

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



Bogotá, D.C., - Colombia - • Marzo 2010 • No. 86 • ISSN 0120-7164 • Tarifa Postal Reducida 2010 - 311 • \$ 12.000



Etnoeducación, educación propia y educación intercultural

- El derecho a la identidad educativa de los grupos étnicos
- Educación y conflicto en los territorios afrocolombianos



Índice Analítico y de Autores



45

Taita Misael Aranda
Mama Luz Dary Aranda
Ruby Elena Salazar
Taita José Manuel Tunubalá Tunubalá

Angélica Rodríguez
Correo electrónico: anrodriguez@unicauca.edu.co
angeli98@yahoo.com
Propuesta Educativa Propia
Pueblo Misak
Parasete
Centro Educativo El Cacique

53

Angie Benavides
Diana Patricia García R.
Sandra Patricia Guido G.
Hollman Andrés Bonilla G.

Paola Mendoza S.
Correo electrónico: lindabeco@gmail.com
Educación Intercultural
Interculturalidad,
Educación
Diversidad cultural

31

Graciela Bolaños
Correo electrónico: gracielabolanos@yahoo.com
Organización
Etnoeducación
Sistema educativo indígena
Educación propia
Interculturalidad

48

Leomar Cabrera Guerrero
Correo electrónico: casosa2007@gmail.com
Etnoeducación
Castellanización
Homogenización
Muina
Caquetá

76

Elizabeth Castillo
Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co
Bicentenario Independencia
Memoria política
Otras educaciones

48

Jennifer Fager Cárdenas
Correo electrónico: jeniger7181@hotmail.com
Etnoeducación
Castellanización
Homogenización
Muina
Caquetá

28

Luis Alberto Grubert Ibarra
Correo electrónico: luisgrubert@yahoo.es
Etnoeducación
FECODE
Postura gremial

58

Martha Elena Huertas
Correo electrónico: manosmartha@yahoo.com
manosmartha@gmail.com
Proyecto Educativo Propio
Vaupés
Etnoeducación

53

María del Socorro Jutinico F.
Correo electrónico: lmjutinicofernandez@yahoo.com.mx
Educación Intercultural
Interculturalidad,
Educación
Diversidad cultural

39

Yaneth Motato Suárez
Correo electrónico: mitikanoy@gmail.com
Etnoeducación
Educación propia
Currículo
Comunidad

72

María Evangelina Murillo Mena
Correo electrónico: evamury@gmail.com
Afrocolombianos
Etnoeducadores
Variedad Lingüística
Tradición Oral
Chocó

36

Libio Palechor Arévalo
Correo electrónico: libiopalechor@gmail.com
Etnoeducación
Educación Propia
Política Educativa
Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC

60

Fanny Milena Quiñones
Correo electrónico: fannymilena@gmail.com
Red de maestras etnoeducadoras Tras los hilos de Ananse
Afrocolombianidad
Colonialidad
Región Pacífica
Violencia
Decreto 1122 de 1998
Etnoeducación
Cátedra de Estudios Afrocolombianos

23

Amanda Romero Medina
Correo electrónico: amandaromerom@gmail.com
Etnoeducación
Educación propia
Pueblos indígenas
Afrodescendientes

68

Sandra de las Lajas Torres Paz
Correo electrónico: sandretty@yahoo.com
Afroetnoeducación
Identidad-cultural
Racismo
Interculturalidad
Desarrollo

17

Jaime Torres
Correo electrónico: jatorres@zedat.fu_berlin.de
Etnia
Educación,
Colonialismo

Marzo 2010

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

DEBATE

- 8 La política etnoeducativa y el sistema educativo nacional: la profesión docente y el sistema educativo propio

TEMA CENTRAL:

EDUCACIÓN INDÍGENA Y AFRODESCENDIENTE

- 17 “Filtros étnicos” y la Educación Superior en Colombia
Jaime Torres González

- 23 ¿Qué tipo de educación indígena y afrodescendiente se requiere en Colombia?
Amanda Romero Medina

- 28 Una mirada gremial a la Etno-educación
Luis Alberto Grubert Ibarra

DE LA ETNOEDUCACIÓN A LA EDUCACIÓN PROPIA

- 31 El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), un proceso de construcción colectiva
Graciela Bolaños

- 36 Etnoeducación, Política de Estado... educación propia, propuesta de los pueblos indígenas
Libio Palechor Arévalo

- 39 El derecho a la identidad educativa de los grupos étnicos
Yaneth Motato Suárez

- 45 **Parosete, Sembrando Cultura Ayer, Hoy y Siempre. Una Propuesta Educativa Propia para la Pervivencia del Pueblo Misak**
Taita Misael Aranda
Mama Luz Dary Aranda
Ruby Elena Salazar

Taita José Manuel Tunubalá Tunubalá
Angélica Rodríguez

- 48 El contexto de la aculturación lingüística: El caso del pueblo Muina en Araracuara, Caquetá

Jennifer Fager Cárdenas
Leomar Cabrera Guerrero

- 53 La educación intercultural: encuentro entre la academia y la práctica

Angie Linda Benavides C.
María del Socorro Jutinico F.
Diana Patricia García R.
Sandra Patricia Guido G.
Hollman Andrés Bonilla G.
Paola Mendoza S.

- 58 Retos y posibilidades de la etnoeducación en el Vaupés

Martha Elena Huertas M.

AFROCOLOMBIANIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- 60 Una mirada de la Educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos

Fanny Milena Quiñones

- 68 Las afroetnoeducaciones: la construcción de una sociedad intercultural

Sandra de las Lajas Torres Paz

- 72 Formación de maestras y maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó y el Programa ONDAS (COLCIENCIAS): retos y perspectivas

María Evangelina Murillo Mena

1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA

- 76 La memoria política de las luchas por Otras educaciones en el Bicentenario de nuestra independencia de 1810

Elizabeth Castillo Guzmán

AGENDA PEDAGÓGICA

REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA
FECODE
CEID
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE

Marzo de 2010 No. 86 • Valor \$12.000

DIRECTOR (E)

Rafael Cuello Ramírez

CONSEJO EDITORIAL

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona, Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino

EDITORIA

María Eugenia Romero

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

- ONIC Centro de Documentación – Archivo histórico y fotográfico
- Ruta de las Escuelas Normales. Expedición Pedagógica Nacional, Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital, María Montessori, ENSDMM, Martha Manosalva
- Universidad Tecnológica del Chocó, Programa ONDAS
María Evangelina Murillo
- Sandra de las Lajas Torres
- Fanny Milena Quiñones
- Graciela Bolaños. CRIC. Escuela El Cacique, Pueblo Mlsak, Cauca
- María Eugenia Romero

Fotografía de Portada: Escuela Normal Superior Distrital, María Montessori

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com

DISEÑO DE PORTADA

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A N° 34 - 36
Teléfonos: 338 1711- 245 8155
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.

Etnoeducación: retos para repensar el accionar organizativo- sindical y darle una nueva dimensión al quehacer pedagógico

Si con fundamento a la pluriétnicidad y multiculturalidad como características esenciales de nuestro país reconocidas por la Constitución Política de Colombia el Art. 2 del Decreto 804 de 1995 le confiere a la *etnoeducación* los principios de *integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad*, entonces, esta modalidad educativa expresada en el título III, Capítulo III de la Ley General de Educación se convierte en una herramienta socio-pedagógica para poner en práctica de manera general, que no tan sólo entre grupos étnicos, currículos a tono con las exigencias democráticas, pacifistas, convivenciales y de reconocimientos inter y etnoculturales de la sociedad colombiana y su sistema educativo, así como también, se convierte en una inmejorable posibilidad para contextualizar el accionar inmediato del movimiento magisterial colombiano con las entrañas de las dinámicas socio-culturales nacionales.

En efecto, frente al gran reto del sindicalismo y del magisterio colombiano para actuar en contra de las lesivas medidas del régimen Uribe, en simultaneidad con la necesidad de incorporar a sus tareas inmediatas de lucha las grandes aspiraciones y problemas de la cotidianidad del pueblo colombiano; no es incompatible, sobre el entendido que la actividad sindical y la educación deben contribuir a la formación activa y contextualizada de una ciudadanía comprometida con la superación de los grandes obstáculos impuestos por la irracionalidad capitalista entre estos destacamos: individualismos y egocentrismos de todo tipo; privatizaciones económicas indiscriminadas; aumento imparable del deterioro ambiental; intolerancias y discriminaciones; desplazamientos forzados, atentados e impunidad contra los grupos étnicos; asistencialismo y populismo, entre otros impactos negativos ocasionados por el capitalismo en la historia reciente de Colombia y del Uribeismo en particular. No es incompatible, decía, solicitarle a la creatividad y voluntades de dirigentes y educadores, formulas y acciones para articular y acoplar los principios antes enunciados de la *Etnoeducación*, con la urgencia de conquistar el *Estatuto único de la Profesión Docente (EUPD)*, la implementación del *Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA*, como columnas vertebrales del accionar propuesto por la Federación Colombiana de Educadores-FECODE-para la coyuntura.

En un mundo donde la voracidad acumulativa del capitalismo ha desquiciado las relaciones con la naturaleza y conducido a la deshumanizante adopción del *"todo vale con el fin de..."*, la educación está llamada a proyectarse renovadora y alternativamente para recuperar la amigabilidad con la *"madre tierra"*, fortalecer valores esenciales, potenciar y desarrollar el pensamiento crítico

y creativo, cualificar en y para un uso eficiente de las ciencias y sobre la base de la resignificación de los roles de los docentes, servir para que las grandes mayorías poblacionales marginadas de las crecientes y acumulables utilidades en pocas manos del modelo socio-económica imperante, traten de integrarse, tolerarse, solidarizarse y acoplar en pro de sus reivindicaciones represadas, teniendo a los educadores no sólo como mediadores para el conocimiento, valoración y asimilación de los múltiples aportes de las étnias y colombianos del común en general, si no que en el mejor de los casos y como consecuencia del quehacer pedagógico contextualizado, integral e integrado, se extienda hacia una ciudadanía acorde con los requerimientos contemporáneos en cuanto a repensar entre todos el futuro del planeta. Se requiere erradicar las violencias en todas sus formas, sepultar definitivamente los factores generadores de inequidades y desigualdades y transitar hacia una sociedad colombiana y un mundo más humanizados y en relación armónica con la naturaleza y entre esta y la cultura.

La etnoeducación, entendida como ejercicio de la interculturalidad y por ende, educación que hace posible los diálogos y enriquecimientos pluriétnicos y multiculturales, debe trascender el esquema de educación exclusiva para etnias y permear a la totalidad del sector educativo colombiano, puesto que urgimos dinámicas escolares inclusivas, integradoras y en todo caso facilitadoras de la aplicación de herramientas novedosas y eficientes con las cuales podamos superar los regionalismos, etnocentrismos, dicotomías, discriminaciones, exclusiones y fragmentaciones de todo tipo que obstaculizan el entendimiento de las poblaciones marginadas, la concreción de los fines y objetivos de la Ley 115 1994, comprendernos como un Estado plurinacional y transitar pacífica, civilista, democrática, científica, tecnológica y productivamente por la senda del desarrollo a escala humana, sin desigualdades, inequidades y deshumanizaciones que históricamente nos han impuesto las elites dominantes.

En términos más concretos, a partir de la comunicación intercultural y la comprensión pluriétnica colombiana, es clara la integración de las étnias mayoritarias del país e incluso de poblaciones inmigrantes recientes, -como en el caso de sirio-libaneses y otros-, al proceso de construcción colectiva del *Estatuto Único de la Profesión Docente*, puesto que además del respeto y enriquecimiento mutuo en lo cultural, tales poblaciones tienen mucho que aportar e irradiar hacia el Estatuto que queremos, así como hacia las prácticas educativas

mismas. De tal manera que en el proceso de construcción de dicho Estatuto, FECODE tiene claro el por qué y para qué los Indígenas, afrocolombianos, pueblo Rom y otras minorías deben participar, además de atender la vinculación de agremiaciones de educadoras y educadores de los niveles distintos a la educación básica y media pública.

Esta redimensión en la perspectiva de la lucha del magisterio colombiano, armoniza perfectamente con la propuesta de *Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA*, puesto que si bien hay necesidad de establecer un Estatuto Único de la Profesión Docente, con todo el altísimo trabajo de filigrana organizativa y académico-cultural que el mismo implica, en interdependencia con ello, la contrarreforma, mal llamada *revolución educativa*, obliga, junto con las iniciativas que FECODE debe presentar al magisterio, a atender agudas falencias pedagógicas resultantes del abandono presupuestal en que la racionalización neoliberal sumió a la educación pública colombiana.

En este sentido y sobre el entendido que las restricciones de financiación estatal de la educación pública afectaron negativamente tanto la esfera laboral como los espacios y las posibilidades para ejercer en mejores condiciones el quehacer pedagógico, urge desde el ejercicio profesional docente, buscar medios para superar entre otras, la atomización y descontextualización curricular.

Consideramos, como quiera que el PEPA debe dar cuenta de la plantelización e imposición de la evaluación atada a parámetros foráneos y desarticulados de las realidades socioculturales y educativas de las comunidades escolares y sus contextos, que un instrumento adecuado para ganar en interdisciplinariedad, diálogo de saberes y contextualización es el trabajo por proyectos, el cual además de establecer como ejes problemas internos, que pueden ser externos a los planteles, permite, sincronizar a los docentes con sus entornos y dificultades, protegiendo a las comunidades educativas de futuras intervenciones privatizadoras (Decreto 2355 de 2009), como quiera que lo que en últimas persigue el Ministerio de Educación MEN con la adopción del Decreto 1290 de 2009 es que a la hora que lo planteado y registrado en los *"sistemas institucionales de evaluación"* no esté acorde con los resultados de las evaluaciones internas y externas, utilizando a los mandatarios de la entidades territoriales certificadas, se acudirá a entes privados para que participen de la prestación del servicio público educativo.



RAFAEL CUELLO RAMÍREZ
Presidente de Fecode (E)

Pedagogía e Interculturalismo en el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA y en el Estatuto Único de la Profesión Docente

El Estatuto Único de la Profesión Docente nos obliga a pensar el rol del maestro en las comunidades étnicas. Sin lugar a dudas, el maestro debe ser un conocedor de la cultura, dominar la lengua materna, practicar el proyecto de vida propio de la comunidad, conocer el sentido de sus saberes y cosmovisiones, sentir su experiencia, su cotidianidad y su sentido filosófico y ético de la vida colectiva

6

A partir de la Constitución Política de 1991 se ha registrado el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad colombiana. Sin embargo, son pocos los avances que en materia política, jurídica, social y educativa, se han elaborado para reconocer y proteger esta compleja realidad. La historia de los pueblos afrodescendientes, indígenas, mestizos, raizales, Rom e inmigrantes, está poblada de innumerables injusticias. Dolorosas páginas de esclavitud, explotación, opresión, violencia, marginalidad, discriminación, racismo, pobreza, exterminio, desaparición, nos afirman en forma reiterada que, además del olvido y de la violenta y sistemática invisibilización simbólica del otro, operan diversas maneras de acción material en contra de los derechos humanos y culturales de los diferentes pueblos que integran la nación Colombiana.

Muchos pueblos de diferentes configuraciones étnicas continúan como víctimas del olvido, el abandono, la persecución o la violencia. Son incontables los hechos de marginalidad, de desplazamiento forzado, o las acciones de desalojo y despojo promovidas desde las altas esferas del capitalismo neoliberal y transnacional, que como una cascada, amenazan constantemente la vida y la integridad física y cultural de esa diversidad étnica y cultural, que se dice, es reconocida y protegida por el Estado (Art. 7, CPN). De hecho, a partir de la Constitución, se han expedido muchas normas que aparentemente benefician y atienden las necesidades de las diferentes poblaciones étnicas que habitan el territorio colombiano; pero

no se ha comprendido que el reconocimiento y la protección de la riqueza pluriétnica y multicultural del pueblo colombiano, va mucho más allá de la simple formalidad o de una pura enunciación afirmativa del reconocimiento de su existencia. Sin embargo, ni la expedición de normas, la divulgación de políticas o la implementación de cátedras son suficientes. Se requiere del reconocimiento y la protección real de los pueblos y comunidades; ello exige verdaderas y profundas acciones económicas, sociales, educativas y culturales. Pero tales acciones, si bien son responsabilidad del Estado, su sentido y direccionalidad tienen el enorme reto de permitir la apertura a la expresión auténtica del universo cultural y de vida propio de cada comunidad.

De esta manera, la tarea histórica pendiente es demasiado compleja, porque de un lado debe intentar la creación de condiciones materiales de vida y dignidad que transformen tanta injusticia históricamente cometida en contra de nuestros pueblos; y de otro lado, esa tarea debe superar el falso paternalismo del Estado y su cultura hegemónica, y generar las condiciones de posibilidad para que estas comunidades ejerzan el legítimo derecho de vivir en la perspectiva de sus propias cosmovisiones y proyectos de vida. La violencia, la discriminación, el racismo, se combaten efectivamente con la defensa material de los derechos económicos y sociales de los distintos pueblos y comunidades, pero también, con la acción afirmativa cultural de permitir su autodeterminación y la producción de sus mundos y modos de pensar y de ser distintos. La alteridad no se alcanza con la enunciación y la visibilización de que el *otro* existe; la alteridad como proyecto ético-político exige advertir la existencia de nuestros límites tradicionales para comprender lo ajeno, y para entender que siempre habrá un horizonte infranqueable, una imposibilidad de vislumbrar completamente lo que es la perspectiva propia del *otro*, de su vida, su territorio, su conocimiento y su subjetividad.

De ahí, la importancia de redefinir constantemente el significado del diálogo intercultural como eje de relación y articulación de las políticas públicas encaminadas a materializar lo que implica reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural

de nuestro país. En la acción del verdadero reconocimiento del *otro* ha faltado esa perspectiva de que el otro no se conoce ni reconoce desde nuestra perspectiva, sino a partir de la afirmación de su propia perspectiva, de sus modos de ser, sentir, conocer, pensar y vivir; y del diálogo nuestro con ellos, para permitimos aprender y compartir de sus modos de ser distinto.

En educación ha ocurrido algo similar. La acción del Estado permanece enmarcada en la producción hegemónica, precaria y como simple paliativo a las demandas históricamente acumuladas por siglos. Las mismas normas no se han aplicado completamente, y las versiones de lo etnoeducativo, de bilingüismo o de cátedra afrocolombiana, se mantienen en esa perspectiva de poder y relación de cultura hegemónica encaminada a imponer, también en este campo, la política neoliberal de privatización de la educación, de precarización de lo público, de lo educativo y de la profesión docente. Es fundamental dar el paso de lo formal a lo real, y desencadenar iniciativas que den curso a la superación de la ambigüedad y permitan pasar de la elemental incorporación de un lenguaje inclusivo a la gestión de procesos de diálogo, de aproximación, de encuentro, de un sencillo acercamiento y aprendizaje mutuo de lo que significa romper o desligar las prácticas usuales del poder que han impedido la auténtica vigencia de la expresión y manifestación libre del otro.

La pedagogía y particularmente el Movimiento Pedagógico, requieren integrar en sus perspectivas de trabajo, opciones y posibilidades de aproximación y acompañamiento para abordar trayectorias colectivas y comunes, que en la búsqueda de lo alternativo, puedan pensar lo otro como legítimo y contribuyan a consolidar los procesos de resistencia en los que lo multicultural y lo intercultural sean la defensa y el posicionamiento de los proyectos educativos propios. Las trayectorias pedagógicas y políticas que concilian con la diversidad cultural, abren infinitos horizontes de trabajo académico. De hecho, son muchos los saberes, territorios y trayectos que las mismas comunidades han creado, y podrían mencionarse también, las rupturas o el desligamiento teórico y conceptual de perspectivas de trabajo académico como las abiertas por la Universidad Andina Simón Bolívar, que confrontan la colonialidad del saber y las relaciones de poder que subyugan lo latinoamericano frente a las formas de colonialismo e imperialismo que el capitalismo ha desplegado en el continente.

El recorrido académico y político pendiente es amplio, vasto y poderosamente atractivo y estimulante. Pero al Movimiento Pedagógico no sólo lo animan desafíos estrictamente intelectuales. El trayecto a recorrer en compañía del interculturalismo y el multiculturalismo deben nutrir las luchas polí-

tico-pedagógicas contra la política neoliberal en educación y su afán de privatización y mercantilización de la educación pública.

Es así que tenemos que encontrar los caminos para andar juntos. La oportunidad se cifra en la construcción del *Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo* y del *Estatuto Único de la Profesión Docente*. Acompañarnos y apoyarnos en la luchas contra la hegemonía de la lógica cultural del capitalismo, nos exige participar y compartir colectivamente procesos y agendas que para la organización y movilización alrededor del PEPA y del Estatuto. El PEPA representa una oportunidad para repensar y dar un sentido distinto a la interculturalidad y el multiculturalismo; igualmente, el multiculturalismo y la interculturalidad representan posibilidades para pensar el PEPA. El PEPA representa la ocasión para avanzar en la lucha de las diferentes comunidades étnicas por defender su sistema educativo propio, y a su vez, el PEPA es el lugar para pensar lo diverso en educación e incluir en sus contenidos y propuestas, los saberes y los proyectos de vida propios que la historia de las resistencias mantienen vivos en las cosmovisiones y fundamentos ético-políticos propios de cada comunidad étnica y su amplio y complejo universo cultural.

Por su parte, el Estatuto nos obliga a pensar el rol del maestro en las comunidades étnicas. Sin lugar a dudas, el maestro debe ser un conocedor de la cultura, dominar la lengua materna, practicar el proyecto de vida propio de la comunidad, conocer el sentido de sus saberes y cosmovisiones, sentir su experiencia, su cotidianidad y su sentido filosófico y ético de la vida colectiva. Pero esto no debe dar lugar a la fragmentación y a la precarización de la educación pública que el neoliberalismo busca consolidar. El docente, además de los estímulos propios por encontrarse comprometido en un proyecto de características culturales específicas, también debe contar con los derechos salariales y laborales propios de la carrera docente, recibir salario profesional, formación y mejoramiento, participar del escalafón y ascender en él.

El PEPA como metáfora emula a una semilla, es la semilla de ideas para colocar en el terreno de las discusiones. La semilla es el símbolo del comienzo y del proceso, del germen y del crecimiento, y por eso, con el PEPA deben iniciar unas discusiones para pensar la educación y la profesión docente en un sentido distinto al que el neoliberalismo le ha impuesto; y en ello, los aprendizajes de la interacción con lo intercultural aportarán muchos significados, valiosos aprendizajes y numerosas posibilidades. Desde allí, re-pensaremos lo gremial, el accionar organizativo y sindical, el quehacer pedagógico y las iniciativas político-intelectuales de adentrarnos en un proyecto educativo, pedagógico y cultural para la defensa de la educación pública y la dignidad de la profesión docente.

• **DEBATE** - La política etnoeducativa •

La política etnoeducativa y el sistema educativo nacional: la profesión docente y el sistema educativo propio

En Colombia todavía existimos más de ciento dos pueblos indígenas diferentes, que hablamos sesenta y cinco lenguas; poseemos nuestros territorios, sistemas de gobierno propio, de salud, de educación, formas específicas de organizarnos, de pensar y de vivir. La Constitución de 1991 reconoce la condición de multiculturalidad y pluriétnicidad y con ello nuestro derecho a la autodeterminación, que no solamente es defendido por nosotros como indígenas sino que está reconocido en el marco de las políticas internacionales como en el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, o en la Declaración de los Derechos de los Pueblos de la ONU, quienes proclaman y promueven su cumplimiento.

Revista Educación y Cultura

1. *En el curso actual de las políticas educativas sobre la profesión docente se ha venido legislando para establecer condiciones de ingreso y regular la carrera docente de manera distinta en las comunidades étnicas afrodescendientes, indígenas, raizales y pueblos Rom. Esto está desarticulando y fragmentando la unidad del magisterio, creando desigualdades salariales, laborales y prestacionales para el ejercicio de la profesión docente. Ante ésta situación, ¿qué aspectos culturales, de garantías profesionales, de seguridad social y teniendo en cuenta la pertinencia de la educación y el respeto por las tradiciones, se deben considerar para que en un Estatuto Único de la Profesión Docente se incluyan y reconozcan las necesidades específicas para el ejercicio de la profesión en las comunidades étnicas afrodescendientes, indígenas, raizales y pueblos Rom?*



8

el primer concurso para etnodocentes afrocolombianos y raizales que ha permitido el nombramiento de seis mil docentes en veintinueve entidades territoriales.

