKvC1UQFggYMAA&url=http%3A%2F%2Fredler.org%2Fdesigualdades_educativas_america_Latina.pdf&usq=AFQjCNHK96a8jKqk3jFDi0eSkXm3jLltA&sig2=JFrZjegTkWX4LgtjUurLoA&bvm=bv.150729734,d.eWE
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45-56. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>
- Cabildo de Guambía. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional: Tejido de saberes secundaria y media vocacional. Territorio Ancestral del Pueblo Guambiano*. Colombia: Cabildo de Guambía.
- Cabrera, M., Giraldo, O. y Nieto, L.E. (2016). Concepto de ciudadanía en Rawls. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 13 (1), 67-84. Recuperado de: <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/view/545>
- Cabrera, M., Nieto, L. y Giraldo, R. (2017a). Otras Educaciones Para Otras Sociedades. En: Ángel (2017). Caminos de re-existencia en América Latina. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2059>
- Cabrera, M., Nieto, L. y Giraldo, R. (2017b). Retornos del saber y diálogo intercientífico. En: Ángel (2017). Caminos de re-existencia en América Latina. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2058>
- Cabrera, M., Nieto, L. y Giraldo, R. (2017c). Organismos multilaterales y fines de la educación en América Latina. *Revista Libre Empresa*. 14 (2), 215-227. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/libreempresa/article/view/3040>
- CEPAL (2017). *Foro de los países de América Latina y el Caribe sobre el desarrollo sostenible*. México: CEPAL. Recuperado de: <https://foroalc2030.cepal.org/2017/es>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC (s. f.). *Origen del CRIC*. Recuperado de: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>

- Departamento Nacional de Planeación DNP. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país” 2014-2018*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Dávalos, P. (2011). *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Bogotá: Desde Abajo. ISBN 978-958-8454-40-5
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170108>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1995). Decreto 804 de mayo 18 de 1995. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2002). Decreto 230 de 11 de febrero. *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Colombia. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjFgt2yvN3XAhXNQ98KHwiPBnmQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2Farticles03106_archivo_pdf.pdf&usq=AOvVaw0ZnKJqKY2NOB-hNILVKz8g
- OCDE (s.f.). *El Programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. SL: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. SL: OCDE. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OEA. (1993). Informe la situación de los derechos humanos en los indígenas de Guatemala. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Guatemala93eng/chapter.3.htm>
- OEA. (1997). Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Proyecto de Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas. *Proceso de preparación, consulta regional y propuesta de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/annualrep/96span/IA1996CapIV.htm>
- OEA. (1998). *Informe la situación de los derechos humanos en los indígenas de México*. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Mexico98sp/capitulo-7.htm>
- OEA (1999). Departamento de Derecho Internacional. *Promoviendo los derechos de los Pueblos Indígenas de las Américas*. SL: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas.asp
- OEA. (2000). *Informe la situación de los derechos humanos en los indígenas de Perú*. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Peru2000sp/capitulo10.htm>
- OEA (2010). *La Participación de los Pueblos Indígenas en el Sistema Interamericano: Mecanismos Existentes y Nuevas Herramientas Propuestas*. SL: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/indigenas_publicaciones_participacion_sistema_interamericano.pdf
- OEA. (s.f.). *Programa de Acción sobre los Pueblos Indígenas en las Américas*. SL: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas_programa_accion.asp
- ONU (2007). *Declaración de los pueblos indígenas*. SL: ONU. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

- ONU (2017). *Sustainable development knowledge platform. Sustainable Development Goal 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. SL: ONU. Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2017/66&Lang=E
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Traducido por María Dolores González. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ. Educ.*, 14, (2), 253-267.
- Rojas Curieux, T. (1999). *La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer*. Bogotá: Colombia Internacional, No. 46. Colfuturo.
- UNICEF. (2015). Informe anual Colombia. *Invierte en el valor más rentable de Colombia. Invierte en los niños*. Bogotá: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.org.co/informes/informe-anual-unicef-colombia-2015-version-espanol>