

EDUCACIÓN DIRIGIDA A GRUPOS ÉTNICOS ALREDEDOR DE LA
CONSTITUCIÓN DE 1991
El reconocimiento de los propios, de los otros y el autorreconocimiento

MARÍA DEL PILAR RIVERA MORATO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO-CINDE
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS
BOGOTÁ D.C.
2022

EDUCACIÓN DIRIGIDA A GRUPOS ÉTNICOS ALREDEDOR DE LA
CONSTITUCIÓN DE 1991
El reconocimiento de los propios, de los otros y el autorreconocimiento

MARÍA DEL PILAR RIVERA MORATO

Tesis

Asesora
Claudia Ximena Herrera Beltrán
Doctora en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO-CINDE
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS
BOGOTÁ D.C.
2022

Bogotá D. C., de febrero de 2022

Dedicatoria

A mi hijo Simón, quién ha crecido en la medida en que este texto se ha robustecido y ha dado motivos para continuar. A mi esposo Ricardo, que ha se ha ido convirtiendo en un experto en manejo de archivo y enunciados y me ha apoyado de manera incansable para concluir este documento.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por siempre estar presente en mi vida académica, siendo un soporte en los momentos difíciles y apoyándome sin importar mis aciertos o desaciertos. También le debo un agradecimiento especial a Ximena Herrera, mi directora, cuya rigurosidad, paciencia y compromiso con los estudiantes enriquece enormemente el ejercicio investigativo, haciendo de su compañía un verdadero espacio de construcción y crecimiento.

Contenido

I.	Léase antes de abrir. Consideraciones Iniciales	8
1.1.	Lo étnico entre el reconocimiento de los otros, los grupos y el autorreconocimiento	10
1.2.	Educación para grupos étnicos	12
1.3.	Qué haremos y cómo lo haremos	13
1.4.	Claridades. Saber, subjetividades y grupos étnicos	18
1.5.	Descripción del Documento	20
II.	Alternativas educativas, educación para grupos étnicos	21
2.1.	Integración y diferencia. Alternativas educativas dirigidas a grupos étnicos	22
2.2.	Alternativas Educativas: rescate y reafirmación de los valores culturales ...	27
2.2.1.	Experiencia, experimentación, revisiones y modificaciones	32
2.2.2.	Individuo-comunidad. entre el desarrollo individual y el comunero.	33
2.2.3.	Valores culturales, conocimientos y habilidades	35
2.2.4.	Investigación. Fundamental para la educación	36
2.3.	Formas de educación dirigidas a grupos étnicos: Educación propia y Etnoeducación	39
2.3.1.	Educación Propia como práctica social	42
2.3.2.	La Etnoeducación: Una alternativa para el ejercicio de la autonomía...	44
III.	Lo particular en lo colectivo. Educación dirigida a grupos étnicos	48
1.6.	Reconocimiento de los pueblos y las relaciones interculturales	49
-	<i>El derecho a la educación y el derecho a la identidad</i>	54
3.2.	Un currículo que se adapte a la cultura, contexto, intereses y necesidades	58
3.2.1.	Bilingüismo y educación como segunda lengua: La lengua, una forma de pensamiento	61
3.2.2.	Interculturalidad y concepciones culturales en el currículo	66
3.2.3.	Educación ligada a procesos productivos y económicos	70
3.3.	Maestros portadores de cultura.....	74
3.3.1.	Maestros bilingües y no indígenas	75
3.3.2.	Capacitación y profesionalización de maestros	82
IV.	CONCLUSIONES	86
V.	Fuente primaria	90
VI.	Fuente secundaria.....	101

Lista de Figuras

Figura 1 Abandono de la Comunidad.....	27
Figura 2 Estructura Administrativa de la Coordinación de la División Pedagógica de la Secretaría de Educación y Cultura de la Gobernación del Meta	33
Figura 3 Deseamos que nos respeten	55
Figura 4 Comunicación y Lenguas Indígenas	62
Figura 5 Lengua y Dominación	64
Figura 6 Cartilla de Prelectura éperã pedee (saija).....	68
Figura 7 Cartilla Kayali Pintura Sikvani de la cara	69
Figura 8 Clase de Botánica Kuna	77
Figura 9 Ilustración Educador en Tumaco.....	78

I. Léase antes de abrir. Consideraciones Iniciales.

Antes de empezar, quiero compartir mis lentes con el lector, darle un espacio para que, antes que nada, conozca qué es lo que me ha movido a pensar y discutir el lugar de la educación para los grupos étnicos, en dónde radica una intención que poco a poco se fue convirtiendo en pregunta, metodología y un largo trabajo de archivo, que sinceramente, siento que nunca terminará y que tan solo encuentra su nacimiento con este documento

No basta afirmarme en la disciplina en que me formé. Hay muchos antropólogos que no gustan de estas historias, ni de estas gentes, ni de estos intereses. Pero haber estudiado esta disciplina me ha abierto muchos parajes en lugares de frontera, en donde se diluyen las certezas de lo que es y lo que no es. Muchas veces he sentido que he dejado de ser yo, pero jamás me he convertido en esos otros, cayendo en limbos existenciales en que la identidad parece una realidad mentirosa y absurda, siendo nada más que un instrumento para definir a los otros y meterlos en una materialidad en la que no caben, en que no cabemos.

Tenía 18 años la primera vez que me sentí afrodescendiente y me enfrenté a algunos de los problemas relacionados con raza y etnicidad. Siempre había visto a mi papá alejado de las discusiones relativas a las pertenencias étnicas, no noté que su piel era algunos tonos más oscura, de nariz ancha y labios gruesos, ni había encontrado la relación de él y por tanto mía, ligada a una ancestralidad africana; solo hasta después de leer por primera vez ese libro de Mateo Mina (seudónimo de Michael Taussig) *Esclavitud y libertad en el Valle del río Cauca*¹, sentí toda la carga de la memoria sobre mis hombros, lloré por toda la sangre de mis ancestros y me sentí más negra que la tierra buena.

Empecé a asistir a los días de la afrocolombianidad, a rochelas, a comer chontaduro y a gustar del pescado del pacífico como si me lo hubiesen dado en el tetero y sobre todo aborrecer la lógica de dominación blanca. Cuando pasó el tiempo, noté dos cosas muy importantes, la primera es que mi padre se siguió viendo a sí mismo sin

¹Mina, Mateo. *Esclavitud y Libertad en el Valle del Río Cauca*. Bogotá. Fundación la Rosca. 1975

cargas del pasado ni responsabilidades ancestrales y la segunda, aunque yo seguramente me había transformado de alguna manera, en todo caso, no era parte de los que habían aprendido a bailar currulao tomando viche en las fiestas locales. Llevar las discusiones acerca de las identidades étnicas a algo tan groso como la educación y la escuela, vino mucho después y de maneras más complejas. Estudié en un colegio católico para señoritas de Bogotá, no me enfrenté a situaciones de multiculturalidad hasta que fui mayor, las preguntas sobre una educación diferencial para grupos étnicos llegaron con los años, los estudios y los cambios en la sociedad. No bastó con saber que existen tantos grupos étnicos o tantas lenguas, para comprender los problemas de comunicación entre culturas. Mientras he visto que en algunos lugares las escuelas para grupos étnicos y escuelas propias, hacen parte de procesos de emancipación y de reivindicación de lo que para cada uno significa pertenecer a un pueblo, como es el caso de varias comunidades que he acompañado en los últimos años, también he estado en lugares en donde la escuela ni la educación no se entiende como una ganancia que beneficie al fortalecimiento de la cultura y que en cambio, les quita más de lo que les ofrece en autonomía a estos pueblos.

Pensar que hay una sola manera de construir escuela para los grupos étnicos es un absurdo, pero es válido discutir cómo se ha construido eso que pensamos que debe ser la educación dirigida a estos grupos y conlleva realidades tan diversas.

En ese sentido, no importa cuán obvio parezca que una cuestión como enfoque diferencial para grupos étnicos exista en la educación, tal obviedad se ha ido convirtiendo en una cuestión sospechosa para mí en los últimos años. No tiene que ver con una posición positiva o negativa de cara al fenómeno; pero sí es una duda acerca de cómo se configura la idea de una educación dirigida a población perteneciente a grupos étnicos, que al final, redundando en una multiplicidad de formas e interpretaciones de lo que significa la inclusión.

Así es que llegamos al centro del problema, ¿Cómo es que la educación para grupos étnicos llegó a ser lo que es y no otra cosa?, ¿Qué condiciones dieron lugar a una educación diseñada o especial para estos grupos? ¿Qué es lo especial en

esta educación? Estas preguntas, nos alejan de la obviedad y nos dejan en el lugar en donde emergen los enunciados. Se trata de un camino que nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza de lo étnico y la razón por la que requiere una educación especial hoy.

1.1. Lo étnico entre el reconocimiento de los otros, los grupos y el autorreconocimiento

Antes que nada, en el contexto de esta investigación es importante reflexionar sobre *lo étnico*, pues, como ya lo señalé, es un elemento que detenta la necesidad de la configuración de escenarios diferenciales en el contexto de la educación, supone unos saberes y unas formas de aproximación. Así que definiremos este elemento desde la perspectiva planteada.

Al entrar a los campos de las identidades étnicas, surgen reflexiones sobre el reconocimiento y el autorreconocimiento y cuál es el lugar que ocupan en la construcción de tales identidades, pues aunque las etnias parecen tener unas delimitaciones que permiten saber quiénes las integran, no todos tenemos un lugar en el mundo de las etnicidades, o por lo menos, no se nos es reconocido, ni lo autorreconocemos. Así, la idea de la existencia de un *ethnos* proveniente del griego², que le da forma a las nociones de etnia y etnicidad, enmarcado en la idea de un pueblo, como una evidente definición, parece ser cada vez más tan precisa como vaga, pero ante todo problemática; ésto, en tanto una agrupación humana, compuesta de organizaciones sociales e instituciones culturales, podría ser una Familia, una Nación o un Estado, según sea el caso, solo por nombrar algunas. Aun así, como ya he mencionado, no todas las agrupaciones humanas con dichas características se autorreconocen ni son reconocidas como grupos étnicos.

Las referencias en relación con la etnicidad están continuamente sujetas a hechos históricos, ya que se localizan en unas relaciones temporalmente señaladas, preguntas que se responden en la búsqueda del Origen, de ahí su relación con la

² Gutiérrez, Daniel. Revisitando el Concepto de Etnicidad: A manera de Introducción. En H. & Balslev, REVISTA LA ETNICIDAD: MIRADAS CRUZADAS EN TORNO A LA DIVERSIDAD (págs. 13-40). México D.F.: Siglo XXI Editores. 2008. Pág. 14.

ancestralidad de los pueblos originarios, la africanidad de los afrodescendientes y la condición gitana del pueblo Rrom; por nombrar algunos de los grandes grupos que se consideran comúnmente como una etnia en Colombia y que a su vez participan de una etnicidad. No obstante, tales relaciones ligadas a la historicidad se alejan de los intereses de esta investigación. No discuto con usted, lector, la ancestralidad ni originariedad de los pueblos indígenas, como tampoco la ascendencia de los afrocolombianos, ni Rrom; parto de la idea de que las etnias se forman, cambian y se alimentan de otras maneras de existencia de la cultura, de tal modo que pensar en culturas cuya fuente creativa surge en un pasado centenario, cierra la posibilidad a la emergencia de nuevas maneras de ser y entender el mundo. «Un grupo étnico debe tomarse como un organismo vivo que puede morir o extinguirse, pero que también puede nacer»³.

Por su parte, la etnicidad actualmente se puede leer desde diferentes puntos de vista y soporta variedad de argumentos y necesidades identitarias de sujetos y grupos, además llega al escenario político como legitimador o no de argumentos diversos. Hoy en día, la etnicidad no es un problema esencialmente de los grupos étnicos: Hay quienes se autorreconocen como parte de un grupo indígena pero no están registrados ante Asuntos Indígenas en el Ministerio del Interior; existe en cambio algunos que se encuentran allí registrados y no se autorreconocen, por otra parte, hay negros que no se reconocen como afrodescendientes y hay afrodescendientes que no expresan el fenotipo⁴, he conocido integrantes de grupos étnicos políglotas (gracias a la exogamia) que se encuentran confundidos porque la denominación de lengua y la etnia es la misma y no saben de qué etnia *hacen parte* (ya que hablan variedad de lenguas) aunque se reconocen como indígenas.

Entre el reconocimiento del Estado, la Comunidad y el autorreconocimiento existe un espacio ampliamente flexible entre lo que es una etnia, pertenecer a ella y vivir una etnicidad. En suma, parece ser que la etnicidad es una conjugación entre lo que el otro quiere ser y lo que la comunidad, la cultura hegemónica y el Estado quieren

³Telban, B. (1988). *GRUPOS ÉTNICOS DE COLOMBIA: Etnografía y Bibliografía*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. 1988. Pág. 21

⁴Aunque esta discusión es más cercana a la de raza que a la de etnia.

a su vez, entonces la etnicidad la entendemos desde el reconocimiento y el reconocimiento identitario.

1.2. Educación para grupos étnicos

Si las identidades étnicas son dinámicas, pueden morir, nacer y renacer, la educación dirigida a los grupos étnicos se encuentra en las mismas condiciones. Es posible tener la apreciación que en Colombia ha existido educación para grupos étnicos de alguna manera u otra antes de la aparición de las nociones de etnicidad como algunos autores aseguran⁵ y que existió como un mecanismo de adecuación a las condiciones sociológicas de los momentos históricos, buscando la adaptación a las necesidades de las élites⁶, pero desde la postura que propongo en la investigación, la educación en otros tiempos no es la misma educación de ahora, mucho menos, después de la constitución de 1991 y de la Ley General de Educación vigente; al igual que los grupos étnicos que también tienen procesos de cambio.

Si bien es cierto que existe en la historia de Colombia diversidad de alternativas de educación dirigida a lo que consideramos grupos étnicos hoy en día, como el Concordato y la Educación Contratada, figuras que en territorios Colombianos como el Guainía, Vichada y Vaupés aún se hacen cargo de la administración de las escuelas y los internados de las Gobernaciones, en donde estudian niños de diferentes grupos étnicos, especialmente indígenas y pese a que en muchos de estos territorios el acceso a las tecnologías de la comunicación son escasos y aun cuando pueden permanecer algunas prácticas y elementos logísticos de hace 70 años, ni los indígenas, ni los curas, ni los planes educativos son los mismos. No estoy diciendo que las condiciones sean mejores o peores, sólo recalco que las culturas y las sociedades son dinámicas.

Ahora, cuál es el papel de la educación y la escuela en este escenario de las

⁵Rojas, A. (julio-diciembre de 2011). Gobernarse en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología. Resultado de una investigación para optar por el título de Magister en Estudios Culturales de la Universidad Javeriana*. Pág. 173-198

⁶Ibíd. pág. 180

etnicidades. Sin duda, la escuela es un lugar en que se encuentran y dialogan diferentes fuerzas; en donde la institucionalidad del Estado está presente, la comunidad y el sujeto, dibujando unas ideas proyectadas de lo que queremos que los niños y niñas sean hoy y mañana. La escuela para grupos étnicos no es diferente. Así, comprender la forma en que se entiende lo étnico, permitirá visualizar el modo en que la resonancia en *educación intercultural y transcultural* redonda en las maneras de entender la educación para grupos étnicos.

Es claro que la institucionalización de la educación fue primordialmente una necesidad de la cultura hegemónica, en la que lo que llamamos etnicidad no siempre ha tenido un lugar. No obstante, existe un interés actual por visibilizar las culturas, el cual requiere ser interrogado en el sentido de reflexionar sobre la etnicidad que habita las nociones que se han ido configurando como educación bilingüe, bicultural, etnoeducación y otras formas actuales de aproximación a la educación dirigida a grupos étnicos.

Sin importar la procedencia, las ideas sobre lo que se espera de la educación para grupos étnicos (ya sean procesos propios o institucionales) tiene implicaciones directas sobre cómo se planean y llevan a cabo los procesos de educación en las escuelas que están en territorios pertenecientes a grupos étnicos y/o cuentan con la asistencia de personas de estos grupos.

A la postre, el ejercicio descriptivo y analítico nos ayudará a comprender qué es lo particular que constituye esta educación, cómo se visualizan estos individuos y grupos en el ámbito de la educación, pero sobre todo, cómo la educación dirigida a los grupos étnicos llegó a ser lo que es y no otra cosa.

1.3. Qué haremos y cómo lo haremos

Para continuar conversando sobre esta investigación que propone escindir la etnicidad y la educación de las ideas de tradición, ancestralidad y continuidad, invito al lector que por medio de este trabajo nos alejemos de historias que busquen continuidades inmemoriales, en cambio, le convido a eventualizar lo étnico al estilo de la conceptualización del profesor Eduardo Restrepo cuando revisa los aportes

de Stuart Hall y Michel Foucault a las discusiones de etnicidad diciendo que «La etnicidad no encuentra una esencia dada de antemano, desprendida de un objeto preexistente (etnia) sino que se configura y transforma en relación con los regímenes de enunciabilidad que la constituyen y en los cuales emerge ese objeto»⁷ aproximándonos con lentes investigativos que signifiquen rupturas y propongan visiones de discontinuidad, por eso, la ruta que emprendemos desde ahora estará guiada por la genealogía que propone Michel Foucault:

«La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido; su tarea no es mostrar que el pasado está aún ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto, después de haber impuesto a todos los obstáculos del camino una forma trazada desde el principio»⁸.

Así, vamos a rastrear los discursos de etnicidad relacionados con la educación, en tanto los entendemos como una producción social que ha emergido en un intersticio. Siendo que la etnicidad en los discursos de educación corresponde a experiencias específicas que responden a contingencias históricas y que desde la Genealogía encontrará la ruta para remover todo el caparazón histórico evolutivo y lineal que se ha construido alrededor de ella.

Ahora bien, no hay Genealogía sin un ejercicio de Arqueología previa. Encuentro muy beneficioso el trabajo arqueológico de cara a esta investigación porque permite visualizar las condiciones de posibilidad de la emergencia de las nociones de etnicidad dadas por un lugar y un momento. Eso va al punto. Un trabajo de archivo que no reconoce autores ni intencionalidades ocultas en cada discurso, sino el discurso mismo, entregando en la bandeja de lo que se dice, básicamente, lo que se dice. Conduciendo a qué hace a la educación para grupos étnicos lo que es y no otra cosa. En palabras de Foucault «Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales»⁹, a partir de una «descripción

⁷ Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad por Stuart Hall y Michel Foucault*. (C. J. Letras, Ed.) Cali, Valle del Cauca.: Universidad del Valle del Cauca. Pág. 77.

⁸Foucault, M (2014) Nietzsche, La Genealogía, La Historia. Ed. Pre-textos. España. Pág. 27.

⁹Foucault, M. (2010). La Arqueología del Saber. México D.F.: Siglo XXI Editores. Pág.182

sistemática de un discurso-objeto» (Foucault M., 2010, pág. 183)¹⁰. Por consiguiente, es un trabajo de archivo que no procura interpretar lo que quiere decir el autor de su obra, sino que muestra lo que efectivamente se dice.

Para poder llevar a cabo el trabajo arqueológico, es necesario delimitar el tiempo que responda a la pregunta a ¿en dónde buscar la explicación del fenómeno?¹¹, en concordancia con Foucault, el punto de la escogencia de la temporalidad está la elección de un tiempo que responda a una problemática no a un periodo¹². Dado que la pregunta es acerca del problema en cuestión, no de sus conexiones infinitas con ideas anteriores, tomando trozos de historia sin presuponer que necesariamente están atadas a pasados.

Es claro que la educación para grupos étnicos no es ni será la misma siempre y depende de una episteme¹³, unas condiciones de posibilidad que la configuren, por lo que hacer un estudio de esta naturaleza requiere delimitaciones, de lo contrario el trabajo sería infinito, delimitar la temporalidad ofrece una visión de contexto, un tiempo de margen permite abrir una ventana para observar el estado de la cuestión en un momento específico, casi un corte estratigráfico que no se pregunta por un origen o por los periodos clásicos establecidos, sino presenta como una porción de torta, la urdimbre que se ha tejido en las distintas relaciones que en ese periodo se presentan, las fuerzas que palpitan dentro, los saberes habitan esos tiempos.

En el caso de la investigación acerca del lugar de los saberes que habitan los discursos contemporáneos de educación para grupos étnicos, hay eventos que merecen la atención, como la fundación del CRIC en 1971, El primer Encuentro Nacional de Etnoeducación en 1982 o la aparición de la Ley General de Educación en 1993 o la finalización del proceso de expulsión de los Capuchinos de la Sierra Nevada de Santa Marta en 1982 y los procesos de formación y profesionalización a maestros de los que se tiene registro en este archivo desde mediados de los 80. No obstante, hay un escenario muy explícito en que emerge de la convulsión de fuerzas

¹⁰Ibid. Pág. 183

¹¹Foucault, M. El Polvo y la Nube en: La imposible prisión. Editorial Anagrama. 1987. Pág. 40. Foucault realiza claridades sobre la escogencia de la temporalidad «la repartición del pastel» y diferencia la diferencia entre estudiar un problema a estudiar un período.

¹²Ibid. Pág. 42.

¹³ Ver: Foucault, M. Las palabras y las cosas. Y Clase del 9 de marzo de 1983, segunda hora. En: El gobierno de sí y de los otros pág. 361-178. Las palabras y las cosas.

de todo tipo en los últimos años, que es la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, en adelante ACN.

Si bien la ANC no es el principio ni el fin de la educación para grupos étnicos, es una plaza en la que convergen diferentes fuerzas, y particularmente en el escenario de lo educativo para grupos étnicos, hay discusiones respecto de *lo étnico*, reclamaciones importantes y la consignación de políticas «nuevas» en el tema dirigidas a la población. Allí se anima a las etnias a educar a sus propios niños y niñas según sus cánones culturales, salvaguardando la libre determinación de los pueblos, siempre bajo la vigilancia del Estado, además se fortalece en la legislación lo que llaman programas de etnoeducación, para señalar una educación diferenciada.

En este punto me permito hacer una aclaración importante, como se verá en el desarrollo de este documento, las iniciativas educativas de connotación diferencial para grupos étnicos no son nuevas en Colombia para el momento de la ANC, diferentes organizaciones indígenas habían venido trabajando en la idea de educación propia¹⁴, y organizaciones del Estado en diferentes niveles¹⁵, en ocasiones de la mano de la Educación Contratada de la Iglesia Católica conocían de alguna manera el concepto de etnoeducación¹⁶ y lo usaban.

Las leyes o las normas desde esta perspectiva son vistas como acontecimientos, de manera que la emergencia de los discursos de educación para grupos étnicos en la ACN, implican unas condiciones de posibilidad que les permiten circular.

Alrededor de 1991 existen diferentes registros escritos y por la misma naturaleza de la constituyente, existen variedad de posiciones y discursos que pueden enriquecer eso que emerge en educación. Entendiéndolo como parte de la construcción nacional en el marco de lo educativo, lo que presiona y legitima la importante aparición de jurisprudencia y reglamentación. Sin embargo, tal situación no aparece por la buena voluntad de algún legislador, sino responde a contingencias, fuerzas

¹⁴ Desde 1971, por ejemplo, el CRIC se planteó el problema de la educación propia.

¹⁵ En 1978 con el decreto 1142, la resolución 3454 de 1984 y finalmente en 1985 con el surgimiento del programa de Etnoeducación, del Ministerio de Educación.

¹⁶ No necesariamente se trata de un desarrollo profundo del concepto y las prácticas que implica.

en disputa, que demarcan un escenario de emergencia, de ruptura.

De tal modo, para poder abordar los discursos de educación dirigidos a grupos étnicos alrededor de 1991, que dan forma a las expresiones de lo que se ha ido convirtiendo tal escenario de la educación, las fuentes documentales revisadas se basan en documentos producidos por grupos étnicos, documentos producidos por actores educativos, oficiales y privados, además de documentos de circulación general, provenientes de legislación, actas de ANC, artículos de revistas, cartillas, actas de reunión, informes, guías y periódicos de los años 1986 al 1996, tomando como centro la constitución de 1991; 5 años antes para poder visualizar la trayectoria de las fuerzas y cinco años después para observar su desenvolvimiento. Así se acotó el archivo. Ubicando en la temporalidad documentos referentes a educación que hacían alusión a educación dirigida a grupos étnicos, principalmente en las ciudades de Cali, Popayán y Bogotá, en instituciones como diferentes Bibliotecas del Banco de la República, la Biblioteca Nacional, Instituto Caro y Cuervo, Archivo en el Ministerio de Educación, el Archivo Nacional y el ICANH. Algunos documentos en línea y otros obtenidos por derecho de petición ante el Ministerio de Educación. Con un total de 357 documentos revisados, en superficies como revistas, periódicos, libros, reportes de investigación, leyes, actas, memorias, informes, cartas, fotografías, memorandos, convenios y telegramas.

Seguido de ello, se realizó un proceso de tematización que redujo el archivo a 389 páginas de oraciones y párrafos tematizados con categorías emergentes en el texto. Una vez terminada la tematización, las categorías emergentes fueron jerarquizadas por recurrencia ubicando a su vez relaciones semánticas. Lo que permitió retornar al archivo teniendo entre ojos las dos categorías que guían la investigación, por un lado lo relativo a lo étnico y por otro a la educación junto con las categorías emergentes que acompañaban estos discursos.