Higinio Obispo¹

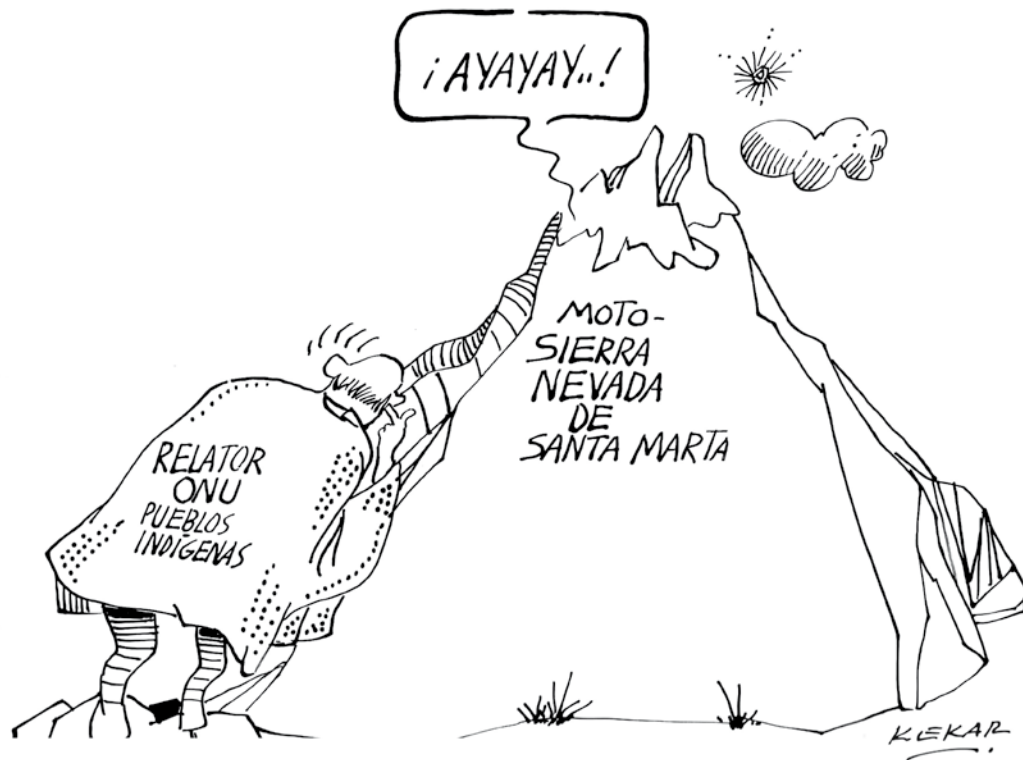
Las políticas del Estado colombiano en materia educativa en los diferentes tiempos han estado siempre, y se hallan muy distantes de corresponder a la realidad plural de las culturas existentes en el país; se apartan de los principios naturales como la existencia infinita tanto del planeta como la del ser humano. De otra parte, dichas políticas no contribuyen a solucionar necesidades; tales como una economía solidaria, y menos aún una visión de desarrollo sin atropellar los derechos de los otros seres, entre otras. De tal manera que la gran tarea encomendada a los docentes en formar hombres,

Ministerio de Educación MEN

La Corte Constitucional en Sentencia C 208 de 2007, le planteó al Ministerio de Educación que los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 no son pertinentes para la vinculación de los docentes que atienden población indígena al sistema educativo. Por tal razón este ministerio viene trabajando con las instancias de concertación para la atención educativa a los pueblos indígenas, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los pueblos indígenas –CONTCEPI- y la Comisión Pedagógica Nacional –CPN-, mecanismos que permitan establecer procesos que reconozcan las particularidades de docentes para la atención a las etnias. En el 2005 se realizó



¹ Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, Bogotá, D.C. Correo electrónico: hobispo@onic.org.co.



personas como proceso al servicio social significa un proceso desarticulado, porque no existe una conexión entre la práctica y la teoría; sólo quedan escritos y las leyes en la buenas intenciones, y por ello no satisfacen los retos ni los desafíos de la formación de los pueblos indígenas.

La intención del docente puede ser muy buena, pero las intenciones deben apuntalarlas con incentivos y con una adecuada remuneración, y que, la persona tome su profesión con mucha responsabilidad; no se puede exigir si no se invierte en política de investigación que a mi juicio es el punto de equilibrio, el cual lleva a certificar los conocimientos en diferentes temas, y que da lugar a buscar alternativas a las necesidades de cada cultura en este caso la de los pueblos indígenas. Tampoco el Estado, ni los gobiernos de turno dentro de su política han creado derechos de seguridad social diferencial para los docentes indígenas teniendo presente su concepción de vida y los valores culturales.

Marcos Cuetia²

Con no poca sorpresa y satisfacción la Consejería del Consejo Regional Indígena del Cauca, recibimos su invitación a participar en el Debate que su revista *Educación y Cultura* está promoviendo al cumplir sus veinticinco años. Nuestras felicitaciones por esa trayectoria y nuestra solidaridad para caminar en *minga* por una educación pertinente para todos los pueblos de Colombia.

En el curso actual de la políticas educativas de la profesión docente se ha venido legislando para establecer condiciones de ingreso y regular la carrera docente de manera distinta en las comunidades étnicas afrodescendientes, indígenas, raizales y pueblo Rom. Dicha legislación conduce a la desarticulación y a la fragmentación de la unidad del magisterio, creando desigualdades salariales, laborales y prestacionales para el ejercicio de la profesión docente. Ante este problema, nos preguntamos, ¿qué aspectos culturales, de garantías profesionales, de seguridad social y teniendo en cuenta la pertinencia de la educación y el respeto de las tradiciones, se deben considerar para que en un Estatuto Único de la Profesión Docente se incluyan y reconozcan las necesidades específicas para el ejercicio de la profesión en las comunidades étnicas afrodescendientes, indígenas, raizales y el pueblo Rom? Respecto a las preguntas que nos formulan, pasamos a expresar nuestras opiniones, que no nacen de los últimos tiempos; ellas se sustentan en nuestra condición de pueblos ancestrales con una amplia trayectoria de resistencia cultural y política ante la pretensión del Estado y sus diversos gobiernos de homogenizarnos desde el pensamiento dominante. En Colombia todavía existen más de ciento dos pueblos indígenas diferentes, que hablamos sesenta y cinco lenguas; poseemos nuestros territorios, sistemas de gobierno propio, de salud, de educación, formas específicas de organizarnos, de pensar y de vivir.

La Constitución de 1991, reconoce la condición de multiculturalidad y pluriétnicidad y con ello nuestro derecho a la autodeterminación, que no solamente es defendido por nosotros

• DEBATE - La política etnoeducativa •

como indígenas sino que está reconocido en el marco de las políticas internacionales como el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, o la Declaración de los Derechos de los Pueblos de la ONU³, quienes proclaman y promueven su cumplimiento.

En esta dinámica el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, desde su creación en el año 1971, consignó en su *Programa de Lucha*, la visión y exigencia por una educación pertinente a las culturas de nuestros pueblos, toda vez que la escuela por su práctica es considerada una de las instituciones que ha contribuido de manera persistente y permanente a la desintegración de nuestras culturas. Aún hoy luego de 39 años de lucha por una escuela adecuada a nuestras necesidades y pensamiento continuamos luchando para que nuestros derechos sean respetados y que la escuela viva una transformación real. Sí, ha sido demasiado difícil que el gobierno cumpla con el ejercicio de la política Etnoeducativa a pesar de que tiene la responsabilidad de implementarla; en muchos casos hemos tenido que recurrir a la movilización social para avanzar en la construcción de alternativas para el bienestar comunitario y el respeto a nuestros derechos. Desde el año 1978, y por decisión del 5º. Congreso el CRIC creó el *Programa de Educación Bilingüe*, para que se ocupara de la investigación y construcción de una propuesta educativa que respondiera a nuestras necesidades culturales, sociales, ambientales, territoriales. Desde entonces, éste programa no ha dejado de funcionar, y siempre ha relacionado sus planteamientos con la construcción de políticas educativas en el marco de ser referentes para exigir al Estado.

Sin embargo, nos hemos encontrado con una realidad muy triste, pues mientras los pueblos indígenas a través de nuestras organizaciones venimos trabajando y posicionando las políticas educativas, el Ministerio de Educación MEN en muchas ocasiones, se preocupa principalmente por poner obstáculos a los procesos autónomos de los pueblos, tal como sucede con el desarrollo de los *Proyectos Educativos Comunitarios*, que son instancias de la expresión de las mismas comunidades, y que actualmente están siendo remplazadas por otros mecanismos. Desde hace más de quince años las organizaciones defienden el desarrollo de experiencias ligadas a una educación pertinente y propia por medio de programas que se vienen consolidando de acuerdo con las dinámicas de cada organización, y de frente a la falta de voluntad política y los ataques de los mismos funcionarios que deben ser los responsables de impulsar la política etnoeducativa. El desarrollo de una educación pertinente para los diversos pueblos y en especial para los indígenas, aún no es una realidad, pues la aplicación de la política etnoeducativa aún es insuficiente; ella se ha visto reducida a una simple formulación.



– Archivo ONIC, 2010 –

Defendemos las experiencias ligadas a una educación pertinente y propia

El camino de operatividad real se dará en la medida en que los mismos pueblos organizados vayamos asumiendo esta tarea a través del *Sistema Educativo Indígena Propio SEIP*, actualmente en proceso de negociación. El gobierno ha reconocido el SEIP a partir de los planteamientos de los mismos pueblos. De especial importancia en este proceso es el desarrollo de la Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI⁴, espacio creado en el proceso de concertación con los mismos pueblos y el Ministerio de Educación MEN. Desde hace más de cinco años, se viene desarrollando un proceso de construcción del *Sistema Educativo Indígena Propio*, el cual actualmente está reconocido por el Estado en su base general a nivel nacional y desde donde se seguirá el proceso de desarrollo operativo de la educación en nuestros territorios a través de la reglamentación y acciones administrativas de las mismas comunidades que decidan abordar por si mismas el desarrollo de la educación.

El CRIC ha consolidado una experiencia amplia tanto en la investigación como en el desarrollo de la atención educativa en condiciones de ser una educación pertinente por ser bilingüe, comunitaria y también intercultural. En esta dinámica nos relacionamos con los docentes de los distintos territorios y nos ocupamos también de su formación y organización. Dada la naturaleza inicial de nuestra experiencia educativa, nuestros mayores esfuerzos se centran en lograr que la educación se ocupe de investigar, comprender los problemas y necesidades y sobre todo de que los docentes tengan condiciones para

3 <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html>. Consultado Marzo 10 de 2010, 6 p. m.

4 http://www.sednarino.gov.co/?id_seccion=3&id_contenido=380. Consultado Marzo 10 de 2010. 6 p. m.

construir comunidad desde los mismos planes y proyectos de vida de cada resguardo o territorio indígena; y se comprometan con el desarrollo de la educación como uno de los componentes fundamentales de la vida de cada comunidad o pueblo. Esto no significa estar alejados de los desarrollos que potencian y mejoran las condiciones de vida, pero sí nos preocupamos de las comunidades en su conjunto y no solamente de las condiciones laborales individuales. No renunciamos a nuestros derechos y nuestros esfuerzos incluyen el ejercicio de todos nuestros derechos, entre ellos el de una vida digna de las maestras y maestros comunitarios. Estamos de acuerdo con su preocupación y así lo venimos demostrando con nuestros procesos de concertación. Es necesario construir condiciones que permitan la formación y capacitación docente, la organización de las autoridades y de las comunidades, buscando que se fortalezcan las estrategias para lograr un bienestar integral y duradero, que beneficie a nuestros y niñas, en el marco de la educación escolarizada y no escolarizada.

Invitamos a los docentes a abordar conjuntamente el análisis de la situación de los niños y las niñas, de los jóvenes, y de la sociedad en general del país; para que *"desde la cuna hasta la tumba, como afirmó nuestro gran maestro Gabriel García Márquez,"* fortalezcamos las condiciones para que la educación sea uno de los medios que contribuya decisivamente al mejoramiento integral de las distintas poblaciones sean indígenas o no y en ella sean los maestros quienes junto a las comunidades, sus autoridades y demás activistas de la educación definan y cumplan el papel que les corresponde.

Arturo Grueso⁵

Uno de los principios que el Estatuto Único de la Profesión Docente debe tener en cuenta, es el principio de la unidad en la diversidad. Esto supone que la construcción de nación pasa necesariamente por considerar la existencia de los pueblos, con su cosmovisión, su cultura y sus diferentes expresiones. Esto permitiría que el Estatuto Único tenga en cuenta la existencia de los pueblos afro, indígena y Rom, pero desde la necesidad de pensar en desarrollar el Art. 7 de la Constitución de 1991. A partir de este enfoque no podría existir la fragmentación del magisterio, sobre todo porque desde el conjunto de la profesión docente se valorarían las prácticas educativas y pedagógicas y de enseñanza como válidas si responden a las necesidades de los pueblos. Así, el Estatuto Único debería recoger el principio de *Interculturalidad*, entendiéndolo como un principio político que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes.

CEID FECODE

La fragmentación estatutaria de la profesión docente vulnera la unidad, los derechos y la dignidad de los maestros y las maestras de Colombia; esta situación ha generado desigualdades, prevenciones, exclusiones y hasta enfrentamientos entre el gremio docente como consecuencia funesta de las políticas educativas montadas sobre la competitividad, el fundamentalismo del racionalismo económico y la corrupción ética de solapar en el derecho a la diferencia, la instrumentalización vulgar de la diversidad cultural para imponer políticas de fragmentación social como armas de contención con el fin de romper los avances de las luchas populares por la democracia incluyente con justicia social. En el caso del magisterio, el Ministerio de Educación MEN se propone mantener y consolidar las políticas de privatización; el control ideológico y político de la cultura, la educación y el conocimiento; la homogenización del currículo a favor del estado neoliberal; y, la educación para los inversionistas del mercado.

La homogenización del sistema educativo nacional ha generado una acción cultural de resistencia mediante la cual las distintas comunidades étnicas avanzan en su propuesta de proyecto educativo propio desde una visión étnico política que responde a la simbología cultural de sus sociedades y territorios; en este contexto, exigen el cumplimiento de la normatividad que han ganado para lograr respeto y reconocimiento de los derechos especiales en educación a comunidades culturalmente diferenciadas. Esta diferenciación cultural no significa un separatismo de los docentes de los distintos grupos étnicos del resto del magisterio colombiano, por el contrario, busca visibilizar la riqueza cultural del país que se manifiesta en la pluralidad cultural y en la existencia múltiple y plural de las etnias. Desde este presupuesto, es lícita la propuesta de las distintas comunidades étnicas, el no querer la aplicación de la política de estandarización en sus territorios (Art. 68, Constitución Política de Colombia).

La elaboración de un *Estatuto Único de la Profesión Docente* que reconozca la diversidad étnica de la nación se debe fundamentar en los derechos constitucionales y en los tratados de la comunidad internacional para garantizar las condiciones institucionales, económicas, de seguridad social, laborales y profesionales para el cumplimiento de los derechos íntegros de los maestros en el ejercicio de la enseñanza sea una realidad, con dignidad en el territorio en donde se desempeñen y en la perspectiva de la pertinencia y pertenencia cultural de la escuela con la comunidad étnica. Dicho *Estatuto* debe ser consecuente con la autonomía escolar como el territorio en el que la etnoeducación se autodetermina como modelo educativo para

5 *Licenciado en el Área de Biología y Química. Estudios de Maestría en Biología U. de los Andes; Magister en Filosofía UNINCCA. Coordinador del proyecto de Educación Propia, Convenio U. Pedagógica- U. de Granada, España. Miembro del grupo de Investigación Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad. Ha investigado en Interculturalidad, Biología Teórica y Educación Popular. Actualmente es profesor del INEM Kennedy. Correo electrónico: argrueso@hotmail.com.*

• DEBATE - La política etnoeducativa •

transformar los poderes de la escuela en términos de construir sujetos con profundo sentido de pertenencia a su pueblo y cultura, con lo que son, con su capacidad social de decisión y sobre todo, con lo que le han aportado a la construcción histórica del país. Otro aspecto para tener en cuenta, es el carácter público de la educación como alternativa a su privatización y mercantilización; la educación pública se sustenta en las garantías institucionales para la gratuidad, la universalización o masificación, la realización de los fines de la educación en el marco de la construcción de la sociedad humanista, democrática, incluyente, con justicia social y calidad de vida sin discriminación. Lo público es el territorio del derecho, pues el derecho se entiende en las relaciones de otredad.

Dicho estatuto deberá reconocer la interculturalidad dialógica lo cual implica poner las diferentes culturas y etnias en relaciones de comunicación intercultural y en igualdad de condiciones como sujetos hablantes y actores de su historia; en este sentido, la palabra y el diálogo a la vez que validan y reconocen las diferencias culturales y étnicas, adquieren una dimensión pedagógica de convivencia, enseñanza y aprendizaje intercultural. También, deberá garantizar igualdad de condiciones laborales, salariales, de carrera, profesionales, estímulos y derechos así como deberes en el ejercicio de la enseñanza; los derechos a la profesionalización y mejoramiento de la profesión y formación docente deben estar al alcance de maestros y maestras sin excepción, teniendo en cuenta la pertenencia y pertinencia cultural y étnica; un docente de comunidad indígena o afro en el marco de la educación pública, la interculturalidad y los derechos constitucionales, deberá tener las mismas garantías de los maestros y maestras del país, sin desconocer los estímulos por trabajar en zonas de carácter especial como difícil acceso, de frontera, de guerra por la presencia indignante de grupos ilegales o las acciones irregulares de las fuerzas del Estado, entre otros casos de vulnerabilidad.

Revista Educación y Cultura



2. ¿Por qué las políticas etnoeducativas del gobierno han contribuido a profundizar la contratación y la privatización de la educación, y se ha sacrificado la posibilidad de que la educación de las comunidades étnicas sea de carácter público y administración estatal?

Ministerio de Educación

La Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la Nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. La Ley 115 de 1994 "señala las normas generales para regular el servicio público

de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad".

"Durante el primer cuatrienio se trabajó de forma conjunta con las secretarías de educación, las organizaciones indígenas y las instituciones educativas, en el diseño de proyectos etnoeducativos que integran sus formas de vida, cultura, expectativas, necesidades, usos y costumbres. Estos modelos deben ser construidos a partir de la formulación que cada pueblo indígena establezca en su proyecto educativo.

Actualmente se trabaja con las secretarías de educación para que los establecimientos educativos estatales que atienden grupos étnicos minoritarios identifiquen la población por fuera del sistema, organicen su oferta teniendo en cuenta la demanda y la integración académica y social de los estudiantes e implementen modelos pedagógicos adecuados" (Tomado del Plan Sectorial 2006 -2010 Revolución educativa).

Para ello el Ministerio de Educación ha venido proporcionando de forma permanente asistencia técnica a las entidades que están implementando modelos etnoeducativos y se continua en el proceso de concertación política con las organizaciones representativas de las etnias como la CONTCEPI y la CPN acerca de las acciones en materia educativa.

Con el fin de hacer claridad en cuanto a las políticas adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional frente al fortalecimiento del sector educativo oficial en las entidades territoriales, nos permitimos realizar las siguientes aclaraciones:

- El Ministerio de Educación, viene desarrollado programas y proyectos que buscan la optimización de la capacidad del sector oficial para atender a la población, garantizado el acceso y permanencia de todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo Nacional.
- De acuerdo con la autonomía, en el marco de la descentralización administrativa establecida en la Ley 715 de 2001, las entidades territoriales certificadas poseen la autonomía para dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de educación de preescolar, básica y media, por lo tanto, la organización de la oferta y demanda educativa es un proceso que realizan directamente las Secretarías de Educación, y son éstas las encargadas de planificar y desarrollar todas las estrategias para garantizar la continuidad y el acceso a la población en edad escolar. No obstante lo anterior, dichas entidades deben propender por la utilización eficiente de los recursos asignados a cada una de ellas, optimizando la infraestructura oficial propia, así como el capital humano existente (planta oficial viabilizada).

- Es política del Ministerio de Educación Nacional garantizar el servicio educativo a toda la población, prioritariamente en el sector oficial y en caso de existir insuficiencia tanto cuantitativa como cualitativa las entidades territoriales certificadas pueden recurrir a la estrategia de contratación del servicio educativo con particulares, sin que ello implique que el contratista adquiere derecho alguno a continuar el contrato más allá de su vigencia inicial y para ello existe un marco normativo que regula la contratación del servicio educativo.

Higinio Obispo

El sistema capitalista en el cual está inmersa la política neoliberal quiere controlar todo lo que puede generarle posteriores problemas; cualquier pueblo sin formación y educación siempre estará sometido a lo que los sabios académicos afirmen. Por ello mismo, el capitalismo quiere mantener a la gente analfabeta; la privatización no es otra cosa más que esa política. Además, no se invierte en planteles de educación pública para que los pobres no adquieran una educación adecuada.

Marcos Cuetia

Nuestra experiencia en relación con la educación escolarizada es muy compleja, han surgido problemas, en algunos casos fracasos, desencantos y dificultades; sin embargo también dicha experiencia está llena de muchos aspectos motivadores como el lograr que muchos niños y niñas puedan formarse para entender su problemas y aprender a solucionarlos; que cuenten además con algunas posibilidades para revitalizar nuestras lenguas originarias, que tengan ganas de vivir y de estudiar. Hemos logrado además el cumplimiento del derecho a una educación direccionada y administrada por las autoridades indígenas, sin que esto signifique que deje de ser pública. Consideramos que lo público se da desde la posibilidad de acceso de todos a la educación, en ejercicio de su derecho a la autonomía con financiación estatal. Nosotros ejercemos este derecho en nuestra condición de pueblos diversos, pero articulados a nuestro país Colombia, y en ese sentido estamos siendo parte del Estado. Los cabildos indígenas y la mayoría de autoridades organizativas son autoridades públicas de carácter especial.

Arturo Grueso

Las políticas etnoeducativas del Estado, se han concebido dentro de una visión de un país multicultural, pero se han orientado con una postura eurocéntrica; sin embargo, las comunidades han venido enfrentado este modelo y han tenido algunos logros en la medida en que las políticas educativas han entrado a considerar la diversidad del pueblo colombiano. Por otro lado, esta lucha no ha alcanzado toda la comprensión del movimiento magisterial; en ocasiones ha sido tenida al margen y muchas

veces ha sido considerada como antagónica y fragmentaria. Desde éste punto de vista, pareciese que la visión de Estado es compartida por el gremio magisterial. De allí que el tratamiento que el gobierno da en términos reivindicativos a las comunidades sea contrario al propio sentido que los pueblos quieren, desean y sueñan. Es necesario que el conjunto del movimiento magisterial entienda que las reivindicaciones de los pueblos étnicos, no son un compromiso de éstas comunidades sino que en lo fundamental, representan un compromiso de la profesión docente, de mirar al otro como complementario y constructor en todos los aspectos de la vida escolar: de la ciencia, de las culturas, de la espiritualidad, del arte, entre otros.

En cuanto a la privatización llevada a cabo por el Estado colombiano, esta es una política que las comunidades no comparten; es claro que al reclamar los recursos para la educación, se le ha indicado al gobierno que se requieren los recursos suficientes para las unidades territoriales como son los Resguardos. Sin embargo, en ningún momento se busca suplantar las obligaciones del Estado frente a la educación, lo que se ha propuesto en teoría y en acción es caminar hacia la autonomía y la autodeterminación.

CEID FECODE

La tendencia de la política neoliberal en Colombia es la privatización de todo lo público; por ejemplo: la venta de las empresas del Estado que son productivas; la declaración de inviabilidad de otras y su posterior cierre; la entrega en concesión de colegios construidos con recursos oficiales al sector privado de colegios; la adecuación de la normatividad a la privatización, la mercantilización de toda la vida nacional: vías, transporte, salud, electricidad, telecomunicaciones, etc... Las políticas etnoeducativas también se desarrollan en ese marco. Allí, la educación queda sometida a la oferta y a la demanda, es decir, es tratada como un negocio productivo que se vuelve rentable al contratar la prestación de la educación por parte de sectores privados, la iglesia católica u otros grupos religiosos. Para legitimar este negocio de las concesiones, la contratación o la administración de la educación y la etnoeducación por particulares, utilizan el pretexto de que es muy costoso hacerlo a través de entidades oficiales. De esta forma, se esgrime un discurso que dice desarrollar las políticas etnoeducativas y cumplir la Constitución de 1991, pero que en últimas, coloca un punto final a la educación pública.

Los sucesivos recortes a las transferencias han ejercido un fuerte impacto en las políticas de etnoeducación, lo mismo que el ajuste fiscal y la racionalización del gasto público en materia educativa. Estas estrategias impactaron directamente en los recursos asignados para tal fin. La educación contratada es un antecedente significativo e importante sobre cómo profundizar la privatización y de qué manera el Estado entrega a otros sectores un trabajo tan importante como la educación

• DEBATE - La política etnoeducativa •

de las etnias. Para el año 2001, por ejemplo, se atendían 897 instituciones por educación contratada en 19 departamentos de los departamentos del país.