Finalmente, los contenidos fueron organizados en dos capítulos, presentados en este documento. De manera que esta investigación, carga dentro de sí, nodos y relaciones de categorías establecidas en los documentos de archivo y procura respetar las nominaciones y relaciones dadas, primando la voz de los actores en la

época sin una pretensión más allá que decir lo que se dijo.

1.4. Claridades. Saber, subjetividades y grupos étnicos

Realizar un acercamiento a la episteme de la temporalidad señalada y lograr un corte estratigráfico de la cuestión, implica un trabajo arqueológico, que constituye una revisión del saber entendido como «aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva (...); un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso»¹⁷. A su vez, un discurso es un acontecimiento que detenta un saber, enmarcado en las condiciones de posibilidad de su emergencia.

De manera que en el desarrollo de este estudio nos adentraremos en el campo del saber, no como epistemología, sino como una descripción que se dibuja en el encuentro de las fuerzas, que aparecen al decantar la masa documental: los saberes que constituyen esta educación. Dando lugar a este estudio, un ejercicio arqueológico que busca caracterizar por medio del saber el modo de existencia de los discursos que responden a las reglas que delimitan lo étnico en esta temporalidad.

En todo caso, diría Foucault¹⁸ en Nietzsche, la Arqueología, La Historia «El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos», el saber tiene una relación en doble vía con el poder. «poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder»¹⁹.

Por supuesto los discursos están relacionados con la noción de saber, que a su vez está hermanada con el poder, formando así una red de elementos que son parte unos de otros y dependen mutuamente de su existencia.

Es así como esta investigación se ocupará del saber inmerso en los discursos emergentes en el archivo, entendiendo también la existencia de sujetos, no individuos, quienes en todo caso son y están sujetos a un contexto que ocupa su

¹⁷ FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. 2ª ed. México. Siglo XXI Editores. 2010. p.306.

¹⁸ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. España. Editorial Pretextos. 2014. p. 47

¹⁹ FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI Editores. 2009. Pág. 28.

entorno y va más allá de su individualidad «no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento»²⁰. Los sujetos pertenecientes a los grupos étnicos, de los que trata este documento, son conscientes de su sujeción a un entorno específico, en la medida en que se autorreconocen, se adscriben a un grupo en especial y tienen unas necesidades identitarias que los ligan de una manera distinta a su entorno; en consecuencia, la aparición de los sujetos de manera individual en el desarrollo del texto es casi nula. Me refiero concretamente a la aparición de los estudiantes, de quienes se esperaría tener datos o información en una investigación acerca de educación, pero en la masa documental tampoco son recurrentes, ya que de lo que se trata esta educación emergente es del reconocimiento de una colectividad y de los sujetos en esa colectividad. En contraste, los maestros aparecen con frecuencia en el archivo, sin embargo, su aparición no se debe a su condición de sujeto sino porque hacen parte de una tecnología que permite la aplicación de las ideas emergentes en el campo de la educación y la cultura.

Adicionalmente, debo aclarar que aunque esta investigación indaga alrededor de lo étnico y se interesa por la emergencia de este elemento en la vida social, no se inscribe a los estudios etnológicos, ni se alimenta de esta fuente de conocimiento más que por razones de archivo, la episteme a la que se adscribe este estudio no soporta análisis etnológicos, que por demás son muy importantes en la comprensión de las culturas y los diferentes fenómenos que se desprenden de allí y que deben ahondarse para tener una visión más compleja de lo que sucede en el mundo de la educación para los grupos étnicos, del mismo modo en que estudios como éste también aportan, ofreciendo un paneo general de la situación de la educación para grupos étnicos en diferentes momentos.

Dentro de las aclaraciones también es importante decir que aunque este trabajo se

²⁰Ibíd

propuso rastrear los discursos de la etnicidad en la educación, la emergencia de información sobre los distintos grupos que hoy en día se reconocen como étnicos en Colombia no es homogénea, pues cada grupo tiene su propia dinámica y temporalidades.

Los grupos Rrom, por ejemplo, resultan inexistentes en mi archivo, lo que no significa de ninguna manera que no existan procesos educativos, no obstante, no son emergentes en los escenarios indagados, porque esta investigación no se trató de una pesquisa etnohistórica sino una arqueología genealógica que pretende encontrar lo étnico en los discursos circulantes.

El caso de los grupos afrocolombianos e indígenas se presenta de manera muy distinta y aunque en ambos casos los procesos educativos locales eran existentes en la temporalidad delimitada. En la década de los 80 había un énfasis en la demarcación de la educación indígena dada por la presión de las organizaciones indígenas y la aparición de la legislación, en concreto por el programa de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, el decreto 1142 de 1978, la resolución 3454 y los lineamientos generales de educación indígena²¹. Ya con la aparición de la ley 70 de 1993, se empiezan a hacer más visibles los procesos educativos afrocolombianos actuales para la época y evidenciar.

Finalmente, para poder comprender la emergencia de los elementos mencionados, invito al lector a que me acompañe a observar qué contiene esta masa documental, qué nos deja ver a la luz de una idea alejada de la ancestralidad y los pasados centenarios, acompañada de las voces de un tiempo y de una historia que se mantiene en constante movimiento.

1.5. Descripción del Documento

«Ninguna historia de marino es demasiado trivial para que no merezca la pena escucharla, ningún diario de viajero demasiado pedestre para que no merezca la pena leerlo»²² Diría Fray Mauro, un personaje que me ha acompañado los últimos

²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DIRECCIÓN NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRÍCULO Y MEDIOS EDUCATIVOS -GRUPO ETNOEDUCACIÓN-.Lineamientos Generales de Educación Indígena. Bogotá. 1987.

²² Cowan, James. El sueño de un cartógrafo, Las meditaciones de Fray Mauro, Cartógrafo de la corte de Venecia. Pág.8.

tiempos en el desarrollo de esta investigación. Fray Mauro es un monje veneciano del renacimiento, que a partir de las historias que le cuentan los viajeros que lo visitan en el seno de su monasterio, elabora un increíble mapamundi sin salir de allí, cuando ya lo ha terminado, entra en una terrible paradoja, no sabe qué hacer con su obra, porque cuando ve su mapa, se encuentra consigo mismo y no sabe si lo que está en el mapa es lo que le han contado o solamente proyecta lo que está dentro de él.

Un poco en la tónica de Fray Mauro y guardando las proporciones, me siento tan humana como él ante lo que sus oídos han escuchado y en este texto les comparto lo que mis ojos han podido ver en el archivo. Han sido años de tener la cabeza entre hojas, visitando espiritualmente otros tiempos, asistiendo a reuniones que sucedieron tiempo atrás y ahora lo único que veo es a mí misma mirando a los otros, con sus discusiones, pensamientos y batallas. Por eso, este documento les recordará con cierta frecuencia que están viendo tras mis ojos y mientras vamos avanzando en el texto, tomaremos pausas para regresar, ir y venir, buscando elementos que nos ayuden a pensar.

Este documento se divide en las dos grandes partes que componen la pregunta de investigación, la educación, en este caso como un marco conceptual e histórico y lo singular que hace de esta educación lo que es y no otra cosa; elementos que se tocan entre sí, inmersos en una relación dinámica, de modo que el orden en que aparecen es puramente arbitrario, que procura guardar una lógica en donde en primera medida describimos las nociones y las formas en que estas categorías se relacionan con otras, conservando un respeto sacro con la masa documental y dejando que de allí surjan los enunciados.

II. Alternativas educativas, educación para grupos étnicos.

Resulta claro que no hay una sola génesis de la educación dirigida a grupos étnicos, por el contrario, hay una serie de elementos que participan de un entorno que la

hizo posible, discursos propios de la democracia y los movimientos reivindicativos que construyen la posibilidad del diseño e implementación de *educaciones alternativas* para diferentes grupos sociales y derivan en la construcción de propuestas como la Educación Propia y Etnoeducación.

Este capítulo hace una revisión de los conceptos relativos a lo educativo, sus transformaciones y emergencias en el marco de las necesidades nacientes que reposan en discursos que rondan la Asamblea Nacional Constituyente²³.

2.1. Integración y diferencia. Alternativas educativas dirigidas a grupos étnicos

La primera vez que vi la danza de la Yonna²⁴ fue en una Institución etnoeducativa de etnia wayú, que, en el marco de una feria organizada por la institución para los grados superiores, disponía de diferentes elementos de la cultura material para la venta, todo tipo de artesanías propias y elaboradas por estudiantes, comidas y algunas actividades culturales llamaban la atención de los habitantes del resguardo a participar de una actividad muy comunitaria.

-La Yonna no se danza porque sí-, me diría la danzarina más destacada de ese resguardo; hacerlo causa desequilibrio en el mundo. la Yonna es un pago, como la sangre, roja, se regresa a la tierra en devolución por lo que extraemos de ella. Es un ritual hermoso, pero sobre todo es muy importante para la vida de la comunidad.

Pero ¿por qué en la Escuela?, probablemente el fin pedagógico propio de los espacios educativos se mezcla con las necesidades de las comunidades. La escuela relocaliza estos eventos profundamente rituales, para dar lugar a nuevas formas de entender las prácticas culturales. No solamente las prácticas culturales han transformado las escolares y educativas.

Ya al iniciar los años 80 la Educación en términos generales en Colombia estaba siendo vista con la necesidad de ser transformada, no solamente en cuanto a la

²³ El archivo está compuesto por documentos emergentes desde el año 1983 hasta 1995.

²⁴ La Yonna es un rito de la etnia Wayú que busca el equilibrio social en su cosmovisión y estructura social, una danza o muchas danzas que responden a la dinámica de "el pago", un elemento muy importante para la etnia y centro del equilibrio con el cosmos.

cobertura²⁵, este era un objetivo claramente trazado, sino se esperaba un cambio en lo que sucedía dentro de las instituciones educativas. Desde el mundo académico se empezó a hacer un acercamiento a la comprensión de la «educación como algo más amplio que la mera acumulación de conocimientos. Muchas veces insulsos y caducos, para empezarla a ver mejor como un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la metodología activa y la formación integral del niño, eran lo importante»²⁶. Así la idea de que la educación debía ser transformada, llevando los ojos a lo que pasa con la educación dentro de las aulas de clase, preguntarse acerca de sus objetivos y alcances.²⁷.

Pero eso no es todo, eventos y surgimientos relacionados con las organizaciones y movimientos populares e indígenas en la región como EZLN²⁸ en México en 1983 y su levantamiento en Chiapas iniciando 1994, el surgimiento de la CONAIE²⁹ en Ecuador en 1986 y la instalación de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en Bolivia en 1994, solo por nombrar algunos eventos internacionales cercanos que se planteaban la cuestión de la educación dirigida a grupos étnicos, indígenas más concretamente.

En Colombia el surgimiento CRIC (1971), AICO (1978) y la ONIC (1982), Unuma, solo por nombrar algunas en el ámbito nacional.

Adicionalmente la aparición del decreto 1142 de 1978, la emergencia de las nociones de etnodesarrollo (desarrollo auténtico) en escenarios internacionales como la UNESCO, dan cuenta de que en distintos sectores se estaba discutiendo acerca de los grupos étnicos, su lugar en las sociedades y, la educación dirigida hacia ellos, basada en nociones como autonomía, reivindicación, revaloración, recuperación, territorio, cultura, etc.

Las organizaciones indígenas que han iniciado en los años 70 un proceso de

²⁵ «Hasta más o menos los años 60 la preocupación preponderante de las políticas del Ministerio de Educación Nacional se expresaba en términos de cobertura, es decir, se disponía de unos currículos (entendidos como contenidos de diversas disciplinas), elaboradas a nivel central y se pretendía que éstos llegaran a todos los rincones del país mediante una escuela y un maestro». En: BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías? Glotta. Vol. 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989. Pág.42.

²⁶ *Ibidem.* pág.42.

²⁷ BODNAR, Yolanda. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988.No.14. pág.53.

²⁸ Aunque no es un movimiento indígena en sí mismo, sí tiene una fuerte composición de población indígena

²⁹ Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

*revaloración*³⁰ de su cultura, tienen principios atados a la autonomía y el reconocimiento efectivo de sus autoridades³¹. Por la misma época y en concordancia con los reclamos de las organizaciones indígenas, se reconoce el interés en los movimientos sociales en la transformación de la educación dirigida a sus propias poblaciones³².

Adicionalmente, se registran múltiples experiencias de comunidades, las cuales, en estos tiempos, diseñaron diferentes formas de cubrir las necesidades educativas de sus comunidades. El caso de la organización UNUMA de etnia sikuani, por ejemplo, que «nace como una necesidad de la misma comunidad, de organizarse para defenderse de la violencia que fueron víctimas en 1970. Por esa misma época se creó la Reserva de Planas surgiendo la necesidad de educar a los Sikuani, solicitando maestros para esta zona»³³. O el caso de San Basilio de Palenque, que en la década de los años 80 arribaron a la población una serie de sierras eléctricas para explotar el recurso maderero, lo que influyó en el decrecimiento de los recursos naturales de la región, y retumbó en el diseño de actividades de tipo ambiental enmarcado en actividades educativas palenqueras³⁴, que posteriormente se enlazarían con actividades etnoeducativas.

«Las comunidades indígenas no fueron ajenas al movimiento de autoafirmación que se generó en toda Latinoamérica a partir de 1970. La convicción creciente sobre la necesidad de frenar el proceso de pérdida de su identidad y de recuperar cuanto fuera posible del conocimiento que se esfumaba con los viejos muertos llevó a las comunidades indígenas a interesarse mucho por la educación de los niños»³⁵.

Dadas las condiciones sociopolíticas del país, estos diversos procesos educativos,

³⁰ Revalorar es un término que se usa con frecuencia en el archivo para referirse a los procesos de revisión al interior de las comunidades por sus propios integrantes, cruza por el reconocimiento y la acción de darle un valor importante a lo que se encuentra propio.

³¹ BODNAR, Yolanda. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No.14. pág.53.

³² GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Cauca. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 43.

³³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.20.

³⁴ EQUIPO DE ETNOEDUCACIÓN, de Palenque de San Basilio. Experiencia No. 1 Programa de Etnoeducación en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.15.

³⁵ ARDILA CALDERÓN, G. educación alternativa y etnoeducación en Colombia. Revista *El Educador*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1990. No.15. página 29.

fueron vistos como subversivos, con énfasis especial en los maestros quienes fueron llamados «robotierras» acusados y llevados a instalaciones militares por la participación en actividades relacionadas con la educación³⁶. Muchos de los procesos educativos iniciados por las comunidades desde una perspectiva que comprendiera las necesidades específicas y características culturales de las comunidades.

Como se puede ver, el modo en que brotan las formas de educación dirigida a grupos étnicos son diversas y responden a contextos y situaciones, sin embargo, se reconoce que este contexto facilita un vuelco de la educación que propende por ideas relacionadas con el perfeccionamiento de cualidades³⁷ atadas a las necesidades y características propias de las comunidades en contraposición a un escenario de asimilación de las culturas.

Las alternativas educativas diferenciales hacen una fuerte resistencia al integracionismo en la educación, señalando que este tipo de educación ha producido desarraigo y problemas de autoestima en los individuos pertenecientes a las comunidades³⁸.

Además de ello, la carga histórica de los eventos llevados a cabo con los grupos étnicos, también carece de utilidad para las comunidades, siendo que las herramientas y cualidades que ofrece esta perspectiva de la educación, no les resultan útiles en el desarrollo de sus vidas tanto comunales como individuales «La educación que ofrece el internado a las comunidades indígenas no es considerado útil por los indígenas con excepción de la alfabetización funcional y de las operaciones matemáticas básicas»³⁹. Adicionalmente, no permite la participación de las comunidades en su desarrollo.

«la educación ha servido de canal integracionista, es decir, su intención ha sido la de conducir al indígena a que se despoje de su propia cultura deje de ser él mismo, y se integró a la sociedad mayoritaria, aprehenda sus valores y normas y alcance

³⁶ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 58. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicauca). Bogotá. 1986. Pág.127

³⁷ MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. Editorial Abya Yala. 1988. pág. 7.

³⁸ *Ibidem*. pág. 9.

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONALDIRECCIÓN NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRÍCULO Y MEDIOS EDUCATIVOS -GRUPO ETNOEDUCACIÓN-. Lineamientos Generales de Educación Indígena. Bogotá. 1987. Pág. 36.

nuevas formas de vida. Es necesario, entonces que se deshaga de su “dialecto” de sus “supersticiones” de sus “extrañas costumbres”, de su “obsoleto pasado”, para que llegue a “ser más”, a ser otro, esto es, “culto y civilizado”»⁴⁰.

La educación que civiliza para asimilar las culturas es ampliamente extendida en los discursos, esta asimilación implica diferentes acciones que poco a poco desnaturalizan el devenir de la vida en el marco de la cultura, implementando elementos culturales externos como ideales que malogran las identidades culturales. «La educación oficial ha pretendido “civilizar” al indígena destruyendo su identidad cultural y asimilándolo a la sociedad nacional»⁴¹.

Otro de los puntos que se establece en la educación integracionista es que al ser un elemento aculturizador, motiva el alejamiento de las personas que pertenecen a una comunidad, de su cultura, una vez han accedido a la educación. Y aun así entran a un sistema de creencias del que participan desde la subalternidad.

«El sistema educativo además de haber despertado en él sentimiento de desprecio por lo propio, por sus abuelos y antepasados tradicionales, ni siquiera le brindó la oportunidad de aprender al menos escribir y leer correctamente el Español y así le creó otras necesidades, como por ejemplo la de substituir su sistema de valores por otro que lo señala como inferior y lo induce, por eso a abandonar sus tierras, su familia, su forma de trabajo y de organización social, etc. A las cuales tampoco se les ha dado respuestas»⁴².

Existen diversas formas como las comunidades reconocen que han sobrellevado el perjuicio que ha significado la educación integracionista para sus culturas. En el pueblo afrocolombiano, por ejemplo se reconoce que las expresiones artísticas han servido de trinchera de su identidad cultural. «Si la educación ha contribuido a la aculturación del pueblo afrocolombiano, el arte, la música, la danza han contribuido a la construcción los elementos más relevantes de conservación de nuestra cultura y de recuperación de nuestro patrimonio histórico»⁴³.

⁴⁰ MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial Abya Yala. 1988. pág. 9.

⁴¹CORTÉS-LOMBANA, Pedro; SUÁREZ-NORATO, Teresa; PRADO, Nelly. Experimentación curricular en Educación Indígena. Universidad del Cauca, Programa Nacional de Rehabilitación PNR, Departamento Nacional de Planeación. Popayán. 1989. Pág. 2.

⁴² BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No. 14. p. 53.

⁴³ CAICEDO, Emir. Experiencia No. 4 Afroeducación, una experiencia artístico-cultural. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág. 28.

Figura 1 Abandono de la Comunidad



Fuente: Anónimo en: BODNAR, Yolanda. Educación Indígena y etnoeducación. Revista Educación y Cultura. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores.

Se muestra, cómo la educación integracionista falló en su objetivo de desarrollar y perfeccionar cualidades para la vida, la idea de civilizar o convertir en ciudadano a los indígenas desde la asimilación no resultó efectiva ni útil.

En todo caso, la consolidación de propuestas de alternativas educativas dirigidas a grupos étnicos, fueron reforzadas e impulsadas por la apropiación de los derechos en el sistema de creencias colectivo, en concreto, los derechos a la educación y a la identidad cultural.

2.2. Alternativas Educativas: rescate y reafirmación de los valores culturales

Lo alternativo en el archivo, aparece como una manera recurrente de referirse a otras formas de educación, que en concreto se dirigen a las diferentes comunidades, pueblos y etnias. La expresión acompaña a los programas de educación propia bilingüe e iniciativas como etnoeducación y educación popular, también se usa para

señalar propuestas dadas por la educación contratada⁴⁴ y en comunidades afrocolombianas⁴⁵. Debido a ello, para efectos de esta investigación las alternativas educativas, acotarán, las formas de educación emergentes, cuyas pretensiones estén ligadas a una educación que toma distancia de las formas tradicionales y se acerca a las comunidades desde una perspectiva distinta.

Aunque las narrativas relacionadas con la educación dirigida a grupos étnicos están cargadas de sentimientos de despojo, también se ha comprendido la educación como desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades y adquisición de habilidades⁴⁶, y es valedero su reformulación⁴⁷ que en contra de las culturas de los grupos étnicos ha sido devastador, pero que a favor, es una herramienta para el rescate y la reafirmación de los valores culturales.

« (...) cabe anotar la importancia de que en las escuelas se rescate lo nuestro, lo autóctono, aquello que todos llevamos adentro que ni siquiera lo vemos o que muchas veces escondemos, pero que es lo que nos hace ser y nos permite mirar nuestro mestizaje, la diversidad de los colores de nuestras gentes, del cielo, de los pájaros y de aquello que conforma nuestra América»⁴⁸.

En este punto sería fácil atribuirle las alternativas educativas dirigida a grupos étnicos a alguno de los actores convergentes en la fracción de tiempo analizada, remitirse a la legislación proveniente de la época, por ejemplo, o acercarse a los procesos de base que brotaban como respuestas a las carencias y necesidades de las comunidades. La cuestión es que el nacimiento de la necesidad de una educación alternativa para los grupos étnicos tiene una naturaleza emergente, no se puede atribuir a un solo actor. Están presentes diferentes fuerzas que la hicieron

44 Como las "Escuelas Satélite" llevadas a cabo en el Vichada. Ver: MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.13.

45 VER: MIDEROS, Dilia, PÉREZ, Inelda. Experiencia No. 3 Etnoeducación en la Escuela La Playa. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas CAICEDO, Doris, TORRES, Vicente, VANEGAS, Noramérica. Experiencia No. 2 Comunidad y Cultura, Veredas Unidas, Una propuesta Intercultural. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.15.

46 MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial Abya Yala. 1988.pág. 7.

47CRIC. Programa de educación bilingüe. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 - 22 de agosto de 1987. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No.12. pág. 118.

48 MARTÍNEZ R, Luz Estela. Etnoeducación: Un Encuentro con lo nuestro. ?. La Alegría de Enseñar. FES. 1992. No.13. página 31.

y que aún la hacen posible⁴⁹.

Esta educación alternativa tiene diferentes formas de expresión, pueden ser procesos experimentales, educación popular, escuela nueva, educación propia, etnoeducación, etc. Se refieren a una educación que tiene atributos como el carácter participativo, investigativo y experimental. Y que explora elementos de la identidad cultural con énfasis en la lengua, prácticas y valores culturales. De manera que esta educación es entendida como una vía de rescate, recuperación y reafirmación de las culturas, según sea el caso y las necesidades del grupo o comunidad.

«Es necesario luchar porque en las comunidades negras exista una educación alternativa, que brinde mejores posibilidades a los niños, a los padres y a la comunidad en general, teniendo en cuenta los valores culturales y naturales de la región como base de su identidad histórica y social»⁵⁰.

Empecemos hablando del Rescate (que muchas veces se expresa como recuperación), entendido como la búsqueda de algo que se ha perdido o advierte el riesgo de su pérdida y que está en un lugar en donde aún se puede recuperar. De manera que al rescate lo antecede la pérdida o el riesgo, pero en todo caso, no se refiere a una pérdida absoluta. Se refiere más a «la necesidad de frenar el proceso de pérdida de su identidad y de recuperar cuanto fuera posible»⁵¹.

Son varios elementos que son señalados como aspectos para ser rescatados, principalmente elementos de la cultura tanto material como inmaterial, en donde cabe el arte, las artesanías, las prácticas o los valores culturales.

«(...) el objetivo fue el rescate de algunos valores que, por su pérdida, habían creado vergüenza étnica entre muchos jóvenes wayuú, ya fuese por el sistema educativo en el que se formaban o por influencia de otras culturas que llegaban a la Guajira, o por el sincretismo religioso resultado de la existencia de otras religiones entre los wayuú»⁵²

⁴⁹ BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No. 14. p. 54.

⁵⁰ CARAVALLÍ, Silvia, et al. Experiencia No. 7 Asociación Casita de los niños, investigación y promoción de la educación infantil. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág. 46.

⁵¹ ARDILA CALDERÓN, G. educación alternativa y etnoeducación en Colombia. Revista *El Educador*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1990. No. 15. página 29.

⁵² YANAMA. 1988. En: ARDILA CALDERÓN, G. educación alternativa y etnoeducación en Colombia. Revista *El Educador*. Centro de Estudios

La necesidad del rescate aparece cuando la pérdida de esos elementos de la cultura, redundan en el ingreso de los individuos a otro sistema de creencias en donde es vergonzoso pertenecer a un grupo étnico, por lo que prefieren no hacer parte de éste. «Lo que ha producido este tipo de educación es el desarraigo y la falta de pertenencia indígena, la desvalorización de su propio ser y el desprecio y la vergüenza por su propia cultura»⁵³.

La situación de los grupos étnicos es tan variopinta que no en todos los casos la situación se agota en la necesidad de la recuperación o el rescate. En muchos casos la aparición de las alternativas educativas para los grupos étnicos tiene un fin más reafirmativo y revalorativo. «No se trata de recuperar la lengua o la cultura, pues ellas no se hallan en extinción o en vías de extinción, sino mejor de revalorar, para dinamizar y lograr mayor vitalidad de estos aspectos»⁵⁴.

La reafirmación y la revaloración son dos elementos que surgen conjuntamente pero tienen fines distintos. Por un lado con las alternativas educativas se espera la reafirmación de la identidad étnica, individual, colectiva y cultural, «el Proyecto educativo debe mirar a la reafirmación de la identidad indígena para afrontar el cambio cultural que inevitablemente le llega»⁵⁵, mientras que por otro lado, se atiende la necesidad de revalorar el entorno.

En primera medida, la reafirmación de las identidades necesariamente conversa con la posibilidad y autonomía que tienen las comunidades y pueblos de decidir qué elementos externos a su cultura permiten ingresar a su cotidianidad⁵⁶. La revaloración no le huye al cambio ni a los elementos externos, sino por el contrario, busca poder acceder a ellos de una manera en que no afecten la identidad⁵⁷. La

e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1990. No.17.

⁵³ MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial Abya Yala. 1988.pág. 9.

⁵⁴ ARDILA, Olga, et al. *Comisión sobre actitudes de las comunidades indígenas frente al español*. Lenguas aborígenes de Colombia. memorias Lingüística y Etnoeducación ..El Ocaso Cundinamarca. Mesa redonda 12 y 13 de Octubre. 1988.Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes. Pág. 41.

⁵⁵MARTÍNEZ, Estefanía (hna.). Lineamientos para un proyecto Educativo Indigenista. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicauca). Bogotá. 1986. Pág.42

⁵⁶ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicauca). Bogotá. 1986. Pág.121

⁵⁷ CARAVALLÍ, Silvia, et al. Experiencia No. 7 Asociación Casita de los niños, investigación y promoción de la educación infantil. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.47.

manera en que revaloración aporta a la apropiación de lo que se considera útil para sí y el desecho lo que no lo es, cuenta con la posibilidad de relacionarse con otros sistemas de creencias sin menospreciar su propio grupo. «Fortalecer y revalorar los elementos culturales a fin de que el alumno logre vivir e internarse a otros grupos culturales sin perder su identidad propia»⁵⁸.

Así, las formas en que se caracteriza la educación para grupos étnicos en la temporalidad marcada, critica las maneras como se ha llevado a cabo los ejercicios de educación destinados a esta población, no obstante, toma y transforma la educación de manera alternativas y se presenta una suerte de resorción de cara al desarrollo que se espera que tengan las comunidades.

«Dada la pérdida de identidad cultural que se ha producido en la mayoría de las comunidades indígenas y dado el hecho de que ha sido la educación impuesta el vehículo principal de aculturación y deculturación, la educación no formal se presenta como una alternativa valiosa y, aún necesaria, como lo demuestra la experiencia, en orden a subsanar el deterioro educativo sufrido por dichas comunidades y, por ende, a lograr las metas de su propio desarrollo»⁵⁹.

Aunque se habla de la educación como uno de los caminos para la recuperación de las prácticas y valores culturales, no solamente se refiere a la escuela o la educación institucionalizada. Al final se entiende que la tarea de la recuperación cultural es de las comunidades⁶⁰, y que las alternativas educativas se tratan de opciones de educación diferente que aporte a la recuperación de las culturas como un camino para rescatar las prácticas y valores culturales con estrategias que tengan en cuenta las realidades de las comunidades y su participación,

En cuanto a las formas en que se realiza esta recuperación de la cultura. Durante el ejercicio de archivo realizado, se evidencian principalmente dos formas: la experiencia (en términos de experimentación) y la investigación.

⁵⁸ GIRALDO, JAVIER, Pbro. En: MINISTERIO DE NACIONAL. . Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 13.

⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRÍCULO Y MEDIOS EDUCATIVOS -GRUPO ETNOEDUCACIÓN-. Lineamientos Generales de Educación Indígena. Bogotá. 1987. Pág. 37.

⁶⁰CORTÉS LOMBANA, Pedro; SUÁREZ NORATO, Teresa; PRADO, Nelly . Experimentación curricular en Educación Indígena. Universidad del Cauca, Programa Nacional de Rehabilitación PNR, Departamento Nacional de Planeación. Popayán. 1989. Pág.18.

2.2.1. Experiencia, experimentación, revisiones y modificaciones

La puesta en marcha de alternativas educativas, implicó para los diferentes actores tomar decisiones e iniciar actividades en el marco de la transformación o «adaptación» de los procesos educativos existentes en su momento. Tal fue la cuestión que de hecho en algunas ocasiones, comunidades manifestaron varias veces su cansancio respecto de diversos programas experimentales, emprendidos en sus regiones⁶¹ y tener espacios para definir y redefinir los objetivos propios.

«Se propone la necesidad de “hacer un alto en la educación” en estos momentos para definir claramente qué quiere y qué espera la comunidad de la escuela y qué le va a ofrecer esa escuela al niño, pues es evidente que ésta debe jugar un papel tan importante como el de la misma familia en todo este proceso de recuperación y revaloración que se está dando en las comunidades indígenas»⁶².

En todo caso, diferentes actores inmersos en la educación y los grupos étnicos realizaron acciones de tipo experimental. Las comunidades, las organizaciones indígenas, la Educación Contratada, las Entidades Territoriales (especialmente los Centros Experimentales Piloto y los programas para educación no formal y para adultos), y el Ministerio de Educación. Realizaron acciones en ocasiones aisladas y en otras coordinadas para conseguir la educación alternativa que se estaba buscando. Realizando encuentros y redes de experiencias como REDALF⁶³ que facilitaban ubicar los esfuerzos que se estaban realizando en el país y Latinoamérica en torno a esta educación «El confrontar la experiencia con otras les permite asumir su quehacer educativo como un reto y una exigencia para seguir abriendo caminos para sí y para otros»⁶⁴.

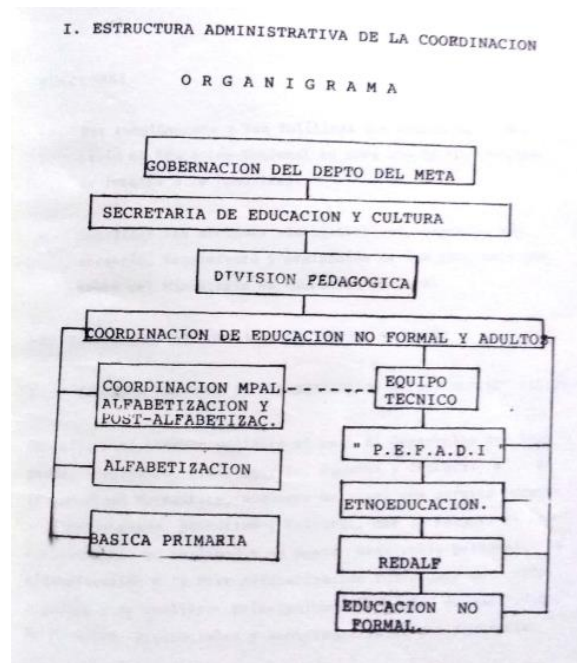
⁶¹«Estos programas, además de considerar al indígena como “individuo de laboratorio”, no han fructificado lo suficiente y se han convertido a la larga, en un útil derroche de esfuerzos» En: BETANCOURT, Alberto Pbro, *Et al.* La Escuela Normal Indígena Nacional de Mitú y su programa de Educación Bilingüe. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno - Unicaja). Bogotá. 1986. Pág.32

⁶² ARDILA, Olga, et al. *Comisión sobre actitudes de las comunidades indígenas frente al español*. Lenguas aborígenes de Colombia. memorias Lingüística y Etnoeducación ..El Ocaso Cundinamarca. Mesa redonda 12 y 13 de Octubre. 1988. Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes. Pág. 42.

⁶³ MINISTERIO DE NACIONAL. .Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inirida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 5.

⁶⁴ MIDEROS, Dilia, PÉREZ, Inelda. Experiencia No. 3 Etnoeducación en la Escuela La Playa. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.26.

Figura 2 Estructura Administrativa de la Coordinación de la División Pedagógica de la Secretaría de Educación y Cultura de la Gobernación del Meta



Fuente: Organigrama. El Pensador. 1988. Pág. 3.

Las experiencias buscaban equilibrar los distintos puntos de discusión, dentro de los que están el desarrollo individual en contraste con el desarrollo comunero, el tipo de habilidades y conocimientos que se requieren en las escuelas de la educación dirigida a los grupos étnicos y las relaciones que se establecen entre las cosmovisiones y la cultura dominante. Todo esto aterrizado en elementos específicos como lengua, material, maestros y currículo. Estos últimos elementos se desarrollarán en el siguiente capítulo, dada su especificidad y cercanía a la pregunta sobre lo étnico.

2.2.2. Individuo-comunidad. entre el desarrollo individual y el comunero.

Una de las discusiones más relevantes por la epistemología que propone y la recurrencia de su aparición es acerca del lugar de lo individual y lo comunitario en el diseño de las alternativas educativas para los grupos étnicos.

«Sobresalen dos enfoques: uno, predominante en algunas experiencias misioneras hacia la educación personalizada y promoción individual. Otro, característico de las organizaciones indígenas, hacia el fortalecimiento de las comunidades como fuerzas sociales, donde a partir de la educación está íntimamente ligada a los procesos organizativos»⁶⁵.

Por un lado lo individual hace parte de las resoluciones propuestas por el proyecto de la democracia naciente y presente en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, las nociones de ciudadano y sus derechos individuales que allí perviven⁶⁶.

Siendo que como se ha puntualizado antes, el derecho a la educación y a la cultura se establece como un derecho individual pero su ejercicio efectivo es de interés nacional.

Desde esta perspectiva no se percibe un problema del desarrollo individual en contraste con el desarrollo comunitario, toda vez que se comprende que la formación individual se alimenta de los bienes y valores de la cultura y además, allí se expresa. «La formación de los individuos, mediante la apropiación de los bienes y valores de la cultura que su comunidad, su nación y la humanidad han reconocido como fundamentales, es un área esencial que la familia, la comunidad y el Estado deben asegurar»⁶⁷.

En cambio, la otra perspectiva antepone los valores comunitarios antes de la promoción individual⁶⁸, También se plantea que lo individual en la educación promueve la idea de competencia y acumulación. «Estudiar para “ser más” tiene, pues, una doble connotación. Una se refiere a la superación individual es decir, a poseer más conocimientos que los demás y a desarrollar habilidades y destrezas mejor que los demás. La otra hace relación a la adquisición de las pautas culturales y de los valores ideológicos dominantes que le permitan ser: Buen ciudadano, gran erudito, negociante...»⁶⁹

⁶⁵ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.162.

⁶⁶ MARULANDA, Iván; PERTY, Guillermo; BENITEZ, Jaime; GARZÓN, Angelino; CUEVAS, Tuilo; GUERRERO, Guillermo. Informe de Ponencia de la Educación y la Cultura, durante la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Quinta, subcomisión primera. 9 de Abril de 1991 pág 1.

⁶⁷ *Ibidem*. pág 4-5.

⁶⁸ CORTÉS LOMBANA, Pedro; SUÁREZ NORATO, Teresa; PRADO, Nelly. Socialización del niño indígena. Universidad del Cauca, Programa Nacional de Rehabilitación PNR, Departamento Nacional de Planeación. Popayán. 1989. Pág 57.

⁶⁹ MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial abya Yala. 1988.pág. 8.

2.2.3. Valores culturales, conocimientos y habilidades

Son los valores culturales, las habilidades y los conocimientos la forma en que la educación se expresa en los individuos y en las comunidades⁷⁰. Dando lugar a sus necesidades e intereses atadas a las realidades y la cotidianidad de estos pueblos⁷¹. Se espera que la educación que tenga en cuenta estos aspectos aporte a las comunidades en su proyección⁷² y establezca una fortaleza identitaria tal, (que como se había mencionado en el apartado sobre reafirmación de la cultura) se manifieste en la capacidad de discernir y elegir la apropiación de elementos de otras culturas.

«La Etnoeducación debe partir de la realidad cultural que viven las comunidades indígenas para redescubrir, desarrollar y adquirir conocimientos, valores, habilidades y destrezas que les permitan participar reflexiva y críticamente en el control de su grupo étnico y les proporcionen los elementos que les permitan discernir qué aspectos culturales ajenos les convienen y cuáles no, con el fin de apropiárselos»⁷³.

Tanto los valores culturales, las habilidades y destrezas como los conocimientos son variables, ya que dependen de las condiciones específicas de cada comunidad y grupo étnico y son más visibles en cuestiones concretas como las materias o asignaturas construidas para la enseñanza en el marco de las discusiones dadas, a este elemento lo llamaremos currículo, siendo esta la manera más común de denominación en el archivo. Otro elemento que detenta especificidades de las comunidades son los materiales desarrollados para el acompañamiento del currículo y finalmente la formación de los maestros «Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social»⁷⁴.

⁷⁰ «La educación es entendida pues, como desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades, como formación de la personalidad que proporcione identidad social acorde con los valores de la sociedad y la cultura dominantes. Adquirir más conocimientos y habilidades es su expresión cuantitativa» En: MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial Abya Yala. 1988.pág. 7.

⁷¹ MARTÍNEZ R, Luz Estela. Etnoeducación: Un Encuentro con lo nuestro?. La Alegría de Enseñar. FES. 1992. No.13. página 30

⁷² Aunque en ocasiones se menciona «el futuro» o progreso de las comunidades, prefiero identificar este aspecto como proyección, dada la diversidad de formas de entender el tiempo en las diferentes culturas y el amplio campo de investigación al que pertenece esta categoría - futuro-.

⁷³ MINISTERIO DE NACIONAL. . Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.4.

⁷⁴ ARDILA CALDERÓN, G. educación alternativa y etnoeducación en Colombia. Revista *El Educador*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1990. No.15. página 30.

En los procesos mediante los que se han descifrado las maneras en que se puede implementar las alternativas educativas dirigidas a los grupos étnicos ha sido por medio de la experimentación, como se ha expuesto, sin embargo, estas experiencias también han sido acompañadas por actividades investigativas.

2.2.4. Investigación. Fundamental para la educación

«Investigar la realidad sociocultural y económica de las comunidades, como punto de partida del proceso etnoeducativo»⁷⁵.

En el marco de la educación para grupos étnicos, la investigación cobra un sentido especial, ya que se refiere no solamente al uso de métodos y formas del campo de la pedagogía, sino de un desarrollo investigativo que permite construir contenidos propios de las comunidades con características arraigadas a los valores, conocimientos y habilidades específicas no solamente conformes del grupo étnico sino a su contexto específico. «Al valorar nuestra cultura, nuestro pensamiento, tenemos que investigar, porque el conocimiento está también en nosotros y no sólo en los libros y la mente de los maestros»⁷⁶

De manera que el lugar del conocimiento al que se quiere acceder en este tipo de aproximaciones investigativas, se vale de epistemologías que reconocen su lugar en las comunidades mismas, esto se logra por medio de metodologías de investigación que permiten acceder a los saberes de las comunidades, acompañamientos desde centros de investigación como Universidades, y formando a los mismos maestros y comunidades en investigación. En todo caso la investigación debe ser permanente⁷⁷.

Investigaciones de diferentes corrientes epistemológicas aparecen en estos entornos, especialmente aquellas que se ajustan a la idea de transformación de la educación, como es el caso de la IAP y poseen elementos de participación de los

⁷⁵ MINISTERIO DE NACIONAL. . Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.21.

⁷⁶FINSCUE, Luis et al. Nuestra experiencia educativa. Consejo Regional Indígena del Cauca. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.57

⁷⁷ MINISTERIO DE NACIONAL. . Seminario para la Elaboración del Material Educativo de la etnia Sikuani y de una propuesta de programa de profesionalización para maestros bilingües sikuani- Centro UNUMA- Puerto Gaitán (Meta). 22-24 de abril de 1988. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. Pág. 15-16.

diferentes actores sociales que componen las comunidades con énfasis especial en los maestros. Por ejemplo el proyecto de investigación participativa comunitaria del Instituto Tecnológico Superior de las Islas de Providencia y Santa Catalina, que cuenta con la participación de la comunidad en los momentos de planeación, ejecución y evaluación⁷⁸. O las pesquisas que se llevaron a cabo por parte de diferentes investigadores en comunidades de Inírida, con la premisa de que la mejor manera para conseguir el etnodesarrollo, es mediante la participación de las comunidades en la identificación y el abordaje de las problemáticas locales.⁷⁹

Buena parte de los procesos investigativos registrados en el archivo han aplicado metodologías cercanas a las comunidades como IAP, pero sí de investigación se trata, no se puede obviar el trabajo de los grupos evangélicos como el Instituto Lingüístico de Verano y Nuevas Tribus que llevaron a cabo diferentes investigaciones de la lengua en la temporalidad a la que se refiere este documento y desarrollaron variadas cartillas de enseñanza, estas investigaciones con énfasis en las lenguas fueron muy polémicas en su momento, dada la ausencia de concertación con las autoridades étnicas y las relaciones ejercidas desde las labores evangelizadoras que se establecían con las comunidades⁸⁰.

Los estudios de la lengua resultaron muy importantes, debido a diferentes factores, y es innegable que la presencia de los grupos evangélicos que habían estado entre las comunidades desde los años 40 en el caso de Nuevas Tribus y 60 el Instituto Lingüístico de Verano, sin mencionar otros grupos, con el fin de realizar estudios lingüísticos, principalmente con el fin de traducir la biblia⁸¹, establecieron acciones que además de la evangelización tuvieron repercusiones frente a la lengua, concretamente con el desarrollo de materiales educativos, lo que implicó la construcción de alfabetos y tomar decisión sobre notaciones fonéticas para

⁷⁸ DITTMAN, Marcia. Propuesta No 5 Proyecto preliminar interdisciplinario para un Instituto Tecnológico Superior para las Islas de Providencia y Santa Catalina, Departamento de San Andrés en el Caribe Occidental Colombiano. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.71.

⁷⁹ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 16-17

⁸⁰ «Se propuso durante el seminario, elevar una voz de protesta general contra grupos proselitistas religiosos extranjeros como el ILV. y Nuestras Tribus, cuya intervención en las comunidades indígenas conduce a so desintegración y a la pérdida de su identidad étnica» en: MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.25.

⁸¹ Los voluntarios de estos grupos, eran financiados por creyentes de religión evangélica, quienes aportaban económicamente al objetivo de traducir la biblia a diferentes lenguas aborígenes.

diferentes lenguas, que no fueron concertadas. Muchas de estas acciones fueron reprochadas dada su connotación evangelizadora y aculturalizadora y denunciadas⁸², no obstante, también fueron herramientas utilizadas en el escenario educativo y tuvieron efecto sobre las comunidades lo que a la postre generó divisiones en medio de algunos grupos étnicos.

«La lengua, más que un medio de comunicación, es la base primordial para desarrollar la identidad a través de la enseñanza, más en una cultura bilingüe donde la lengua materna (principalmente de tradición oral) aglutina y expresa los conocimientos y saberes milenarios que la naturaleza les ha enseñado, es decir, la lengua ha recogido a través de la historia toda su tradición, sus mitos, pensamientos, por lo que ella expresa su memoria colectiva e histórica. El momento actual ha exigido la escritura, aspecto este que ha llevado a divergencias políticas, lingüísticas y religiosas con el ILV (Instituto Lingüístico de Verano-Educación Contratada) y división entre las comunidades»⁸³

Otro de los elementos relevantes que surgieron en el transcurso de esta temporalidad fue la creación del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, que propició la aparición de los postgrados de etnolingüística en Colombia (en la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional), en donde se avanzó en el apoyo a la investigación de diferentes lenguas indígenas en el país⁸⁴.

Este escenario de investigación de las lenguas aportó en el posicionamiento de los idiomas indígenas, alejándolas de las ideas negativas a las que estaban sumidas subordinadas a otros idiomas como el castellano «(...) Como estamos acostumbrados a denominar, en forma peyorativa por demás, a las lenguas aborígenes con el nombre de dialectos aunque no lo sean, poco nos preocupamos por comprender esa otra forma de pensamiento expresada en otro idioma y mucho menos por aprenderlo»⁸⁵.

⁸² «Se analizó la presencia del Instituto Lingüístico de Verano en las comunidades indígenas, entidad que entró a Colombia en 1962 mediante convenio con el Ministerio de Gobierno, en el cual se determina que se encargará, entre otros, de investigar las lenguas aborígenes, y de capacitar al personal colombiano para asumir esta labor. Sin embargo, el ILV hasta el momento no lo ha hecho, dedicándose más bien a realizar proselitismo religioso entre las comunidades indígenas; con una política integracionista y utilizando el conocimiento de la lengua como un mero instrumento para aprender el Español» En: MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 18.

⁸³ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 60.

⁸⁴ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 18.

⁸⁵ BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No.14. p. 55.

De manera que la investigación de las lenguas y las culturas se consideraron relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje para los grupos étnicos toda vez que son fundamentales en los diálogos interculturales, porque obliga a la cultura dominante o hegemónica a relacionarse horizontalmente con los diferentes grupos étnicos, es decir, establecer relaciones interculturales. En caso de que la cultura conserve su lengua.

«De allí que la educación como proceso del conocimiento desarrollado a través de la investigación aplicada a esta diversidad cultural, lo concebimos de doble vía. De afuera hacia adentro para tratar de aprehender tal realidad y desarrollar adecuados medios de comunicación intercultural, de adentro hacia afuera para la ampliación de relaciones y búsqueda de apoyo orientado a reconstruir y desarrollar las expectativas históricas de sus pueblos, violentados desde la época de la conquista o invasión española»⁸⁶.

La investigación entonces, es fundamental para la implementación y desarrollo de alternativas educativas para grupos étnicos, se realiza principalmente en los campos de la investigación de la cultura y la lengua, en caso de que las culturas la conserven, para su aplicación en el ámbito de la educación y establece una vía en las relaciones interculturales de los diferentes grupos con la cultura hegemónica. «La investigación es la herramienta metodológica fundamental en el aprendizaje»⁸⁷.

2.3. Formas de educación dirigidas a grupos étnicos: Educación propia y Etnoeducación

Si bien las formas en que la educación alternativa para grupos étnicos tiene diferentes expresiones y en el marco de otras aproximaciones pedagógicas que pueden llegar a ser afines como la Educación popular, Escuela Nueva y/o pedagogía activa, etc., son la Educación Propia y la Etnoeducación las formas en que más comúnmente se denominan las iniciativas educativas dirigidas exclusivamente a estas poblaciones.

⁸⁶ SOLARTE O.R. Investigación docencia y proyección Social con la comunidad indígena Gambiana. Silvia, Departamento del Cauca. En: Educarte. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación Cali. 1993. No.15. página 28-29.

⁸⁷CRIC. Programa de educación bilingüe. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 – 22 de agosto de 1987. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No.12. Pág. 118.

En el proceso arqueológico se registran algunos procesos que se llevan a cabo desde la Educación popular en poblaciones indígenas y afrocolombianas, que desde una perspectiva crítica se plantean procesos de transformación de las condiciones y realidades actuales de las poblaciones. «En América Latina y en el país se ha venido construyendo, como contrapartida de la anterior situación de dominación ideológica y cultural y frente al sistema educativo formal y no formal imperante, una alternativa de formación de la persona y de la comunidad, que se conoce ampliamente con el nombre de *Educación popular*»⁸⁸.

Es así como los procesos de Educación popular registrados en el desarrollo de la investigación, plantean que desde esa perspectiva la Educación aporta principalmente dos elementos coherentes con las ideas de la Educación alternativa: por un lado (i) el fortalecimiento de las identidades étnicas lo que además⁸⁹ (ii) facilita el diálogo interétnico.

«La fortaleza de la educación popular radica en el fortalecimiento de la identidad de los participantes y de las comunidades. En las comunidades indígenas la educación popular debe ante todo respetar cada universo cultural y propiciar su desarrollo, para contribuir y afianzar la identidad étnica. Sin esta identidad y sin conciencia de ella, el indígena sometido a través de varios siglos, no podrá luchar por su futuro»⁹⁰.

En cuanto al diálogo interétnico, la educación popular proyecta el reconocimiento de la diversidad cultural, y la construcción de redes de comunicación de procesos sociales que se reconocen diferentes.

«(...) No se trata de una identidad excluyente, que niegue la interrelación con otros sectores sociales y étnicos (...) Ser el instrumento que busca la unidad (no la unificación) la diferencia, que construye redes de diálogo y de comunicación, de participación y de mutuo apoyo y que llama a buscar una nacionalidad (en nuestro caso colombiana y latinoamericana por extensión) garantizando el respeto y desarrollo de la conciencia étnica y cultural existente en el país»⁹¹.

88 Muñoz, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial abya Yala. 1988.pág. 10-11.

89 GEOVO, Rafael; MENDOZA, Cruz; LEDESCA, Yenfa. Propuesta No.2 Etnoeducación en el Chocó. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.57.

90 Muñoz, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial Abya Yala. 1988. pág. 11.

91 Muñoz, Jairo. Identidad Étnica y Educación En: revista pueblos indígenas y educación. editorial Abya Yala. 1988.pág. 12.

En contraste o en complemento con la educación popular, hay otros elementos de tipo oficial que se mencionan someramente a lo largo del archivo, como la renovación curricular o la promoción automática, diferentes iniciativas que muestran las transformaciones que estaba sufriendo el sistema educativo oficial en entre los años 80 y 90⁹². Es el caso de la Escuela Nueva; su implementación fue por medio de la educación formal, en respuesta a las escuelas multigrado y en zonas rurales, en conjunto con el proceso de universalización de la educación, con metodologías distintas a las convencionales, por lo que sirvió de base para diferentes actividades concretas de los procesos que se estaban llevando a cabo en comunidades con otras identidades étnicas, no obstante, hay una fuerte crítica a la implementación de esta perspectiva, mencionándose que la Escuela Nueva no se plantea las discusiones de comunidad e identidad cultural que atañen a la educación alternativa para grupos étnicos, entre otras cosas porque el planteamiento curricular no era participativo⁹³.