En el desarrollo de los planes de estudio de las etnias tampoco ha sido posible desarrollar los fines de la educación previstos en artículo 5° de la Ley General de Educación, por el contrario, se aplica el Art. 63 sobre contratación con entidades privadas cuando no hay oferta oficial, y por supuesto el Estado no está interesado en brindarla. De ahí la importancia de buscar que la educación de las comunidades étnicas sea de carácter público y administración estatal, es la propuesta alternativa a la política de mercantilización de la educación. El Decreto 2355 de 2009, amparado en el artículo 200 de la Ley 115, es un golpe a las aspiraciones de los grupos étnicos de tener una educación prestada por el Estado y en las condiciones que prevé la Constitución Nacional. En el marco de la política neoliberal, no será posible que la educación de las etnias sea prestada por el Estado incluyendo la administración de los recursos, antes por el contrario, se va a seguir profundizando la privatización como política globalizada y de paso se continuará sacrificando la posibilidad de que el Estado cumpla su papel.

Revista Educación y Cultura

3. *¿Por qué por un lado se privilegian procesos de etnoeducación dirigidos a poblaciones específicas, y por otro, se incentivan currículos estandarizados y ajenos a la posibilidad de formar pedagógicamente y garantizar en todo el territorio colombiano, una educación plurétnica y multicultural fundamentada en la apropiación, el respeto y la valoración de lo diverso y lo ancestral?*



Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la política de la *Revolución Educativa*, se fijó como una de sus prioridades la implementación de una política pública basada en la protección de los derechos humanos, la equidad y el reconocimiento de la diversidad social, económica y cultural. En este marco se han garantizado condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo a las etnias que conforman la nacionalidad colombiana, visibilizándolas en el sistema, así como reconociendo sus procesos educativos propios que amplían y fortalecen la oferta educativa mejorando la calidad. El Ministerio ha implementado estrategias encaminadas a mejorar la pertinencia de la educación para las etnias, pueblos indígenas y población indígena, negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación y racismo que afectan severamente el respeto por la multiculturalidad. Para ello la Ley General de

Educación, en el capítulo III, orienta al país para atender de manera diferenciada a esta población.

Sin embargo, el reconocimiento de una educación pluri-étnica y multicultural no es un derecho exclusivo de las etnias; el Ministerio de Educación Nacional entiende que este proceso debe afectar la sociedad en su conjunto para hacer de la multiculturalidad un valor compartido. Creemos que para cumplir este propósito, es prioritario que la población indígena, afrocolombiana, palenquera y raizal fortalezca su identidad y cultura; es un paso fundamental para que Colombia en su conjunto se reconozca como un país multicultural. De este modo los proyectos etnoeducativos buscan no solo brindar una atención pertinente a estas poblaciones, sino también visibilizar sus problemáticas garantizando el reconocimiento de los derechos y de los aportes que como grupos étnicos estas poblaciones están haciendo al país.

En concordancia con lo anterior es importante señalar que la Ley 70 de 1995, en uno de sus capítulos propone que todas las instituciones educativas del país deben incluir dentro de sus currículos la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* de manera transversal. Para cumplir con este objetivo el MEN en el 2004 llevó a cabo la concertación, reedición, publicación y distribución de 23.000 ejemplares de los lineamientos de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Esta Cátedra tiene como propósito fundamental la eliminación de la discriminación racial, volviendo "visibles" las culturas afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales en todos los colegios de Colombia. En concordancia con el Decreto 1122 de 1998, la cátedra debe desarrollarse dentro del área de Ciencias Sociales, aunque todas las áreas pueden incorporarla en su plan de estudios. De esta manera, la cátedra no es una nueva asignatura sino una propuesta interdisciplinaria.

En segunda instancia es preciso aclarar que el MEN no promueve la estandarización de currículos. Desde el año 1995, con la expedición de la Ley General de Educación, el país cuenta con lineamientos generales que orientan la construcción de currículos en las Instituciones Educativas de acuerdo a sus contexto socio cultural y económico. Son las Instituciones Educativas, y la comunidad académica que las conforman, quienes definen y están llamados a construir el currículo de su institución, plasmado en el PEI, de acuerdo a sus necesidades y condiciones específicas. La Ley General de educación y el decreto 1860 de agosto de 1994, en el capítulo V, "*Orientaciones Curriculares*", es muy claro al respecto:

"El currículo se elabora para orientar el que hacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica."

Y más adelante dice:

"ARTÍCULO 78. REGULACIÓN DEL CURRÍCULO. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración".

Higinio Obispo

A la población de los estratos más altos de nuestra sociedad no le importa que este Estado practique la pluriculturalidad, ni le interesa que se diseñen currículos y pedagogías de

acuerdo a la concepción cultural, porque esto alentaría equidad en la inversión y posición en cara al desarrollo salvaje que practica el capitalismo imperante.

Marcos Cuétia

Vivimos en un Estado de Derecho cuyas políticas no son coherentes con el mejoramiento de la vida de las mayorías en su diversidad; ello se ve reflejado en que, pese a la existencia de la política etnoeducativa que garantiza el reconocimiento de la diversidad cultural, muchas de las directrices generales aplicadas y exigidas en territorios indígenas no contemplan esa diversidad. Justamente, debido a las incoherencias existentes en los distintos niveles y entidades que regulan la educación en Colombia, es que se plantea el Sistema Educativo Indígena Propio. Este Sistema se sustenta a partir de los desarrollos de la propuesta educativa propia que ha generado mecanismos para la definición de criterios orientadores de los procesos educativos en los territorios indígenas. El SEIP permite potenciar la educación indígena desde lo local con las Escuelas Comunitarias,

los Comités Educativos de apoyo al Cabildo, los consejos pedagógicos a nivel de las diversas zonas, los desarrollos de los diversos niveles educativos desde la primera infancia, pasando por la educación básica y media hasta la educación superior y universitaria. Uno de los ejes centrales del SEIP es el campo pedagógico, articulado a las lógicas, los sentidos y las identidades de cada cultura.

El desarrollo de los procesos curriculares, en coherencia con los contextos culturales y con amplia participación de las mismas comunidades involucradas, es posible en la medida en que desde lo local se asuman los diversos problemas, situaciones conflictivas y necesidades, así como las diversas epistemologías como punto de partida para la construcción de tejidos pedagógicos que estén en condiciones de hacer posible el diálogo intercultural. Creemos que es una necesidad que la educación estudie las realidades de nuestro país y conjuntamente se construyan estrategias que permitan que las condiciones para lograr la educación pertinente sean realizadas por los diversos sectores educativos, a partir de la concertación de estrategias viables y solidarias.



► Cortesía Centro de Documentación. Archivo ONIC, 2010

• DEBATE - La política etnoeducativa •

Arturo Grueso

Es necesario reconocer que la estrategia metodológica que se busca impulsar parte de considerar la cotidianidad de la comunidad, para así poder inculcar el sentido de pertenencia y de autoestima. Según lo afirma el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC: *"una de las primeras ideas-acción que surge desde el movimiento indígena, es la recuperación de la palabra y la posibilidad del diálogo. Lo primero se impulsa desde la recuperación y afirmación de las identidades sociales, culturales, étnicas, de género y lo segundo desde la apertura del otro, materializado sobre todo en las instancias de los poderes públicos y en la construcción de autonomía"*⁶.

Frente al llamado de estandarización curricular, considero que estos pueblos se dirigen a saber y reconocer la esencia del *otro* y a respetar sus ideas, pensamientos, comportamientos y actitudes desde la diferencia, aspecto necesario para la concertación y la gobernabilidad. Es justo reconocer el legado cultural de occidente pero, nuestra intención es que se entienda que los pueblos hace miles de años también construyeron una forma de ver el mundo, de estar y transformarlo. El caso por ejemplo, de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA*, que ha sido aceptada legalmente por el Estado colombiano, inicialmente con un propósito de integrar y lograr la participación de todo el aparato escolar y sus currículos; sin embargo, con bastante preocupación hemos visto el desinterés del conjunto del magisterio, algunas acciones aisladas y un pobre desarrollo en las mismas comunidades afrocolombianas. Creo que la *Cátedra CEA*, debería de construirse como una propuesta transversal en todos los niveles escolares porque ella en sí propone la necesidad de mirar el mundo de los afrodescendientes como parte esencial en la construcción de la nación colombiana, reivindicar ésta postura sería un proceso de reparación y conciliación frente a las agresiones y discriminaciones que un proceso homogéneo ha conducido a la escuela.

CEID FECODE

La Constitución Política de Colombia de 1991, realizó importantes cambios jurídicos en cuanto al reconocimiento de las etnias mediante el concepto de que la nación colombiana es pluriétnica y multicultural; a su vez, dio el mismo estatus de oficialidad a la variedad de sus lenguas, contraponiendo la hegemonía que mantuvo el español desde la Constitución de 1886 y que prácticamente prohibía hablar otro idioma. La Ley hace expreso, en el artículo 13, que el proceso educativo tiene unos objetivos generales comunes que deben desarrollarse en todos los niveles, entre ellos se encuentran el fomento de valores y prácticas democráticas, la formación ética y moral enmarcada en el respeto de los DDHH, la solidaridad internacional,

fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. En el artículo 56 de la Ley de Educación se reconocen los principios que deben guiar la etnoeducación, tales como la integralidad, la diversidad lingüística, la participación comunitaria, la flexibilidad y la progresividad, sin embargo, el aspecto más importante de todos es la interculturalidad. Este debería asumir no sólo el reconocimiento, la protección y la conservación de las lenguas y las culturas aborígenes, sino que debería permitir en la realidad, la interacción y relación entre las diferentes culturas, lenguas y cosmovisiones, el encuentro de los diferentes saberes no como algo estático y teórico sino como posibilidad de intercambio, de diálogo de saberes que permita la transformación de las realidades.

Mientras desde lo normativo se propone que las diferentes etnias sean respetadas por un aparente pluralismo que parte de la inclusión, de una igualdad formal, los currículos de las instituciones educativas se homogenizan y estandarizan para dar paso a la superación de estándares internacionales que permitan mostrar avances en la calidad de la educación, o bajos rendimientos si se trata de desprestigiar a los y las docentes, a través de diferentes pruebas, en donde no es tomada en cuenta la diversidad de nuestro territorio, aquí prima la homogenización en las respuestas y las *"competencias"* procedimentales que permiten resolver ágil y exitosamente los exámenes.

El Ministerio de Educación MEN promueve un multiculturalismo que no integra en el marco del respeto las diversas lenguas y culturas de la nación colombiana, por el contrario, reconociendo la diversidad cultural prefiere mantenerlas aisladas de los desarrollos sociales y culturales del resto de la sociedad colombiana. Considera que es posible promover valores universales como los contenidos en la Ley 115 de 1994 sin llevar a dialogar diferentes apreciaciones sobre la realidad y cosmovisiones del mundo. A cambio de promover la integración de la nación colombiana, la fragmenta, lo que puede llevar al aislamiento y desaparición de las culturas y sus lenguas, puesto que ellas, a pesar de los recursos y programas especiales desarrollados por el Estado se siguen considerando minorías en cuanto a su saber, su cultura y su cosmovisión, y al no poder ser integradas al acervo cultural de la nación, se promueve entonces, un fortalecimiento en el aislamiento.

Desde otra perspectiva lo que se debe promover es el reconocimiento y la relación entre diferentes culturas, una interculturalidad que reconociendo el contexto y particularidades de las culturas, promueva un diálogo que permita transformarse mutuamente y además construya nuevos escenarios simbólicos que permitan desarrollar e integrar elementos a la identidad de la nación colombiana que superen la exclusión y la asimilación.

6 Villa, Wilmer y Grueso Arturo (Compiladores), *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*, Universidad Pedagógica Nacional, Fondo Editorial, Bogotá, D. C. Colombia, 2008.

“Filtros étnicos” y la Educación Superior en Colombia

Jaime Torres González¹

Hablar de “*etnicidad*” o de “*grupos étnicos*”² es hablar de *diversidad*: mirada en un contexto global, la diversidad de las formas de vida en nuestro Planeta presenta su más elevada riqueza en las áreas ecuatoriales, bien sea que se la compruebe en la multiplicidad de plantas, de insectos, especies animales o de comunidades humanas. Para comprender la situación de la diversidad humana en Colombia hoy en día –y su incidencia en la educación–, es necesario considerar las radicales transformaciones que se dieron cuando las culturas europeas conquistaron América e iniciaron hace 500 años una nueva modalidad de globalización, porque ellas introdujeron cambios decisivos y duraderos en las sociedades resultantes

La diversidad étnica modificada radicalmente por la colonización europea

La exuberante diversidad existente en países como Colombia, la cual supera la que todavía sobrevive en los países del norte del globo, cuenta con un enemigo que en el pasado destruyó –y hoy continúa haciéndolo–, las mejores expresiones de dicha riqueza: la *globalización homogenizante*. Ésta determinó autoritariamente hace 500 años que en las tierras de América sólo debería hablarse una lengua, que sólo debería practicarse una religión, que el color de piel “apropiado” fuera uno, y que sólo los saberes de una cultura deberían considerarse como válidos. *A la multiplicidad se le opuso –por la fuerza, la unicidad*. La cultura que se convirtió en dominante³ privilegió desde un principio el empleo de las expresiones más crueles de su “*civilización*” –su tecnología militar, el racismo y el fundamentalismo religioso, para “*uniformizar*” y asimilar⁴ culturalmente a los habitantes del nuevo continente, buscando explícitamente subvalorar a las comunidades que les sobrevivieron y no satisfacían sus condiciones

raciales ni culturales. Otras interpretaciones realizadas sobre esas mismas comunidades descubren realidades diferentes: el investigador Juan Friede, gracias a su sensibilidad y a numerosos estudios antropológicos, pudo realizar en el siglo XX la siguiente lectura de la Comunidad Chibcha que habitaba el altiplano Cundi-boyacense:

“Se trataba de pueblos sedentarios, con industrias bien desarrolladas, pero con escasas miras de extensión política. Las construcciones típicamente militares eran desconocidas. Los Chibchas expendían su excedente de producción a los pueblos circunvecinos mediante un trueque bastante activo. “Eran tan sutiles en sus tratos –declara Fray Pedro Simón–, que no había indio que los igualara, con ser en las demás cosas de tan ofuscados ingenios.” Sus principales mercados interiores fueron: Tunja, para toda suerte de mercancías; Muequetá o Funza, para mantas y tejidos; Rincón de Vélez, para algodón, coca, cerámica y mantas; Zipaquirá, para sal, y Turmequé, para tejidos y esmeraldas de Somondoco. También existían mercados situados fuera de su territorio, que se visitaban con regularidad. Estos eran, según parece, Neiva, para cambiar sal por oro en bruto; Aipe, para las transacciones con los [indígenas] Pijaos, Sorocotá, con los Chipatáes, Guanes y Agates, y Tora en el [río] Magdalena, para el comercio de la sal y mantas con las tribus ribereñas. Si se da crédito a los cronistas más antiguos como Aguado y Simón, los Chibchas conocían la moneda en forma de tejuelos de oro; dato que necesitaría una comprobación más explícita sobre la verdadera utilización de estos tejuelos frecuentemente encontrados por los conquistadores. Como pueblo eminentemente industrial, con un balance activo en su comercio exterior, la fama de los Chibchas en su calidad de proveedores de sal, objetos de oro y mantas finas de algodón regiamente pintadas, estaba difundida bastantes más allá de sus fronteras políticas... Los estudios sobre la expansión de la lengua Chibcha mediante dialectos locales señalan vastas regiones, desde el norte del Ecuador hasta Centroamérica, y desde las vertientes orientales de los Andes hasta el litoral Pacífico”⁵.

1 Economista de la Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Libre de Berlín, Doctor en Ciencias Políticas, Berlín, Octubre 2009. Correo electrónico: jatorres@zedat.fu_berlin.de.

2 Se entiende por *Etnia*, un grupo de personas con características comunes en términos raciales y culturales. Debido al proceso histórico de “*homogenización*” educativa en las épocas colonial y republicana –así como al mestizaje, parte de los contenidos culturales y lingüísticos de las comunidades aborígenes se han borrado en sus descendientes, pero parte se conservan de forma latente y parte de forma activa.

3 Se define como “*cultura dominante*” aquella impuesta por las autoridades españolas y la iglesia durante la Colonia, que sin mayores transformaciones se asumió en la época republicana, estructurada sobre valores ideales euro-centristas, la cual desestimó y combatió los contenidos de las culturas aborígenes.

4 Una *étnia* se considera “*asimilada*” a otra dominante, cuando renuncia a sus tradiciones para asumir las de la otra. La “*integración*” por su parte, considera la convivencia de las *étnias*, conservando cada una sus valores.

5 Friede, Juan. (1974). *Los Chibchas bajo la Dominación Española*. Editorial La Carreta. Bogotá. P. 18 – 19. Juan Friede Alter (1902-90).

• TEMA CENTRAL - Educación indígena y afrodescendiente •

El acceso a la educación en Colombia según las cifras del DANE

A la sistemática negación durante varios siglos de las positivas características de los pueblos aborígenes americanos y de los traídos con violencia del África, se sigue la comprobación de que en multitud de expresiones de la vida diaria colombiana continúan pesando los prejuicios racistas heredados de la educación colonial⁶, limitando la integración de las y los descendientes de las étnias aborígenes y africanas a una vida más plena. Una de las maneras de analizar la incidencia del origen étnico en el derecho de todo ciudadano a educarse, consiste en la comprobación estadística del número de personas a quienes se les cubre este derecho. Las cifras que produce la institución encargada, el DANE, no permiten apreciar directamente esta situación y sólo hasta hace muy poco tiempo (por recomendación de las Naciones Unidas) y de manera aún muy reducida le dan importancia al factor étnico, mostrando otra de tantas costumbres nacionales que ignoran la existencia de los grupos étnicos y no documentan su discriminación.

Para aproximarnos al problema planteado usando las cifras disponibles, debemos utilizar supuestos que nos acerquen a la realidad de nuestra geografía humana, tales como: la mayoría de personas que ejercen funciones en cargos directivos tienen piel blanca o más clara que el promedio, mientras que en el extremo opuesto, la mayoría de personas con trabajos manuales en la Industria, los Servicios y el Agro, tienen orígenes étnicos indios, negros y los cruces propios de nuestro mestizaje. En otras palabras, el trabajo intelectual y mejor remunerado -aquel que exige mayor nivel educativo, es realizado por personas predominantemente blancas o más claras, mientras los trabajos manuales y menor remunerados, son realizados en mayor proporción por personas de las étnias marginalizadas históricamente. Los individuos mestizos y mulatos más claros, se asume que ocupan predominantemente los cargos administrativos.

El Departamento Nacional de Estadística -DANE publicó hasta el año 2000 en su "Encuesta Nacional de Hogares" una información muy reveladora sobre el "Nivel educativo de diferentes tipos de trabajadores". En los resultados que se presentan a continuación se grafican 3 puntos en el tiempo (años 1978, 1991 y 1999) para 5 grandes grupos de personas:

- ✎ Trabajadores de 3 Sectores: Servicios, Industria y Agropecuaria, los cuales con sus familias conforman cerca del 75% de la población colombiana.
- ✎ Personal Administrativo, que usualmente ocupan cargos intermedios o de dirección delegada en las empresas e instituciones estatales,
- ✎ Personal Directivo, que se ocupa de las funciones dirigentes en las empresas, el Estado, la Iglesia, el Sistema Educativo y la estructura social, constituyendo un grupo muy influyente pero de tamaño reducido en la pirámide poblacional.

La Encuesta del DANE ubicó a cada persona dentro de 4 rangos según el nivel educativo, así:

- ✎ "Analfabeta" (ningún nivel educativo formal),
- ✎ "Algún nivel de Primaria",
- ✎ "Algún nivel de Secundaria" y
- ✎ "Algún nivel Universitario o más".

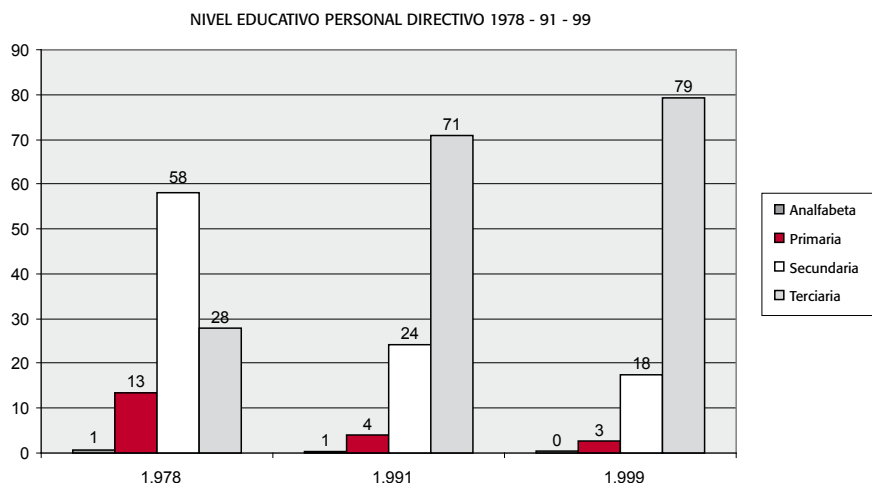
En cada nivel se incluyeron personas que habían completado cada nivel educativo, además de otras que apenas iniciaron o llegaron a la mitad⁷. En las gráficas siguientes (Números 1-2) se presentarán el estado y la evolución del nivel educativo en los 5 grupos, durante 3 fechas correspondientes a un elocuente período de 22 años. Para cada año, la suma del valor de las Barras de los 4 niveles educativos, es igual al 100% de la población de cada grupo de trabajadores. En el análisis se dará énfasis a las transformaciones experimentadas en ese período, en el acceso al nivel terciario, en su relación con el tipo de oficio practicado y sus implicaciones con la movilidad social y el origen étnico.

Como se aprecia en la Gráfica No. 1, en 1978 predominaba entre el Grupo de Directivos la cualificación al nivel de Secundaria, mientras que la Universitaria no cobijaba siquiera a 1/3 parte del grupo. Para 1991 ya fue dominante la preparación Univesitaria, la que se fortaleció en 1999 hasta alcanzar el 79% de sus integrantes. Este proceso se ha reforzado en los años siguientes e indica que *este grupo social encuentra condiciones favorables para mejorar su nivel educativo*, incrementar a través de ello sus ingresos y acceder a las más altas posiciones disponibles en el país. El alto costo de la educación Superior -usualmente privada y religiosa para este Grupo, parece no constituir ninguna restricción para su disfrute. Gráfica No. 1

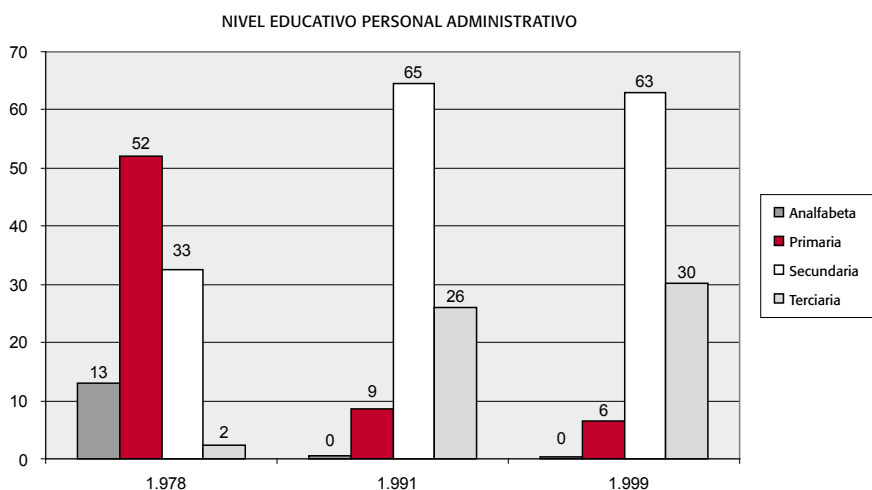
6 Para ampliar esta tesis, favor ver del mismo Autor en esta Revista, Edición No. 83 (2009), el artículo: "Colombia: 200 años en busca de una Identidad Nacional".

7 La información para todas las gráficas fue publicada el 2001 por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES en el Cuadro No. 3 del estudio "La Educación Superior en Colombia - Década de los Noventa". La información estadística provino de cálculos de DNP-UDS-DIOGS, con base en DANE, Encuesta de Hogares, para diferentes años. Para años posteriores no fue posible obtener la información presentada de esta manera, aunque se considera que después de 1999 las tendencias observadas no han variado fundamentalmente, ni tampoco las políticas oficiales.

Gráfica No. 1



Gráfica No. 2



En el grupo de Trabajadores de Administración (Gráfica No. 2) el analfabetismo del 13% en 1978 fue erradicado para 1991, cuando predominó claramente la educación Secundaria, que presentó una positiva duplicación respecto de 1978, indicando progreso en el nivel de cualificación educativa y movilidad social positiva. Este nivel se sostuvo para 1999. Por su parte la educación Universitaria casi inexistente en 1978 experimentó un muy rápido y positivo crecimiento hasta 1991, tendencia que se detuvo en la década de los 90s. y que determinó escasos avances hasta 1999, indicando que el incremento de los costos educativos –fruto de las reformas neoliberales, así como la baja oferta de cupos colocaron límites para el logro de un más alto nivel educativo de las personas de este grupo.