Aunque también se contaban fortalezas en el modelo⁹⁴, se menciona que en ocasiones el diseño de los materiales pedagógicos elaborados para los grupos étnicos, se basan en algunos materiales de Escuela Nueva, sin embargo, no es del todo el diseño de educación que se estaba buscando.

En los ejemplos señalados, variadas experiencias de Escuela Nueva dirigida a grupos étnicos realizaron adaptaciones del modelo, usando como base la propuesta oficial. «El programa Escuela Nueva se identifica como un espacio que puede ser mejorado para la experimentación; una vez se hayan obtenido algunos productos de las investigaciones en el campo geográfico, histórico y natural, que den cuenta de la realidad chocona transferible al currículo»⁹⁵.

⁹² «Entre otros podemos citar por ejemplo: la Renovación Curricular, La Escuela Nueva y Promoción Automática, El mapa Educativo, Decreto 1142 sobre educación Indígena, la Etnoeducación, El Plan Nacional de Universalización, que de una u otra manera son manifestaciones de los últimos gobiernos y del Estado en cuanto a los proyectos de transformación del sistema educativo» En: GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Cauca. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 43.

⁹³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inirida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 5-6.

⁹⁴ Experiencia Pedagógica Indígena Cauca. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 57.

⁹⁵ GEOVO, Rafael; MENDOZA, Cruz; LEDESCA, Yenfa. Propuesta No.2 Etnoeducación en el Chocó. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.57.

Con todo, ni la Educación popular como tampoco la Escuela Nueva estaban específicamente dirigidas a grupos étnicos, a diferencia de la Educación Propia y la Etnoeducación. Sin embargo, en todos los casos existe un componente de rescate y fortalecimiento identitario que permita el diálogo con otras culturas.

2.3.1. Educación Propia como práctica social

Aunque en muchos enunciados la Educación Propia y la etnoeducación están emparentadas e incluso pueden ser equivalentes, en otros contextos es posible diferenciar las dos nociones. Así que me detendré a observar estas dos formas de expresar la educación para grupos étnicos. Empezando por la Educación propia como una práctica social a la que se le debe asegurar su ejercicio desde la sociedad nacional. «Se garantiza la educación propia de los pueblos indígenas y minorías étnicas como, práctica social que asegura su existencia. afirma sus instituciones y preserva su cultura»⁹⁶.

Recordemos que la las alternativas educativas, cuyo objetivo es aportar a la recuperación y reafirmación de los valores, prácticas y habilidades culturales, no necesariamente son institucionalizadas, de manera que algunas concepciones de la Educación Propia también se inscriben en el ejercicio de la transmisión de la cultura. «lejos de continuar en campos paralelos, la cultura y la educación se penetran mutuamente y deben desarrollarse en forma simbiótica, ya que la cultura irriga y nutre la educación, mientras que ésta se revela como el medio por excelencia de transmisión de la cultura, y por consiguiente de promoción y fortalecimiento de la identidad cultural»⁹⁷.

La Educación Propia trasciende la cuestión de la institucionalización no solamente entendida como el espacio escolar sino como las maneras de entenderse en el entorno, en las palabras de los maestros guámbianos Manuel Molina, Misael Aranda y José Tunubalá «Generalmente la educación se mira solo en el aspecto formal, o

⁹⁶ MUELAS, Lorenzo. La propuesta indígena de Reforma Constitucional. Asamblea Nacional Constituyente. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 86. Pág. 9.

⁹⁷ ZALAMEA COSTA, Alberto. Proyecto de Acto Reformatorio de la Constitución Política de Colombia No. 38. Derecho a la Cultura Artículos Sustitutivos No. 7. Gaceta Constitucional. Bogotá. Caja 17. Legajo 257.15 de marzo 1991. Folio 17-18.

sea, la educación que se imparte en las aulas. La educación es respeto, es la relación armónica con nosotros y con la naturaleza, de ahí el interés por luchar por una educación propia»⁹⁸.

Esta educación quiere llegar más allá de los muros o del uso de las lenguas en la escuela y en los procesos educativos con el fin de traducir de un idioma a otro. «A partir de allí, surgen otra serie de necesidades y el reconocimiento de que no es suficiente disponer de un texto y decir por eso que se tienen programas bilingües y hablar de una educación propia; se requiere algo más»⁹⁹.

La Educación Propia se reconoce en contraste con la educación formal y es una noción utilizada desde el movimiento indígena. Desde la década de los 70, con los movimientos reivindicativos en las reclamaciones de las comunidades sobre una educación que respondiera a sus características y necesidades¹⁰⁰. El control de la Educación Propia reposa en manos de las autoridades indígenas, como señala el programa de lucha de la ONIC respecto de la educación «educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas»¹⁰¹.

Varios parajes del país, en donde las autoridades, junto a las comunidades y en compañía de las organizaciones indígenas iniciaron distintas actividades educativas, de la misma manera ocurrió con comunidades afrocolombianas que para entonces no contaban con el mismo reconocimiento que las indígenas.

Poco a poco, las autoridades máximas (los cabildos) fueron solucionando (los factores que han obstaculizado la propuesta educativa) y han hecho respetar el derecho que se tienen las comunidades a desarrollar una educación coherente a la realidad social y cultural, es decir una educación propia¹⁰².

«Al proponernos a desarrollar un programa propio de acuerdo a nuestras tradiciones de lucha, de la existencia de nuestros resguardos y cabildos, de nuestra cultura y

⁹⁸ MOLINA, Manuel; ARANDA, Misael; TUNUBALÁ, José Manuel. El Quinto Planteamiento Educativo. En Informe Final. Evaluación de la experiencia educativa Guambiana. Tutora, Mg Beatriz Vásquez de Ruiz. Presentado a Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura) fondo de becas Francisco de Paula Santander. Bogotá. 1996. Pág.225.

⁹⁹ BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta.Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.47.

¹⁰⁰ GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Caucana. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 43.

¹⁰¹ ONIC. Discurso del presidente de la ONIC. Memorias, Primer Congreso de Etnoeducación. 25 – 31 de agosto de 1984, Girardot. 1984. Pág.189.

¹⁰² Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 58.

de una legislación especial que en parte nos favorece, surge también la necesidad de crear un programa de educación bilingüe e intercultural, acorde con nuestras condiciones, necesidades y perspectivas, con el propósito de ir construyendo un modelo propio que pueda aportar a la cualificación de la educación indígena y en la medida de lo posible a otros sectores populares»¹⁰³.

Finalmente debo señalar que la importancia de la Educación Propia es también reconocida en la Asamblea Nacional Constituyente en 1991 en donde se manifiesta la necesidad de la garantía de esta expresión en los diferentes pueblos en más de una ocasión: «Se garantiza la educación propia de los pueblos indígenas y minorías étnicas como, práctica social que asegura su existencia. afirma sus instituciones y preserva su cultura»¹⁰⁴.

Los atributos que acompañan a los procesos educativos llevados a cabo desde la Educación Propia son el Bilingüismo y la interculturalidad elementos que se mencionan repetidamente, como parte de las acciones reivindicativas y de ejercicio de la autonomía adoptadas por organizaciones y grupos indígenas principalmente¹⁰⁵.

2.3.2. La Etnoeducación: Una alternativa para el ejercicio de la autonomía

La cuestión con la etnoeducación suma más elementos. No todos los procesos que se denominan de etnoeducación pertenecen a la educación formal o son institucionalizados e incluso nacieron antes de que el término se usara popularmente, sin embargo, sí hay una reclamación por parte de la institucionalidad de la etnoeducación, ya que al nominar programas y jurisprudencia, asimilan la etnoeducación a lo permisible y ejecutable desde las políticas estatales, lo que puede llegar a ser confuso, porque la naturaleza propia de la noción requiere la cercanía de la comunidad y su poder de decisión. Entonces los límites de la definición pueden ser difusos.

¹⁰³ CRIC. Programa de educación bilingüe. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 - 22 de agosto de 1987. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No.12.p. 117.

¹⁰⁴ MUELAS, Lorenzo. La propuesta indígena de Reforma Constitucional. Asamblea Nacional Constituyente. Marzo 8 de 1991.Propuesta No. 86. Pág. 9.

¹⁰⁵ «En los últimos veinte años, varias organizaciones indígenas vienen adelantando programas propios de Educación Bilingüe e intercultural, como parte del proceso de reivindicación de sus derechos que ancestral y jurídicamente, les pertenecen» En: Experiencia Pedagógica Indígena Caucaña. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 56.

Es interesante como algunos enunciados relacionados con etnoeducación, se remiten al decreto 1142 de 1978¹⁰⁶. Por supuesto este decreto antecede algunos elementos de la educación dirigida a grupos indígenas, no obstante, este decreto no menciona el término «etnoeducación» lógicamente porque para entonces aún no se había hablado de etnodesarrollo¹⁰⁷. En cambio, la resolución 3454 de 1984 sí menciona tanto el etnodesarrollo, como la etnoeducación, en tanto la definición de los lineamientos generales para un desarrollo propio de las Comunidades indígenas, se basa en el etnodesarrollo de quien la etnoeducación es su componente de implementación¹⁰⁸.

En este entorno, la etnoeducación es una propuesta gubernamental que se alimenta de diferentes fuentes que enarbolan la democracia y la participación y que pretende llegar a ajustar las propuestas educativas institucionales a los intereses de los grupos étnicos y sus comunidades, propendiendo por su etnodesarrollo.

«Mediante dicho Decreto 1142, por primera vez en la historia del Ministerio de Educación, se reconoce la pluriculturalidad de Colombia, por ende, el derecho que tienen las comunidades indígenas a una educación acorde con sus características, entre ellas que sea en lengua materna, considerando sus intereses y necesidades y contando con su participación»¹⁰⁹.

Para 1984, con la resolución 3454 no solamente se adopta un plan curricular para las comunidades indígenas de Santa Marta, sino también se establecen unos lineamientos generales de la Educación Indígena Nacional y se crea un Comité Técnico Coordinador que se llamará *Grupo de Etnoeducación* del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de la formulación de proyectos referentes a la materia. La propuesta de etnoeducación, implica ensamblar las intenciones educativas institucionales con los planteamientos de las comunidades, sus autoridades y las

¹⁰⁶ Por ejemplo: «El proyecto de investigación en educación indígena de la Universidad del Cauca viene desarrollando trabajos de investigación en educación (...) con base en lo planteado sobre etnoeducación en el decreto 1142 de 1978 del Ministerio de Educación Nacional...» en: SANABRIA, Olga Lucía. Proyecto de investigación en etnoeducación indígena. En: EDUCARTE. Universidad San Buenaventura, Cali. 1993. No.15. página 21.

¹⁰⁷ «Etnodesarrollo, el ejercicio de la capacidad social de decisión de un pueblo sobre el manejo de los recursos de su cultura para construir su futuro, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones» En: Resolución 3454 de 1984.

¹⁰⁸ REPÚBLICA DE Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 3454, 25 de marzo de 1983. Bogotá.

¹⁰⁹ BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No.14. p.53.

iniciativas ya existentes¹¹⁰.

De manera que en los años 80, el grupo de etnoeducación del Ministerio de Educación, en cabeza de la Antropóloga Yolanda Bodnar motivó junto con autoridades indígenas entidades involucradas con la educación para grupos étnicos como la Educación Contratada múltiples actividades que por demás fueron consultadas para fines de esta investigación, recogiendo experiencias y propiciando encuentros para delimitar los procesos etnoeducativos que se estaban llevando en el país principalmente dirigidos a grupos indígenas, realizando también alianzas interinstitucionales y gestión de financiación de proyectos concretos en el marco del programa de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional.

Poco a poco se reconocen varios atributos propios de la etnoeducación que se van afinando. Pero es relevante reconocer que la etnoeducación al igual que la Educación Propia, se reconoce bilingüe intercultural y participativa siendo estos los principales atributos dados por los Lineamientos generales de Educación Indígena¹¹¹, señalando a su vez otras características adicionales, dentro de los que está ser flexible, organizada, permanente y dinámica¹¹².

«Etnoeducación es un proceso social, permanente, dinámico, flexible y sistemático que debe ser planteado, ejecutado y evaluado por la misma comunidad, con base en los análisis que ella haga de sus necesidades, problemáticas y aspiraciones; se caracteriza por ser participativa y bilingüe, donde las comunidades indígenas se encargan de elaborar sus propios programas curriculares»¹¹³.

El bilingüismo y en general el manejo de las lenguas es un tema álgido y complejo en el entorno de las formas de educación dirigida a grupos étnicos, toda vez que se requiere de investigación y concertación para lograr el desarrollo de materiales y la formación de los maestros indígenas y no indígenas en ese respecto. Las situaciones de las lenguas son diversas según la zona y el tipo de grupos étnicos

¹¹⁰ MARTÍNEZ R, Luz Estela. Etnoeducación: Un Encuentro con lo nuestro?. La Alegría de Enseñar. FES. 1992. No.13. página 31.

¹¹¹ BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No.14. p. 54.

¹¹² BODNAR, YOLANDA. *Introducción*. Memorias Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias Lingüística y Etnoeducación ..El Ocaso Cundinamarca. Mesa redonda 12 y 13 de Octubre. 1988. Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes. Pág. 8.

¹¹³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 3.

que se aborda, por ejemplo, en el caso del Vaupés, en los internados se usaba el Tukano como lengua indígena aún cuando muchos de los estudiantes no eran Tukano, pero tienen condiciones políglotas. Además en ocasiones el bilingüismo existe en espacios educativos como una necesidad, más allá de una postura crítica.

«El bilingüismo tampoco consiste en traducir, si esto fuera así, sería relativamente fácil la educación para las comunidades indígenas, se requeriría únicamente de introducir por ejemplo, los distintos alfabetos y lenguas investigadas hasta el momento en un computador, y el problema estaría resuelto. Eso sería, nuevamente, utilizar las lenguas vernáculas como meros instrumentos de comunicación»¹¹⁴.

En todo caso se espera que el bilingüismo le dé un lugar a la lengua materna y el aprendizaje del español se realice como segunda lengua. Siendo que la enseñanza debe iniciar en la lengua propia de manera oral y escrita, seguido de ello, el ingreso gradual del español «como segunda lengua»¹¹⁵.

En este contexto, la interculturalidad se refiere a la búsqueda primera de la identidad étnica del grupo al que pertenece, mediante el conocimiento de su realidad y su valorización, y después de ello, descubrir las otras culturas y comprender el mundo circundante¹¹⁶

«INTERCULTURAL significa que a su vez que, que tanto los contenidos, como las metodologías, los materiales, las formas de evaluación, de formación de docentes y el componente administrativo, deben considerar y partir de la propia cultura, para luego si adentrarse en el contenido y apropiación de otras culturas, aún de la hegemónica de la manera que permita también la actualización tecnológica y científica de las comunidades indígenas»¹¹⁷.

Finalmente, el componente participativo se refiere a la posibilidad que tienen las comunidades y los grupos de tomar decisiones, en conciencia de sus realidades. «participativa hace alusión a que tanto en la delimitación de los fines como de las

¹¹⁴ BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.45.

¹¹⁵ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 19-20.

¹¹⁶ BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá.Marzo-1988.No.14. pág.54.

¹¹⁷ BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.46.

formas y del para qué de la educación, el grupo étnico tiene la posibilidad de decidir, teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas e intereses»¹¹⁸.

Efectivamente la emergencia de unas alternativas de educación dirigidas a grupos étnicos en general y de la etnoeducación y la educación propia en concreto, responde a una posibilidad construida desde los principios ofrecidos por la democracia, además fue necesario un escenario de convergencia de diferentes fuerzas, representadas en sus discusiones y actores, además de una construcción de una plataforma que hiciera posible su expresión multiforme.

En suma la educación dirigida a grupos étnicos propiamente vista se expresa en forma de educación propia y etnoeducación, estas dos perspectivas distan en su procedencia, lo que tiene implicaciones en la autonomía de los pueblos y la aplicación de saberes, luchas y conceptos propios, sin embargo, no nos centraremos en ello, ya que esta investigación hace un paneo de la situación durante la época señalada, no tiene pretensiones de especificidad.

En cambio, viraremos hacia los atributos que convergen en la educación propia y la etnoeducación como bilingüismo, interculturalidad y participación, de los que trata el archivo acotado para esta investigación, y que allí mismo que son aterrizados en elementos concretos como el currículo y el ensamble de los maestros que conviertan los discursos en escenarios concretos según las características propias de las comunidades y las etnias.

III. Lo particular en lo colectivo. Educación dirigida a grupos étnicos

En efecto, las alternativas educativas dirigidas a los grupos étnicos es fruto de diferentes encuentros y desencuentros, este capítulo sigue explorando el contexto en que se hizo posible, ya no desde la perspectiva de la escuela, sino desde un lugar que parte de las construcciones identitarias y su reconocimiento, bien sea individual, colectivo o por parte de los otros, un reconocimiento emergente que

¹¹⁸ BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No. 14. pág. 54.

responde a las necesidades de la inclusión de las diferencias en los discursos de Unidad Nacional. Este capítulo también se aproxima a las formas en que las transformaciones planteadas se expresaron en la educación, entendiendo como escenarios de metamorfosis el currículo (incluyendo los materiales que lo acompañan) y los maestros¹¹⁹, podrían ser otras las áreas en que se expresa la educación para los grupos étnicos, no obstante estas dos, son las que sobresalen en el archivo como agentes de cambio en la elaboración, preparación y la puesta en marcha de las proyecciones relativas a esta educación.

1.6. Reconocimiento de los pueblos y las relaciones interculturales

Era el año 2016 cuando tuve una comisión que me llevó por un río del Nororiente amazónico, en una de las comunidades cuya etnia no mencionaré, para evitar discusiones sobre el arraigo de las identidades, conocí a una adolescente, hablante de la lengua quien había vivido toda su vida allí, de padres y abuelos indígenas y negaba su pertenencia al grupo, decía literalmente ‘yo no soy indígena, soy blanca’. Aunque participaba de la vida cultural, comía y practicaba el estilo de vida de las personas de la comunidad, sus compañeros y compañeras de colegio señalaban que era una frase que repetía constantemente.

Como se mencionó en el primer capítulo, el reconocimiento de la identidad étnica no concierne solamente a la comunidad o a los sujetos, la construcción de los sujetos está mediada por las relaciones con los otros, parte de los diferentes actores que rodean la cuestión¹²⁰, más aún si se trata de una identidad, que da lugar a una educación especial y dirigida, entendida desde la participación y la construcción conjunta en el cruce de las diferencias.

En el caso específico de la educación en el marco de las identidades étnicas, al ser identidades colectivas, presta atención a la discusión de la pertinencia de lo colectivo o comunitario y riñe a su vez con el componente individual propio de la

¹¹⁹Aclaro que otra pieza que se revela en la masa documental en concordancia con los dos anteriores son los materiales como cartillas, de los que no obtuve más información que la que está ligada a los currículos, por lo que no es motivo de exploración en este documento.

¹²⁰ “la identidad es posible en tanto establece actos de distinción entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión” En: RESTREPO, Eduardo. Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En: JANGWA PANA. No. 5. Julio de 2007. Pág. 25.

educación.

«...pensamos distinto, porque nuestra forma de situarnos frente al mundo y a los demás no se compagina. con la idea blanca. En primer lugar, porque para nosotros “el mundo está hecho para todos”, no para ser objeto de una apropiación y explotación individuales; sino también por vivir la existencia en función de comunidad y no de aspiraciones meramente privadas»¹²¹

Al final, persiste una idea de particularización de lo colectivo, y con ello me refiero a la disgregación de diferentes grupos que se entienden disímiles unos de otros, pero que al interior, a causa del carácter colectivo se convierten en amalgama. Hay una identidad que se construye a partir de la diferencia¹²².

Esta particularización de lo colectivo, implica el reconocimiento de la diferencia y permite el diálogo con otras unidades de naturaleza semejante, como lo es la sociedad mayoritaria y los demás grupos; de ahí la importancia de la aparición de la pluriethnicidad, multiethnicidad, la interculturalidad etc. Que son nominaciones que en todos los casos, enuncian relaciones entre culturas.

Me permito compartir esta cita, que transmite cierto alivio de la existencia del diálogo intercultural en el marco de la construcción sociedad democrática, toda vez que consiente la exigencia de la garantía del derecho de las comunidades negras de tener una educación propia.

«Con la nueva apertura educativa que democratiza la educación constitucionalizada por el reconocimiento pleno de la pluriethnicidad, la educación de las comunidades negras para el logro de los fines educativos, exige con urgencia la necesidad de ir generando alternativas para la educación o reestructuración de los currículos regionales desde la óptica de la etnicidad»¹²³.

Estas formas colectivas de ser diferente requieren una relación que respete las diferencias que de manera concreta, son la razón de la existencia de la condición

¹²¹ MUELAS, Lorenzo. La propuesta indígena de Reforma Constitucional. Asamblea Nacional Constituyente. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 86. Pág. 2.

¹²² Ver GROSSBERG, Lawrence. Identidad y Estudios Culturales ¿No hay nada más que eso?. En HALL, S; GAY, PAUL; Cuestiones de Identidad Cultural. Amorroutu Editores. 2003. España. Pág 148-180.

¹²³ PEREA, Fabio. Propuesta No 3 Creación del área de etnoeducación para las comunidades negras en el nivel secundaria... En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades AfroColombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.59.

diferenciada, y que permita su unión. Así la identidad étnica no es de carácter individual, sino es particularizada en un colectivo que se relaciona con otros semejantes, y en ese sentido, también es una situación de otros grupos y comunidades, que aunque no tiene idénticas condiciones internas, sí representan la misma naturaleza colectiva.

Aunque esta discusión trasciende el ámbito de la educación pasando por el territorio y las decisiones administrativas¹²⁴, nos enfocaremos en las implicaciones que atañen a la educación, vistas con la perspectiva que nos lo permite el archivo, delimitando los elementos característicos y diferenciales de la educación alternativa para grupos étnicos en lo relativo al currículo y los maestros.

«No podemos dejar pasar desapercibida la realidad actual y de siempre, que tiene nuestro país. Por eso y debido a las innumerables culturas que lo habitan, es necesario, por no decir imprescindible, fijar de una vez por todas, una norma constitucional que proteja y garantice la educación a todos aquellos grupos étnicos o culturales, junto con sus lenguas. Es más, y como si fuera poco, ya los encontramos dentro de nosotros y haciendo también parte importante, en este momento histórico constitucional para nuestro país»¹²⁵.

La vida cultural en las diferentes comunidades ha existido más allá del reconocimiento, especialmente aquellas enmarcadas en la educación, muchas de las experiencias educativas acá exploradas, emergieron antes de la aparición de las políticas y la de la etnoeducación como concepto. Estas experiencias sucedieron a causa de las necesidades concretas de las comunidades, como es el caso de los *Cuagros* en San Basilio de Palenque¹²⁶, solo por mencionar un ejemplo.

La cuestión del reconocimiento, al igual que los temas relacionados propiamente con la identidad, va más allá de la educación. Teniendo en cuenta los intereses específicos de los grupos étnicos y las discusiones emergentes en la década de los 80, el reconocimiento va a ser un elemento muy importante en la constitución de las

¹²⁴ FALS-BORDA, Orlando; PINEDA-SALAZAR, Héctor; ROJAS-BIRRY, Francisco. De las Entidades Territoriales. Asamblea Nacional Constituyente. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 104. Pág.6

¹²⁵ ARIAS-LÓPEZ, Jaime. Educación Integral y Cultura. Asamblea Nacional Constituyente. Proyecto de acto reformativo de la Constitución Política de Colombia. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 78. Pág. 4.

¹²⁶ EQUIPO DE ETNOEDUCACIÓN, de Palenque de San Basilio. Experiencia No. 1 Programa de Etnoeducación en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.13.

identidades, ya no es suficiente saber que existen condiciones culturales diferentes y variadas, ni saberse parte de un pueblo, sino un «reconocimiento real»¹²⁷, amparado en los derechos, ya que este reconocimiento en el marco de la democracia, implica el ejercicio de los derechos y la construcción de un entorno que los permita.

«De ahí que cuando los indios nos levantamos a reclamar nuestros derechos, no estamos refiriéndonos a un mero 'reconocimiento' moral, literario o histórico ni pidiendo limosnas, sino reclamando el reconocimiento real, en el texto de la Constitución, de los derechos fundamentales que nos corresponden como humanos y como pueblos. Un reconocimiento que tiene que ser tan material como nuestra existencia física en el mundo de hoy»¹²⁸.

Reconocer las identidades de los pueblos o grupos étnicos implica entonces el reconocimiento de una serie de derechos, que deben ser garantizados, siendo esta la manera material de reconocer la identidad.

«Para generar participativamente un proyecto común, reconocerlo y movilizarse en torno a él, no basta con reconocer una identidad cultural y un futuro compartidos, se requiere un compromiso social y estatal con los procesos de creación deliberada de conocimiento y arte y con su apropiación social. especialmente a través de las instituciones educativas y culturales que tienen la misión de formar al ser humano y recrearlo»¹²⁹.

De manera tal que el reconocimiento de la diversidad cultural en el marco de la constitución nacional, ya no es una cuestión de garantía del derecho a la educación, sino el reconocimiento de los diferentes pueblos, sus identidades y en ese sentido se hace necesaria la emergencia de una educación con condiciones especiales, suficientemente flexible para cumplir con su nueva misión.