Para el grupo "Trabajadores de Servicios" -que es el subsector económico que más ha crecido durante los últimos 30 años en el país y que cobija un gran número de actividades

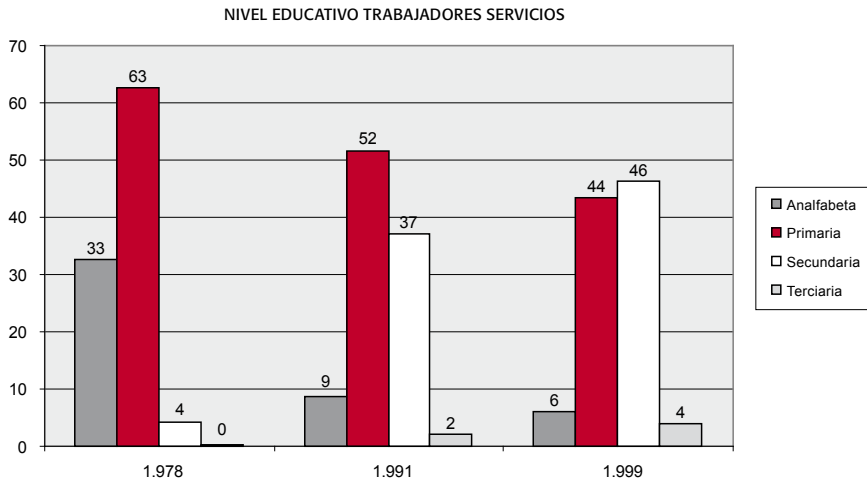
laborales, usualmente urbanas e incluyendo gran parte de los trabajadores estatales, del comercio y el transporte, se encuentra que en 1978 incluía una elevada proporción de analfabetas (1/3 parte del grupo), la cual se redujo positiva y muy sustancialmente al 9% para 1991 y un poco menos (al 6%) para el 99. La cualificación Secundaria mejoró claramente entre 1978 y 1991, disminuyendo a partir de allí el ritmo de mejoramiento hasta la siguiente fecha analizada. En los dos últimos cortes (91 y 99) predominaron claramente los niveles de Primaria y Secundaria, con un índice muy bajo de acceso a la educación Terciaria, indicando que *la población de este grupo que pudo vincularse a los estudios Terciarios durante todo el lapso considerado fue mínima*. El crecimiento inter-períodos del acceso a la educación Superior fue escaso y sólo vinculó al 4% en 1999, cobertura lejana del 30% de los Administrativos y del 79% de los Directivos, lo que indica la existencia de fuertes barreras que impiden a sus miembros una mayor cualificación

• **TEMA CENTRAL** - Educación indígena y afrodescendiente •

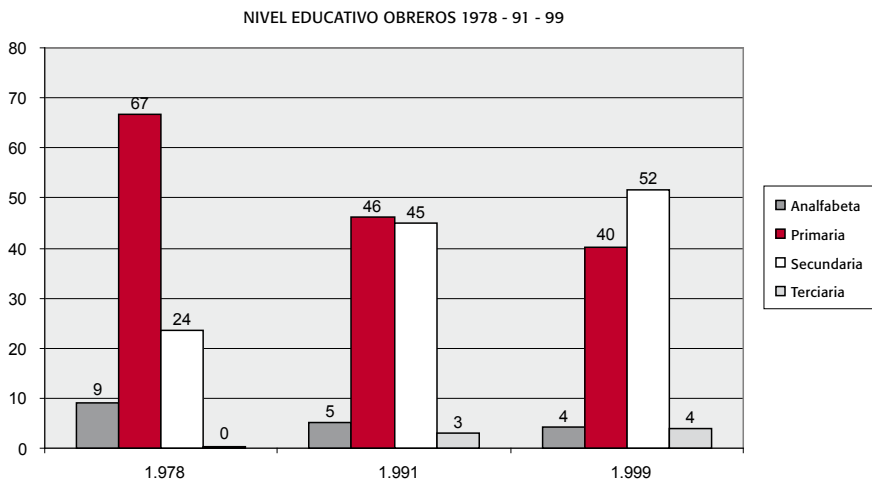
profesional y fluída movilidad social. Esta dificultad para mejorar el nivel educativo para las y los trabajadores de un grupo tan dinámico como el Sector Servicios evidencia que *su rol social*

parece estar condicionado a permanecer invariablemente en labores de bajos ingresos, oficios manuales y exclusión del sistema educativo de mayor nivel.

Gráfica No. 3



Gráfica No. 4



20

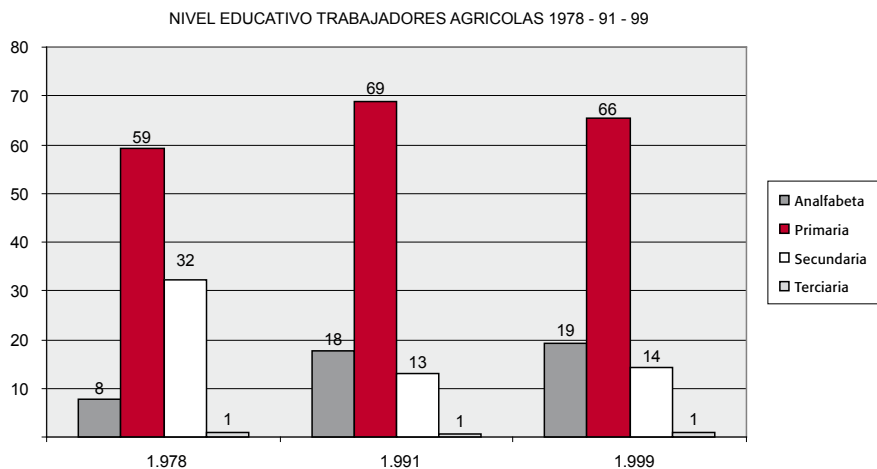
El Grupo de Obreros (Trabajadores de Industrias) muestra una evolución y un nivel educativo similar al del Sector Servicios. Destaca que en 1978 contaba este Grupo con una proporción sustancialmente menor de Analfabetas que "Servicios", pero en 1991 y 99 continúan las y los analfabetas siendo el 5% y el 4% del total, indicando la existencia en el país de una gran dificultad para erradicar dicha problemática. Para 1991 y 99 predominaron las y los trabajadores con Primaria y Secundaria, mientras que el acceso al nivel Terciario fue muy reducido (3% y 4%). Debido a que los costos de acceso al nivel Universitario tanto en la educación estatal como en la privada son elevados en relación con los ingresos medios de los trabajadores, lo más probable es que dicha proporción se haya sostenido o sólo

haya mejorado muy lentamente en lo que va corrido del siglo XXI. La falta de movilidad educativa en este grupo es también indicativa de la baja dinámica de las industrias colombianas en los años 90s, de su mínima creación de nuevas plazas de trabajo y nuevas áreas de desarrollo. *De manera similar al grupo de Servicios, la falta de acceso de esta población al nivel Terciario evidencia la carencia de estrategias de integración de los trabajadores a programas educativos de mayor nivel, estando lejos de medirse con los dos primeros grupos analizados, que se constituyen en los únicos que consiguen positiva movilidad social, entendida en términos de mejores salarios y goce de los derechos plenos como ciudadano o ciudadana, incluyendo el acceso a la educación Superior.*

También se aprecia en la evolución del mejoramiento del nivel educativo de los diferentes grupos, que éste fue mucho más dinámico y democratizante en la década de los años 1980, mientras

que en la de los años 1990 tendió a presentarse un relativo estancamiento. Cabe observar que el único grupo que parece haberse salvado de dicha desaceleración fue el del Personal Directivo.

Gráfica No. 5



Los trabajadores del sector Agropecuario participaron dentro de la población nacional con 1/3 parte del total en 1978 y se redujeron proporcionalmente en 1999 a una cuarta parte debido al fenómeno migratorio, tanto el voluntario como el forzado por la situación permanente de violencia. Los niveles de educación que registró el DANE son a primera vista contradictorios: *la participación de las y los Analfabetas no se redujo –como en los otros grupos– sino que aumentó del 8 al 19%*; *la participación de la población con algún grado de educación Secundaria en lugar de aumentar, disminuyó drásticamente desde un 32% en 1978 a un 13% y 14% en 1991 y 99*, indicando que quienes lograban ese nivel, emigraban. En general, predomina dentro de este grupo la población con algún grado de educación Primaria, con fuerte incidencia de población Analfabeta y un escaso grado de cualificación en Secundaria y casi inexistente en Terciaria (menos del 1% en todas las fechas). *Para los Trabajadores del Campo y sus familias los indicadores de logros educativos no mejoraron, sino que involucionaron!*

La imagen de la pirámide económica y social de Colombia deducida del examen de las cinco gráficas anteriores concuerda totalmente con las estadísticas que indican que las personas consideradas como pobres e indigentes (que representan entre el 70 y 75% de la población), escasamente pueden acceder a los estudios universitarios. En cambio, ésta es más accesible para el grupo de Administrativos y prácticamente está asegurada para el de Directivos, comportamiento social que a su vez garantiza el mantenimiento del Statu-quo tradicional y las exclusiones. Si se junta el mapa de la pobreza en Colombia con el de la proveniencia étnica de indios, negros y descendientes, se puede comprobar que coinciden.

Asumiendo una distribución de la población nacional entre estos cinco grupos, a principios del Siglo XXI se tendría la siguiente estructura de acceso a los Estudios Superiores:

Tabla No. 1

Acceso a Educación Superior por pertenencia a grupo social (ó equivalente Etnico aproximado)

Grupo Poblacional	% de la Población	% acceso Ed. Sup.
Directivos y sus familias	5%	33%
Trab. Administración y familias	20%	50%
Trab. Sector Servicios y fams.	35%	9%
Trab. Industrias y familias	20%	6%
Trab. Agropecuarios y familias	25%	2%
Total Población	100%	100%

Fuente: Cálculos del autor con base en información DANE –Encuesta Nal. Hogares, 1999.

Los cómputos del Cuadro anterior indican que a comienzos del siglo XXI el reducido grupo social ubicado en la parte superior de la pirámide social (Directivos) logró copar cerca de 1/3 parte del total de cupos de nivel Superior, con alta participación en las universidades religiosas privadas, más costosas, usualmente conservadoras y que tienden a garantizar una mayor participación en el ingreso nacional. El grupo de trabajadores Administrativos y sus familias, aproximadamente 4 veces más numeroso que el anterior, obtendría cerca de la mitad del total de cupos en la Educación Superior, con acceso distribuido entre establecimientos privados, incluidos los tecnológicos, y las

• TEMA CENTRAL - Educación indígena y afrodescendiente •

universidades estatales. Los tres grupos restantes que conforman cerca del 75% de la sociedad colombiana, apenas obtendrían un acceso al 17% del total de cupos universitarios, especialmente en instituciones estatales. La estructura que revelan los datos considerados indica con claridad la *inexistencia del "derecho" de acceso a los estudios Superiores para los grupos mayoritarios de la sociedad*, debido a la permanencia de condiciones de exclusión condicionadas por sus bajos ingresos, para muchas y muchos por su color más oscuro de piel y las dificultades que conlleva la pertenencia a grupos tratados por las élites y las tradiciones, como de bajo rango social.

Conclusiones

En la actualidad, cerca de tres cuartas partes de la población colombiana apenas logra acceder a un bajo nivel educativo, ya que el sistema en ninguno de sus ciclos es universal ni gratuito. Los bajos ingresos monetarios promedio no alcanzan para financiar una educación que, mientras más calificada, más costosa es, bien se trate de educación estatal o privada. Las grandes dificultades que tienen la mayoría de las y los jóvenes para por lo menos terminar su educación Secundaria, evidencian que el acceso a la educación en el país aún está lejos de constituirse en un Derecho, como lo dispone la Constitución Nacional. Las consecuencias negativas son graves en tanto que se lesionan la dignidad individual y el reconocimiento social, así como el derecho que debe tener todo ciudadano de capacitarse al mejor nivel para asegurarse mejores condiciones de vida y aportar más productivamente a la construcción de una Colombia mejor.

El acceso a la Educación Superior es supremamente reducido para los grupos mayoritarios de la población. En la práctica tienen acceso amplio sólo las personas ubicadas en los sectores altos y medios de la pirámide social, quienes no superan el 25% del total de la población. La definición de la política neoliberal de privatización creciente de todo tipo de educación estatal (vía incremento de pagos por matrículas y sostenimiento) conduce a que sólo por excepción, personas de los grupos sociales mayoritarios logren el acceso para ampliar la base de ciudadanos con alta cualificación profesional en la sociedad colombiana. Esta realidad indica que el moderadamente rápido proceso de crecimiento de la población estudiantil universitaria en lo corrido del presente siglo, realmente se ha concentrado dentro de los grupos tradicionalmente dirigentes de la sociedad y delgadas capas medias, con bajísima capacidad de absorción de miembros de las amplias capas de trabajadores urbanos y rurales. La educación superior continúa siendo elitista. La exclusión de las personas con características étnicas de los grupos tradicionalmente marginalizados continúa siendo la regla.

La población que habita en las áreas rurales (campesinas, indígenas, afrocolombianas) continúa padeciendo situaciones de extrema exclusión del sistema educativo, baja escolaridad

y analfabetismo estructural. El amplio fenómeno de migración (voluntaria) a las ciudades como esperanza de mejoramiento de su calidad de vida y mayor acceso al sistema educativo, consiste en realidad en un gran proceso de negación de derechos para el campesinado, indicando que más que *'migración'*, se trata de una *'expulsión'* de la población rural. La movilidad social estimulante para estos grandes grupos es muy reducida. Al centenario proceso de minusvaloración de lo indígena, lo afro y lo campesino, se suma en las últimas décadas el larguísimo conflicto armado del país, que ha generado y sigue generando cientos de miles de desplazados anuales de las áreas rurales: los altos y rígidos índices de analfabetismo rural testifican lo perverso de este conflicto, que solidifica las exclusiones sociales.

La política educativa durante el período neoliberal ha reforzado la estratificación social tradicional colombiana, donde sólo las élites y en menor medida, las pequeñas capas medias son *"incluidas"* en los beneficios del conjunto del trabajo de la sociedad, mientras que las mayorías del país, aquellas en más alta proporción descendientes de las originarias étnias indígenas y africanas, son mantenidas en sistemas de baja calificación educativa que sólo garantiza bajos ingresos y el goce de mínimos derechos para su realización personal y grupal. La suma de estas barreras, de las carencias que conlleva la pobreza, de las dinámicas negativas que produce la subvaloración de parte de la ciudadanía, conducen a que se establezcan firmemente una especie de *"filtros étnicos"* que aunque no se ven y ya escasamente se encuentran consignados –formalmente– en las Leyes de la Nación, en la práctica actúan para excluir a las mayorías del país del acceso a una mejor y mayor educación. Esta injusticia es torpe, pues continúa retrasando un desarrollo integrado y más dinámico del país, cuya dirigencia para seguir ignorando los grandes cambios que en todas las regiones de nuestra América se están dando, le hace pagar a todo el país un costoso precio: el atraso y la violencia. Sin embargo, quienes aspiran a seguir viviendo en el pasado no han podido impedir que un Evo Morales siga liderando grandes cambios en su país, o que un Barack Obama abra puertas –hasta ayer impensables, en el norte de América.

• Bibliografía

- Friede, Juan. (1974). Los Chibchas bajo la Dominación Española. Editorial La Carreta. Bogotá. P. 18 – 19. Juan Friede Alter (1902-1990).
- Torres, Jaime, (2009), "Colombia: 200 años en busca de una Identidad Nacional". Revista *Educación y Cultura*, CEID FECODE, Edición No. 83. Bogotá, D.C.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES, (2001) Cuadro No. 3 del estudio *"La Educación Superior en Colombia – Década de los Noventa"*.
- DNP-UDS-DIOGS, con base en DANE, Encuesta de Hogares, para diferentes años.

¿Qué tipo de educación indígena y afrodescendiente se requiere en Colombia?

La primera semana de febrero de 2010, más de diez mil indígenas del departamento del Cauca se movilizaron por la carretera Panamericana hasta la capital departamental, Popayán, con una agenda en la que su demanda principal era el derecho a la educación propia, tema éste vinculado a otros de interés primordial para estos pueblos, tales como el respeto a la vida de los comuneros y sus líderes, hombres y mujeres, así como al territorio, afectado por intereses económicos y del conflicto armado, que pone en riesgo su propia existencia.

A pesar de ser una de las regiones de Colombia con mayor desarrollo en materia de educación indígena o etnoeducación², las reivindicaciones que surgen de esta particular marcha, dejan planteados problemas sin resolverse aún y que tocan con la naturaleza de las necesidades de los pueblos indígenas, su relación con el Estado y el sostenimiento de una voluntad de poder y saber que reclama el derecho a una educación con características de *otra*.

En la misma línea, podríamos identificar las condiciones de disputa entre saberes propios y los parámetros de la educación oficial, inmersos en estructuras racistas, excluyentes y corruptas que se hallan en crisis en varias regiones del país, porque vulneran los derechos a la educación y la cultura no sólo de pueblos indígenas, sino de afrodescendientes y comunidades mestizas de zonas apartadas de las grandes ciudades colombianas.

Desde una perspectiva analítica, sin embargo, los debates sobre la salida a problemas históricos en el campo educativo en sectores urbanos y rurales relativos a la etnoeducación y a la educación de personas afrocolombianas nos remiten a un problema de la ontología del presente de esta educación, en que los grupos étnicos diferenciados se hacen cuestionamientos, para realizar un *"ejercicio filosófico: en él se ventila*

*Amanda Romero Medina*¹

Preguntarse qué tipo de educación para pueblos indígenas y afrodescendientes puede llevarnos por caminos diversos, desde la crítica a la homogenización del sistema educativo formal (que está influido por los debates oficiales sobre el éxito social), pasando por la distinción entre los dos tipos de pueblos, hasta el análisis de las lecciones aprendidas y las propuestas de las organizaciones y movimientos indígenas y negros a nivel local, nacional o global

*saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo*³. Ese abordaje, que rompe con la tendencia a universalizar y homogenizar, un cierto tipo de educación indígena o afro colombiano *definido*, en lugar de problematizarlo, permite estudiar las condiciones que

1 Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (2006), actualmente escribe su tesis *"Discursos y Prácticas Discursivas sobre Racismo en Educación en Colombia, 1991-2009"*. Magister en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN (1992). Licenciada en Ciencias de la Educación (Especialidad español-inglés), Universidad Nacional de Colombia (1981). Activista del movimiento de derechos humanos, desde 1976; investiga sobre educación en derechos humanos, pueblos indígenas y afrodescendientes, niñez y conflicto armado, género, educación en emergencias y apoyo psicosocial. Correo electrónico: amandaromerom@gmail.com ó, aromero_doc38@pedagogica.edu.co.

2 Nombre asignado por el Ministerio de Educación a la educación formal para indígenas y dictada por indígenas. Para las poblaciones negras, se instituyó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como cuestión que debía ser incorporada de modo *"transversal"* en todas las esferas de la enseñanza y la educación formal, pero que a la fecha, ha enfrentado los obstáculos conexos a los estereotipos, prejuicios y actitudes del racismo soterrado que experimenta Colombia.

3 M. Foucault, M. [1970]1977, Pág. 12.

• TEMA CENTRAL - Educación indígena y afrodescendiente •



vida en comunidad y la construcción, reconstrucción y proyección de su cosmovisión.

Es esa última perspectiva lo que hace posible que indígenas y afrodescendientes establezcan sus prioridades en las políticas educativas y culturales, en las que se producen "juegos de verdad", que pueden transformar las realidades sociales:

En la medida en que las políticas culturales de los movimientos sociales ponen en marcha cuestionamientos culturales o presuponen diferencias culturales, entonces debemos aceptar que lo que está en juego... es una transformación de la cultura política dominante⁵

De otra parte, si bien en Colombia las políticas educativas y culturales tienen por escenario un marco legal en el que históricamente han convivido -sin

ser necesariamente reconocidos-, diversos órdenes jurídicos formales al lado de los propios de las comunidades étnicas, dentro de lo que la sociología jurídica denomina el "pluralismo jurídico"⁶, que regula, determina, adapta o modifica las conductas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, su discurrir sucede en constantes disputas de saber/poder que han ido dando lugar a nuevos discursos, experiencias y propuestas en ámbitos como el educativo y el cultural.

Aunque en términos numéricos y de la importancia de sus luchas, indígenas y afros se comportan de modos diferentes, ambos han vivido históricamente diversas etapas de racismo institucional, favorecidos por lo que Quijano⁷ identifica como "colonialidad del poder", que introdujo una noción negativa de lo indio y lo negro, como razas inferiores. Esto hace que sus discursos educativos y culturales, sometidos a esa condición de inferioridad, se hayan ido formulando, interiorizando y potenciando dentro de sus sistemas de pensamiento, produciendo epistemes diversas, que harían pensar que su vocación de

han hecho posible la emergencia de sujetos *etnicizados*, mediante un proceso de construcción histórico-social, en la que ellos(as) mismos(as) se van experimentando como objeto de su propio conocimiento⁴.

Por consiguiente, el tipo de educación que responda a las realidades y necesidades de los individuos y pueblos indígenas y afrodescendientes, no puede circunscribirse sólo a la mirada negativa de la subalternización de estos sujetos, centrada en la hermenéutica y producción de normas jurídicas que partieron de su invisibilidad e inferior carácter durante la Colonia y la Independencia, hasta lograr mecanismos de reconocimiento formal contemporáneos, reflejados en la Constitución de 1991 y las normas subsiguientes, alcanzados por las presiones de las luchas y movimientos sociales de estos pueblos, en un ejercicio de la diferencia cultural; sino en la manera en que dichas luchas producen sujetos conscientes de sí y de sus intereses y expectativas, no sólo para vincularse al mundo laboral o externo a su grupo étnico, sino para su

4 Pucheta, M. 2003, Pág. 6.

5 Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001:27 citados por Walsh, León y Restrepo, 2005, Pág. 212.

6 Según Boaventura de Sousa Santos (1991:237), "los conceptos de pluralismo jurídico y la interlegalidad... adoptan objetos teóricos cuya investigación empírica requiere instrumentos analíticos complejos (...) es una construcción social según las reglas de la escala, de la proyección y de la simbolización".

7 Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research, (Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein) VI.2, Part I Summer/Fall 2000, pp.342-386. En: <http://jwsr.ecr.edu>.*



verdad se puede ubicar no tanto en que se alcancen o no a realizar materialmente las normas a su favor, sino en las condiciones particulares que les permiten erigirse como sujetos en capacidad de disputar el saber dominante, bien sea en el espacio local propio o en el diálogo con los saberes hegemónicos.

Así, mientras que los indígenas ubican en el centro de sus reclamaciones una visión integral que exige el respeto por la autonomía de sus gobiernos propios, construidos en procesos de resistencia de larga data, los afrodescendientes pasan más bien en la actualidad por un proceso de autoconciencia, autodeterminación y autodefinición, que les plantea retos y preguntas en los que se conjugan visiones a menudo contradictorias, que no siempre logran postulados de acción colectiva común, debido en parte a las múltiples influencias, adscripciones e identificaciones con el saber hegemónico; y en parte, a visiones, que miran a modelos culturales distintos de lo propio, como espejos de las luchas por los derechos civiles del Norte.