«Con la nueva apertura educativa que democratiza la educación constitucionalizada por el reconocimiento pleno de la pluriétnicidad, la educación de las comunidades

¹²⁷ MUELAS, Lorenzo. La propuesta indígena de Reforma Constitucional. Asamblea Nacional Constituyente. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 86. Pág. 1.

¹²⁸ *Ibidem*

¹²⁹ MARULANDA, Ivan, PERTY, Guillermo; BENITEZ, Jaime; GARZÓN, Angelino, CUEVAS, Tulio; y GUERRERO, Guillermo. Informe de Ponencia de la Educación y la Cultura, durante la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Quinta, subcomisión primera. 9 de Abril de 1991. Pág. 1-2

negras para el logro de los fines educativos, exige con urgencia la necesidad de ir generando alternativas para la educación o reestructuración de los currículos regionales desde la óptica de la etnicidad»¹³⁰.

En este marco, el reconocimiento empieza a tomar un lugar importante para los diferentes grupos y es muy visible en los afrodescendientes, las comunidades negras, palenqueros y raizales¹³¹, visibilizando su condición de grupo étnico. «Los indígenas no son el único grupo étnico diverso de Colombia: también son grupo étnico los isleños raizales de San Andrés y Providencia y las comunidades negras que conservan sus tradiciones, especialmente en la costa pacífica»¹³².

Durante el ejercicio arqueológico, fueron hallados 9 telegramas dirigidos a la Asamblea Nacional Constituyente, enviados desde diferentes ciudades como Condoto, Quibdó, Medellín, Cali y Buenaventura con un texto similar: «Colombia multiétnica y pluricultural exige reconocimiento existencia y derechos étnico pueblo negro»¹³³.

Entonces el reconocimiento de los pueblos en el marco de las ideas de la democracia que se empieza a establecer en los años 80 también juega un papel notable en la constitución de la identidad, suma un nuevo actor en la demarcación de lo que es pertenecer a un grupo étnico, las instituciones del Estado, representando con ellos a la -Unidad Nacional-. Ya no solamente se trata de reconocerse parte de un grupo, sino de ser reconocido, y de esta manera, se le permita plenamente ser y acceder a las facilidades dispuestas para ello.

Ahora bien, lo ideal es que una vez hay un reconocimiento tanto de los valores culturales, como un reconocimiento de los pueblos por la comunidad nacional, se establece la posibilidad de la interacción cultural desde condiciones de horizontalidad.

¹³⁰ PEREA, Fabio. Propuesta No 3 Creación del área de etnoeducación para las comunidades negras en el nivel secundaria... En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades AfroColombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.59.

¹³¹ La masa documental revisada solamente habla de los grupos señalados a lo largo del documento, en el caso de los pueblos Rrom no hay registro, lo que no significa que no hayan tenido procesos de educación propia, sino que no fueron tan visibles en estos escenarios de discusión.

¹³² FALS-BORDA, Orlando; PINEDA-SALAZAR, Héctor; ROJAS-BIRRY, Francisco. De las Entidades Territoriales. Asamblea Nacional Constituyente. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 104. Pág.7

¹³³ INSTITUTO COOPERATIVO TÉCNICO COMERCIAL, Grado Noveno. Telegrama a la Asamblea Nacional Constituyente. Asamblea Nacional Constituyente. Condoto. mayo de 1991. Folio 2

«Cuando se inicia el renacimiento de las culturas aborígenes en nuestro medio, se empieza a cambiar la concepción de integración o asimilación por la de ARTICULACIÓN, es decir, dentro de un país multilingüe y pluricultural debe existir un reconocimiento del otro como diferente, más no inferior y para no distanciarse física y socialmente, sino al contrario, para, a partir de ese reconocimiento en las diferencias, enriquecerse mediante la mutua apropiación de aquellos componentes culturales de otros grupos amplios de referencia»¹³⁴.

Los derechos que derivan del reconocimiento de los pueblos son variados, van desde el derecho a la nacionalidad, como el derecho al territorio, las autoridades, el ejercicio de la autonomía, entre otros. El derecho que nos atañe en términos de educación, es entonces «derecho a que la formación que se les imparta respete sus diferencias culturales» como lo dejaron escrito en diferentes documentos los constituyentes Arturo Mejía ¹³⁵, Gustavo Zafra ¹³⁶ y Abel Rodríguez ¹³⁷ en las diferentes propuestas de *Educación y Cultura* durante la Asamblea Nacional Constituyente.

- *El derecho a la educación y el derecho a la identidad*

Creo que fue en el año 2015 que estuve en una comunidad indígena de etnia Kurripako en la ribera del río Negro (frontera entre Colombia y Venezuela), una comunidad que había sido evangelizada, como muchas de esa zona por Nuevas Tribus y más concretamente por Sofía Müller, de quien varios hablaban como si la hubiesen conocido. En las semanas que estuve allí, sucedió un evento muy importante para las comunidades de ese sector, -La Conferencia-, una actividad que les dejó la evangelización, que en todo caso, era parte de su vida cultural.

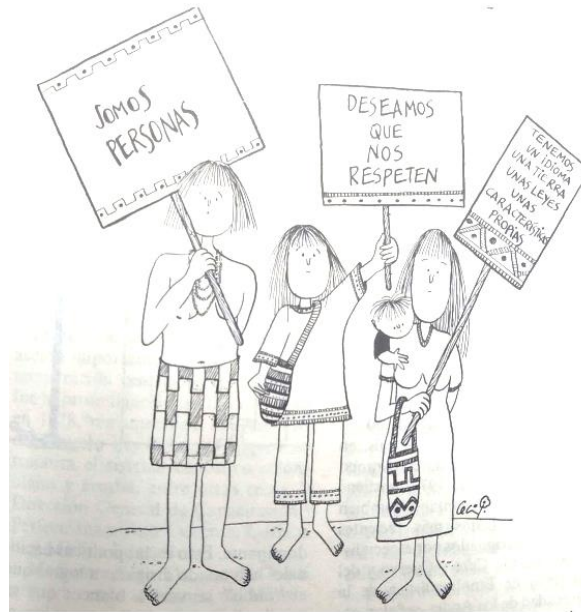
¹³⁴ BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.44.

¹³⁵ MEJÍA BORDA, Arturo. Propuesta sustitutiva No. 6. Asamblea Nacional Constituyente. Al articulado sobre educación y la cultura. Bogotá. Caja 17. Legajo 257.6 de junio 1991. Folio 12.

¹³⁶ ZAFRA, Gustavo. Memorando Libertad de Organización de la Enseñanza. Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá. Caja 17. Legajo 257. Junio 10 de 1991. Folio 1b.

¹³⁷ RODRÍGUEZ, Abel, et al. Propuesta sustitutiva No. 9. Asamblea Nacional Constituyente. Al articulado sobre educación y la cultura. Bogotá. Caja 17. Legajo 257.6 de junio 1991. Folio 21.

Figura 3 Deseamos que nos respeten



Fuente: BODNAR, Y. Educación Indígena y etnoeducación. En: *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. CEID y FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No.14. Pág. 51.

Una tarde tuve la oportunidad de hablar con un profesor de esta comunidad, un hombre indígena kurripako, bilingüe y con formación académica; apuesto como suelen ser los kurripako, de ojos redondos y grandes con hoyos en las mejillas. Dentro de la conversación que tuvimos, me comentó con un aire gracioso y burlón, cómo los blancos creían que los hombres y las mujeres venían de los monos, una cuestión tan incomprensible para él¹³⁸ que a la postre resultaba siendo un chiste. En medio de su risa, me aseguraba que, si los hombres y las mujeres veníamos de un animal, éste debía ser el jaguar, a ese sí nos parecemos, a los monos no. El diálogo intercultural no es sencillo y mucho menos en temas relacionados con educación. Hay diversidad de actores interesados en el tema y responder a los intereses de todos requiere de habilidades y espacios de concertación muy dispuestos, los sistemas de creencias no siempre están en concordancia unos con otros y las discusiones pueden ser interminables.

¹³⁸ Para estas comprensiones del mundo, los monos están tan alejados de los humanos y de su naturaleza que en muchas de estas comunidades hacen parte de una dieta normal.

Sin embargo, al parecer, por lo menos en esta masa documental estamos de acuerdo en que la educación es un derecho. Es la respuesta más recurrente. En mis experiencias en campo, una de las cosas más difíciles de explicar a una persona en un marco cultural distinto al mío, es el significado de esa expresión, qué es un derecho.

La educación como un derecho corresponde a una idea de Proyecto de Nación en los tiempos que rondan la Asamblea Nacional Constituyente. Una educación que estaría al servicio de la apropiación de los elementos de la cultura y la formación de la ciudadanía.

«La Constitución debe contemplar explícitamente un conjunto de derechos y garantías que expresen el reconocimiento que los colombianos otorgamos en nuestro proyecto nacional a la cultura y a la educación, comprendiendo la primera en todas sus manifestaciones que incluyen la ciencia, la tecnología y el arte- y entendiendo la segunda como el proceso que posibilita mediante la apropiación sistemática de la cultura, la formación intelectual, ética y estética, del individuo y del ciudadano»¹³⁹.

Con el derecho a la educación, se asume un derecho de los individuos y/o de las comunidades sin diferenciación de sus condiciones específicas, mientras tanto, el Estado adquiere la responsabilidad de garantizar el acceso a ese derecho y regularlo.¹⁴⁰

Para ese entonces la educación, como se ha venido mencionando, se encontraba en un proceso de transformación, y la educación dirigida a los grupos étnicos no se escapa de esos movimientos en diferentes instancias y con rutas muy diversas. Así que la construcción del proyecto nacional, tomando en cuenta la educación como un derecho para los grupos étnicos en particular, en especial para los indígenas fue ampliamente difundido, «La educación para las comunidades indígenas es un derecho como integrantes que son de una nación que es Colombia»¹⁴¹.

¹³⁹ MARULANDA, Iván; PERTY, Guillermo; BENITEZ, Jaime; GARZÓN, Angelino; CUEVAS, Tulio; GUERRERO, Guillermo. Informe de Ponencia de la Educación y la Cultura, durante la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Quinta, subcomisión primera. 9 de Abril de 1991 pág. 1.

¹⁴⁰ ARIAS-LÓPEZ, Jaime. Educación Integral y Cultura. Asamblea Nacional Constituyente. Proyecto de acto reformativo de la Constitución Política de Colombia. Marzo 8 de 1991. Propuesta No. 78. Pág. 4.

¹⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 10.

Por supuesto, no se trataba entonces de la educación con única forma, sino de un derecho que debía ser multiforme, dada la condición de reconocimiento a las otras expresiones culturales de la sociedad, sin perder de vista un proyecto de nación o como lo dirían algunos constituyentes de la subcomisión primera de la comisión quinta de la Asamblea Nacional Constituyente «El derecho a la educación y a la cultura se establece como un derecho individual pero su ejercicio efectivo es del mayor interés nacional»¹⁴².

Esta condición multiforme de la educación es también la manera como se garantizan otros derechos, en el caso particular de los grupos étnicos, el derecho a la identidad y el ejercicio de la cultura, la identidad cultural y su protección. Y aunque la condición multiforme de la educación es uno de los componentes más solicitados de por parte de los grupos étnicos¹⁴³, las situaciones de exclusión en la educación en Colombia estuvieron presentes para diferentes grupos como mujeres, campesinos, indígenas, sectores populares durante siglos, hasta que los procesos de integración paulatina de los excluidos tomaron cada vez más fuerza. Esta integración condujo a su vez a la segregación de las poblaciones en los procesos educativos, dentro de los que están los indígenas en particular¹⁴⁴.

Esta segregación dio lugar a ajustes en los programas educativos que tuvieran concordancia con las especificidades y necesidades de los individuos o de los grupos. Todo esto enmarcado en una idea de la construcción de una sociedad democrática¹⁴⁵,

La existencia del derecho a educación que tuviera en cuenta las condiciones culturales de una población, no solamente encuentra lugar en el reconocimiento de las condiciones de diferencia propia de los discursos de la democracia, sino en específicamente en la relación que tiene este derecho con el derecho al desarrollo

¹⁴²MARULANDA, Iván; PERTY, Guillermo; BENITEZ, Jaime; GARZÓN, Angelino; CUEVAS, Tulio; GUERRERO, Guillermo. Informe de Ponencia de la Educación y la Cultura, durante la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Quinta, subcomisión primera. 9 de Abril de 1991 pág. 2.

¹⁴³ «La educación oficial nunca tuvo en cuenta nuestro derecho a tener una forma de vida propia: nuestras lenguas, nuestras autoridades, las formas de trabajo, nuestras costumbres tradicionales como por ejemplo las leyendas, los mitos, las creencias rituales, nuestra música, la medicina indígena, han sido consideradas como elementos despreciables y el objeto de muchos maestros era acabarlos a toda costa» en: FINSCUE, Luis et al. Nuestra experiencia educativa. Consejo Regional Indígena del Cauca. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.56

¹⁴⁴ ROJAS-MONCRIFF, Felipe A. El maestro de educación regular frente a la educación especial La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No.15. página 41.

¹⁴⁵ Ibidem, pág. 42.

y ejercicio de la identidad colectiva. «los integrantes de los grupos étnicos, tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural»¹⁴⁶.

Finalmente, el cumplimiento del derecho a la educación en los términos propuestos, requiere de acciones por parte de diferentes actores como se ha visto, con un componente muy importante en las comunidades y organizaciones, quienes se proponen y realizan acciones concretas, no basta con que exista la legislación, sin acciones concretas «La educación es un deber de todos»¹⁴⁷, partiendo desde el trabajo colectivo¹⁴⁸.

La necesidad del diseño de actividades concretas por parte del Estado Colombiano, encausa lugar del reconocimiento a un punto distinto en donde el reconocimiento identitario no solamente pasa por las necesidades individuales y colectivas, sino además por el surgimiento de otras formas de relacionarse con la sociedad nacional o las otras culturas, por el reconocimiento por parte de la Unidad Nacional.

Entonces, el reconocimiento de la pluriculturalidad y la exigencia de una plataforma multiforme que permita la participación, interculturalidad y bilingüismo, conlleva a la delimitación de lo particular en las alternativas educativas dirigidas a grupos étnicos. La delimitación se concibe principalmente en la demarcación de los contenidos y en la construcción de los perfiles de los maestros.

La delimitación de los contenidos se refiere al desarrollo participativo de currículos en cada comunidad, localidad, teniendo en cuenta a los grupos étnicos, y por otro lado la necesidad de la selección y construcción de un personal suficiente e idóneo para la puesta en marcha, una tarea agotadora si se tiene en cuenta que no hay modelos y la base es la experimentación.

3.2. Un currículo que se adapte a la cultura, contexto, intereses y necesidades

En estos días de carnaval de negros y blancos he venido a seguir pensando en la cuestión de la educación para grupos étnicos en casa de una familia indígena amiga que vive en un resguardo que queda cerca de Ipiales, Nariño. Un día bajamos a la

¹⁴⁶ MARTÍNEZ R, Luz Estela. Etnoeducación: Un Encuentro con lo nuestro. ?. La Alegría de Enseñar. FES. 1992. No.13. página 30

¹⁴⁷ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Pág. 62.

¹⁴⁸ Ibidem, Pág. 57.

ciudad a ver las carrozas y las cuadrillas de danzantes, cuando de repente, en el desfile apareció una comparsa con la Virgen de las Lajas. La expresión de terror de la mamá a quien acompañaba no se hizo esperar, diciendo que eso no era correcto. Le pregunté la razón, a lo que ella respondió que 'eso es sagrado'.

Y bien, me hizo pensar en lo complejo que es trazar la línea de lo que es pertinente y no para los diferentes sistemas de creencias, esta situación coincide con la escritura del apartado acerca de la definición de materias o asignaturas.

Aunque el currículo no se define en el archivo concretamente, se presenta asociado a los contenidos que deben articularse a la cultura de las comunidades y las habilidades y destrezas necesarias en los entornos específicos. Está inmerso en un proceso de elaboración constante¹⁴⁹, en consecuencia, en buena parte de los textos se refieren a la construcción del currículo, como la definición de contenidos.

Entonces el currículo tiene la función de demarcar los límites y para esta época un carácter experimental; así las diferentes experiencias emergentes en los años 80 se plantean la posibilidad de construir currículos que no pierdan de vista las discusiones y las expectativas de las comunidades y los demás actores como el Ministerio de Educación.

Sobre la construcción del currículo hay mucho material detallado que espero tenga la oportunidad de ser revisado por demás investigadores y mi propia persona en próximas ocasiones, ya que la especificidad y diversidad de la información es basta, cada grupo y comunidad plantean cuestiones especiales y situaciones problemáticas, por ejemplo, la diversidad lingüística en el Vaupés, que dificulta el uso de las lenguas en los internados del Departamento, usando entonces principalmente las lenguas Tukano y Kubeo¹⁵⁰, olvidando a los Siriano, Desano, Sarasano, Piratapuyo, Yurití entre otras. O el proceso llevado por los grupos Sikuni para la unificación del alfabeto, porque a causa de diferentes cuestiones y en especial por la participación de los grupos misioneros evangélicos, la notación de la

¹⁴⁹ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 61.

¹⁵⁰ «En la Normal, la educación es bilingüe, se enseña en Tukano y Kubeo en los últimos grados, ya que son las dos lenguas que más se hablan en el Vaupés En: MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 13.

lengua era diversa, lo que dificultaba su enseñanza y la elaboración de materiales¹⁵¹. Acá no trataremos estos temas al detalle, más bien, haremos un paneo de los elementos más recurrentes respecto del currículo.

Las ideas ligadas al currículo, se anclan en el objetivo del desarrollo de los individuos y las comunidades en sus propios términos, acorde a su cultura y sus propios intereses¹⁵². «Propiciar un ambiente de estudio a través de un currículo adaptado al medio, a fin de que los alumnos descubran los elementos que les brinda la cultura para su desarrollo intelectual, moral y físico»¹⁵³.

De manera que desarrollar programas curriculares que respondan a las necesidades e intereses de las comunidades requiere de una visión local, ya sea en etnoeducación o educación propia, por lo pronto nos concentraremos en elementos recurrentes en las discusiones presentes en los currículos, dejando de lado las materias referentes a la educación no diferencial o también llamada de Cultura General¹⁵⁴ (como matemáticas, sociales, ciencias, etc.).

Estas materias diferenciales corresponden a las que se refieren al manejo de las lenguas propias y su relación con el español, además las concepciones y la vida cultural referente a la cosmovisión e información relativa a la relación con las otras culturas como legislación indígena y finalmente las materias relacionadas con las actividades productivas y económicas como la agricultura, pesca, ganadería, modistería e incluso la elaboración y venta de artesanías.

«El curriculum (...) los maestros e investigadores, siempre han estado analizándolo y criticándolo con el fin de que cada vez sea más compatible y coherente con la economía agraria, con la lengua, con los intereses y concepción cultural, con el fin de que se convierta en un modelo alternativo pero siempre articulado a las relaciones interculturales»¹⁵⁵.

¹⁵¹ «la división entre las comunidades, creada por la negativa persistente del ILV de respetar la unificación del alfabeto Sikuani, pese a los argumentos científicos expuestos para ello, y a los criterios mínimos establecidos por el Comité Nacional de Lingüística Aborigen. Esta situación se ve reflejada en la falta unificación de criterios por parte de las institucionales encargadas de la Educación Indígena a nivel regional; el manejo de varios alfabetos entre la misma etnia sikuani» En: MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.7-8.

¹⁵² ORTIZ, F. RODRÍGUEZ, J. Educación y minorías étnicas. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 - 22 de agosto de 1987. Moderador Miguel Caycedo, Relatores. Félix Bonilla, Darío González. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No.12. Pág. 155.

¹⁵³ GIRALDO, JAVIER, Pbro. En: MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 13.

¹⁵⁴ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.16.

¹⁵⁵ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 61.

3.2.1. Bilingüismo y educación como segunda lengua: La lengua, una forma de pensamiento

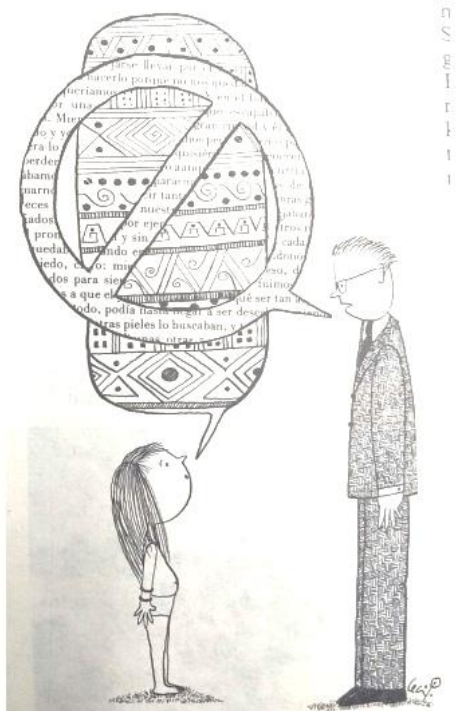
Las lenguas de los grupos étnicos como tema, no solamente se trata cuando se aborda el currículo, en cambio parece una cuestión que tiene vida propia y tal vez pareciera un tema tan grande como cultura. No obstante, el currículo y los materiales educativos son las formas en que se aterriza en lo concreto, aportando enormemente a las discusiones sobre currículo y concretamente a la enseñanza de los idiomas propios como primeras lenguas.

En primera medida, las lenguas son consideradas manifestaciones del pensamiento, una expresión de una forma de ver el mundo «Es importante tener en cuenta que la lengua se manifiesta en el pensamiento de la gente, la cosmovisión de la comunidad; que es la lengua la que marca lo que es o no inalienable, la que determina una visión del mundo diferente»¹⁵⁶. Entendiendo el uso de las lenguas, más allá de la mera comunicación, sino como una herramienta para desarrollar la identidad haciendo uso de la enseñanza, toda vez que las lenguas vernáculas recogen y expresan conocimientos y saberes en los mitos y pensamientos haciéndola poseedora de una *memoria colectiva e histórica*¹⁵⁷.

¹⁵⁶ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 38

¹⁵⁷ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 60.

Figura 4 Comunicación y Lenguas Indígenas



Fuente: Autor Anónimo. Tomado de BODNAR, YOLANDA. Educación Indígena y etnoeducación. Revista *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No. 14. pág. 54.

Por esta razón la lengua hace parte tanto del currículo como de los materiales que lo acompañan, la forma en que se asume la cuestión en la lengua en las escuelas en por medio del Bilingüismo y la enseñanza del español como segunda lengua. «La enseñanza debe comenzar en la propia lengua en forma oral y escrita para, posteriormente, introducirse en forma paulatina, en la enseñanza del Español como segunda lengua»¹⁵⁸.

Dado que las lenguas significan sistemas de pensamientos, el manejo de una lengua implica el conocimiento de una cultura; y su dominio la posibilidad de ejercer algún tipo de control sobre un grupo. Es el caso del Instituto Lingüístico de Verano, Nuevas Tribus y otros grupos evangélicos, que con el objetivo de estudiar las lenguas, realizaron cambios importantes en las comunidades, como la imposición

¹⁵⁸ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 19-20.

de prohibiciones en el uso de las prácticas culturales¹⁵⁹ Así lo menciona un indígena de la etnia Puinve en el Seminario de Etnoeducación llevado a cabo en Puerto Inírida en enero de 1987:

«nosotros los indígenas cualquier cosita que nos den la recibimos, no decimos que no, y esa vez cuando entró la religión evangélica, como ellos fueron los primeros que habían entrado ahí, primeramente mandando una información, entonces los mismos indígenas de nuestras comunidades vinieron a hablar de otros indígenas, y esos mismos llevan esos libros a la comunidad de Pueblo Nuevo, que era en ese tiempo dos casitas, como ellos en ese tiempo no sabían qué era la religión ni nada de eso, entonces lo que hablaban era bueno y todos participaron de eso, y entonces empezaron a hablar todo lo que hacía uno, como bailar carrizo, como tocar cachivenado, y que todo eso era pecado, que fumar y tomar es pecado, pues como es la primera vez que entra toda esta gente allá, uno se deja llevar de eso, no se volvió a practicar nada, sino que ya todo lo que se ha llevado en nuestra cultura se dejó a un lado, y únicamente se tenía la Biblia y no más, y en eso entró también la educación del ILV...»¹⁶⁰.

Según parece, el uso de las lenguas indígenas en las escuelas existe por motivos instrumentales antes de darse la discusión del bilingüismo, sin embargo se trata de un ejercicio de mera traducción, que en ocasiones se confunde con bilingüismo, en el Departamento del Vichada, por ejemplo, la traducción la realiza alguno de los estudiantes para todas las materias¹⁶¹, por lo que en más de una ocasión se hizo importante aclarar que la condición de bilingüismo se refiere a algo más que el uso de la lengua en los contextos educativos; menciona Yolanda Bodnar¹⁶² que la necesidad de contar con personal indígena en los primeros grados de educación, resultaba en la conclusión de que se *considerara superado* el requisito del bilingüismo en planteles de algunas regiones del país.

¹⁵⁹ Una acción que no fue exclusiva de estos grupos, pero relevante en las discusiones dadas durante los años a los que se refiere el archivo
¹⁶⁰ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 10.

¹⁶¹ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.16-17.

¹⁶² BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol. 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.45.

Figura 5 Lengua y Dominación



Fuente: Autor Anónimo. Tomado de BODNAR, Y. Educación Indígena y etnoeducación. En: *Educación y Cultura*. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores, CEID y FECODE. Bogotá. Marzo-1988. No. 14. Pág. 55.