Aunque lo mismo podría predicarse de los pueblos indígenas, que poseen en sí mismos una variedad de lenguas y etnias, que, a manera de ejemplo, hace que los amazónicos se distancien en muchos aspectos de las propuestas y desarrollos de los pueblos andinos, la fuerza de la movilización y la autoconciencia étnica logran que los pueblos indígenas produzcan discursos cuyo eje son los Planes de vida y cuyos ejecutores directos responden a los lineamientos de las *Asociaciones de Cabildos y Autoridades Tradicionales (AATI)*, que se paran en un lugar de clara disputa con los discursos oficiales, reclamando, ya no una educación que se “adapte” a sus cosmovisiones, sino, como lo plantea el Cauca indígena, *“un Sistema Educativo Propio”*. Esto representa un salto importante en el discurso étnico, que se enfrenta al planteamiento oficial que propone que el centro de la cuestión radica en que la educación no se “contextualiza”, no es “pertinente” y que hace falta su “adecuación” a las necesidades de las comunidades. Pero dichas pertinencia, contextualización y adecuación son relativas, puesto que dependen de las condiciones en que emergen los discursos educativos y culturales, sus protagonistas y sus efectos de verdad. Por ejemplo, desde la perspectiva del discurso oficial, la *pertinencia* se refiere a la productividad económica y su eficacia en la *“inserción del país en la economía global”*:

Un mundo globalizado exige revisar continuamente en qué medida la educación ofrece una formación pertinente en una sociedad cada vez más demandante, de modo que las personas puedan desarrollar sus potencialidades con éxito, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y, a la vez, contribuir a elevar la competitividad y prosperidad nacional⁸

• **TEMA CENTRAL - Educación indígena y afrodescendiente** •

En ese sentido, pese a que se reconozca que Colombia es multicultural y pluriétnica, y que se debe mantener la flexibilidad y la perspectiva local, regional, nacional e internacional, la educación se convierte en factor de homogenización, que responde a la *episteme* moderna:

Estamos integrando el sistema, desde la educación inicial hasta la superior, en torno al desarrollo de competencias, y aspiramos a superar la concepción de la educación como transmisión de información para entenderla como el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Para esto buscamos fortalecer la autonomía de las instituciones para desarrollar proyectos pedagógicos, promovemos modelos innovadores y flexibles, y establecemos referentes comunes tanto nacionales como internacionales⁹

La autonomía, vista así, es uno más de los dispositivos de control poblacional, dentro del concepto de poder y gubernamentalidad de M. Foucault^{10,11} y, por consiguiente, dista de la noción de autonomía de los pueblos étnicos. A manera de ilustración, podríamos decir que la autonomía de estos pueblos no ha sido valorada ni respetada por instituciones como el Estado y las iglesias, como lo demuestran el lugar que ocupa este tipo de educación dentro los Ministerios de Educación Nacional y de Cultura¹² y las continuas crisis en los diálogos con la Comisión Pedagógica Nacional Afrocolombiana, o con las autoridades y las personas del Programa de Educación del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, como lo indican los antecedentes que condujeron a la protesta masiva de febrero 2010 arriba citada.

Por eso, a la pregunta sobre por qué es necesario apropiarse ciertos saberes, valores y aptitudes con mayor preponderancia que otros, desde la perspectiva de la educación formal dirigida a indígenas o afrodescendientes, el análisis deberá sobrepasar los límites de factores visibles como las características fenotípicas, lingüísticas o las formas de vida de estos pueblos, y ver las interconexiones de esas personas con la sociedad global y los grados de autonomía o dependencia que han alcanzado o podrían tener en su ejercicio de la diferencia cultural y sus efectos en las políticas culturales particulares de cada etnia, región y departamento del país.

En esa línea, hallamos pueblos indígenas con relaciones fortalecidas que dialogan con las esferas administrativas y los poderes locales estatales desde programas y Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), que aprovechan el máximo de recursos disponibles para introducirlos, adaptarlos, transformarlos y apro-

piarlos en sus Planes de Vida, que son los que rigen sus destinos propios, produciendo normas internas que regulan desde el currículo hasta las actividades cotidianas de la vida indígena, y que contienen todos los elementos necesarios para la formación en la cultura y los valores ancestrales de estos pueblos.

Y, al mismo tiempo, encontramos a otros pueblos (indígenas y afrocolombianos) con debilidades manifiestas, que no pueden sino mantener la sujeción al sistema educativo oficial, a menudo con docentes no indígenas, de congregaciones religiosas (católicas o protestantes), o de otras etnias que no hablan sus idiomas; y en muchos lugares en la actualidad, bajo la directa intervención del Ministerio de Educación, como respuesta a gravísimas situaciones de corrupción de las autoridades gubernamentales y estatales locales o departamentales, generalmente mestizas (por ejemplo, en Chocó, Guainía, Putumayo, entre otros), que afectan el derecho a su autonomía y a la educación como pueblos.

Pero también encontramos pueblos indígenas, como los del Cauca, que se ubican en otro lugar: el de los logros de sus procesos históricos de identidad, que rompen con las restricciones geográficas y la subalternización territorial, para formular el imperativo de un diálogo y una coherencia entre la educación formal y la no formal (usando los términos de la categorización occidental), en donde sus nuevas formas de subjetividad y pensamiento propio se fortalezcan y contribuyan a los principios milenarios de sus culturas, y cuya finalidad sea la existencia de un respaldo normativo estatal al sistema educativo propio:

Llegamos a la ciudad de Popayán para contarle a los caucanos y a los colombianos que hemos acordado un convenio interadministrativo entre la Gobernación del Cauca y el CRIC, concretando la palabra del Ministerio de Educación Nacional bajo el compromiso de avanzar, de forma paralela, en la puesta en marcha de una normatividad que viabilice la exigencia indígena y el mandato constitucional de garantizar, con recursos del Estado, el derecho a una educación autónoma y diferencial, para lo cual se estableció un plazo de dos meses y una ruta jurídica que debe conllevar a la expedición del decreto autónomo que establezca el Sistema Educativo Propio en Pueblos Indígenas¹³

A su vez, las numerosas reflexiones y perspectivas de la educación afrodescendiente van introduciendo en la agenda educativa otras cuestiones igualmente centrales para la cons-

9 Carta de la Ministra de Educación, 2009.

10 "El término mismo de poder no hace otra cosa que designar un [ámbito] de relaciones que resta analizar por completo, y lo que propuse llamar gubernamentalidad, es decir, la manera de conducir la conducta de los hombres, no es más que la propuesta de una grilla de análisis para esas relaciones de poder" (M.Foucault [1979](2007:218).

11 Foucault, M. [1978](2005).

12 La Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos aparecen como espacio de trabajo bajo la sección de "Poblaciones" en el Ministerio de Educación y también del Ministerio de Cultura, abordando por igual a personas con capacidades excepcionales, discapacitadas y en situación de desplazamiento interno, entre otras.

13 Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, 2010.



La autonomía de los pueblos no ha sido valorada ni respetada por el Estado ni por las iglesias

trucción de una educación propia, tales como: a) La necesidad de otorgar en las zonas rurales donde existan Consejos Comunitarios, más herramientas para que puedan ejercer la autonomía en áreas similares a las ejercidas por los pueblos indígenas, recuperando la integralidad de las formas tradicionales de transmisión oral de la cultura y los sistemas productivos; b) La elaboración de Proyectos Educativos Comunitarios, PEC, desde la pertinencia afrodescendiente, que vincule la agenda de las organizaciones locales, regionales y nacionales del movimiento, tales como la lucha contra el racismo y la discriminación racial, por la defensa del territorio, el respeto a la vida y a la naturaleza, a los currículos escolares formales; c) La consideración de la necesidad de mejorar, sistematizar y potenciar los espacios de formación propios de los movimientos como lugares de construcción de conocimientos y de relaciones de saber/poder, que se ligen a una visión de educación propia.

En la medida en que se mantengan, por un lado, los debates entre los liderazgos de las organizaciones del movimiento afro colombiano, incluso docentes, y la institucionalidad estatal, sobre la necesidad de mejorar las estadísticas, crear o fortalecer políticas de acción afirmativa, tales como cuotas en instituciones escolares, mecanismos de selección, formación y participación de docentes en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de planes educativos que respondan a sus prioridades particulares, al rescate y narración de su propia historia, así como a la producción de textos escolares; y por el otro, que las comunidades afrodescendientes discutan y se apropien de una reflexión sobre la disponibilidad de

espacios educativos (tradicionales o formales) existentes en contextos urbanos y rurales; sobre la asequibilidad de esta población a la oferta oficial y privada; las posibilidades de acceso al sistema educativo formal y la permanencia en el mismo y, la viabilidad de procesos en que intelectualidad y liderazgo apropien y adapten los conocimientos y las prácticas tradicionales de su cultura frente a los retos de la marginalidad social, el desplazamiento forzado, la pobreza y la discriminación racial y el racismo, en una relación intercultural, será posible vislumbrar discursos desde un ejercicio activo de diferencia cultural.

En conclusión, las experiencias locales, regionales y nacionales que están en construcción tanto en el movimiento indígena y como en las organizaciones de pueblos afrocolombianos son el escenario en el que se definen, desde sus cosmovisiones, capacidad de diálogo político y movilización, el tipo de educación y formación que se requiere para cada pueblo. La permanencia, problematización y creación de propuestas propias son, en últimas, lo que contribuirá al fortalecimiento de sus posiciones y reivindicaciones de cara a discursos oficiales que oscilan entre el reconocimiento formal y la sujeción de estas poblaciones a los parámetros universalistas que reclaman de los grupos étnicos una ciudadanía moderna, irreflexiva y homogénea dentro de una idea de nación unitaria.

Bibliografía

- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. *Indígenas del Cauca marchamos por el Derecho a la Educación Propia, el respeto a la Autonomía Territorial y el cese a los atentados contra líderes y comunidades...* Comunicado Público. Popayán, 04 Febrero 2010 23, Pág. 9.
- Foucault, Michel [1970](1977). El uso de los placeres. *Historia de la Sexualidad*. Vol. 1, Madrid: Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL MEN ALTABLERO. No. 48, diciembre 2008-enero 2009. Bogotá, D. C..
- Pucheta, Matías. (2003). *Noción de Ontología del Presente en Michel Foucault*. En: http://www.ucc.edu.ar/paginas/filosofia/public_alumnos/FoucaultMatiasPuchetta.pdf.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research, (Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein)* VI.2, Part I Summer/Fall 2000, pp.342-386. En: <http://jwsr.ecr.edu>.
- Santos, Boaventura de Sousa (1991). *Estado, Derecho y Luchas Sociales*. Bogotá, D.C., ILSA (Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos).
- Walsh, Catherine, León, Edizon y Restrepo, Eduardo (2005). Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador. En: Cátedra Andrés Bello (2005). *Siete cátedras para la integración*. Bogotá, D.C. Convenio Andrés Bello.

Una mirada gremial a la Etno-educación

Luis Alberto Grubert Ibarra¹



28

La Federación Colombiana de Educadores (FECODE), es sin duda, una de las organizaciones sociales más fuertes e importantes en Colombia, que a lo largo de sus cincuenta años de existencia ha participado de significativas luchas por la educación y por la construcción de una Colombia más digna desente y soberana. Ha coadyuvado y promovido debates sobre los asuntos de gran relevancia para la sociedad colombiana, en donde ha demostrado siempre el compromiso con la defensa de lo público.

Como Federación de carácter nacional en el ámbito de la educación, la responsabilidad ha sido siempre grande por lo que representa el ejercicio cotidiano de sus asociados, los docentes, en la preparación para la vida de los niños, niñas y jóvenes de Colombia que son quienes participan, desde ya en la construcción de nuestra sociedad. Y en este

La lucha por una educación pública y de calidad para los colombianos, debe apuntar a la descolonización de nuestras mentes y de nuestra praxis política para que realmente en nuestros espacios de trabajo y de organización sindical no reproduzamos un orden que es injusto, que desconfía y le teme a la diferencia, que construye jerarquías entre personas para intentar someterlas y que a través del racismo (inventado por el capitalismo y el colonialismo europeo), el machismo y el sexismo dificulta el avance en la consecución de los objetivos políticos más altos y que atenta de esa forma contra la unidad necesaria de los distintos sectores sociales movilizados por una sociedad más justa, igualitaria y diversa, como lo es la sociedad colombiana

¹ Secretario de Asuntos Pedagógicos y Científicos de FECODE. Correo electrónico: luisgrubert@yahoo.es.



▼
La lucha por una educación pública y de calidad debe apuntar a la descolonización de nuestras mentes y de nuestra praxis política

punto, es sumamente importante llamar la atención sobre el hecho de que la construcción de esa sociedad colombiana en los espacios de formación de esos colombianos, es decir la escuela, y con ella la acción política de la organización sindical FECODE, no desconozca la existencia de

viejos principios jerarquizadores que aún persisten y subsisten en nuestra sociedad y en nuestras organizaciones gremiales y políticas.

Hablamos aquí del racismo y de la discriminación racial que por varias vías, unas veces más directas otras más soterradas, se expresan frente a reivindicaciones de la diferencia, de la particularidad, o frente a reclamos de inclusión de las problemáticas, prácticas y asuntos de las y los afros (negros, afrocolombianos, raizales e indígenas).

Esas reivindicaciones dentro de los espacios de trabajo (la escuela, el colegio, la universidad, etc.) y los espacios gremiales, no significan necesariamente ni implican la fragmentación de la lucha o de los objetivos de la práctica laboral o de la práctica política organizativa. Muy por el contrario, lo que señalan es el necesario reconocimiento de la existencia de la desigualdad y reclaman la necesaria mirada de la complejidad del mundo y de nuestra sociedad colombiana -esa sociedad en la que también ayudamos a construir los afros en este país desde los tiempos en que nuestros ancestros fueron traídos de manera forzada a generar riqueza sin remuneración en estas tierras y a través de las distintas causas justas y dignas por la libertad, la independencia, la soberanía y por la transformación social en la que hemos participado los afros sin el justo reconocimiento de la acción histórica.

Creemos profundamente en la unidad de los distintos sectores sociales explotados, sometidos, expoliados y maltratados por el sistema capitalista y su modelo neo-liberal; creemos en la necesaria transformación de desigualdad del poder y de la justa distribución de la riqueza social para la consecución de la verdadera paz en nuestro país, pero al mismo tiempo llamamos la atención sobre la necesidad de dar un trato justo, igualitario y respetuoso a las reivindicaciones de esos distintos sectores sociales movilizados que como los afros (mujeres, sector LGBT, raizales, e indígenas, entre otros sectores de nuestra sociedad) no han sido históricamente tratados con justicia, a pesar de que sus reivindicaciones no contrarían el propósito más general de contribuir a la *"construcción del Estado social de derecho, el desarrollo espiritual y material, la convivencia pacífica y la soberanía nacional"* que es la apuesta también de la Federación Colombiana de Educadores FECODE.

En ese sentido, consideramos que la lucha por una educación pública y de calidad para los colombianos, debe además apuntar a la descolonización de nuestras mentes y de nuestra praxis política para que realmente en nuestros espacios de trabajo y de organización sindical no reproduzcamos un orden que es injusto, que desconfia y le teme a la diferencia, que construye jerarquías entre personas para intentar someterlas y que a través del racismo (inventado por el capitalismo y el colonialismo europeo), el machismo y

• **TEMA CENTRAL** - Educación indígena y afrodescendiente •

La etnoeducación parte de una crisis, la crisis de la escuela transmisionista del racionalismo académico que no respeta más conocimiento que el que proviene de "la ciencia" y "la filosofía" occidentales. Cuando hablamos de etnoeducación, en cambio, nos referimos al proceso autonómico de producción de saber basado en el conocimiento ancestral de los pueblos que la academia ignora. Pero también, al modelo de educación que responde a los intereses de esos pueblos en clave emancipadora

más conocimiento que el que proviene de "la ciencia" y "la filosofía" occidentales. Cuando hablamos de etnoeducación, en cambio, nos referimos al proceso autonómico de producción de saber basado en el conocimiento ancestral de los pueblos que la academia ignora. Pero también, al modelo de educación que responde a los intereses de esos pueblos en clave emancipadora.

En Colombia, pese a ser pioneros de estos temas en América Latina, perviven las confusiones acerca de cual debe ser el sentido de la educación en el seno de comunidades reconocidas étnica y culturalmente como distintas. Primero se dijo que la etnoeducación era educación indígena o educación bilingüe, después que se trata de un proceso de construcción colectiva de los afrocolombianos e indígenas en el marco de su proyecto de vida, con lo cual se excluyen otras expresiones étnicas... Quizás para responder a las críticas de fragmentación social o para distraer la atención de los proyectos de autonomía el Ministerio de Educación MEN y la institucionalidad en general están introduciendo el concepto de etnoeducación como pedagogía para la diversidad en un intento por recoger todas las esferas culturales del país como un todo diverso pero con la intención de fondo de desvanecer los particularismos étnicos... Estos puntos de vista de la oficialidad, algunos de los cuales repiten un gran número de docentes y líderes de las comunidades, es lo que yo llamo los lugares comunes.

El pensar una educación étnica nos remite necesariamente a analizar las posibilidades de que este concepto pueda relacionarse con lo que en la teoría de la educación y la pedagogía se denominan modelos, enfoques, didácticas, metodologías etc. Tengo para mí que una comunidad que ha decidido, con base en su experiencia histórica, establecer un sistema propio de educación donde los elementos centrales del proyecto se definan desde adentro, es decir desde su percepción del mundo, está construyendo un modelo y al mismo tiempo una mirada, un enfoque. Dudo mucho, sin embargo, que ese modelo pueda ser juzgado desde la terminología del discurso occidental moderno. Es decir, la educación, tal como la conciben la comunidad negra del Pacífico o los Pueblos indígenas a partir de una reelaboración de pensamiento que actualiza el proyecto de supervivencia cultural, no puede ser evaluada a luz de los planteamientos teóricos de una corriente pedagógica específica. Vale decir, no se trata de que la educación étnica sea constructivista, conductista, crítica, activa, autogestionaria, academicista o conceptual, es mejor pensarla como una mirada distinta de la educación y la pedagogía que no se reduce a la técnica de cómo se enseña, sino fundamentalmente al porque es necesario apropiarse ciertos saberes, valores y aptitudes con mayor preponderancia que otros.

30

el sexismo dificulta el avance en la consecución de los objetivos políticos más altos y que atenta de esa forma contra la unidad necesaria de los distintos sectores sociales movilizados por una sociedad más justa, igualitaria y diversa, como lo es la sociedad colombiana.

Finalmente, consideramos que nuestra organización sindical FECODE puede verse fortalecida y más unificada a su interior, en la medida en que promueva la diversidad de las visiones de mundo y de sociedad de sus agremiados y de los distintos sectores que en ella conviven, y que, además contribuyen desde su espacio de acción política y laboral, y desde su posición en la vida, con sus prácticas, sus tradiciones de lucha y sus reivindicaciones, a la conquista de una educación pública de calidad, digna de un país como el nuestro y a la construcción de una sociedad más igualitaria, con justicia social, soberana, independiente y próspera, esa que queremos y estamos ayudando a construir también los y las maestras afros.

Ahora bien, la crítica a un modelo de escuela que no sirve de catalizador de una sociedad, que no propone cambios en la forma de pensar, que es transmisor pasivo y acrítico de la cultura dominante son, de alguna manera, los primeros pasos hacia la etnoeducación. En este sentido, la etnoeducación parte de una crisis, la crisis de la escuela transmisionista del racionalismo académico que no respeta

El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), un proceso de construcción colectiva

Graciela Bolaños¹

*Con la educación tejemos la memoria,
la identidad y el destino de nuestros pueblos...*

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural – CRIC

Colombia es uno de los países del mundo con mayor diversidad cultural. De acuerdo a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en su territorio conviven más de noventa pueblos indígenas y sesenta y cinco de ellos hablan sus lenguas originarias (Ver mapa). Junto con los pueblos afrocolombianos, Rom y muchos otros, conformamos un amplio tejido de culturas diferentes, reconocidas constitucionalmente. El movimiento indígena colombiano es pionero de amplias reivindicaciones socioculturales entre las que se destacan las movilizaciones por la tierra, la gobernabilidad con autonomía, la defensa de sus lenguas y pensamiento y la educación como uno de los pilares fundamentales de los Planes de Vida de cada pueblo. En esta dinámica se desarrollan experiencias educativas como el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC, que luego de un proceso de más de 30 años ha logrado avanzar en la construcción de un Sistema Educativo Indígena Propio. Este se caracteriza por ser comunitario, bilingüe e intercultural y asumir de manera integral su construcción y consolidación a través de la investigación pedagógica y cultural

Antecedentes

El Cauca, en Colombia, es escenario de uno de los procesos más sólidos de resistencia y organización indígena. En su territorio conviven los pueblos Nasa, Misak, Siapidara, Totoró, Yanacóna, Ambalueno, Inga y Kokonuco. En esta región se asienta una de las poblaciones indígenas más

numerosas en el país. El surgimiento del CRIC, en 1971, retoma las luchas ancestrales y genera un proceso organizativo que revitaliza la lucha por la tierra como fuente vital de la existencia espiritual y física de los pueblos; fortalece los cabildos como ejes de organización y autoridad política en las comunidades y resguardos; crea escuelas y programas que promueven la vivencia de valores tradicionales; apropia y desarrolla nuevas estrategias de fortalecimiento cultural; y principalmente, para el campo que nos corresponde compartir, investiga y replantea un modelo educativo de participación comunitaria que encamina sus acciones hacia el rescate de las lenguas, la formación apropiada de maestros bilingües, la construcción de currículos interculturales, la formación de niños y niñas conscientes y orgullosos de su identidad indígena, con las condiciones necesarias para enfrentar las luchas sociales, económicas y políticas de hoy. Las escuelas comunitarias creadas a manera experiencias piloto han ido generando los referentes que hoy en día constituyen el Sistema Educativo Propio (SEP), estrategia que se viene concertando con el Estado como una de las reivindicaciones integrales del movimiento indígena en el marco del nivel nacional.

Considerando la evolución y consolidación de estas experiencias, vivimos los procesos de posicionamiento y construcción de la política etnoeducativa, mediada ante todo por las exigencias comunitarias. Sin embargo, en esta dinámica hemos enfrentado múltiples dificultades frente al ejercicio de las entidades del Estado encargadas de operativizar la política

31

¹ Educadora Social Integrante del equipo de Educación – CRIC y acompañante desde que se creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. En la actualidad integrante del equipo de Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural-UAIIN. Correo electrónico: gracielabolanos@hotmail.com.

• **TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia** •

educativa. En los últimos quince años los esfuerzos organizativos de las comunidades se han visto obligados a enfocarse mucho más en la defensa y posicionamiento de los logros alcanzados por los procesos autónomos de los mismos pueblos frente los obstáculos que tienen lugar en las administraciones locales, dejando un poco de lado la implementación adecuada de la política educativa.

Actualmente el CRIC es reconocido por el Estado Colombiano como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca, mediante Resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Esta condición le ha permitido al CRIC, como organización, asumir la administración de la educación en los territorios indígenas de la región, abordándola desde el reconocimiento y desarrollo del Sistema Educativo Propio.

¿Por qué el CRIC, “una organización gremial indígena”, asume el replanteamiento de la escuela formal?

El CRIC decide replantear la escuela formal motivado por situaciones como el silencio de las lenguas indígenas en las aulas de clase, el miedo y la vergüenza de ser reconocido indio o india en los espacios externos a nuestro entorno cultural, el dolor de la discriminación social que nos acompañaba a los indígenas desde que nuestros territorios por la fuerza o por el engaño pasaron a manos de terratenientes, el debilitamiento progresivo de la práctica del trabajo comunitario como la minga, la economía y la organización comunitaria; el desconocimiento y negación de las formas de aprender y de educar propias de nuestros mayores y de nuestros contextos culturales, para ser reemplazadas por maneras de ser y pensar ajenas a las necesidades e intereses indígenas.

Hace más de 30 años la propuesta de algunos funcionarios del gobierno de acabar con los resguardos indígenas² existentes en el Cauca, por ser entidades que no permitían el progreso y el “desarrollo”, hicieron que los pueblos indígenas decidieran organizarse para enfrentar de manera conjunta estas problemáticas. Conscientes de la importancia que ha jugado el proceso de resistencia ancestral que traían para seguir viviendo como pueblos con derecho a ser reconocidos en la diferencia, asumen reactivarlo principalmente sobre tres grandes ejes que siguen siendo hasta hoy los pilares fundamentales de la organización y del crecimiento es-

piritual, físico y político-cultural de los pueblos. Estos ejes se refieren a: 1) La recuperación, defensa, conservación y mejoramiento de la tierra, 2) La revitalización de las lenguas y el fortalecimiento del pensamiento indígena, 3) La valoración, reconocimiento y ejercicio del gobierno propio a partir de sus respectivas autoridades internas, los cabildos³ quienes a su vez establecerían relaciones de diálogo, coordinación y concertación con otros pueblos y sectores de la sociedad. La plataforma del CRIC asume la formación de maestros bilingües e incluye el replanteamiento de la educación, y en especial de la escuela, desde su carácter intercultural, bilingüe y comunitario, como una de sus principales estrategias políticas para el fortalecimiento y desarrollo del Proyecto Integral de Vida. El Quinto Congreso del CRIC, ante la agudización de los problemas educativos en las comunidades, decidió crear el Programa de Educación Bilingüe para atender la investigación y construcción de un modelo educativo pertinente a las culturas y territorios indígenas. Desde entonces este Programa no ha dejado de funcionar y ha sido uno de los referentes más claros frente a las exigencias educativas al Estado. Las acciones más significativas realizadas desde que se conformó el programa, especialmente desde las escuelas comunitarias, han sido:

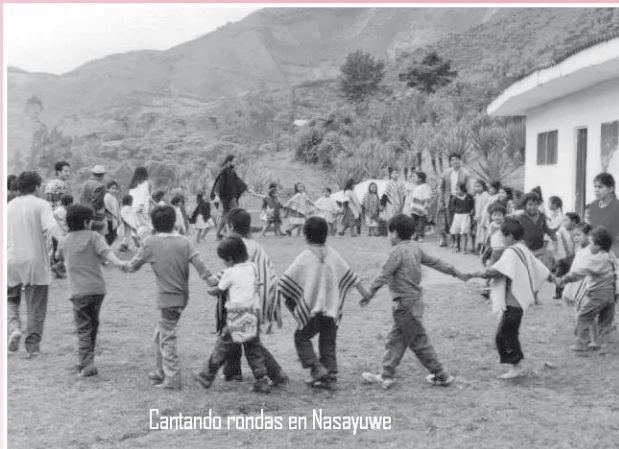
Definición de los criterios básicos de orientación de la propuesta pedagógica, realizados con las escuelas, sus comunidades de entorno, las autoridades locales, y regionales, los equipos de apoyo técnico, entre otros.