Otra aclaración que se suma a la delimitación del bilingüismo en educación es acerca de la naturaleza cultural de la lengua y su uso, de forma que las lenguas vernáculas no se aprenden en las aulas, ni responden a horas de clase como cualquier materia ¹⁶³.

«No podemos hablar de educación bilingüe como parte de la etnoeducación, si en la escuela se limita la enseñanza a una o dos clases semanales, mientras el resto de las clases se imparten en la lengua dominante. Esto sería reducir la lengua a un mero instrumento y aún más, a convertirla en una disculpa o un “trampolín” para asimilar el español. La tendencia más bien, debe ser de mantenimiento, es decir, de considerar las lenguas indígenas en su completa dimensión, respetando su estructura como fuente de conocimiento y poder»¹⁶⁴.

¹⁶³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 38

¹⁶⁴ BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.45.

De manera que el bilingüismo va más allá de la traducción de una lengua a la otra, implica una lectura desde la cultura en condiciones horizontales, un bilingüismo equilibrado o como lo llaman *balanceado*¹⁶⁵ que permita el diálogo entre las culturas, reconociendo que estas lenguas son depositarias de unos saberes propios.

Por ejemplo, hay posturas como la de la hermana Estefanía Martínez¹⁶⁶, quien en el encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena propone el bilingüismo como camino para la biculturación, una propuesta de la integración de los grupos por parte de la cultura nacional y al mismo tiempo que no hay abandono de la suya. Aunque ya hemos hablado de las discusiones a propósito de la Integración y no ahondaremos más en ello, lo importante es ver cómo el bilingüismo apunta a lograr relaciones bidireccionales en términos de la cultura.

Una vez está claro que el bilingüismo en educación debe ser visto como una forma de relación de los grupos étnicos con las demás culturas, en concreto la sociedad nacional o dominante, la manera en que se espera su materialización es la posibilidad que tienen los pertenecientes a los grupos étnicos de hablar, comprender, leer y escribir sus propias lenguas y el Español, en procura de su desarrollo en términos de sus propios intereses¹⁶⁷.

Ahora bien, en el contexto del bilingüismo en la escuela, se plantea el ingreso del español como segunda lengua ya que se valora importante el conocimiento del español y las matemáticas, consideradas áreas son útiles para la interacción con la sociedad envolvente¹⁶⁸, entendiendo que la primera lengua corresponde a la propia, seguido del español¹⁶⁹. Así los primeros grados tendrán clases en la lengua propia y paulatinamente se introducirá el español y al finalizar la primaria, los estudiantes

¹⁶⁵ ORTIZ, F. RODRÍGUEZ, J. Educación y minorías étnicas. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 - 22 de agosto de 1987. Moderador Miguel Caycedo, Relatores. Félix Bonilla, Darío González. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No. 12. p. 157.

¹⁶⁶ MARTÍNEZ, Estefanía (hna.). Lineamientos para un proyecto Educativo Indigenista. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio MINISTERIO de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.52

¹⁶⁷ «El bilingüismo dentro de la etnoeducación pretender que los niños indígenas tengan la posibilidad de hablar, comprender, leer y escribir correctamente su propia lengua y el Español, en forma por demás equilibrada, esto es, sin detrimento de ninguna y procurando más bien su desarrollo» en: BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.45-46.

¹⁶⁸ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 7.

¹⁶⁹ «La enseñanza debe comenzar en la propia lengua en forma oral y escrita para, posteriormente, introducirse en forma paulatina, en la enseñanza del Español como segunda lengua» MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 19-20.

manejen de forma hablada y escrita las lenguas propias y el español.

Del ingreso del bilingüismo a la escuela en estos términos, se desprenden otras problemáticas y actividades que deben desarrollarse para su cumplimiento, como la investigación y desarrollo lingüístico de grafías, la elaboración de materiales en lengua, la formación de profesores con la formación adecuada, todo esto elaborado por las mismas poblaciones, comunidades, organizaciones y autoridades, o cuando menos, teniendo en cuenta su participación¹⁷⁰.

3.2.2. Interculturalidad y concepciones culturales en el currículo

Por supuesto se espera que los currículos partan de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas de los individuos y las comunidades, que encuentran necesarios en el contexto para su desenvolvimiento en el medio social¹⁷¹. Por lo que se encuentran materias relacionadas con concepciones culturales e información sobre los mecanismos para relacionarse con la sociedad nacional, siempre respondiendo a los diferentes contextos de las comunidades.

En esta variabilidad de currículos se reconocen elementos sobresalientes y recurrentes, como la necesidad de unos procesos de aprestamiento y el surgimiento de nuevas formas de ingresar elementos de la cultura a las escuelas.

La forma en que se abordaron las concepciones culturales en los currículos fue variada. En algunos casos se integraron asignaturas nuevas y hubo movimientos en los contenidos de las materias, como fue el caso de la Normal del Vaupés¹⁷², que ingresó la cátedra de Historia de la Cultura y la supresión de inglés, trigonometría y análisis matemático, sin embargo, en este caso particular, los estudiantes que llegaron a bachillerato clásico, tuvieron que reforzar en los temas faltantes.

En palenque, por ejemplo, se integran los elementos culturales a las materias ya

¹⁷⁰ SOLARTE O.R. Investigación docencia y proyección Social con la comunidad indígena Guambiana. Silvia, Departamento del Cauca. En: Educarte. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación Cali. 1993. No.15. página 28.

¹⁷¹ ARDILA CALDERÓN, G. educación alternativa y etnoeducación en Colombia. Revista *El Educador*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1990. No.15. página 30.

¹⁷² MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 14.

existentes en el sistema educativo, a manera de enfoque, como son historia afroamericana en Historia, o enfoque palenquero en religión y estética¹⁷³. Así mismo la adaptación de la Catequesis al mundo religioso en concordancia con las formas rituales vivas en las comunidades afrosalahondereñas¹⁷⁴ en el municipio de Francisco Pizarro, en el Departamento de Nariño.

También hay propuestas que prefieren trabajar de manera lineal, sin fraccionar los espacios educativos en algo como materias o asignaturas, como el programa que elaboró para preescolar el maestro bilingüe Luis Pinzón¹⁷⁵ en el territorio del Guainía, que contiene unidades semanales que no están seccionadas en materias, cuyo contenido se centra en elementos importantes como La Familia, La Comunidad, La Escuela, El niño y su cuerpo, Los vestidos, El aseo personal, Los compañeros y su juego, Los alimentos, Los animales y las plantas, Todos los trabajos, El sol y la luna, Medios de comunicación y transporte, Para lo que el profesor convenga.

Adicionalmente, hay propuestas curriculares basadas en la elaboración de proyectos de aula o por unidades de trabajo, centradas en el desarrollo de soluciones para problemáticas locales e investigación sobre elementos del medio¹⁷⁶.

«las unidades de Trabajo de aprendizaje buscan reducir el aislamiento entre las materias, abordando el estudio de problemáticas que no se inscriben exclusivamente dentro de una disciplina sino que permiten y demandan la interdependencia e interacción de los conocimientos entre las distintas disciplinas»¹⁷⁷.

En todo caso estas formas de ingresar los elementos de la cultura de cada localidad, dependen de las poblaciones y características como los rangos de edades a los que se ofrecen este tipo de actividades educativas, sin embargo, procesos de

¹⁷³ EQUIPO DE ETNOEDUCACIÓN, de Palenque de San Basilio. Experiencia No. 1 Programa de Etnoeducación en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades AfroColombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.11.

¹⁷⁴ MIDEROS, Dilia, PÉREZ, Inelda. Experiencia No. 3 Etnoeducación en la Escuela La Playa. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.24.

¹⁷⁵ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 33

¹⁷⁶ Anónimo. Nosotros los Tikunas. En: Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. Bogotá. 1996. No.28. página 65.

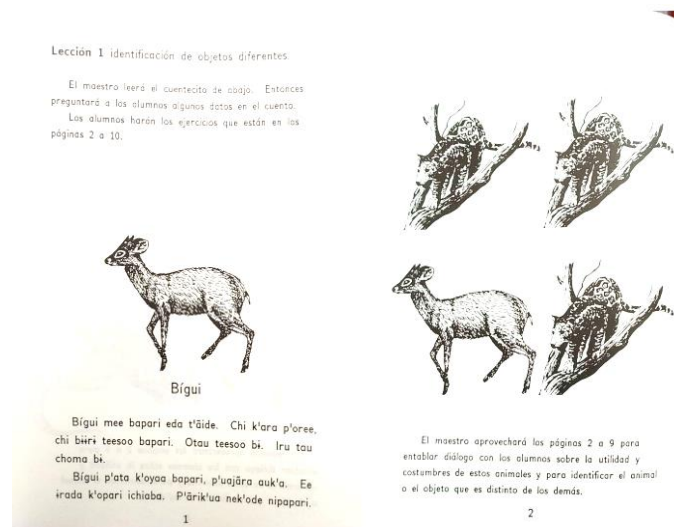
¹⁷⁷ BRAND, Eliud, et al. Experiencia No. 5 Currículum y comunidad, una experiencia de innovación educativa en el Colegio Comunitario Agrícola Luis Carlos Valencia de Villa Paz. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.33.

preparación o aprestamiento se vislumbran importantes en el desarrollo de los currículos.

Los procesos de aprestamiento suceden en los primeros grados o en una etapa preescolar en los términos más estrictos, refiriéndose a aquellos que van a iniciar alfabetización, no solamente son niños. Es una temporada que espera facilitar el aprendizaje principalmente de lecto-escritura y la adaptación de conceptos que faciliten el ingreso de otras asignaturas. En el caso de los niños se tiene en cuenta el desarrollo personal, social y afectivo y su relación con el entorno¹⁷⁸.

La etapa de aprestamiento requiere de diferentes actividades y materiales para la introducción de los estudiantes a la vida escolar, por ejemplo tener espacios de observación del entorno para conocer elementos de la naturaleza que introduzcan conocimientos de las ciencias naturales¹⁷⁹.

Figura 6 Cartilla de Prelectura ēperã pedee (saija)



Fuente: HARMS, Judith. Páginas 1 y 2 de la Cartilla. Cartilla de prelectura ēperã pedee (saija). Editorial Towsend. 1988. Pág. 1-2.

El desarrollo de materiales para el aprestamiento es una tarea principal en esta

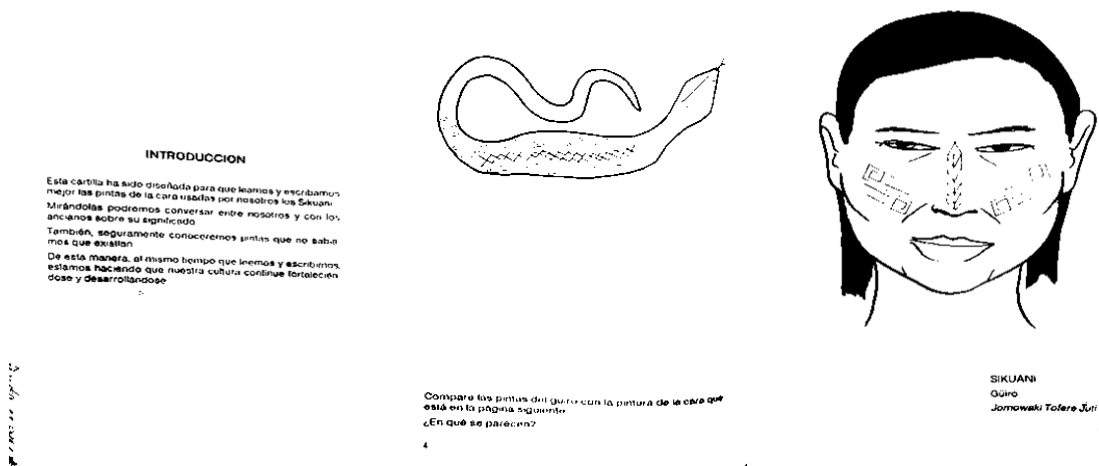
¹⁷⁸ MINISTERIO DE NACIONAL. Seminario para la Unificación del Material Educativo de la Comunidad Sikuaní de Meta y Vichada. El Cortijo Meta. 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.4-5.

¹⁷⁹ *Ibidem*. pág.8.

época, los materiales tienen componentes del contexto, como animales o actividades consideradas como propias. En la figura 6, por ejemplo, se puede ver una cartilla de prelectura, en la que se ofrecen 12 lecciones, en cada una de ellas se inicia con un cuento en lengua, esta cartilla parte de elementos cotidianos para la comunidad. Igualmente, y con una perspectiva distinta, en la figura 7, se observa una cartilla que hace uso de elementos culturales como la pintura corporal del pueblo Sikuaní como medio y fin del aprendizaje.

Además del aprestamiento, se ingresaron concepciones culturales al currículo mediante espacios de socialización de los relatos, un ejemplo de esto, es el desarrollo de lo que los Sikuaní llamaron *Moral Ilustrada*¹⁸⁰, una asignatura que pretende introducir a los estudiantes a las normas sociales, además de guiar a los jóvenes en el desenvolvimiento en sus comunidades.

Figura 7 Cartilla Kayali Pintura Sikuaní de la cara



Fuente: AMAYA, Alfredo, et al. Cartilla Kayali Pintura Sikuaní de la cara. 1993. Pág. 1, 4 y 5.

¹⁸⁰ MINISTERIO DE NACIONAL. Seminario para la Elaboración del Material Educativo de la etnia Sikuaní y de una propuesta de programa de profesionalización para maestros bilingües sikuaní- Centro UNUMA- Puerto Gaitán (Meta). 22-24 de abril de 1988. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. Pág. 18-19.

Por otro lado, se considera importante el ingreso de la legislación especial para grupos étnicos, además de conceptos de provenientes de la antropología y la etnología para ser integrados a los currículos. «La educación para los indígenas debe tener en cuenta los aspectos, tales como la legislación existente, los lineamientos de educación indígena, la autonomía, organizaciones indígenas, defensa y recuperación de tierras, buscando rescatar la cultura perdida por la penetración de los blancos»¹⁸¹.

En algunas localidades se generaron espacios específicos relacionados con Legislación para grupos étnicos como la introducción de la cátedra de legislación indígena en grado 7° y seminarios en 8° y 9° grados acerca de las organizaciones indígenas y actualidad de las poblaciones indígenas, en la Normal María Reina del Vaupés¹⁸²

En otros programas se realizó la introducción de elementos referentes a la legislación especial, antropología, etnohistoria y etnología en asignaturas existentes como Sociales o Historia. Es el caso del Colegio San Juan Bosco, de la Educación Contratada del Amazonas, que incluyeron historia y geografía del Amazonas en Sociales mientras abrieron una materia de nombre organización y legislación indígenas, y un espacio llamado lenguaje y la hora de la cultura esta última a cargo de las muchachas quienes analizan los trabajos que a ellas les corresponden¹⁸³.

3.2.3. Educación ligada a procesos productivos y económicos

«la educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al proceso productivo y a toda la vida social y cultural proporcionando elementos teóricos y prácticos acordes con su propia estructura y desarrollo socio-económicos»¹⁸⁴

El desarrollo económico y productivo de las comunidades en el marco de la

¹⁸¹ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 3.

¹⁸² MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 14.

¹⁸³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 10.

¹⁸⁴ DECRETO 1142 DE 1978. DIARIO OFICIAL 35051, Lunes 10 de julio de 1978. por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

educación dirigida a los grupos étnicos no es una cuestión menor, en cambio es un aspecto fundamental¹⁸⁵. No solamente se refiere a prácticas culturales y propias, sino a la utilidad de estas prácticas según las condiciones locales.

Ya hemos visto que la educación en este contexto tiene un fin productivo que redundaría en el fortalecimiento de las condiciones de vida de las comunidades, aporta a lo que quieren ser ahora y en el futuro, por esta razón, integrar las formas de producción es una manera de respetar la cultura propia, como dice la 3454 de 1983¹⁸⁶.

Y no es para menos, la idea de educación en estos tiempos que rodean la constituyente, tiene que ver con la construcción de la ciudadanía democrática: «Una educación que concebida como un proceso posibilite la formación de personas críticas, activas, innovadoras, productivas y responsables que puedan contribuir a la construcción del país y de la sociedad que requerimos y deseamos»¹⁸⁷.

Entonces la educación tiene una relación directa con las economías locales y sus procesos productivos. Se entiende que el conocimiento sobre ciertas áreas se ha convertido en un factor que fortalece la economía y la productividad de las localidades¹⁸⁸.

De la misma manera lo encuentran los grupos étnicos, el vínculo entre educación y actividades productivas evidencia una preocupación de las comunidades por formar a sus integrantes en actividades de tipo productivo desde la escuela y los escenarios educativos y formativos, para prevenir el desinterés creciente y mejorar técnica y tecnológicamente las diferentes prácticas productivas¹⁸⁹.

Las discusiones acerca de los internados son un ejemplo de descontento respecto de la función que ha tenido la escuela desarticulada de la vida de la comunidad, por un lado no permiten la reproducción cultural y por otro, no hay desarrollo de los

¹⁸⁵ CRIC. Programa de educación bilingüe. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 - 22 de agosto de 1987. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No.12. Pág. 117-118.

¹⁸⁶ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 3454, 25 de marzo de 1983. Bogotá.

¹⁸⁷ CABALLERO, Piedad. Ley General de Educación: Sus componentes básicos. La Alegría de Enseñar. FES. 1994. No.18. página 28.

¹⁸⁸ MARULANDA, Iván; PERTY, BENÍTEZ, Jaime; GARZÓN, Angelino; CUEVAS, Tulio; GUERRERO, Guillermo. Informe de Ponencia de la Educación y la Cultura, durante la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Quinta, subcomisión primera. 9 de Abril de 1991. pág. 5.

¹⁸⁹ BRAND, Eliud, et al. Experiencia No. 5 Currículum y comunidad, una experiencia de innovación educativa en el Colegio Comunitario Agrícola Luis Carlos Valencia de Villa Paz. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.37.

procesos productivos propios ¹⁹⁰ y esto tiene consecuencias en la vida concreta de las personas y sus familias. En muchos casos no solamente se trata de conseguir dinero, sino de la capacidad de producir o conseguir sus propios alimentos (ya sea mediante la caza o la agricultura).

En todo caso, las comunidades dependen de sus propios procesos productivos que además de garantizar su subsistencia, permiten la adquisición de bienes por un lado, y el manejo de dinero, por el otro. Esto media la relación de las comunidades con su entorno, lo que es de interés para las comunidades y de manera particular para la población joven.

Una educación con componentes productivos incentiva a los jóvenes a la participación de la formación como mencionan los maestros el padre Alberto¹⁹¹ en el encuentro nacional de experiencias en educación indígena en 1987 o maestros de Villa Paz durante el Seminario taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas en Cartagena en 1994: «Aunque las actividades agrícolas se consideraban denigrantes y eran vistas por los jóvenes como formas de castigo, hoy ellos participaban más de las labores agrícolas y contribuyen con su trabajo y conocimiento a que sean más productivas y técnicas»¹⁹².

Se propende por una transformación escolar que le sirva y atraiga a la comunidad y que permita reducir la brecha del trabajo intelectual o propio de la escuela con el trabajo manual (el conocimiento escolar y no escolar), esto deriva en una revaloración de actividades y conocimientos de agricultores y artesanos ¹⁹³ y también aporta a la revaloración de la cultura.

Entonces lo productivo tiene un lugar importante en el currículo y al igual que en los componentes anteriores, es heterogéneo. Se plantean con frecuencia actividades de agricultura, al igual que la caza, pesca, ebanistería, modistería, artesanías,

¹⁹⁰MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección nacional de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos -grupo etnoeducación-. Lineamientos Generales de Educación Indígena. Bogotá. 1987. Pág. 35.

¹⁹¹BETANCOURT, Alberto Pbro, *Et al.* La Escuela Normal Indígena Nacional de Mitú y su programa de Educación Bilingüe. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.36

¹⁹² BRAND, Eliud, et al. Experiencia No. 5 Currículum y comunidad, una experiencia de innovación educativa en el Colegio Comunitario Agrícola Luis Carlos Valencia de Villa Paz. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Primer Seminario Taller de Etnoeducación para comunidades Afrocolombianas* Cartagena. 7-11 de octubre de 1993. Impreso en Bogotá. 1994. Pág.37.

¹⁹³ *Ibidem.* Pág.32.

criaderos de animales, explotación de recursos naturales etc. Todo esto recurrentemente en forma de proyectos ligados a procesos educativos o por medio de la articulación de las escuelas a las dinámicas de las comunidades, disponiendo a los niños para colaborar en los trabajos comunitarios¹⁹⁴.

Ejemplos de esto son, el proyecto Hogar del Centro María Auxiliadora y los proyectos Chagra y selva del Colegio San Juan Bosco, ambos en Amazonas. El primero ¹⁹⁵ dirigido a las mujeres jóvenes estudiantes e incluye modistería, puericultura, huerta, entre otros. Y los otros proyectos conducidos a los jóvenes y buscan mejorar la tecnología tradicional de cultivo y conocer las distintas variedades vegetales y animales del entorno natural apuntando a lograr mejores formas de explotación¹⁹⁶.

De esta manera, lo económico y lo productivo en el currículo responde a las necesidades de las comunidades en amplios sentidos, primeramente aporta con las dinámicas económicas locales, tanto en producción de alimentos y bienes para su propio consumo, como en el fortalecimiento de la capacidad adquisitiva de las comunidades. En segunda medida, ofrece espacios de fortalecimiento de los valores propios que a su vez repercute en relaciones de tipo intercultural con otras culturas.

Para cerrar, el currículo es pues, una herramienta «flexible, adaptable a las condiciones»¹⁹⁷, que da forma y delimita lo particular de cada grupo y comunidad teniendo en cuenta sus características culturales y los puentes que tejen la interculturalidad. Está principalmente presente en tres ámbitos que se integran de manera intencional: la lengua y el bilingüismo, lo cultural propio y externo y actividades económicas y productivas.

¹⁹⁴CRIC. Programa de educación bilingüe. Comisión 5 del panel de relatorías. Congreso Pedagógico Nacional del 18 - 22 de agosto de 1987. Revista *Educación y Cultura*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1987. No.12. pág. 118.

¹⁹⁵ MINISTERIO DE NACIONAL, G. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 10.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.122

3.3. Maestros portadores de cultura

Alguna vez, un diciembre, después de un viaje muy largo entre comunidades indígenas del río Negro, llegamos a San Felipe, Guainía; para de allí salir en un vuelo de carga a Inírida, la capital y único municipio del Departamento. Los docentes del internado y de las comunidades cercanas estaban en la misma situación, ya se había acabado el calendario escolar y buena parte de ellos no eran de allí, ni siquiera eran de Inírida. En ese momento los aviones de carga llegaban a San Felipe una vez cada quince días, así que las cosas y personas tenían que esperar ese tiempo para salir o entrar de allí¹⁹⁸..

Llegó el día en que el vuelo estaba programado, con tan mala suerte que lo cancelaron. Un manojito de personas quedó deambulando por el pueblo por una semana más, al igual que yo. Al final, cuando por fin llegó el vuelo y nos subimos todas las personas que lo estábamos esperando, el avión no pudo arrancar, el capitán tuvo que bajar a un grupo de personas del avión y según dijo, volver por ellas en seguida. Por mi parte, viajé sentada en el piso de la cabina del piloto.

Cada vez que recuerdo ese día, pienso en la enorme cantidad de docentes que aún viajan a estos lugares remotos, totalmente ajenos a su cultura. Que deben articular lo que creen, con sus áreas de conocimiento, los lineamientos del Ministerio de Educación, la Educación Contratada, y las expectativas de las comunidades.

La figura del maestro es la pieza que articula todo lo discutido y lo pensado a lo largo del documento, es el elemento último en el que recae la ejecución de los planes elaborados a partir de las discusiones, debido a eso, emergen discusiones y necesidades, en particular buscando la mejor manera de llegar a esta población.

En estos discursos los maestros son entendidos como portadores de su propia cultura, influenciada por la historia y factores socioculturales¹⁹⁹. No son vistos concretamente desde el quehacer propio del docente en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

¹⁹⁸ la otra opción de transporte era la lancha, un viaje extremadamente largo, e incluye pasar por territorio Venezolano y algunos trajines que implican complicaciones y costos muy altos.

¹⁹⁹GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Caucana. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 14.

Lo que se espera de los maestros para un proyecto educativo alternativo dirigido a grupos étnicos es basto. Empezando por el bilingüismo, en el caso de las comunidades que conservan la lengua, el maestro debe ser bilingüe, en un nivel en que pueda enseñar propiamente la lengua hablada y escrita²⁰⁰; también debe ser investigador²⁰¹ y realizar experimentación curricular²⁰² de manera que pueda desarrollar sus propias estrategias acordes con el entorno cultural y medioambiental; adicionalmente debe mantener una relación horizontal con la comunidad y estudiantes²⁰³, respetar y atender las expectativas de la comunidad²⁰⁴. El maestro «Es el promotor de una escuela novedosa, que se sale de lo tradicional, en donde las culturas indígenas encuentran un lugar de apropiación, a partir de la reflexión, valoración, reproducción y creación de conocimiento»²⁰⁵.

Pero los perfiles de los educadores aún no están listos para cumplir con las proyecciones, son maestros que han sido educados también por la educación oficial y para trabajar con educación dirigida a grupos étnicos debe desprenderse de las ideas que trae de las instituciones que lo han educado²⁰⁶.