Reflexión colectiva teniendo como referente central la educación. En este marco, los maestros fueron seleccionados por las mismas comunidades, considerando su estrecha relación comunitaria, capacidad de trabajo y estudio, uso y manejo de las lenguas originarias, dedicación a la investigación y organización educativa.

Los primeros maestros se fueron capacitando a partir del proceso de atención y desarrollo del funcionamiento de las escuelas y en esa dinámica se fueron configurando los primeros currículos de formación docente y desarrollo de los diversos niveles formativos desde su práctica pedagógica. Más tarde se configuraron los programas de profesionalización de docentes, donde el CRIC, atendiendo a la expedición de la Resolución 9549 de 1986 del Ministerio de Educación MEN que crea un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas, asumió su direccionamiento y presentó una propuesta que fue elaborada a partir de los

2 *Resguardo es el territorio indígena delimitado por un título de propiedad colectiva en donde se desarrolla una parcialidad o comunidad; su valor se asemeja para el pensamiento occidental a la propiedad privada y la Corte le concede los mismos derechos.*

3 *Autoridades de nombramiento colectivo de los comuneros indígenas habitantes de instancias territoriales (parcialidad o resguardos). Se encargan de la representación política, social y cultural de la comunidad y de ejercer el gobierno frente al manejo y dotación equitativa de las tierras, la resolución de conflictos y en general de orientar el proyecto general de vida de las comunidades bajo su responsabilidad.*



critérios de formación ya definidos a partir de las experiencias en funcionamiento. Su experiencia de cerca de 10 años de trabajo en la investigación educativa se fue ampliando en coherencia con la dinámica de crecimiento propia a la organización, analizando y desarrollando política educativa. Con aportes propios, y en algunos casos con apoyo del Ministerio de Educación, la Universidad del Cauca, la Normal

de La Vega, entre otras instituciones llamadas a cumplir un papel interinstitucional, se realizaron 4 promociones de profesionalización docente que formaron a 296 maestros como bachilleres pedagógicos con énfasis en Etnoeducación. Los procesos de profesionalización docente realizados entre 1987 y 1998 generaron un fuerte desarrollo de la educación propia, al tiempo que fueron exigiendo la continuidad de la formación ante la insuficiencia de la profesionalización para responder a las exigencias de una educación bilingüe, intercultural y de proyección comunitaria. Desde 1992 se desarrolló un proceso evaluativo comunitario de la primera promoción de maestros profesionalizados y se fue configurando una propuesta de continuidad en la formación que se concretó en el Programa de Licenciatura de Pedagogía Comunitaria. Este programa sirvió como base para la creación de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, en funcionamiento en la actualidad. La primera promoción ya terminó sus estudios y contamos para su acreditación con la Universidad del Cauca, bajo convenio CRIC-UAIIN. En la actualidad existen tres promociones más con cerca de doscientos estudiantes regulares, y nuevos programas en respuesta a las exigencias y problemáticas de las diversas zonas.

Trabajando hacia la educación propia

Todos estos desarrollos se han realizado bajo el enfoque de lo que denominamos *"educación propia"* como componente indispensable para la permanencia de los pueblos indígenas. La entendemos como:

"Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar" (Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega, Caloto. 2001).

La educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo *"propio"* se concibe como apropiación crítica y capacidad de asumir la dirección y por lo tanto el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. De otra parte lo *"propio"* en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: *"elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente*

• **TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia** •

*a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales*⁴

Es importante anotar que la interculturalidad tal como es entendida dentro del CRIC y su proyecto educativo más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías internas y externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político y su desarrollo ha contribuido a adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo.

Siguiendo la construcción de la educación propia, el Consejo Regional Indígena del Cauca que agrupa a todos los cabildos indígenas del departamento desarrolla actualmente el Sistema de Educación Propia- SEP; entendido como *“Red que articula procesos, dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, formas de conocer y aprender, niveles educativos y modalidades en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos”*⁵.

El SEP significa una estrategia integral que articula los procesos político-organizativos, pedagógicos y administrativos que hacen operativa la educación propia a través del Proyecto Educativo Comunitario (PEC). El PEC es el mecanismo base que surge con el fin de potenciar la sabiduría ancestral de los mayores y vincular activamente a los diversos actores comunitarios (mujeres, niños, jóvenes, dirigentes) en la reconstrucción de la escuela. Busca revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las culturas, asumiendo la orientación educativa desde lo colectivo. El PEC integra la educación socializadora inmanente a la cotidianidad de cada comunidad, así como los niveles escolarizados, entre ellos el superior. Son instancias centrales de los PEC en el ámbito local, las escuelas comunitarias, los Consejos Educativos Locales y los Cabildos como autoridad política del territorio; a nivel zonal los Comités de Coordinación Pedagógica y las Asociaciones de Cabildos y a nivel regional el PEBI con la Consejería en el área política.

Este sistema recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos indígenas. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos construir. En esa medida desarrolla de manera tangible nuestra autonomía y pertenencia a una nación que se reconoce constitucionalmente como diversa y equitativa. Mediante este Sistema, las comunidades orientan, dirigen, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan

la educación de acuerdo a su derecho ancestral, asumiendo además los nuevos elementos que aporta la visión de una educación desde una dinámica integral que responda a las necesidades actuales.

El Sistema se viene construyendo a partir del replanteamiento de la educación tomando como punto de partida las realidades comunitarias y sus ámbitos territoriales. Igualmente parte de las dinámicas culturales y de los procesos formativos permanentes que incluyen tanto los espacios escolarizados como los espacios de socialización familiar y comunitaria no escolarizados. Retoma además el tejido ancestral que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la Educación Indígena de manera gratuita asegurando el acceso, la equidad, la integralidad, la pertinencia, la diversidad y la interculturalidad con reciprocidad; y posibilitando los procesos bilingües, el fortalecimiento de la autonomía y de los planes de vida de los pueblos indígenas.

Es de anotar que el SEIP es un derecho de los pueblos indígenas que está reconocido a nivel nacional desde Noviembre 11 de 2009. En la actualidad se siguen concertando los mecanismos que hacen efectiva una educación pertinente en los diversos territorios indígenas.

A manera de reflexión

El CRIC ha desarrollado progresivamente lineamientos orientadores para la dinámica educativa que se han mantenido a través de varios años. Entre ellos están los siguientes:

- ❖ Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo;
- ❖ Las escuelas deben ser pilares para sostener el proyecto integral de vida y demás derechos sociales que se reclaman;
- ❖ Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades;
- ❖ Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas;
- ❖ La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares;
- ❖ La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica;
- ❖ A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios a ellas;

4 PEBI-CRIC (2005).

5 Documento SEP, (2006): 5

- ❖ No se debe partir del currículo oficial; debe construirse colectivamente nuevos programas de estudio; Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano;
- ❖ Es necesario visibilizar y asignar al lugar adecuado a las epistemologías propias.

Hoy que vemos la gran responsabilidad y complejidad que reviste el desarrollo de estos lineamientos, nos preguntamos: ¿es necesario vincular la sabiduría ancestral de los mayores y en general los saberes de las comunidades a los currículos? ¿Cómo hacerlo?, ¿Qué implica dejar de hacerlo? La escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural. Para el caso indígena fue necesario replantear el sentido de la educación escolarizada y las escuelas adquirieron otro enfoque desde la dirección de sus autoridades comunitarias para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas. Se empezó analizando la escuela que era un elemento del afuera de las comunidades indígenas, pero quienes la analizaron fue la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta investigación del papel de la escuela externa pensada desde adentro lo que posibilitó la transformación del modelo escolar". El Sistema General de Educación en Colombia dice ofrecer una educación pertinente a las poblaciones rurales y urbanas, ¿cuál es la realidad del desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales?

La relación sistémica entre territorio, vida, cultura, lengua, educación y escuela, pone en el debate a la integralidad de la educación propia en el marco de la operatividad del SEIP, como componente indispensable para la permanencia de los pueblos indígenas. Es natural que esta dimensión educativa difiera de manera profunda del Sistema General Educativo que impera en el país. Una mirada crítica a las condiciones específicas y generales del país, podría ser una estrategia de acercamiento al debate constructivo con los diversos sectores interesados en la educación.

1. Consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela es un reto que sigue ocupando nuestras inquietudes. Nos atrevemos a plantear que no solamente para las poblaciones indígenas es un reto replantear la educación formal que se requiere en Colombia: En nuestro caso buscamos que los padres de familia, las autoridades comunitarias no fuesen orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se convirtieran en maestros permanentes desde su vida cotidiana para la construcción del proceso comunitario. ¿Es posible abordar conjuntamente los diversos contextos culturales y sociales del país para la revisión de las diferentes concepciones sobre pertinencia educativa que hagan posi-

ble la generación de criterios en función de construir un tejido desde la diversidad?

2. Si los procesos etnoeducativos implican un replanteamiento que surge desde la participación de base en el direccionamiento educativo, ¿En qué medida es posible construir condiciones para garantizar una educación pertinente para todos los sectores de la sociedad?

Los invitamos a intercambiar sus experiencias, reflexiones e inquietudes buscando construir una mejor educación para todos y todas en nuestro país. Gracias por invitarnos. *La educación un proceso que camina, crece y se transforma junto a toda la organización.*

• Bibliografía

- Consejo Regional Indígena del Cauca (1983). Nuestras Luchas de ayer y hoy. Cartilla del CRIC N. 1.
- Bolaños, Graciela; Pancho, Avelina et al. (2003) Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza, Bogotá: UNESCO/IESALC, ONIC, ASCUN, MEN, CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (1990). Elaboración de currículo en comunidades indígenas Páez. Popayán: PEBI – CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (1997). Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria. Popayán: PEBI - CRIC.
- CONCETPI. La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación Indígena para la Educación de los Pueblos Indígenas, (2009). Perfil Sistema Educativo Propio. (Documento de trabajo sin publicar).
- Pancho, Avelina. "Proceso de contratación en territorios indígenas: una decisión comunitaria para avanzar en la autonomía". (2007). En: *Cxayú'ce* 13. Bogotá: CRIC.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. PEBI-CRIC (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. PEBI-CRIC. (1995-2009). Revista *Cxayú'ce*: Semillas y mensajes de etnoeducación. (Números 1 al 13).

• TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia •

Etnoeducación, Política de Estado... educación propia, propuesta de los pueblos indígenas

Libio Palechor Arévalo¹

Desde sus inicios, los pueblos indígenas organizados como Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, planteamos la necesidad de una educación que se adecuara a la cultura y a los intereses de nuestras comunidades, una educación en nuestras propias lenguas, una educación que recogiera nuestros conocimientos, una educación que formara personas que nos identificáramos como indígenas, que nos sintiéramos como indígenas, que actuáramos como indígenas, razón por la cual, se estableció este querer en los siete puntos de lucha de nuestra Organización.

Obedeciendo a ese querer, creamos las primeras escuelas comunitarias bilingües, en territorios indígenas y con maestros indígenas, escuelas que en principio no eran reconocidas por el Ministerio de Educación. Para la Organización, siempre fue claro que la educación es una responsabilidad del Estado y por ello se empezó a demandar de su institucionalidad el reconocimiento de nuestros procesos educativos, como parte de la estructura educativa vigente. No era fácil aceptar algo que recientemente aparecía y sobre todo cuando era una propuesta distinta a los procesos imperantes en la nación. Sin embargo, fruto de la constante lucha y después de sustentar estos procesos como respuesta a un derecho que se había negado por siempre, fue aceptada gubernamentalmente y para hacerlo se empezó a legislar sobre el particular denominándole a estos procesos educativos nacientes con el nombre de Etnoeducación.

El Consejo Regional Indígena del Cauca viene trabajando en la formulación e implementación de una propuesta educativa pertinente y de calidad. Tomando como referente nuestras primeras Escuelas Comunitarias Bilingües y la totalidad del proceso de investigación y construcción de la propuesta, demandamos del Estado su reconocimiento y es así como nace la Etnoeducación, como política institucional de educación para pueblos indígenas. Ante el desconocimiento del Estado de nuestros fundamentos, principios y criterios propuestos por nuestros pueblos de lo que debía ser la educación en territorios indígenas, se hizo necesario, seguir nosotros mismos en la construcción de nuestra propuesta, que denominamos Educación Propia, propuesta hoy consolidada como Sistema Educativo Propio, que se viene implementando en nuestras escuelas y que en los últimos años venimos exigiendo al Gobierno Nacional su reconocimiento, financiación y Administración en un contexto de Autonomía de los Pueblos y sus Autoridades

Para el movimiento indígena, este reconocimiento representó un gran avance, en tanto se podía demandar del Estado, por una parte, la educación de nuestros pueblos y por otra la formación de docentes que respondieran a la educación que necesitamos.

¹ Programa de educación Bilingüe Intercultural – CRIC; Universidad Autónoma Indígena Intercultural – CRIC, Popayán. Correo electrónico: libio-palechor@gmail.com.



Este avance se consolidó posteriormente, con la emisión de la nueva Constitución en 1991, derecho a la educación para grupos étnicos que se reguló en la Ley 115 de 1994, y que a su vez fue reglamentada por el Decreto 804 de 1995. Podríamos asegurar, que en principio, la Etnoeducación respondía a los intereses de nuestros pueblos, pero desafortunadamente, el Ministerio de Educación, no continuó con el enfoque que se le venía dando y, por el contrario, trató permanentemente de imponer sus criterios y sus políticas, de tal manera que respondieran a la estructura educativa estatal, tratando de esa manera de establecer una educación incluyente y globalizante, nada diferente a la educación convencional. Es decir que si bien la Asamblea Nacional Constituyente y, posteriormente, la Ley General de Educación estuvieron acompañadas e inspiradas desde un proceso de movilización social desde distintos sectores, incluidos el movimiento indígena y el movimiento social del magisterio, la implementación y puesta en práctica de este nuevo marco constitucional y legislativo no es independiente de la historia y tradición que marca nuestro estado como modelo incluyente y homogeneizador sustentado en la premisa de una sola identidad nacional, razón por la cual muy difícilmente los postulados y planteamientos recogidos en este nuevo marco jurídico tendrían una aplicación real y eficiente por parte de las entidades y organismos gubernamentales responsables de su aplicación.

Después de diez y nueve años no ha sido posible que la burocracia estatal cumpla y aplique de manera completa y pertinente con las aspiraciones que quedaron recogidas en esta normativa nacional. En parte, es evidente, debido a la implementación de las políticas neoliberales en el campo educativo las cuales al parecer tienen un lugar de prioridad frente a los lineamientos constitucionales y, en este sentido, el Ministerio de Educación MEN ha privilegiado las acciones que lleven al cumplimiento de las demandas de racionalización y eficiencia en la administración de los recursos, que aquellas derivadas del mandato constitucional y de los derechos reconocidos en el marco de la política etnoeducativa.

Dado que a los pueblos indígenas, nos interesa una educación que responda a nuestros intereses, no solo culturales, sino sociales, políticos y económicos, todos ellos plasmados en los *Planes de Vida*; seguimos avanzando en el proceso iniciado en la década de los setenta y consolidando nuestras propias propuestas educativas, que evidentemente van avanzando de manera más rápida y eficiente que la paquidermia estatal, propuesta que da como resultado final lo que hemos llamado "*Educación Propia*", hoy en día sistematizada en el denominado Sistema Educativo Propio, como una propuesta que garantice calidad y pertinencia, frente a la cual la política etnoeducativa, si bien en un momento dado favoreció el desarrollo de este proceso hoy en día se queda corta e insuficiente frente a las demandas, necesidades y condiciones que requiere el funcionamiento del Sistema Educativo Propio en un marco de Autonomía de los pueblos y sus autoridades.

Por supuesto, ante la intencionalidad del gobierno de desconocer nuestro derecho a la educación, tal y como lo venimos planteando, no ha sido nada fácil la implementación de nuestra propuesta. Pues se hace necesario tener un presupuesto mucho mayor, por los requerimientos especiales que implica la educación en nuestros territorios (investigación permanente, formulación y edición de nuestros propios textos, elaboración de materiales, etc.) De la misma manera, se requiere de formación de nuestros propios maestros, tarea que no es nada fácil y que requiere de recursos y de tiempo. También requerimos de una estructura administrativa que nos permita a nosotros mismos reglamentar e implementar nuestra propuesta, pues la existente obedece es a los requerimientos preestablecidos por el Ministerio de Educación. Es decir, requerimos tener la suficiente autonomía que nos permita aplicar nuestro Sistema Educativo propio desde la formulación curricular, planes de estudio, pasando por la formación de maestros comunitarios, selección de maestros comunitarios, vinculación de los mismos, construcción de materiales, creación de textos escolares, hasta la administración y evaluación de todo el proceso educativo.



– Pueblo Misak; Centro Educativo El Cacique –

• TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia •

Pues bien, como dije anteriormente, en vez de facilitar nuestra propuesta, que dicho sea de paso, es un gran aporte que le estamos haciendo los pueblos indígenas al Estado, para que responda con la obligación constitucional de la clase de educación a la que tenemos derecho, lo que ha hecho el gobierno es obstaculizarla. Ha tratado de desconocer la existencia y la función de los PEC, está implementando proyectos Etnoeducativos alternos a nuestras propuestas, intentó emitir un Estatuto Docente Indígena, desconoció la vigencia del Decreto 804 de 1995, decreto que a pesar del fallo de la Corte Constitucional que le volvió la vigencia, a través de circulares aún no deja poner en aplicación.

Al movimiento indígena no le ha quedado otro camino que la denuncia y la movilización, en la búsqueda de hacer efectivo el derecho a la "Educación Propia" que nos asiste. En este sentido, ha sido necesario llevar a la Mesa Nacional de Concertación, nuestras propuestas de Sistema Educativo Propio para que sean reconocidas como políticas públicas de educación en territorios indígenas, propuestas que aún se debaten en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI-; como también ha sido necesaria la demanda de un norma que regule la educación en Territorios Indígenas y que a la vez le entregue la administración de la educación a las Organizaciones y Autoridades Indígenas, propuesta más conocida en nuestro medio como "decreto autonómico" que también está sobre la mesa en la Comisión.

La educación que exigimos: en general, nuestro planteamiento es el de una educación cuyo fin sea el eje fundamental del desarrollo de nuestros Planes de Vida, por lo tanto el proceso está orientado bajo los principios de:²

La *tierra como madre* y fuente que nutre toda cultura y es eje de los asentamientos poblacionales y de la vida económica, social, política y espiritual de un pueblo. Desde la cosmovisión indígena, supone el *deber y el derecho* de cuidarla, defenderla, protegerla, conocerla, trabajarla, establecer diálogo con ella.

La *identidad cultural* como expresión de pensamiento, sentido de pertenencia, derecho a la reafirmación, fortalecimiento de sus valores, formas de organización y prácticas de su cultura. Igualmente el derecho a orientar y controlar los cambios culturales que la realidad actual exige.

La *autonomía* como capacidad de coordinación, dirección y acción social; supone el ejercicio de los derechos humanos y culturales como personas y como colectivos con derecho a un gobierno propio, al uso y protección de nuestros territorios, nuestras lenguas, formas de socialización y costumbres, a una educación emanada de las dinámicas culturales y organizativas.

La *diversidad e interculturalidad*, como el reconocimiento y valoración de las diferentes etnias, pueblos y culturas que

conviven en el país y en la sociedad en general, propendiendo por unas relaciones de equidad social, solidaridad, aceptación y respeto por la diferencia y armonía en la convivencia.

La *participación comunitaria*, como derecho y deber de todo miembro de la comunidad para aportar a la orientación, gestión, dirección, ejecución, evaluación y seguimiento de los diferentes programas y acciones; de su proyección, sociocultural, política, económica, educativa.

La educación como un *proceso histórico y ancestral*, que las culturas construyen desde su dinámica interna y en relación con el entorno y situación que las rodea e interviene, para darse pautas y normas de comportamiento para la convivencia, sentido de colectivo e identidad, formación de sus miembros y en general desarrollo de capacidades para atender las diversas necesidades y problemáticas.

En este sentido se asume *la Educación Propia como estrategia para la formulación y ejecución* de proyectos y planes de vida, donde la identidad cultural, la comunidad, las relaciones de interculturalidad y reciprocidad se sustentan y fortalecen.

Por eso, el *Sistema Educativo Propio* identifica y construye una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra madre tierra, creativa y autónoma que brinda espacios de aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidades en general, propendiendo por el pleno desarrollo personal y colectivo, es decir una educación *con, desde y para* los pueblos indígenas. Igualmente implica como colombianos e indígenas, el conocimiento y valoración crítica de los contextos sociales y políticos en que nos desenvolvemos, desde una posición constructiva.

Como se puede ver, nuestra propuesta riñe con el sistema educativo convencional y por eso, es evidente la necesidad urgente de avanzar por parte del Estado en una nueva política y reglamentación que recoja y responda al nivel de desarrollo y avance (administrativo, pedagógico, curricular, etc.) que hoy en día han alcanzado los procesos educativos en territorios indígenas, en tanto han adquirido la fuerza y madurez necesaria para que sea otorgada y reconocida la autonomía que permita consolidar en su integralidad el *Sistema Educativo Propio* desde la construcción realizada por las mismas comunidades y organizaciones frente a la inoperancia por parte del Estado para hacer efectivo el derecho a una Educación Propia. El Estado debe asumir la propuesta de Educación Propia como una política de Estado, desde la construcción de nuestros propios pueblos, en aplicación a la Ley 21 de 1991 y la Declaración de los Derechos de los Pueblos³ Indígenas emitida por la ONU recientemente.

2 *Sistema Educativo Propio CRIC, 2006.*

3 <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/es/drip.html>

El derecho a la identidad educativa de los grupos étnicos

Yaneth Motato Suárez¹

Los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a recibir una formación y enseñanza especial que respete y desarrolle su identidad cultural, de tal manera que materialicen sus aspiraciones comunitarias expresadas en los planes integrales de vida, cuyo eje fundamental y dinamizador es la educación propia, pensada y diseñada por ellos mismos, la cual responde a contextos y contenidos pertinentes, realidad legítima que exige del Estado su reconocimiento, legalización y financiación, para posibilitar su pervivencia digna como pueblos distintos que hacen parte de la nacionalidad colombiana

La Nación colombiana es producto del mestizaje de las culturas y tradiciones de los pueblos americanos, europeos y africanos. En ese contexto, se identifican cuatro grupos étnicos: los pueblos indígenas, las poblaciones afrocolombianas -incluidas las comunidades raizales de San Andrés y Providencia y la comunidad de San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar- y el pueblo ROM o gitano.²

La planificación del bienestar de los grupos étnicos ha sido estrictamente defensiva, pensada para resistir y pervivir como pueblos, debido a la invasión territorial de los españoles, de colonos, de las multinacionales extractoras de minerales, de la presencia de grupos armados y la expedición de normas, que han propiciado el despojo, la invisibilización de las diferentes culturas y la negación de la igualdad de derechos.

Para comprender la dimensión de la planeación indígena actual, hay que recordar el hecho que, desde la llamada "Conquista" los pueblos indígenas abandonaron forzosamente sus planes integrales de vida, por eso no planifican su vida de acuerdo con sus cosmovisiones, sus aspiraciones y su cultura, sino de acuerdo con los deseos y la visión desarrollista de la sociedad mayoritaria -blanca- y las políticas de Estado, imposiciones que han tenido que aceptar como estrategia de resistencia "casi maliciosa", para seguir perviviendo como pueblos culturalmente diferentes dentro de la Nación colombiana. Los pueblos indígenas³ han definido los planes integrales de vida como estrategia comunitaria de resistencia y reivindicación, para convertirlos en alternativa de vida frente a la globalización capitalista, que arrasa con la diversidad cultural, los diferentes modelos de vida y vulnera la vida misma. Pensar en los planes integrales de vida es pensar en la vida misma, es reflexionar

permanentemente en la búsqueda del equilibrio entre el hombre y la naturaleza y los diversos seres que la habitan, es pensar en el equilibrio natural, es concebir el orden del mundo como una gran sociedad, donde los humanos y la naturaleza se rigen por los mismos principios naturales o físicos, por eso se afirma: Cada monte, cerro, bosque, río, es nuestro hermano, si uno de ellos muere, nuestra muerte también está cerca.

Los planes integrales de vida que los indígenas reconstruyen ahora, son alternativa con futuro para responder a las necesidades resultantes de la relación con los no indígenas y que les permitirá seguir perviviendo como pueblo, por tal razón reivindican derechos como la autonomía, el ejercicio de sistemas sociales propios, el territorio y sus componentes, la salud y una educación que respete la identidad cultural. La lucha social y pacífica de los indígenas por defender y ejercer sus derechos colectivos e integrales se ha convertido en una estrategia muy significativa para el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural que resiste a la globalización.

La imposición de modelos hegemónicos en cualquier contexto sacrifica la creación de pensamiento, impidiendo el desarrollo de nuevos paradigmas y de expresiones de comunidades culturalmente distintas, que luchan por establecer sus propios sistemas espirituales, sociales, económicos y políticos desde escenarios alternativos como los planes integrales de vida, que giran sobre la educación propia como estrategia dinamizadora.

Si los grupos étnicos ejercen los derechos humanos desde la concepción de occidente están renunciando a los derechos fundamentales, colectivos e integrales, que son herramientas jurídicas que rompen sistemas monistas o globalizantes desde

1 Yaneth Motato pertenece al pueblo Embera Chamí, nació y vive en Riosucio, Caldas. Licenciada en Ciencias Sociales y magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. En la actualidad es directiva docente del Centro Educativo María Fabiola Largo Cano, del municipio de Riosucio. Su proyecto académico y de vida lo ha dedicado a la consolidación del proceso de educación propia para los Embera de Caldas. Correo electrónico: mitikanoy@gmail.com.

2 DANE. Dirección de Censos y Demografía. Colombia una Nación Multicultural. Bogotá D. C., octubre de 2006, Pág. 15.

3 Según el Censo del DANE de 2005, los pueblos indígenas de Colombia son 87 (Ibidem, Pág. 16), sin embargo, en varios documentos de la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC- y en ponencias presentadas por sus dirigentes nacionales se lee que son 102 pueblos indígenas plenamente identificados.

• **TEMA CENTRAL** - De la etnoeducación a la educación propia •



► La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de origen de cada pueblo

la diversidad, no obstante, es pertinente establecer más alternativas de resistencia, que fortalezcan la educación. Las alternativas de resistencia social y pacífica apoyadas en conceptos como diversidad étnica y cultural, pluralismo, interculturalidad, autonomía, sistemas de control social, planes de vida, etnoeducación, educación indígena, educación propia, pedagogías y didácticas propias, globalización, entre otros, han posibilitado que los embera de Caldas propongan y construyan el currículo propio, generando otros procesos conexos en lo social, organizativo, político y cultural, los cuales articulan e integran la vida comunitaria a la vida escolar con perspectiva intercultural.

El acceso a la educación estatal que aún se imparte en los territorios indígenas, hasta ahora, no ha evidenciado su contribución al fortalecimiento organizativo y cultural de sus comunidades, ni a la aplicación del conocimiento ancestral; más bien ha implicado aculturación, pérdida de pertenencia e identidad, desconocimiento de la historia local y rupturas sociales. La defensa del derecho a la identidad educativa de los pueblos indígenas de Colombia se reinicia en 1982, con la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC-. En Lomas de Ilarco, Tolima, se realizó el *Primer Congreso Indígena Nacional*, allí se trazaron políticas de reivindicación, entre ellas, se planteó la urgencia de rescatar la educación indígena, con el fin de asumir gradualmente el control de la educación, que permita investigar y profundizar la propia historia y fortalecer las lenguas nativas o maternas, legar la cultura a través de la tradición oral, todo con el fin de pervivir como pueblos y comunidades indígenas.

La lucha por una educación que respete y fortalezca la identidad y los modos de vida de los indígenas, no empieza con la creación de la ONIC ni con la promulgación de la Constitución Política de 1991, fueron las presiones sociales de los indígenas,

que mucho antes, lograron que el Estado expidiera el Decreto 1142 de 1978 y la Resolución 3454 de 1984⁴, en cuyas normas se reconoce, entre otros aspectos los siguientes:

- El Gobierno Nacional debe tener en cuenta las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígenas.
- El Ministerio de Educación Nacional, a petición de las comunidades indígenas, podrá organizar Centros Experimentales Piloto para la implementación de los currículos diseñados para dichas comunidades.
- La educación para los indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a su vida social y cultural.
- Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo necesario para desenvolverse en su medio social.
- La educación que se ofrezca a las comunidades indígenas contendrá los elementos esenciales del nivel de educación básica, ajustándose a las características específicas de cada comunidad.
- Lograr que el indígena integre armónicamente a su cultura valores y técnicas de otras culturas en una relación de igualdad y respeto entre la comunidad indígena y la sociedad nacional.
- Siempre que sea posible, los maestros serán seleccionados por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad.

4 Roldán Ortega, Roque, Gómez Vargas, John Harold, comp. (1994), *Fuero Indígena Colombiano*. Santafé de Bogotá, 1994.

En atención a lo anterior, el Gobierno Nacional se comprometió a apoyar y promover la organización de las poblaciones indígenas y garantizarles dentro del respeto a sus pautas culturales, su participación en la ejecución de las políticas sectoriales de desarrollo indígena a nivel nacional, regional y local. Fue así como el Ministerio de Educación Nacional definió los criterios para el desarrollo propio de las comunidades indígenas, basado en el marco teórico denominado *etnodesarrollo*⁵, y las características, principios, finalidades, objetivos, estrategias y condiciones necesarias para la implementación de su componente, es decir, la *etnoeducación*.

Se definió el *etnodesarrollo* como "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" y por *etnoeducación* "un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad"⁶.

El concepto de *etnodesarrollo* copiado de la academia mexicana se aplicó sin reparos en Colombia, y así el Ministerio de Educación MEN comenzó a manejar el término *etnoeducación*, y en ese orden hoy, todo lo que se refiere a indígenas se conoce como etno, ejemplo: etnosalud, etnobotánica, Etnopolítica, desconociendo las particularidades existentes con los afros, los raizales, los gitanos, incluso con los campesinos. Las finalidades normativas y conceptuales –*etnodesarrollo* y *etnoeducación*- del MEN se quedaron en el papel, pues la educación de los indígenas, en muchos de sus territorios, siguió en manos de la iglesia católica -bajo la modalidad de Educación Contratada-, en otros territorios se siguió aplicando la educación tradicional estatal y con el Decreto 1490 de 1990 se estableció e impuso las metodologías activas, a través de la Escuela Nueva, violando el artículo 7° de dicha norma y en desconocimiento palmario del derecho constitucional a la identidad educativa de los indígenas.

"Durante la vigencia de la Constitución centenaria de 1886, de acuerdo con la política indigenista gubernamental de asimilación, las propuestas educativas que se implementaron para las comunidades tradicionales estaban orientadas a acelerar su proceso de integración a los patrones de vida

de la mayoría de la sociedad nacional y, por esa vía, las mismas siguieron siempre los principios y objetivos básicos de la educación general. Con la expedición de la Constitución de 1991, al definirse el Estado colombiano como democrático y pluralista, se abandonó por completo la idea integracionista y se le impuso al Estado la obligación de adoptar para los grupos étnicos un sistema educativo diferente al de la mayoría, acorde con sus particulares características. Los artículos 10°, 68 y 70 de la Carta Política, consagran expresamente que los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a recibir una formación y enseñanza que respete y desarrolle su identidad cultural, bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas, y que es deber del Estado promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades".

El derecho fundamental de las comunidades indígenas a recibir una educación especial, que respete la identidad cultural también es reconocido por el Convenio 169 de la O.I.T. que, se incorpora al derecho interno mediante la Ley 21 de 1991 y hace parte del bloque de constitucionalidad, razón por la cual sus normas, al lado de la Carta Política, se constituyen en mandatos obligatorios que el Estado debe cumplir para el bienestar de los grupos étnicos. En el proceso de desarrollo constitucional de la educación para los grupos étnicos no se establecen diferencias conceptual entre *etnoeducación*, *educación indígena*, *educación propia* y *educación intercultural*, sin embargo, se hacen muchos ejercicios a través de foros y encuentros en los que participan el Ministerio de Educación MEN y la dirigencia indígena nacional y regional, incluso la ONIC ha preparado muchos documentos sobre *etnoeducación* y en sus primeras obras no hace diferencias conceptuales y maneja el término *etnoeducación* indistintamente, y así se incluye a otras culturas como los afrocolombianos, los raizales y los gitanos.

La Ley 115 de 1994 define la *etnoeducación* como la educación "que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones" (artículo 55). Esta definición es genérica y aplica para todos los grupos étnicos.

En forma oficial, la ONIC da a conocer el concepto de *educación propia* y lo hace público en abril de 2009 en el documento denominado "*Perfil del Sistema Educativo Indígena*

5 Bonfil Batalla, Guillermo. (1995), *El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. En *Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*. México: INAH/INI, tomo 2, pp. 464-480.
6 Ver Resolución 3454 del 13 de abril de 1984, artículo 1°.
7 Corte Constitucional, (2007, 21 de marzo). Sentencia 208 de 2007. Extraída el 20 de febrero de 2010, desde http://juriscol.banrep.gov.co:8080/basisjurid_docs

• TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia •

Propio” elaborado dentro del marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas –CONTCEPI-. Siguiendo la tarea de desarrollar la etnoeducación impulsada por la ONIC, en el Departamento de Caldas, en el año de 1988, se conforma un Comité de Etnoeducación, cuyo fin fue diseñar una propuesta de etnoeducación con currículos pertinentes, según lo establecido en los Decretos 1142 de 1978 y 85 de 1980 y en la Resolución 3454 de 1984.

En el año 1992, por iniciativa del Consejo Regional Indígena de Caldas –CRIDEC-, se inicia la capacitación para la construcción de currículos pertinentes desde la etnoeducación, por aquella época no se manejaba el concepto de educación propia, pero se tenía grandes expectativas por conocer los derechos educativos indígenas, entre ellos los referentes a la educación para grupos étnicos consagrados en la Constitución Política de 1991⁸.

En su inicio el proceso de capacitación etnoeducativo vincula a docentes indígenas y otros no indígenas -que en su gran mayoría aprovecharon la coyuntura para hacer trabajos de especialización y luego se desvincularon del proceso-, artesanos, autoridades y médicos tradicionales y miembros de la comunidad. Las actividades de capacitación se desarrollaron a través de seminarios, orientados a la construcción del currículo etnoeducativo para las comunidades indígenas del departamento de Caldas.

Las dinámicas colectivas de construcción de pensamiento, desde la tradición oral, el diálogo de saberes y la práctica de conocimientos ancestrales, vienen generando espacios para la interculturalidad, de ahí que las comunidades indígenas conciben que *la escuela es el espacio donde todos enseñamos y todos aprendemos*, es decir, la educación propia, se hace y se revitaliza en la comunidad donde hay poseedores y comunicadores activos de un legado y saber ancestral, que sólo a través de la *comunidad que es escuela* se puede conservar y fortalecer. *La escuela que es comunidad* se presenta como el espacio propicio para el fortalecimiento de la identidad, de lo propio, lo cual es posible en la medida que las relaciones interculturales se den en un plano de igualdad y con dignidad, de tal manera que se reconozca al otro como distinto, como parte de los procesos comunitarios gestados y cultivados desde otras comprensiones y conceptos que se incluyen en los planes integrales de vida.

Los planes integrales de vida del pueblo Embera de Caldas, en especial en Riosucio, tienen como eje fundamental la educación propia o educación para los embera, proceso social y permanente que se viene consolidando y aplicando parcialmente desde el arte propio, la medicina tradicional, la espiritualidad, la tradición oral, la danza, los rituales, los sistemas de control social, el trabajo comunitario y los procesos organizativos, componentes que en conjunto se constituyen en alternativa a la educación homogeneizante que ofrece o establece el Estado para los colombianos, incluyendo a los indígenas.

Los docentes Embera de Caldas tienen claro que la falta de un currículo propio al interior de las comunidades impide la materialización de los planes integrales de vida, porque el sistema educativo actual no contribuye a la articulación de la realidad con el conocimiento que se imparte, es decir, sus contenidos y contextos no responden a las necesidades reales de los embera, provocando desconocimiento y subvaloración de la cultura propia y una pérdida paulatina de la identidad y el abandono de la práctica de usos y costumbres.

Todo el panorama que se expone a nivel nacional y regional sobre la educación sin contexto ha propiciado los motivos para proponer y consolidar un modelo de educación propia, que en Caldas se inició en 1988 pensando en la *etnoeducación*. En 1998 debido al proceso de racionalización educativa promovida por el Estado se retoma el ejercicio educativo de reflexión por parte de los embera y como resultado acelera la clarificación de conceptos y desde esa época se continuó manejando el concepto de *educación indígena*.

A partir del 2005, docentes y autoridades indígenas retoman el proceso y se proponen definir las políticas para la educación indígena de Caldas, se concentran a revisar los



– María Eugenia Romero –

8 Sobre el proceso educativo adelantado por los Embera de Caldas no existen documentos consolidados y que hayan sido oficializados por el Consejo Regional Indígena de Caldas –CRIDEC-. Los archivos existentes no están codificados pero en ellos se encuentran evidencias claras e históricas del proceso.

avances educativos y deciden que se trabajará para consolidar un modelo de educación propia o educación para los Embera de Caldas.

Cuando las políticas educativas de la sociedad nacional responden y respetan las comprensiones, cosmovisiones e imaginarios de grupos culturalmente distintos por su origen étnico, se está propiciando la implementación de la educación denominada propia, que debe posibilitar enseñanzas y aprendizajes para atender sus proyecciones de pervivencia, relaciones internas y externas, prácticas de tradiciones lingüísticas y formas de comunicación local, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo o comunidad. Los Embera de Riosucio, Caldas, tienen claro que la educación propia se fundamenta desde contextos y contenidos locales, donde la cultura, la tierra y el territorio son el marco referencial de proyección comunitaria. También son fundamentos de la educación propia, los conocimientos y prácticas tradicionales, el derecho propio con las costumbres, la unidad en la diversidad, la relación con la naturaleza, la multiculturalidad y la interculturalidad.

Según la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas-CONTCEPI, la educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general. En esta educación se aprende la

lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena.

La educación se fundamenta en las raíces culturales y el pensamiento propio, donde se aspira que su desarrollo contribuya a fortalecer las identidades de cada pueblo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad o correspondencia; también en el fortalecimiento y construcción de autonomía, así como la capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos⁹.

Se entiende lo “propio” como aquellos referentes ancestrales, valores y elementos que encierran lo espiritual y el entorno físico, desde los cuales se expresa la cultura y las relaciones en forma intra e inter comunitaria, cuyos resultados son la reafirmación de la identidad colectiva. También hacen parte de lo propio o de la cultura de un pueblo indígena los elementos apropiados, lo que se aprehendió de otras culturas, tal como ocurrió con la religión, la lengua castellana, el cabildo y el resguardo, entre otros, que no nacieron desde o con los ancestros indígenas, pero hoy son prácticas o instituciones vigentes, que fueron resignificadas por los indígenas.

La diversidad, la territorialidad, la espiritualidad indígena, la familia, las lenguas, son principios imprescindibles de todo proceso de educación propia en los diversos pueblos indígenas. Esto no significa que sean los únicos principios que orienten la educación propia, puesto que cada pueblo tiene unas realidades y concepciones diferenciadas y se trata

9 Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI-. (2009) *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. Bogotá D. C., abril, Pág. 20.

Se entiende “lo propio” con aquellos referentes ancestrales, valores y elementos que encierran lo espiritual y el entorno físico



• **TEMA CENTRAL** - De la etnoeducación a la educación propia •

de potenciar la unidad desde las diferencias. La educación propia representa una alternativa que fortalece los procesos educativos a través de proyectos comunitarios aprovechando el saber de líderes, ancianos, e integrando todas las manifestaciones de las comunidades en el contexto de la interculturalidad.

El proceso para diseñar un currículo educativo pertinente para las comunidades indígenas de Caldas, es decir, el diseño de la educación propia ha producido logros culturales, administrativos, políticos y de cualificación de docentes y autoridades indígenas, los cuales son muy evidentes ante la sociedad caldense y riosuceña, tales como:

- Conocimiento y ejercicio de los derechos fundamentales constitucionales y legales de los pueblos indígenas.
- Sensibilización sobre la importancia de construir un sistema educativo propio, como estrategia para fortalecer el proceso social organizativo desde la identidad indígena.
- Avances sobre la educación propia, que han llevado a proponer el funcionamiento de centros pilotos en educación propia.
- 44 • Conocimiento de la realidad comunitaria a través de la investigación participativa.
- Avances en la construcción de los planes de estudio en las áreas básicas de enseñanza.
- Aprobación de políticas educativas indígenas por parte de las autoridades de los resguardos y asentamientos indígenas de Caldas.
- Expedición de la Resolución N° 2726, por parte de la Secretaría de Educación del departamento de Caldas, con la cual se reglamenta las política de atención educativa para grupos étnicos.

La educación propia reconfigura el sentido de la escuela y del maestro en el contexto indígena, actores que en otros momentos históricos ocasionaron conflictos culturales e identitarios, porque marcaron fronteras entre escuela y comunidad, a pesar de compartir un mismo espacio, fenómeno dado por ser la escuela y el maestro reproductores de pensamientos de otras culturas diferentes, que señalaban un destino distinto al del contexto.

En la materialización de experiencias de educación propia, el saber del maestro no sólo se funda en el campo científico, técnico, didáctico o disciplinar, también debe incluir los

saberes ancestrales, el acompañamiento a la comunidad y a través de la pedagogía con su constante ejercicio de reflexión, deben guiar el camino hacia la educación pertinente para fortalecer los elementos de identidad como pueblo culturalmente distinto.

Es necesario reconocer que la educación propia no es un tema exclusivo de indígenas, incumbe a los demás grupos étnicos, a los mestizos, a los campesinos, incluso a la sociedad no indígena, pero su esencia radica en que debe responder a las realidades sociales y culturales que se viven y se proyectan comunitaria o colectivamente.

• **Bibliografía**

- DANE. (2006) Dirección de Censos y Demografía. Colombia una Nación Multicultural. Bogotá D. C., octubre.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1995) El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. México: INAH/INI, Tomo 2.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI- (2005). La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación Indígena para la Educación de los Pueblos Indígenas, Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá D. C., abril.
- CONTCEPI La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación Indígena para la Educación de los Pueblos Indígenas http://www.sednarino.gov.co/?id_seccion=3&id_contenido=380. Consultada Marzo 8 de 2010
- CORTE CONSTITUCIONAL (2007, 21 de marzo). Sentencia 208 de 2007. Extraída el 20 de febrero de 2010, desde http://juriscol.banrep.gov.co:8080/basisjurid_docs/
- LEGIS, Editores. Constitución Política de Colombia. Bogotá D. C., enero de 2004.
- Ortega Miticanoy, Luis Antonio. (2002), Una mirada a la educación en los pueblos indígenas de Colombia. En: Módulo de Capacitación, Convenio ESAP-UNIÓN EUROPEA. Plan Nacional de Capacitación Indígena, Bogotá D. C..
- Roldán Ortega, Roque, y Gómez Vargas, John Harold, comp. (1994) Fuero Indígena Colombiano. Santafé de Bogotá.

Parosetø, Sembrando Cultura Ayer, Hoy y Siempre. Una Propuesta Educativa Propia para la Pervivencia del Pueblo Misak

*Taita Misael Aranda¹, Mama Luz Dary Aranda², Ruby Elena Salazar³,
Taita José Manuel Tunubalá Tunubalá⁴, Angélica Rodríguez⁵*

El sueño de la comunidad educativa, nace con el impulso desde la vida y pensamiento propio para su tejido innovador que luego fue implementado por los Docentes del Centro Educativo El Cacique, partiendo hacia el desarrollo teórico-práctico de la educación y la pedagogía propia, cosmovisión, identidad, de sembrar y vivir como pueblo Guambiano. Hoy, este sueño nos exige un mayor compromiso, responsabilidad y voluntad para seguir dando la resignificación y mantenernos en el tiempo y espacio en forma de espiral, cohesionados por el principio Par s t para la permanencia y pervivencia del Pueblo Misak



- ¹ Profesor del Centro Educativo el Cacique desde hace 24 años. Exgobernador del Cabildo de Guambía (1998). Licenciado en Pedagogía reeducativa, Especialista en Educación y Pedagogía, Universidad Iberoamericana.
- ² Profesora del Centro Educativo el Cacique desde hace 8 años. Licenciada en Etnoeducación, Universidad del Cauca. Correo electrónico: luzdaryanda@yahoo.com.
- ³ Profesor del Centro Educativo el Cacique desde hace 24 años. Exsecretario del Cabildo de Guambía (1997). Licenciado en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Bolivariana. Especialista en Educación y Pedagogía, Universidad Iberoamericana.
- ⁴ Profesora del Centro Educativo el Cacique desde hace 10 años. Licenciada en Pedagogía reeducativa, Fundación Universitaria Luis Amigó.
- ⁵ Profesora de la Universidad del Cauca, Departamento de Educación y Pedagogía. Coordinadora del Grupo de Investigación Educación, Sujeto y Cultura. Psicóloga, Magíster en Estudios Políticos. Correo electrónico: anrodriguez@unicauca.edu.co.

• TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia •



▶ Laguna Sagrada

La experiencia que relatamos se desarrolla en el Resguardo Indígena de Guambía, ubicado al nororiente del municipio de Silvia y al oriente del departamento del Cauca. A partir de los años 1980 el pueblo Guambiano (*Misak*) viene desarrollando un proceso de recuperación y fortalecimiento de la cultura como pueblo. El Centro Educativo El Cacique, centro piloto de diálogo de saberes ancestrales y universales, orientado hacia el fortalecimiento del desarrollo colectivo Guambiano, hace parte de este largo proceso histórico enmarcado desde los saberes ancestrales en las distintas luchas del Pueblo Misak por un futuro próspero para las nuevas generaciones. El Centro Educativo El Cacique se ha empeñado en trabajar y vitalizar el principio de vida del pueblo Misak llamado "parəsətə", el cual contiene una pedagogía propia, una pedagogía de vida, un sendero de nuestro pasado, tumba viva de nuestros ancestros. A pesar de las debilidades internas y de las presiones externas de las instancias locales, regionales, nacionales e internacionales de la globalización de la educación misma, se ha ido progresivamente fortaleciendo y ha dado muchas semillas, reconocimientos morales, políticas y públicos en las instancias educativas regional y nacional.

El parəsətə, dentro de un proceso de educación natural, concibe a los astros, planetas, plantas, animales y micro organismos como los hermanos mayores, ya que están y estuvieron antes que nosotros; de ellos aprendemos la convivencia y el respeto. La tierra como madre, generadora de la vida y sabiduría. De ellos aprendemos, ellos nos enseñan la prevención, el trabajo tanto individual como colectivo, la agilidad, las diferentes estrategias de supervivencia. Así la educación del pueblo *Misak* se crea y se recrea en el actuar cotidiano.

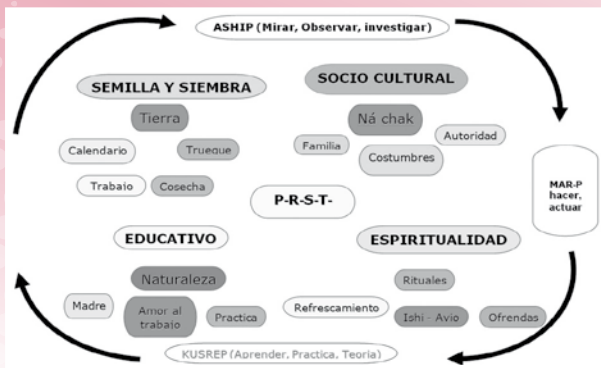
El "Pishimisak" espíritu mayor, con su sabiduría y armonía, guía al Pueblo Misak, le enseña a vivir de una manera equilibrada, con él y con los todos los seres. Le proporciona sabiduría al ser Misak, a través del Pishimarəpik, mərəpik, (medico propio) para que exista una relación con él-ella. Transmite todo su saber, un saber de prevención, de pervivencia, mediante el conocimiento del poder de las plantas, de los animales; en la lectura de lo natural y lo espiritual.

Esta forma de educación del Misak es transmitida en la tradición oral por los mayores desde el "na chak", cocina, primer espacio pedagógico donde el niño y la niña comienzan a ver, escuchar y palpar la realidad de su entorno; igualmente esto se da en los lugares de trabajo, simbolizados por la minga. Finalmente la educación propia se institucionaliza en el Cabildo, quien retoma métodos pedagógicos de la educación propia, para guiar a su pueblo, fundamentado en el derecho mayor: Kerəsərəp (aconsejar), wachip (llamar la atención a los que ya han cometido alguna falta), pinərəp (castigo físico a los que reinciden), pishimarəp (armonización física, psicológica y espiritual a los que ya no tienen remedio). Todos estos procesos educativos están ligados a la naturaleza y al ser Misak, y buscan una armonía y equilibrio entre los mismos.