En primera medida se encuentran los maestros provenientes de los grupos étnicos que acompañan los procesos educativos dirigidos a los grupos étnicos, mientras que por otro lado, se encuentran los maestros blancos que participan de las instituciones educativas en las diferentes poblaciones. Así que se hace urgente resolver la preparación del personal que tenga las herramientas para asimilar las propuestas alternativas de educación.

3.3.1. Maestros bilingües y no indígenas

Para empezar, los maestros para grupos étnicos no siempre partieron de sus

²⁰⁰ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.147.

²⁰¹ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 57-58.

²⁰² SANABRIA, Olga Lucía. Proyecto de investigación en etnoeducación indígena. En: EDUCARTE. Universidad San Buenaventura, Cali. 1993. No.15. página 21.

²⁰³ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 62.

²⁰⁴ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.122

²⁰⁵ MARTÍNEZ R, Luz Estela. Etnoeducación: Un Encuentro con lo nuestro. ?. La Alegría de Enseñar. FES. 1992. No.13. página 31.

²⁰⁶ ARDILA, Olga, et al. *Comisión sobre actitudes de las comunidades indígenas frente al español*. Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias Lingüística y Etnoeducación ..El Ocaso Cundinamarca. Mesa redonda 12 y 13 de Octubre. 1988.Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes. Pág. 40.

comunidades fueron una serie de elementos que hicieron posible esta situación. Como las organizaciones indígenas que ya en los años 60 hablaban de autonomía y en los 70 el CRIC formalizó el programa de educación bilingüe justo antes de la emisión del decreto 1142 de 1978²⁰⁷ que menciona que «Siempre que sea posible, los maestros serán seleccionados por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad».

En todo caso, la barrera de la lengua siempre ha estado presente entre las comunidades que la conservan y las sociedades que las rodean. En regiones apartadas, la educación oficial ha estado en manos de la Iglesia Católica mediante la Educación Contratada, pactada en el Concordato de 1983, antecedido por otros dos acuerdos entre la Santa Sede y la República de Colombia (en 1883 y 1975) y han sido principalmente ellos, quienes han provisto de maestros estas zonas, articulados con las entidades del gobierno previstas para ello.

Según parece, la imagen de los participantes bilingües de la comunidad en la escuela existió de alguna manera antes y después de la emisión del decreto mencionado, una presencia que encontraba su justificación la lengua. Con el giro dado por la educación dirigida a grupos étnicos, se hizo efectivo el ingreso de nuevos actores de la comunidad como maestros, no ya como traductores u observadores, sino como activos dentro de las comunidades.

Los primeros maestros indígenas fueron actores de las comunidades, cuya formación académica podía ser -quinto elemental- o menos. Afrontando la responsabilidad de asesorar las comunidades en un amplio sentido, ya que no solamente se refiere a tener espacios de enseñanza-aprendizaje en la escuela, sino de asumir un liderazgo de las comunidades junto con sus propias autoridades²⁰⁸.

²⁰⁷ DECRETO 1142 DE 1978. DIARIO OFICIAL 35051, Lunes 10 de julio de 1978. por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

²⁰⁸ CORTÉS, 1986 EN: GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Caucana. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 63.

Figura 8 Clase de Botánica Kuna



Fuente: Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. Bogotá. 1996. No.28. Pág. 63

A continuación un fragmento de la narración de un maestro indígena en su camino a convertirse en profesor de su comunidad.

«Nunca soñaba ser maestro, o sea no pensé que iba a ser maestro. Mi imaginación era otra, estudiar y seguir estudiando, pero nunca ser profesor. Esa noche pensaba ¿será que me voy a ganar la elección?, pues sí me eligen yo trabajo bien con ellos para ser maestro de Los Monos.

Y bueno, gané y ganó uno que es mi compadre Tuclides, también Ganó y eran dos maestros que teníamos que trabajar sin sueldo porque no había plata para pagar. Bueno... “yo voy a trabajar sin sueldo, yo voy a colaborar, pero el día que no pueda más renuncio”.

(...) Entonces yo, ¿Cómo hago para ganarme la plata? La comunidad que me den alimentación no hay problema. No me acuerdo qué gobernador, pero él luchaba por el sueldo de maestros allá... por los decretos y a toda ley que ampara a maestros indígenas.

(...) Ahí fui descubriendo que es bueno trabajar como maestro porque uno trabaja con los niños, con la gente y yo me siento que ya conozco la problemática de la gente.

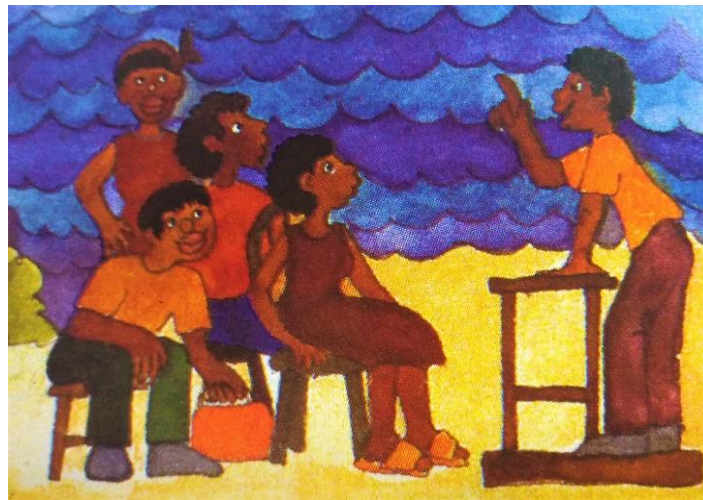
(...) Entonces pasó el año y sí, así al año siguiente hicieron nombramiento y ya empecé a trabajar como maestro, pero yo no me sentía como maestro todavía, no me sentía como maestro porque yo siempre pensaba en irme, salir, pasear, me gustaba toda esa vida. Bueno... yo pensé “imposible que no va a poder dominar esto, trabajar con la gente”, me puse ya a pensar bien. Hablaba con mi papá “papá

no puedo trabajar con los niños, él me decía “usted se va de aquí, ¿quién queda de maestro? Entonces me puse a pensar y dejé ese pensamiento y trabajé con la gente»²⁰⁹.

Como muestra la experiencia del profesor Argemiro, los maestros indígenas y bilingües no siempre se sintieron seguros de su actividad pedagógica, así también lo mencionan en el Encuentro de Experiencias en educación indígena en 1986, «Los maestros decían que iban a enseñar su cultura y al mismo tiempo se preguntaba cómo la iban a enseñar, cómo empezar, con qué orden, de pronto resultaban repitiendo o se les acababan los temas»²¹⁰.

Cuenta el maestro Luis Carlos Ulcué²¹¹ que aunque los primeros maestros de los procesos liderados por el CRIC no tenían escolaridad, sí tenían claridad organizativa, lo que garantizaba mantener los objetivos que se planteaban como colectivo a mediano y largo plazo.

Figura 9 Ilustración Educador en Tumaco



Fuente: ORTIZ, Justo. Docente escribe tus experiencias. La Alegría de Enseñar. FES. 1994. No.20. página 76.

Con el tiempo, la práctica ha hecho a los maestros más seguros de en quehacer. Al

²⁰⁹ PINILLA, Mónica; RUIZ, Argemiro. El Peregrinaje de Argemiro Ruiz. Maestro Indígena. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No. 26. Bogotá. 1995. Pág.35

²¹⁰ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicauca). Bogotá. 1986. Pág.134.

²¹¹ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 59-60.

parecer la práctica como forma de aprendizaje para los maestros del CRIC, entre otras cosas, garantizó que de alguna manera los profesores se mantuvieran alejados de corrientes educativas y más alineados con los objetivos propuestos y un constante de la organización lo que a su vez facilitó la sistematización y conceptualización de los procesos²¹².

Aun así, parece que a lo largo del periodo, algunos maestros bilingües seguían participando en la vida escolar como traductores y esto era socialmente aceptado, como se logra notar en la intervención de los representantes del Centro Experimental Piloto de Amazonas, en el Seminario de etnoeducación llevado en ese Departamento en 1988:

«(...) se comenzó por dar una respuesta adecuada a sus requerimientos de contar con maestros; se seleccionó así en cada comunidad, a un joven con estudios de primaria, que sirviera de puente entre el maestro blanco y el niño indígena que por primera vez iba a la escuela, este auxiliar bilingüe trabaja todo el año y se le reconocía al final una bonificación»²¹³.

La cuestión especial con el maestro indígena y/o bilingüe radica en la capacidad que tiene de establecer lazos con la comunidad y los estudiantes²¹⁴. La comprensión que tienen de la cultura y su facilidad en la compenetración con la comunidad enmarcan el rol que cumplen. Señala un maestro del CRIC²¹⁵ que

«La importancia de ser maestro indígena es que la educación se dé a partir del conocimiento de los indígenas, porque día a día los indígenas tienen que seguir su camino de lucha y conocer la historia propia y entender que existen varios grupos étnicos que deben tener su formación educativa».

Aunque también se manifiesta que las escuelas con maestros bilingües no siempre

²¹² *Ibidem*. Pág. 60.

²¹³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 15.

²¹⁴ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.122

²¹⁵ Anónimo en: GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Caucana. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 67.

han sido totalmente exitosas, hay casos en que se acrecentó la deserción escolar ya que solamente se apelaba a la utilización de las lenguas vernáculas, exceptuando matemáticas o pocas clases, lo que desacelera el aprendizaje del español y redundando en el debilitamiento de las relaciones con la sociedad externa²¹⁶. Aún así, existe la importancia de contar con personal propio en las escuelas y escenarios educativos acorde con los propósitos establecidos por la educación especial dirigida grupos étnicos, también hay una reglamentación establecida, que entre otras cosas dice que el maestro elegido por la comunidad, debe pertenecer a ella, debe ser bilingüe e idóneo²¹⁷. Adicionalmente se ve la necesidad de que el Ministerio de Educación debe elaborar un currículo para la formación y capacitación de los maestros bilingües y que haya procesos de formación dada la «baja participación académica del personal que existe en las comunidades»²¹⁸.

En todo caso, la existencia de los maestros blancos o externos se mantiene y suscita diferentes discusiones, que al igual que los elementos que enmarcan la integración de maestros propios, se basan en las relaciones del maestro con la comunidad y los estudiantes. Aunque no siempre los comentarios sobre estos maestros son alentadores, se reconocen algunas acciones que aportan a los planteamientos.

Los maestros externos, al no estar cerca de la cultura y por tanto no comprender sus aspiraciones, comúnmente entran en enfrentamientos con las comunidades y con maestros propios²¹⁹. Esto también impide que tengan conexión con los estudiantes y establezcan comunicación.

La relación entre el maestro y la comunidad, al igual que la relación entre el maestro y los estudiantes debe ser horizontal, y la idea de superioridad de la cultura dominante emerge en ocasiones y malogra la vinculación de los profesores en las

²¹⁶CORTÉS LOMBANA, Pedro. SUÁREZ NORATO, Teresa; PRADO, Nelly. Experimentación curricular en Educación Indígena. Universidad del Cauca, Programa Nacional de Rehabilitación PNR, Departamento Nacional de Planeación. Popayán. 1989. Pág.75.

²¹⁷ DECRETO 1142 DE 1978. DIARIO OFICIAL 35051, Lunes 10 de julio de 1978. por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas.

²¹⁸GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Cauca. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 43.

²¹⁹Anónimo en: GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Cauca. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 68.

comunidades ²²⁰. El maestro «no debe ser como un patrón que domina, sino un compañero que coordina y orienta»²²¹.

Otra dificultad a la que se enfrentan los maestros externos al no ser parte de la comunidad, es que con dificultad se apropian de las actividades grupales «la comunidad no quiere aceptar esas personas así, prefieren aceptar el personal de la misma región, que tengan quinto de primaria pero son personas que colaboran con la vereda» ²²².

El trabajo de estos maestros externos se configura como una situación que requiere de un gran esfuerzo y compromiso, de ellos se espera que se comprometan a conocer la cultura y se apropien de las problemáticas propias de los grupos²²³, que aprendan la lengua, de la cultura y se fortalezcan en nociones de la antropología y etnología para que tengan elementos que les permitan valorar las otras culturas. Adicionalmente se espera que los maestros externos se integran a la comunidad «Solo con la participación del maestro en la vida cotidiana de la comunidad se puede garantizar el cumplimiento de la integración maestro-comunidad»²²⁴.

Ante la permanencia de maestros externos, se hace fundamental ofrecer una formación adecuada, los Sikuni elaboraron una cartilla de aprestamiento en la lengua para maestros blancos, pensando que sería suficiente, sin embargo surgió la necesidad de elaborar otra cartilla que explicara la cultura usando elementos como pintura facial, tapis, menstruación, etc.²²⁵.

Los maestros propios y externos están presentes en los proyectos educativos; cada uno de estos grupos ostenta diferentes características y aunque en ocasiones hay críticas principalmente hacia los maestros externos, también se reconocen

²²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación Mitú; Vaupés. 22-26 de junio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Agosto de 1987. P.23. pág. 7-8.

²²¹ FINSCUE, Luis et al. Nuestra experiencia educativa. Consejo Regional Indígena del Cauca. En: ICFES. Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.57

²²² Anónimo en: GARGÍA BRAVO, William, SANABRIA DIAGO, Olga Lucía. El Maestro de la zona Indígena, Una aproximación tipológica de la región Cauca. Universidad del Cauca. Centro de investigaciones y servicios. Proyecto de investigación en educación indígena. Plan de rehabilitación/SIP. Colciencias-ICFES. Popayán, 1992. Pág. 71.

²²³ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 3-4.

²²⁴ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.123

²²⁵ MINISTERIO DE NACIONAL. Seminario para la Unificación del Material Educativo de la Comunidad Sikuni de Meta y Vichada. El Cortijo Meta. 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.8.

fortalezas en ellos. «El problema no es tanto que el profesor sea blanco o que el profesor sea nuestro, o que sea un profesor bilingüe, sino que el problema está, en primer lugar, que el indígena está siendo educado con el contexto del blanco»²²⁶.

Y es mediante la formación, capacitación y profesionalización que se pretende acercar a los maestros a cubrir las necesidades emergentes en las nuevas propuestas educativas.

3.3.2. Capacitación y profesionalización de maestros

En concordancia con la necesidad manifiesta de ofrecer espacios de formación para maestros propios y externos, y cerrar la brecha los separa entre la formación en centros y normales en contraste con el conocimiento de la lengua y la cultura, se adelantaron diferentes acciones tendientes a fortalecer sus habilidades en torno a las dificultades que se tienen para las alternativas de educación dirigidas a los grupos étnicos.

Los procesos de formación igual que todos los procesos llevados a cabo respecto de la propuesta educativa son de una naturaleza local, ya que abordan problemáticas muy específicas de los grupos étnicos y sus comunidades, pero se centran en la valoración de las culturas y las lenguas mediante elementos que aporten a la comprensión de las diferencias y criterio para apreciar elementos de las culturas externas que pueden ser útiles. Sin embargo, hay objetivos que varían según la intencionalidad específica de las organizaciones que las ofrecen. Por ejemplo, la profesionalización para los Zenú, la profesionalización indígena se orientó a proteger sus resguardos y elementos de la cultura²²⁷; mientras que el Fondo Educativo Regional del Guainía se centraba en cumplir los elementos estipulados por el decreto 1142 de 1987 y la resolución 3454 de 1986²²⁸.

Por su parte la profesionalización, además de centrarse el capacitar a los maestros, ofrecía además la posibilidad de ingresar al escalafón docente, legalizar sus estudios y obtener el título de normalistas, con ello, adquirirían también el derecho a

²²⁶ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos Colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio Ministerio de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.149.

²²⁷ Anónimo. Capacitación profesional para los profesores indígenas. Actualidad Educativa. El Educador. 1990. Pág.17.

²²⁸ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 44.

un sueldo según el estatuto²²⁹.

Los actores involucrados en los procesos de capacitación y profesionalización son los mismos involucrados en las discusiones acerca de la construcción de las alternativas educativas dirigidas a grupos étnicos, realizando diferentes alianzas entre sí.

Las organizaciones indígenas, en desarrollo de sus propios procesos de capacitación a maestros propios, facilitaron espacios de capacitación²³⁰ y recibieron acompañamiento de diferentes instituciones, en el caso concreto del CRIC, por ejemplo, contaron con la Universidad del Cauca en investigaciones²³¹ que antecede la capacitación a maestros bilingües, además del desarrollo de capacitaciones y acompañamiento a docentes²³², incluso en temas concretos como el curso de profesionalización para docentes Paeces en matemáticas²³³.

Así mismo las organizaciones indígenas establecieron alianzas con otras organizaciones como la Prefectura Apostólica, en el caso de ORIST en el Vichada, por ejemplo ²³⁴. O los Centros Experimentales Piloto, con programas de profesionalización entre los wayúu ²³⁵. La Educación Contratada, por su parte, también diseñó y desarrollo sus procesos de capacitación²³⁶. Además recibió el apoyo técnico y económico de los CEP para la profesionalización de maestros²³⁷.

En general los CEP jugaron un papel muy importante en la articulación de entidades interesadas en la profesionalización de los maestros propios, porque era un fin misional de la entidad por la resolución 9549 de 1986²³⁸. A su vez los FER debían reorientar la formación de los maestros externos a las comunidades según los

²²⁹ MINISTERIO DE NACIONAL, G. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 16.

²³⁰ Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 60.

²³¹ SANABRIA, Olga Lucía. Proyecto de investigación en etnoeducación indígena. En: EDUCARTE. Universidad San Buenaventura, Cali. 1993. No.15. página 21.

²³² Experiencia Pedagógica Indígena Caucana. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 61.

²³³ VIVAS, Danilo. VIVAS, María Elena. FLOREZ, Olga Lucía. RED DE EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS EN EL SUROCCIDENTE COLOMBIANO: ¡UNA REALIDA!: Curso de Profesionalización de docentes en Matemáticas de las comunidades Paeces del Dpto del Cauca. En: EDUCARTE. Universidad San Buenaventura, Cali. 1993. No.15. página 67.

²³⁴ MINISTERIO DE NACIONAL. Bodnar, Yolanda (coord.) Carrioni, G. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.14.

²³⁵ ARDILA CALDERÓN, G. educación alternativa y etnoeducación en colombia. Revista *El Educador*. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. Bogotá 1990. No.15. página 32.

²³⁶ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de Etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Santa Teresita del Tuparro (Vichada). 5-10 de julio de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág.13-14.

²³⁷ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 14

²³⁸ BODNAR, Yolanda. La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta.Vol 4 No. 1 Bogotá. Enero-abril de 1989..Pág.48.

Lineamientos de Etnoeducación y la Resolución 3454 de 1986²³⁹, no obstante, sobre esto concretamente no hay registro en el proceso de recolección de datos.

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional, expresado en la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio, con el programa de Etnoeducación, también se hicieron presentes mediante investigaciones en antropología, pedagogía, lingüística e historia, además de lo necesario para la producción de material educativo en lenguas español y lenguas propias y el acompañamiento mediante la asesoría, seguimiento y evaluación de procesos etnoeducativos, y la puesta en marca de los diferentes seminarios de etnoeducación que se llevaron a cabo en diferentes en el país²⁴⁰.

Con respecto a las formas para el desarrollo de las capacitaciones y los procesos de profesionalización, también dependieron de las condiciones de cada territorio y las maneras en que el calendario escolar se desenvolvía. Las dinámicas de internado, por ejemplo, no permiten el encuentro periódico con los maestros, y que su desplazamiento es limitado. De manera que se acudió a estrategias como el desarrollo de proyectos de aula o a ejercicios investigativos propios de los maestros para desarrollar sus habilidades de observación y valoración de su cultura.

Los contenidos alineados con las problemáticas mencionadas a lo largo de este documento, se centraron en la cuestión sobre las lenguas (lingüística y lenguas propia y español), elementos que aportaran a la comprensión de las culturas (etnohistoria, antropología Cultural, sociología), temáticas relacionadas con la organización propia (organización política y legislación indígena), tópicos relacionados con la dinámica de enseñanza-aprendizaje (metodología, ética profesional, pedagogía, ayudas educativas, sicología de la educación, sicología del aprendizaje), asuntos acerca de la producción la economía (ganadería, producción agropecuaria, cooperativismo), Cuestiones relacionadas con el bienestar diario (salud y hogar), materias relativas a la educación física, corporal y finalmente materias de la educación oficial como matemáticas o catequesis.

²³⁹ MINISTERIO DE NACIONAL. Informe Seminario de etnoeducación. Puerto Inírida, 2-6 de noviembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Enero de 1988. Pág. 44.

²⁴⁰ MARTÍNEZ R, Luz Estela. Etnoeducación: Un Encuentro con lo nuestro?. La Alegría de Enseñar. FES. 1992. No.13. página 30

Es de mencionar que el área de Sociales es comúnmente sugerida para acopiar varios temas relacionados con la cultura y la historia locales, las ciencias naturales para recoger lo alusivo a la medicina tradicional (salud y enfermedad), Educación Física, las habilidades y actividades propias realizadas por las comunidades y las matemáticas con la economía.

Los elementos de la interculturalidad no se hicieron esperar y hubo experiencias que introdujeron temáticas acerca de otras sociedades, como medicina occidental²⁴¹, del mismo modo que elementos de otros grupos, en el caso de poblaciones que permitieran su encuentro, por ejemplo del nororiente del Cauca, en donde los procesos formativos permitían el encuentro de Emberas, Guabmianos y Negros²⁴². Las dificultades a las que se enfrentan los programas de capacitación y profesionalización se concentran en la disponibilidad de recursos principalmente en cuanto a los costos del transporte de los maestros, en especial aquellos cuyo transporte es en lancha, dado que ese transporte es extremadamente costoso y poco efectivo, dada las condiciones de dispersión que tienen las escuelas o internados. Las estrategias adoptadas para solventar el costo del traslado del personal son variadas, pero al parecer no son eficientes, por ejemplo, concentrar los espacios de capacitación en las épocas de vacaciones, pero encuentran dificultades en la aplicabilidad de los temas²⁴³.

Una crítica muy importante a las capacitaciones es que se mantiene la falta de maestros indígenas que capaciten a sus compañeros, siguen recibéndolos de agentes externos a la cultura, reproduciendo la inserción de ideas ajenas²⁴⁴.

Otra problemática observada es que a veces los maestros tienen la expectativa de recibir una formación no solamente para su comunidad sino para salir de su comunidad, lo que deriva en desistir del programa dirigido a grupos étnicos y asumir el oficial ²⁴⁵.

²⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, G. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 7.

²⁴² Experiencia Pedagógica Indígena Cauca. La Alegría de Enseñar. FES. 1993. No 14. Página 61-62.

²⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, G. Informe Seminario de Etnoeducación Leticia; Amazonas. 30 de noviembre a 4 de diciembre de 1987. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Marzo 1988. pág. 17.

²⁴⁴ Memorias Encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Proyectos de educación indígena. Serie de memoria de eventos científicos colombianos. Evento organizado por Universidad del Cauca (Convenio MINISTERIO de Gobierno -Unicacua). Bogotá. 1986. Pág.127

²⁴⁵ *Ibidem*. Pág. 129

IV. CONCLUSIONES

El surgimiento de las alternativas educativas dirigidas a grupos étnicos como la conocemos, es fruto de encuentros y desencuentros, discusiones y acciones de diferentes actores colectivos e individuales que la construyeron.

El reconocimiento de los grupos étnicos tomó forma en la vida nacional por medio del autorreconocimiento, del reconocimiento colectivo además y el reconocimiento por parte de la sociedad mayoritaria.

En el entorno nacional se precisó del surgimiento de una idea de reconocimiento en el marco de los derechos, su ejercicio y las condiciones dadas para su goce efectivo.

En consecuencia, fue necesario el desarrollo de conceptos que acogieran la diversidad como forma de la unidad, es el caso de la *pluriculturalidad* y la *multiétnicidad*, de manera que el reconocimiento de las diferencias de los grupos étnicos tuviera cabida en la Unidad Nacional.

El autorreconocimiento en este contexto marca los límites entre el grupo de referencia al que los sujetos se reconocen como parte y el grupo al que no pertenecen, de ahí la importancia de la discusión acerca de la primacía de la comunidad o el individuo. Y enmarca también, la ausencia de lo individual en el archivo y por tanto, en este documento.

Estos reconocimientos se hacen palpables en acciones concretas desarrolladas por los colectivos, organizaciones e instituciones, haciendo uso de la educación como una ruta de su propio fortalecimiento, en respuesta a las condiciones dadas por el desarraigo y la vergüenza causadas a su vez, por las relaciones enmarcadas en la subordinación de los pueblos respecto de la cultura nacional.

En este contexto surgen diferentes alternativas educativas, como un elementos flexibles que aporta a la diversidad y a la unidad al mismo tiempo, en la medida en que permite canales interculturales lo que implica relaciones horizontales y la posibilidad del etnodesarrollo, como el atributo de cada pueblo pueda elegir su propio devenir. Una educación Bilingüe (si es el caso) e intercultural.

Dada la naturaleza novedosa de estos planteamientos, el camino para definir el

quehacer de la escuela y los escenarios educativos se basa en la experimentación, lo que motiva espacios de observación, investigación y de intercambio de experiencias. Esto para poder definir lo diferencial de esta educación, que se centra en la delimitación de contenidos y la aplicación de la perspectiva diferencial, y con ello acotar una educación acorde con las necesidades manifestadas por los diferentes grupos en cada caso.

Los dos vehículos recurrentes para el desarrollo de una educación dirigida a grupos étnicos fueron los currículos (junto con los materiales que lo acompañan) y los maestros.

Los primeros tuvieron lugar en la delimitación de los contenidos relativos a elementos culturales que facilitaran el diálogo intercultural como el bilingüismo, elementos culturales internos y externos, y las materias concernientes a procesos productivos y económicos acorde con los contextos propios.

Y finalmente los maestros entendidos como los ejecutores, quienes puntualizan las acciones en las escuelas y comunidades y por ello es necesario que las instituciones vuelquen los esfuerzos su acompañamiento y formación ya sean maestros propios y externos.

Entonces, estos procesos de reconocimiento (propio y externo), repercutieron en la emergencia de experiencias de diferentes órdenes en torno a la educación, una muestra variopinta cuya existencia nos acompaña con sus propios problemas y que vale la pena seguir explorando para comprender las razones de su naturaleza, la tecnología que la subyace.

Esta investigación es un análisis generalizado de los discursos de educación para grupos étnicos, ofrece conclusiones acerca de ideas circulantes. Es necesario llevar a cabo trabajos de corte etnohistórico y etnológicos para conocer los casos específicos, realizar comparaciones y caracterizar condiciones a detalle de los procesos que se llevaron a cabo y con ello ahondar en las problemáticas de manera más específica. También es importante acercarse desde otras perspectivas teóricas y metodológicas a las problemáticas planteadas en la educación dirigida a grupos étnicos, para lograr visiones más críticas que aporten al direccionamiento de

acciones en esta materia de manera más concreta.

Adicionalmente, debo recalcar que en el campo de las investigaciones de corte histórico, vale la pena centrar la mirada en los maestros durante los años elegidos por esta investigación, ya que son protagonistas de los proyectos centrados en educación dirigida a grupos étnicos.

Para terminar, me queda la pregunta acerca de lo que ha cambiado, se ha transformado o a emergido en la educación dirigida a grupos étnicos en la actualidad, como se ha visto a lo largo del texto, mi experiencia me ha llevado a pensar que hay dificultades y paradojas que se mantienen, especialmente aquellas que están ligadas a las características culturales de cada grupo y su relación con los demás. considero y siento un inmenso interés en visitar y conocer diferentes experiencias actuales que me dejen saber si finalmente, de alguna manera los planteamientos pensados entre los años 80 y 90 han tenido algunas conclusiones, transformaciones y nuevas emergencias.

V. Fuente primaria

¿Qué significa universalizar la educación primaria?. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres..Ed.FES.No.6. 1990.Pág. 68, 69.

AGUABLANCA El éxito de una experiencia educativa. El Educador. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE.No.19. Vol.1991.Pág20 a 23.

ALARCÓN, Yolanda, CALI; TELEGRAMA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Asamblea Nacional Constituyente.No.75. Vol.859-9. 1991.Pág 7.

ARDILA-CALDERÓN, Gerardo. Sección avances: Artículo: Educación alternativa y Etnodesarrollo en Colombia. Por Gerardo Ignacio Ardila Calderón. El Educador. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE.No.1. 1990. Pág. 28 a 33.

ARIAS-LÓPEZ, Jaime. Educación integral. Proyecto de acto reformativo de la Constitución Política de Colombia No. 78.Asamblea Nacional Constituyente.No..Vol..1991.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto; HERNÁNDEZ, Dorina; AGREDA, Antonia; RAMÍREZ, Jazmín; VALENCIA, Simón; ALMENDRA, Agustín; NIETO, Jairo; JIMÉNEZ DONOSO, Nestor; RODRÍGUEZ URIBE, Hernán,;YO'KWINSIRO 10 AÑOS DE ETNOEDUCACIÓN. YO'KWINSIRO 10 AÑOS DE ETNOEDUCACIÓN.Ed.MEN.1996.

Asociación Cuiba-wamonae de Colombia. TINAEINCHI WAJUMETHA. CARTILLA 1A. CUIBA-WAMONAE JUME (ESCRIBIREMOS EN NUESTRO IDIOMA EN CUIBA WAMONAE). Cartilla 1a.Ed.Asocwamonae Casa Indígena.No..Vol..1989.

BARRERA-ACEVEDO, Richard, DR. PHIL.NAT. PROPOSICIÓN PARA CONSIDERACIÓN

EN LOS GRUPOS DE TRABAJO POR LA ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE.
ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Ed. Asamblea Nacional Constituyente.No.16.
Vol.2501. 1991.Pág 347-349.

BODNAR, Yolanda. Educación indígena y etnoeducación. Educación y cultura. Ed. Centro
de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores
FECODE.No.14. 1988.Pág. 51-57.

----- . PRÓLOGO. MEMORIAS LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN.
LENGUAS ABORÍGENES DE COLOMBIA. Ed. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. CENTRO
COLOMBIANO DE LENGUAS ABORÍGENES CCLA.No.Vol.1989

BUENAVENTURA; TELEGRAMA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Ed.
Asamblea Nacional Constituyente. No.75. Vol. 859-9. 1991. Pág. 9.

CABALLERO, Piedad. Ley General de educación Sus componentes básicos. Alegría de
enseñar la revista para maestros y padres. Ed. FES. No. 18. 1994. Pág. 28-30.

CAICEDO, Doris; CICIENTE, Antonio; TORRES Noramérica. SÍNTESIS DE
EXPERIENCIAS. No.2 COMUNIDAD Y CULTURA. VEREDAS UNIDAS, UNA PROPUESTA
INTERCULTURAL. PRIMER SEMINARIO TALLER DE ETNOEDUCACIÓN PARA
COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS. Ed. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN GRUPOS POBLACIONALES. DIVISIÓN DE
ETNOEDUCACIÓN. 1994. Pág. 15 – 24.

CAICEDO, Dalia. SÍNTESIS DE LA PROPUESTA NO. 1. BACHILLERATO EN FLOCLOR Y
ARTES DEL PACÍFICO COLOMBIANO.PRIMER SEMINARIO TALLER DE
ETNOEDUCACIÓN PARA COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS. Ed. MINISTERIO DE
EDUCACIÓN NACIONAL. SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN GRUPOS
POBLACIONALES. DIVISIÓN DE ETNOEDUCACIÓN. 1994. Pág. 56 - 57.

CAICEDO, Emir. SÍNTESIS DE EXPERIENCIAS No. 4. AFROEDUCACIÓN, UNA
EXPERIENCIA ARTÍSTICO CULTURAL. PRIMER SEMINARIO TALLER DE

ETNOEDUCACIÓN PARA COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN GRUPOS POBLACIONALES. DIVISIÓN DE ETNOEDUCACIÓN.1994. Pág. 28 - 30.

CAPACITACIÓN PROFESIONAL PARA LOS PROFESORES INDÍGENAS. El Educador. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID. Federación Colombiana de Educadores FECODE.No.17. 1990. Pág. 30.

Comisión 5 del Panel de Relatorías de temas específicos. Educación y minorías étnicas. Educación y cultura. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. No.12. 1987. Pág. 155 - 156.

----- . Programa de Educación Bilingüe. Educación y cultura. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID Federación Colombiana de Educadores FECODE. No.12. 1987. Pág. 157 - 158.

Comisión 6 Temas específicos, Escuela y Pedagogía. Educación y cultura. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID. Federación Colombiana de Educadores FECODE. No.12. 1987. Pág. 47-158.

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. SUBCOMISIÓN 0400. INFORME COMISIÓN PREPARATORIA. DERECHO A LA EDUCACIÓN, FOMENTO A LA CULTURA, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Asamblea Nacional Constituyente 1990. Caja.16. Carpeta 2501. Folios 119-133.

CONGRESO DE COLOMBIA, LEY 70 DE 1993 Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 1993.

----- . LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. LEY115. 1994.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE 1991

CÓRDOBA, Darwin, QUIBDÓ; TELEGRAMA.ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE.

Asamblea Nacional Constituyente. 1991. Caja.75. Carpeta. 859-9. Folio 10.

CORTÉS, Pedro; SUÁREZ, Teresa; PRADO, Nelly; GARCÍA, William. EXPERIMENTACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN INDÍGENA.UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Universidad del Cauca, Programa Nacional de Rehabilitación PNR, Departamento Nacional de Planeación. 1989.

CORTÉS, Pedro; SUÁREZ, Teresa; PRADO, Nelly; GARCÍA, William. SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO INDÍGENA.UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Universidad del Cauca, Programa Nacional de Rehabilitación PNR, Departamento Nacional de Planeación. 1989.

VIVAS, Danilo; VIVAS, María; FLOREZ, Olga. RED DE EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS EN EL SUROCCIDENTE COLOMBIANO: ¡UNA REALIDAD!: Curso de Profesionalización de docentes en Matemáticas de las comunidades Peces del Dpto. del Cauca. EDUCARTE. Ed. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación Cali. No.15. 1993.

DAVILLA, Alba. PROPOSICIONES PARA LA CONSIDERACIÓN DE LOS GRUPOS DE TRGABAJO POR LA ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE.ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Asamblea Nacional Constituyente 1991. Caja.16. Carpeta 2501. Folios 341-345.

EDUCACIÓN NO FORMAL. CARTILLA. Ed. EL MUNDO. 1989.

EQUIPO DE ETNOEDUCACIÓN DE PALENQUE DE SAN BASILIO. Síntesis de experiencias No.1 Programa de etnoeducación en Palenque. primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. MEN. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. Pág. 9-15.

ESPINOZA, Eduardo. PROPUESTA SUSTITUTIVA No.2. Caja 17. legajo 257.1991. Folio. 3.

Experiencia pedagógica indígena caucana. Alegría de enseñar la revista para maestros y

padres. 1993. FES. No.14. 1993. Pág. 56-62.

FAMILIA MONTESORIANA CONDOTO. TELEGRAMA. Asamblea Nacional Constituyente 1991. Caja. 75. Carpeta 859-9. Folio 5.

ROJAS-BIRRY, Francisco; FALS-BORDA, Orlando Y PINEDA-SALAZAR, Héctor. De las Entidades Territoriales. Propuesta No. 104. Asamblea Nacional Constituyente. No.43167. 1991.

GARCÍA, Jorge. Síntesis de la propuesta no. 4. Jardín infantil "Enséñame abuelo ". Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. Ministerio de educación nacional. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. Pág. 69 - 73.

GÉNOVO, Rafael; MENDOZA, Cruz; LEDESMA, Yenfa. Síntesis de la propuesta no. 2. Etnoeducación en el Chocó. Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. Ministerio de educación nacional. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. pág. 57 - 59.

GOBERNACIÓN DEL META. El pensador. Secretaría de educación y cultura del Departamento del Meta.1988.

GONZÁLEZ, Gustavo; Estudiantes cristianos e indígenas en la revolución. Domingo 7. Diario de Occidente. No.32306. 1988. Pág. 12.

GRADO DÉCIMO INSTITUTO COPERATIVO COMERCIAL DE CONDOTO. TELEGRAMA. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 75. Carpeta 859-9.1991. Folio 6.

GRADO NOVENO INSTITUTO COPERATIVO COMERCIAL DE CONDOTO. TELEGRAMA. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 75. Carpeta 859-9.1991. Folio 2.

GRADO OCTAVO INSTIUTO COPERATIVO COMERCIAL DE CONDOTO. TELEGRAMA. Asamblea Nacional Constituyente. Caja.75. Carpeta 859-9. 1991. Folio 3.

GRADO UNDÉCIMO INSTITUTO COOPERATIVO COMERCIAL DE CONDOTO. TELEGRAMA. Asamblea Nacional Constituyente Caja.75. Carpeta. 859-9.1991. Folio 4.

HARMS, Judith (Asesora); CARTILLA DE PRELECTURA ãperã pedee (saija). Editorial Townsend. 1988.

INDICIOS DE GESTIÓN LOCAL EDUCATIVA EN COLOMBIA. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No. 20. 1994. Pág. 71-76.

INDÍGENAS EN COLOMBIA CONNOTACIONES SOCIOJURÍDICAS. Domingo 7. Diario de Occidente.No.31725. 1986. Pág. 8 - 9.

INTEGRANTES DEL CONSEJO DE PASTORAL EXTRAORDINARIO DE LA DIÓCESIS DE QUIBDÓ. Pronunciamiento del Señor Obispo y los Miembros del Consejo de Pastoral de la Diócesis de Quibdó ante la Asamblea Nacional Constituyente, acerca del reconocimiento de la existencia y los derechos de los grupos étnicos en la nueva Constitución de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. Caja. 26. Legajo. 405.1991. Folios 1-5.

KAYALI. PINTURA SIKUANI DE LA CARA CARTILLA DE LECTURA Y ESCRITURA. Cartilla lectura y escritura. 1993.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Domingo 7. Diario de Occidente. No. 32201.1988. Pág. 6 - 7.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. El Educador. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID, Federación Colombiana de Educadores FECODE. No.23.1993. Pág. 27.

LONDOÑO, Luis, Medellín. TELEGRAMA. Asamblea Nacional Constituyente. Caja. 75. legajo. 859-9.1991. Folio. 8.

MARTÍNEZ, Luz Estela. Etnoeducación: Un encuentro con lo nuestro. Alegría de enseñar

la revista para maestros y padres. FES. No.13. 1992. Pág. 29-31.

MARULANDA, Iván; PERRY, Guillermo. PROPUESTA SUSTITUTIVA No.5. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 17. Legajo 257. Folios. 9, 10.

MARULANDA, Iván; PERTY, Guillermo; BENITEZ, Jaime; GARZÓN, Angelino; CUEVAS, Tuilo; GUERRERO, Guillermo. Informe de Ponencia de la Educación y la Cultura, durante la Asamblea Nacional Constituyente. Comisión Quinta, subcomisión primera. 9 de Abril de 1991.

MEJÍA, Arturo. PROPUESTA No.6. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 17. legajo 257. 1991.Folios 12 y 13.

MEZÚ-BRNAD Eliud; VANEGAS, Noramérica; CHÁVEZ, Ceneyra; NAVARRETE, María. Síntesis de experiencias No. 5. Curriculum y comunidad, una experiencia de innovación educativa en el Colegio Comunitario Agrícola "Luis Carlos Valencia" de Villa Paz. Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. Pág. 30 - 38.

VALENCIA, Elcina. Síntesis de experiencias. No 6. Gente inquieta educación sociocultural y participación comunitaria. Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación.1994. Pág. 38 - 45.

MIDEROS, Dilia; PÉREZ, Inelda. Síntesis de experiencias No. 3 etnoeducación en la escuela La Playa. Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. Pág 24 a 28.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe seminario de etnoeducación Mitu Vaupés. Ministerio de Educación Nacional.1987.

----- Informe seminario de etnoeducación Puerto Inírida-Guainía. Ministerio de Educación Nacional. 1988.

----- Informe seminario de etnoeducación Leticia, Amazonas. Ministerio de Educación Nacional. 1988.

----- Informe seminario subregional de etnoeducación para Arauca, Casanare, Meta, Vichada. Santa Teresita - vichada del 5 al 10 de julio de 1987.

----- informe seminario subregional de etnoeducación Santa Teresita - vichada del 5 al 10 de julio de 1987 y Seminario para la unificación del material educativo de la comunidad sikuni del meta y vichada. Cortijo meta, agosto a septiembre de 1987.

----- Informe Seminario para la elaboración de material educativo para la etnia sikuni y de una propuesta de programa de profesionalización para maestros bilingües sikuni centro UNUMA- Puerto Gaitán (Meta) 22 a 24 de abril de 1988. 1988.

----- La etnoeducación : Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales. MEN. 1996.

----- Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios educativos -grupo etnoeducación-. Bogotá. 1987.

----- El plan de universalización de la educación básica primaria: "un programa de grandes realizaciones". Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No. 3. 1990. Pág. 73.

----- Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. 1994.

----- Informe seminario subregional de etnoeducación, Cauca, Nariño y Putumayo. Popayán, casa de retiros hermanas Behelemitas 23 al 27 de

mayo de 1988.

MOLINA, Manuel; ARANDA, Misael; TUNUBALÁ, José Manuel. TUTOR: Mg Beatriz Vasquez de Ruiz. El Quinto Planteamiento Educativo. Evaluación de la experiencia educativa guambiana. Presentado a Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura). Fondo de becas Francisco de Paula Santander. 1996. Pág. 194 - 197

MOLINA, Manuel; ARANDA, Misael; TUNUBALÁ, José Manuel. TUTOR: Mg Beatriz Vasquez de Ruiz;. ANEXO 2. Proyecto educativo guambiano. Evaluación de la experiencia educativa guambiana. Presentado a Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura) Fondo de becas Francisco de Paula Santander.1996. Pág. 224 - 225.

MORATTO, Laura M; RAMÍREZ, Yasmín; LLERENA, Rito. Informe general equipo etnoeducativo comunidades Katío del Alto Sinú presentado al Comité Técnico. Informe equipo etnoeducación Alto Sinú. MEN. 1995.

MOSQUERA, Juan; VERGARA, Iván. MOVIMIENTO NACIONAL CIMARRÓN. Propuesta No.9 consagración de los derechos de los pueblos negros e indígenas en un capítulo de la constitución nacional relativo a la población. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 16. Legajo 2501.1991. Folios 76-78.

MUELAS-HURTADO, Lorenzo. La propuesta indígena de reforma constitucional. Propuesta No. 86. Asamblea Nacional Constituyente. No. 43167.1991.

MUÑOZ, Jairo. Identidad Étnica y educación. Pueblos Indígenas y educación. Abya-yala. No. 7. 1988. Pág. 7 -12.

Nosotros los Tikunas. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No.28. 1996. Pág. 64-66.

OIT. Convenio 169 OIT SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES. CONVENIO 169 OIT.1989.

Organización Indígena de Antioquia OIA y SEDUCA. Tras la imagen del maestro en la escuela. La alegría de enseñar. FES.1996.

ORTÍZ, Jairo, Et al. Comisión sobre actitudes de las comunidades indígenas frente al español. Memorias lingüística y educación. Lenguas aborígenes de Colombia. Universidad de los andes. Centro colombiano de lenguas aborígenes. 1989.

Participantes del seminario de Etnoeducación, Inírida Guainía, CARTAABIERTA.INFORME SEMINARIO DE ETNOEDUCACIÓN PUERTO INÍRIDA-GUAINÍA. 1988.

PEREA Fabio. Síntesis de la propuesta No. 3. Creación del área de etnoeducación para las comunidades negras en el nivel de secundaria. primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. MEN. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. Pág. 59-68.

PÉREZ, Carmen. CRIC. Los fines de la educación principales estrategias. Educación y Cultura. Centro de Estudios e Investigación Docente CEID. Federación Colombiana de Educadores FECODE. No. 12. 1987. Pág. 47.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. DECRETO 1860 DE 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. LEY .1994.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. DECRETO 804 DE 1995. LEY. 1995.

RENTERÍA, Fernando. Noveno semestre de educación primaria (presencial) En la Comunidad Indígena de Guambía. EDUCARTE. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación Cali.No.4. 1987.

Respetar el derecho de los niños es cuestión de grandeza. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No. 7. 1991. Pág. 29.

RODRÍGUEZ, Abel; et al,;PROPOSICIÓN SUSTITUTIVA No. 9.ASAMBLEA NACIONAL

CONSTITUYENTE. Ed. Asamblea Nacional Constituyente.No.0.Vol.legajo 257.1991.Pág. 21- 22.

GARCÍA, William; SANABRIA, Olga. El maestro de la zona indígena: una aproximación tipológica a la región caucana. Centro de investigaciones. Universidad del Cauca, Centro de investigaciones y servicios, proyecto de investigación en educación indígena, Plan Nacional de Rehabilitación/SIP Colciencias. 1992.

ROJAS-MONCRIFF, Felipe. El maestro de educación regular frente a la educación especial. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No. 15. 1993. Pág. 40-43.

RUIZ, Argemiro, PINILLA, Mónica. El peregrinaje de Argemiro Ruiz maestro indígena. Alegría de enseñar la revista para maestros y padres. FES. No. 26. 1995. Pág. 34-41.

SANABRIA-DIAGO, Olga Lucía. Proyecto de investigación en etnoeducación indígena. EDUCARTE. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación Cali. No.15. 1993. Pág. 67 - 69

SEGOVIA, Romelia; PONTÓN, Suleima; LARRAHONDO, Sor Inés; CARAVALÍ Silvia. Síntesis de experiencias No 7. Asociación casita de niños. Investigación promoción de la educación infantil. Primer seminario taller de etnoeducación para comunidades afrocolombianas. MEN. Subdirección de educación grupos poblacionales. División de etnoeducación. 1994. Pág. 45 - 55.

SENA. Cursos especiales para estudiantes afrocolombianos. SENA. Comunidades Negras. Ministerio del Interior.No.1.1996.

SOLARTE, Rodrigo. Investigación docencia y proyección Social con la comunidad indígena Guambiana. Silvia, Departamento del Cauca. EDUCARTE. Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación Cali. No. 15. .1993. Pág.21 - 29.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA, MINISTERIO DE GOBIERNO. Encuentro Nacional de

experiencias en Educación Indígena. Proyecto de educación indígena. Universidad del Cauca y ministerio de gobierno ICFES. Editorial Guadalupe LTDA.1986.

YONDA, J; YONDA, R; Yonda, I, YONDA, j; Yonda, R; YONDA, I;NASA' WAGAS YUWETE LEÏYA PIYANII LIBRU Cartilla de lectura (transición del páez al español).Cartilla. Departamento de Educación Bilingüe Páez-AACIPC. 1989.

BODNAR, Yolanda, La etnoeducación y el bilingüismo: Utopías?. Glotta. Vol 4 No. 1. 1989.

ZAFRA, Gustavo. MEMORANDO.ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Ed. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 17 legajo 257.1991. Folios 1a y 1b.

----- . PROPUESTA SUSTITUTIVA No.6. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 17. Legajo 257.1991.Folio 6.

ZALAMEA-COSTA, Alberto. Proyecto de acto reformativo de la Constitución Política de Colombia No. 38. Derecho a la Cultura. Asamblea Nacional Constituyente. Caja 17. Legajo 257. 1991. Folios 16-18.

VI. Fuente secundaria

ÁLVAREZ-GALLEGO, A. (2011). ...Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Editorial Magisterio.

ARBELÁEZ, J. (2008). La Etnoeducación en Colombia. Una mirada Indígena. EAFIT, Monografía. Medellín: Escuela de Derecho.

ARENAS, C. (2017). (De) Construcción de la etnicida: Entre la asimilación y resistencia. Análisis de la niñez Embera Chamí que habita en Bogotá. Universidad Santo Tomás de Aquino. Trabajo para obter el título de Magister para el Desarrollo.

ARÉVALO-ROJAS, L. (2015). Makade. Construcción de etnicidad en el aula

indígena urbana. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología.
Bogotá: Tesis de maestría.

CASTAÑEDA, A. (2012). ¿Son los Embera Katío del Alto Sinú étnicamente correctos?
Bogotá: Requisito para optar por el título de Maestría en Estudios Culturales.
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Javeriana.

FOUCAULT, M. (1987). El Polvo y la Nube. En La Imposible prisión . Editorial
Anagrama.

----- (2009). El Gobierno de sí y de los Otros. Buenos
Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2009). Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión.
México: Siglo XXI Editores.

----- (2010). La Arqueología del Saber. México D.F.:
Siglo XXI Editores.

----- (2014). Nietzsche, La Genealogía, La Historia.
España: Pre-Textos.

GONZÁLEZ, M. (2012). La educación: Entre legados católicos y reivindicaciones
étnicas. Pedagogía y Saberes(36), 33-43.

GROSSBERG, L. (2003) Identidad y Estudios Culturales ¿No hay nada más que
eso?. En: HALL, S; GAY, PAUL; Cuestiones de Identidad Cultural. Amorroutu Editores.
España. Pág 148-180.

GUTIÉRREZ, D. (2008). Revisando el concepto de Etnicidad: A manera de
Introducción. En Balsley, Revisar la etnicidad. Miradas Cruzadas en torno a la
diversidad (págs. 13-40). México D.F.: Siglo XXI Editores.

LÓPEZ, M. (2015). Etnicidad, acción colectiva y conflicto armado. Sobre la

producción de lo étnico y lo político-cultural en una comunidad afrocolombiana nortecaucana. (T. p. Internacionales, Ed.)

ORREGO-CHICA, B. (enero a junio 2012-14). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales, políticas educativas y diferencia cultural en la amazonía colombiana. *Virajes -Antropol Sociol-*, 79-94.

PÉREZ-RUIZ, M. (2013). Guillermo Bonfil Batalla. Aportaciones al pensamiento social contemporáneo. *Cuicuilco* 20(57).

RESTREPO, E. (2004). Teorías contemporáneas de la Etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault. Cali, Valle del Cauca: Jigra de letras, Editorial Universidad del Cauca.

----- (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. En: *JANGWA PANA*. No. 5. Julio. Pág. 24-35.

ROMERO-LOAIZA, F. (2002). La Educación Indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos. Obtenido de Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia: https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf

SILVA, A. (2016). Arqueología del discurso indígena en las Políticas Públicas Educativas durante la década de 1990. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1030>.

TELBAN, B. (1988). GRUPOS ETNICOS DE COLOMBIA: Etnografía y Bibliografía. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

UPEGUI, A. (2016). Construcción de la etnicidad y sus implicaciones en un proceso de participación en el marco de la gestión ambiental. (E. d. Facultad de Minas, Ed.)

WINKLER, D. (2004). Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las Américas. Washington D.C.: PREAL PRograma de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Studiografik.

YINGER, M. (1985). Ethnicity. Annual Review of sociology, vol.11.