El parəsətə mantiene su hilo vital con todos los aspectos, individuales y colectivos del ser Misak, armonizando al hombre con la naturaleza que se materializa en la familia, organismo importante de la sociedad Misak, célula viva de la cultura, en la cual el movimiento de rotación y traslación está sostenido por una fuerza espiritual (soto) PISHIMISAK interpretada para su armonización por el PISHIMARƏPIK (medico natural).

A pesar de los procesos de aculturación del pueblo Misak, éste ha mantenido latente el proceso de educación Misak, por eso en la actualidad se han generado al interior de la cultura movimientos en muchos casos protagonizados por docentes que, conociendo la historia quieren presentar nuevos modelos de educación propia para contrarrestar y equilibrar la educación occidental. Las nuevas políticas educativas en Guambía expresan que el Misak debe manejar los dos mundos: el Misak y el occidental. Solo así se podrá resistir y persistir en esta realidad globalizante.

El proyecto del principio Guambiano del espiral Parəsətə, desde su nacimiento hasta el momento, ha sido el hilo conductor que ha re-significado y cimentado el desarrollo pedagógico de la Escuela, fortaleciendo los principios rectores o venas milenarias de la organización Guambiana. Las reuniones, los talleres, las asambleas, las experiencias de la comu-



► Esquema del espiral paresete guambiano



► Taita Misael Aranda

idad educativa, ponen de presente conocimientos que por mucho tiempo estaban en el libro de la naturaleza, la biblioteca de la vida humana y comunitaria. El principio ancestral Paresete como una de las semillas para sembrar y vivir, ha posibilitado pensar (Isup), mirar (aship), hacer (maröp), enseñar (kusrennep) a todos los miembros de la comunidad educativa en un rol educativo dinamizador del proceso de lucha colectivo del pueblo Guambiano.

Frente a la necesidad de proponer algo diferente en lo pedagógico, con un sentido cultural, se desarrolló en el año 2005 un periodo de diagnóstico, que llevó a detectar que las problemáticas fundamentales del centro educativo eran: falta de integración entre docentes y comunidad educativa, deserción, bajo rendimiento académico, poco compromiso de los padres de familia para con la escuela, mal nutrición y otros. Frente a esta situación, surge la propuesta de investigar sobre el principio Guambiano “Paresete”, para revitalizarlo desde el espacio escolar. Indagaciones tanto a nivel informal como formal de los docentes de la Escuela, han llevado a que actualmente se dispongamos de un amplio conocimiento sobre el Paresete, organizado sistemáticamente. Entidades como Visión Mundial, el Cabildo de Guambia y la Universidad del Cauca han apoyado el proceso, con diferentes aportes: semillas de productos propios (con las cuales se trabaja la huerta de la Escuela y la huerta familiar de cada niño y niña), talleres de siembra, apoyo en lo pedagógico, didáctico y curricular y sistematización de trabajo realizado.

Este proceso ha tenido un impacto en la integración de los padres y madres de familia a la vida de la escuela, ha contribuido de alguna manera en el aspecto nutricional de los niños, y sobre todo ha generado una dinámica de trabajo de equipo e indagación entre los docentes. Se ha logrado la integración de varios elementos: lo ancestral con lo moderno, los elementos culturales propios con el trabajo pedagógico, algunas áreas del plan de estudios, la teoría con la práctica, y sobre todo las familias con la escuela y a los distintos miembros de la Comunidad Educativa.

El proceso de construcción curricular nos ha llevado a la definición de cuatro ejes en el plan de estudios alrededor del principio Paresete, de manera que el saber que nos proponemos enseñar en la escuela parte de estructuras y cosmovisión propias de la cultura, y no de divisiones externas propias de la lógica de las Ciencias Occidentales. Estos ejes son: espiral paresete naturaleza, espiral paresete social, espiral paresete cosmovisión, espiral paresete semilla y siembra, alrededor de los cuales se agrupan diferentes temáticas propias de la cultura ancestral (entre ellos Tierra, Astros, Espíritus Mayores y menores, la mujer y el hombre Misak, el Cabildo, Pishimisak, Pi – pire, Pishau - Piurek Misak – Pishimar pik). Para cada uno de estos espirales se han construido horizontes de formación (objetivos pedagógicos) que poco a poco se han ido integrando con los objetivos de las actividades cotidianas de los maestros y maestras y con los caminos o mediaciones pedagógicas (entre ellos, el vivero, la huerta escolar y familiar, los recorridos a la Vereda, cantos y juegos propios, lectura del sol, la luna, el viento, cometas, estrellas, nubes, lectura de la naturaleza...).

Un reto que estamos empezando a lograr es la confrontación de estos horizontes de formación con los estándares exigidos por el Ministerio de Educación, que también se tienen en cuenta en la práctica cotidiana pero de acuerdo a las necesidades y estructura dada por los saberes propios. Así, se piensa al estudiante en su condición de ser Misak (lo cual incluye la acción, el pensamiento, la observación y la emotividad de manera integral) más que en función de las competencias que se desarrollen.

El sueño de la comunidad educativa, nace con el impulso desde la vida y pensamiento propio para su tejido innovador que luego fue implementado por los Docentes del Centro Educativo El Cacique, partiendo hacia el desarrollo teórico-práctico de la educación y la pedagogía propia, cosmovisión, identidad, de sembrar y vivir como pueblo Guambiano. Hoy, este sueño nos exige un mayor compromiso, responsabilidad y voluntad para seguir dando la resignificación y mantenernos en el tiempo y espacio en forma de espiral, cohesionados por el principio Paresete para la permanencia y pervivencia del Pueblo Misak.

• TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia •

El contexto de la aculturación lingüística: El caso del pueblo Muina en Araracuara, Caquetá

Jennifer Fager Cárdenas y Leomar Cabrera Guerrero¹

El presente artículo examina los procesos etnoeducativos de la población de Araracuara (Caquetá). Se hace una aproximación a la educación propia y a los procesos de resistencia de la cultura Muina que se han dado como respuesta a los proyectos homogenizantes que se han impuesto a partir de instituciones como la escuela, la iglesia y las fuerzas armadas²

de la castellanización, lo cual ha implicado la pérdida de la lengua materna de miembros de los diferentes pueblos étnicos.

Dentro del pensamiento del pueblo Muina (*k+g+pe na+ra+ Muina*)³ de habla N+pode constantemente estará presente la relación hombre-naturaleza, desde su pensar continuamente habrá una manera de referirse a ella como un referente central en la comprensión y desenvolvimiento dentro del contexto. En este sentido, cada vez que los ancianos se dirigen a las personas de su comunidad lo hacen en sentido metafórico, a través de la comparación con algún animal, planta o fenómeno natural; para el indígena la naturaleza es perfecta, cuanto más aprenda de ella, mas grande será la relación de unidad, un breve ejemplo es cuando dicen: *"hay que caminar como el sol"*, haciendo referencia a la rectitud con la que hay que conducir la vida. Las comparaciones que se hacen con la naturaleza son para enseñar valores y así educar a los miembros de la comunidad.

La palabra es fundamental a la hora de configurar la relación que desde sus orígenes se ha construido con el entorno, con el medio, y con el mismo hombre. Desde el origen *moo buinaima*⁴ con su aliento dio vida al mundo; al hombre le entregó las matas de coca y tabaco para que a través de ellas se diera un vínculo espiritual con la naturaleza para su protección, cuidado y armonía, ya que estas son segmentos de la palabra de *moo buinaima*, esta palabra es vida, pensamiento y protección para el entorno y la familia; la mayoría de los abuelos al hablar de su cosmovisión siempre insistirán en la importancia que se debe dar a la relación del hombre y la naturaleza para que no se siga quebrantando la ley de origen, relacionada con la palabra como algo sagrado y único.

48 Localización Geográfica y Visión de Mundo de los Muina

Araracuara es un territorio ubicado en el Caquetá a orillas del río que lleva el nombre de dicho departamento, limita con el Amazonas y hace parte del municipio de Solano, se ubica dentro del resguardo de Aduche, en la comunidad del Guacamayo y esta habitado en su mayoría por miembros de la cultura Muina, cuya lengua es el N+pode, lengua proveniente de la familia lingüística Huitoto, aunque también se encuentran habitantes de resguardos cercanos como Puerto Sábalo, Los Monos, Monochoa y Villa Azul de donde provienen miembros de diferentes comunidades étnicas como los Muinane, Nonuya, Andoke, Yukuna, Matapi y Miraña, por lo tanto Araracuara es un territorio multiétnico, donde se producen contactos entre los pueblos originarios de esta región de Colombia, así como con los colonos que han venido disputándoles los territorios ancestrales a los pueblos nativos y generando procesos de colonialismo lingüístico por medio

1 Jennifer Fager Cárdenas y Leomar Cabrera Guerrero son estudiantes de Último año de Lic. en Humanidades y Lengua Castellana de la universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su trabajo de grado se titula: *La memoria como una posibilidad de revitalizar la cultura Muina de lengua n+pode en el escenario de la educación propia*. Correo electrónico: jeniger7181@hotmail.com; casosa2007@gmail.com.

2 Este artículo ha sido preparado a partir de la investigación hecha en este territorio en el marco del seminario de Diversidad y Cultura ofrecido en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y dirigido por el docente Wilmer Villa Amaya.

3 *Gente de centro*, hace referencia a los integrantes del pueblo muina ubicado hacia el departamento del Caquetá, norte del departamento del Amazonas.

4 Padre creador (*moo buinaima*) dios del pueblo muina.

De esta forma el primer hombre que existió no tenía voz, no tenía nada, cuando *moo buinaima* hizo amanecer su palabra le entregó su conocimiento y su voz para que a través de ella se cuidara la familia y el entorno. Cuando en el *mambeadero*⁵ el hombre dice: “*vamos a hacer amanecer la palabra*” quiere decir que la palabra se convierte en acción mediante el trabajo en la chagra, la caza y la cestería. La palabra hay que cultivarla, enfriarla, endulzarla porque se nació de la palabra dulce de la manicuera,⁶ por esta razón la lengua se considera como algo sagrado es la que conecta el pensamiento propio con el diario vivir que en la actualidad se esta viendo opacado por costumbres y valores externos que invisibilizan el pensar y el actuar del pueblo Muina, es por esto que se presentan procesos de resistencia que se dan a través de mantener vivo el pensamiento del tabaco y la coca.

Procesos de resistencia y educación propia

Los diferentes cambios que se presentan dentro del pueblo Muina por la aculturación de sus miembros ha conllevado a que los ancianos y algunos líderes estén repensando la manera en que el pensamiento propio no se pierda y mientras que la esencia del tabaco y la coca sigan sin ser distorsionados, este no se perderá, sin embargo hay elementos de trabajo que si han sufrido cambios como el *tíbe7*, *d+rapaico8*, *ranida9*, *yokope10*, *gobé11*, *+narako*¹², que ya no se encuentran en su estado original sino que han sido reemplazados por materiales tales como latas, costal y anejo; lo que ha ocasionado que los niños y jóvenes pierdan el interés por aprender a hacer los trabajos manuales. Siempre en el *mambeadero* se habla del pensamiento del tabaco y la coca como símbolo de unión con la esencia de estas plantas; pero hay que crear y recrear ese pensamiento, porque no todo el que mambea logra conectarse con éste, por lo que hay que mantener en los jóvenes la palabra de vida por medio del buen uso del tabaco y la coca que han sido entregados por *moo buinaima*, para conservar la unidad de toda su obra.

Estos procesos de resistencia van de la mano de la educación propia que es considerada por los Muina como un consejo de vida, (*yedárapue*)¹³ conformado por preparación, práctica y conocimiento que parte de la ley del tabaco, la coca

y la yuca dulce, el papel de la mujer en la enseñanza propia de los niños se da a partir de la siembra que realiza junto con el hombre, la diferencia está en el manejo, ya que la mujer es la cuidadora y el hombre es el que transforma la palabra en armonía y trabajo.

La educación de las costumbres y creencias propias esta basada en la palabra y la importancia de ésta, que se creo para que los hombres se prepararan, se curaran y se sanaran, como símbolo de abundancia y trabajo, los hombres que no quisieron esta buena palabra se instalaron en el mundo de la oscuridad y los fantasmas donde esa palabra fue negativa para ellos. En la mujer la palabra se convirtió en trabajo, y fue representada en *jutídope* (mata de yuca brava), como palabra de abundancia y progreso, en cuanto al hombre esta palabra se asentó en la mata de coca, y el centro para ambos hombre-mujer es la mata de tabaco. Para formar (educar) existen varios espacios: el baño, la chagra y la maloca. El baño es vital para la formación del niño, con éste se busca abrirle el pensamiento, porque es cuando más despierto está para entender los consejos de la madre que consisten en enseñarle a ser obediente, trabajador y respetuoso con su entorno y familia, de esta forma se le empieza a preparar para la existencia; porque el agua es fuerza y vida.

La chagra es el espacio más significativo en la formación del niño, allí se le inculca la importancia del trabajo, mediante la siembra la madre está enseñando a sembrar su corazón, además la chagra es el lugar donde se cultiva la palabra de vida, la mata de coca, de tabaco y de yuca, que lo saludaran alegremente y serán sus compañeras por siempre. En la chagra, se le enseña a los pequeños a ser tolerantes, respetuosos, a vivir en armonía con los otros niños, de ello depende la relación que de allí en adelante va a mantener con su comunidad, se le inculca el respeto por los ancianos, las mujeres y las personas de otras comunidades. “*Las abuelas decían para que su voz no se esté escuchando entre la multitud por tus hijos, llévalos a la chagra y fórmalos adecuadamente y cuando vayan de visita a otra comunidad no le hagan pasar vergüenza. También enséñales a no estar burlándose de los mayores, a no ser tan irrespetuosos, a ser respetuoso porque la mala educación trae consecuencias para la familia*”¹⁴.

5 Lugar donde se habla la palabra de vida, espacio de socialización del pueblo muina, casa grande donde conviven varias familias o miembros de una sola familia.

6 Zumo de yuca dulce, la manicuera es una variedad de yuca dulce cultivada por el pueblo muina.

7 Tiesto.

8 Rayador.

9 Cernidor.

10 Colador.

11 Elemento en donde se amasa la yuca.

12 Matafío.

13 Educación.

14 Palabras de Isolina Guerrero, anciana sabedora de la comunidad Muina, Araracuara Cáqueta, 25 de enero 2010.

• **TEMA CENTRAL** - De la etnoeducación a la educación propia •

La maloca es el símbolo de la matriz de la mujer porque allí dentro todos conviven, niños, hombres, mujeres y ancianos pero hay que tener en cuenta que aunque se mamea, la maloca no es sinónimo de mambeadero, ya que éste es el lugar donde se cuida y protege la familia, el trabajo y el entorno, se mamea para entrar en dialogo pero no todo el que consume mamea participa de este dialogo. Por su lado la maloca es el espacio de socialización de la comunidad, allí se celebran las diferentes clases de baile que dependen de la época del año y de las cosecha para obtener bendiciones y abundancia.

Educación escolarizada y castellanización

Todos los ritos y los procesos de transmisión cultural de la cultura ancestral del pueblo Muina, se han venido dejando a un lado por la adopción de una educación occidental que homogeniza por medio de la castellanización. En el territorio de Araracuara, la atención a la población nativa por medio del sistema de educación contratada, se atiende en el internado Fray Javier de Barcelona, a este centro educativo llegan niños y jóvenes provenientes de todos los resguardos cercanos y por lo tanto de todas las comunidades que habitan a orillas del río Caquetá, además de algunos colonos que se han venido asentando allí desde hace ya varios años. Esta institución es la única que ofrece educación básica y media en la región, porque las escuelas de las comunidades cercanas brindan únicamente la primaria, es por esta razón que los niños que finalizan quinto tienen que desplazarse hasta este lugar si quieren terminar el bachillerato, y como el trayecto desde otras comunidades hasta Araracuara en ocasiones es bastante largo y costoso, los estudiantes se quedan como internos, por todo lo anterior se concentran en este colegio varias visiones de mundo y diversas lenguas como el Andoke, Muinane, Yukuna, *m+n+ka* y *n+pode* que forman un universo multiétnico rico y variado que según el Decreto 804 debería preservarse y fomentarse dentro del plan de estudios que maneja el internado.

Sin embargo, según las entrevistas hechas a diferentes miembros de la comunidad educativa y gracias al contacto que se tuvo con la población Muina en la población de Araracuara, se hizo evidente que aunque en el plan de estudio del internado Fray Javier de Barcelona se plantea una propuesta etnoeducativa basada en la conservación de las costumbres y la lengua propia, la realidad en el aula de clase es muy diferente, el tiempo que están los estudiantes dentro del colegio esta totalmente dedicado a las áreas básicas, y aunque se plantee lo contrario los saberes propios no tienen cabida en el horario de estudio, pues pareciese que este conocimiento no

tiene importancia frente al occidental, luego es considerado un saber de segunda como lo dice Fernando Paky¹⁵ en una entrevista que nos concedió:

"Para la cultura blanca los saberes étnicos no son conocimientos científicos que llaman, no esta categorizado como saber, como academia no esta categorizado eso, pura mitología, puro cuento, como un saber de segunda."

Y si bien algunos de los niños y jóvenes que asisten al internado muestran interés en aprender los saberes culturales propios en el colegio estos se pasan por alto aunque estén contemplados en el artículo primero del decreto 804: *"La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos."* Esto no se presenta en ningún caso y parece que aún falta mucho esfuerzo, ya que eso de que el conocimiento occidental es superior y sirve más que el propio se implanto en la mente de los habitantes de Araracuara, por tanto los saberes que se imparten están relacionados con narrativas maestras y relatos fundacionales ligados al canon científico que se hace bueno para todos los contextos existentes, ignorando las diferencias que puedan existir de una cultura a otra, así lo que se busca por medio de esta institución es instaurar modelos de mundo que buscan la integración social como un modo de mantener el orden ya establecido y aunque han surgido iniciativas para el fomento de la etnoeducación, estas se han visto truncadas por habitantes de fuera y dentro de la región:

"Ibamos a trabajar lo que era lenguas, a dar clases de las cuatro principales huitoto, muinane, andoke y nonuya, por lo menos se iba a hacer el intento de hacer eso, pero en la reunión que tuvimos con los padres de familia ellos dijeron no, eso no, y preferían que les enseñaran ingles a los niños, cosas como esas es que trata uno como de inculcarles a los muchachos, pero los padres de familia no, como que allí esta el desinterés, hay planteamientos de la gente de que toda esa cuestión la aprenden en la casa, no hay necesidad de que se pierda tiempo en eso en el colegio, la escuela para el padre de familia está para que se aprenda lo que no sabemos, que es lo de la cultura blanca." Paky Fernando¹⁶

Pero no se trata de echarle la culpa a los miembros originarios del pueblo Muina, ya que este proceso de aculturación se ha venido dando desde tiempo atrás por el contac-

15 Excoordinador académico del Internado Fray Javier de Barcelona durante 19 años.

16 Excoordinador académico del internado Fray Javier de Barcelona durante 19 años.

to con la cultura occidental, empezando desde el auge del caucho, pasando por la construcción de la cárcel, la llegada de los monjes capuchinos, hasta llegar al presente con el establecimiento de una base del Ejército y otra de la Armada que hacen que los conceptos propios pasen a ocupar un segundo lugar, estableciendo el crecimiento económico como objetivo principal en el desarrollo de la región y olvidando que según su cosmovisión es a partir de la relación del hombre con la naturaleza que el ser humano puede conseguir todo lo que necesita para vivir y estar en equilibrio con su espíritu.

Con la llegada de la cultura de occidente se han ido perdiendo elementos culturales fundamentales para la formación y crianza de los niños, niñas y jóvenes del pueblo Muina, por ejemplo en la educación propia la madre es la principal formadora de sus hijos y con la inclusión de las escuelas los niños pasan la mayor parte de su tiempo en el colegio, los primeros en incluir esta educación fueron los religiosos católicos que llegaron a transformar el pensar del indígena el cual era considerado, salvaje y sin alma. Por medio de la religión se pretendió la domesticación del pueblo Muina, señalaban la tradición y la cultura como insanos, a la vez se buscaba esclavizar y de alguna manera se logro, la mayoría de los nativos fueron bautizados, los obligaban a contraer matrimonio por medio del ritual judeo-cristiano, el sacerdote era el que decidía cuando y con quienes debían desposarse.

Se cambiaron los nombres tradicionales por nombres en español, se crearon orfanatorios para la aculturación del indígena, allí se imponía el español como lengua única con el fin de perder la lengua materna y así evitar la conexión con sus costumbres, porque el mayor instrumento que tiene el ser humano para mantener su pensamiento ancestral es la lengua, por medio de la cual se adquiere y se recrea la visión de mundo propia. En estos sitios se hacían prohibiciones como hablar la lengua materna o consumir el alimento tradicional, a los que no obedecían y seguían manteniendo y defendiendo sus costumbres los maltrataban física y psicológicamente, eran aislados para que no tuvieran contacto con sus familias, no les permitían regresar a sus hogares hasta que no hubieran asimilado la cultura occidental como suya, debido a esto algunos padres de familia optaron por no enseñarles a sus hijos la lengua propia, para que no sufrieran los maltratos a los que habían sido sometidos ellos.

La enseñanza de las costumbres propias se ha vuelto cosa exclusiva de la casa, pues como se ha dicho anteriormente en el internado los procesos etnoeducativos no se dan, no

obstante el contexto de enseñanza en los hogares a cambiado mucho desde sus inicios, aunque los niños observan las labores que hacen diariamente los mayores en sus casas (trabajo en la chagra, fabricación del mambe y del ambil, la pesca entre otras) es poca la participación de los pequeños en estas, prefieren jugar con sus amigos o simplemente ver televisión en una de las pocas casas con planta que hay en el resguardo, y de esta manera el tiempo que antes se dedicaba a enseñar a los niños y jóvenes a partir del ejemplo y la tradición oral ha sido reemplazado por otras de origen occidental.

Debido a todos los procesos de aculturación que se han venido dando en esta población el N+pode lengua materna de los Huitoto se ha venido perdiendo con el transcurrir del tiempo, el español se adueño de la vida diaria de los jóvenes, en la casa es poco el interés por enseñarlo aún cuando lo hablan entre sí personas mayores, esto porque les han vendido la idea de que el español es el que le va a abrir las puertas cuando salgan de la región a buscar unas supuestas oportunidades que son casi nulas para grupos minoritarios como ellos, y en el colegio nunca se les habla en esta lengua porque la comunidad educativa en cabeza del director que es un sacerdote católico no ha puesto en práctica lo que está escrito en el plan de estudios ni en el artículo décimo de la constitución política de Colombia *"las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia será bilingüe"*, la mayoría de los niños no entienden, hablan ni reconocen el N+pode como lengua materna, lo que es una gran pérdida cultural para los Muina, por tanto el proceso de castellanización ha invisibilizado esta lengua y la esta relegando solo a los mayores y a unos pocos espacios de socialización de los que ya no hacen parte los pequeños.

Por todo lo anterior se hace urgente y necesario generar nuevas dinámicas al interior del aula de clase, en donde se replanteen los contenidos impuestos y se trace la posibilidad de generar un diálogo intercultural e interepistémico *"donde las asimetrías valorativa entre lo que es conocimiento, el cual se antepone a los saberes propios que son vistos como inferiores o simples contenidos folclóricos que se evocan de vez en cuando con el ánimo de hacer creer que se está cumpliendo con lo estipulado por el marco legal de la etnoeducación"*¹⁷.

Los textos que deben de acompañar los procesos de educación en el contexto de la Aracua, deben de propender por una educación propia que después de la reafirmación cultural, pueda ser trascendida a una Educación Bilingüe e Intercultural,

17 Villa, Ernell y Villa, Wilmer. *Las claves de la educación propia en contextos de aculturación. Valledupar. Universidad Popular del Cesar, 2010.*

• **TEMA CENTRAL** - De la etnoeducación a la educación propia •

partiendo de los saberes situados en contextos específicos que difieren de una educación cuyo fin es la integración vía la homogenización por medio de la castellanización de un mundo occidental. En este caso los sabios y sabedores de la cultura propia, se convierten en actores del quehacer de la escuela, entendida en pleno contacto con la comunidad y no la escuela desde el punto de vista occidental, donde las paredes resguardan supuestamente el saber que no debe de ser contaminado por la comunidad, bajo una pretensión de clausura de la realidad de las culturas, los pueblos y las comunidades. Los saberes de los subalternos deben de ser puestos en la escena de la producción de cultura, levantando una voz de protesta con el fin de hacer valorar y reivindicar los conocimientos de las culturas que han quedado silenciadas por el contexto actual marcado por el capitalismo y la globalización que penetran en los cuerpos y mentes de las personas a través del consumo y los medios de comunicación configurando así una cultura de masas, que se aleja lentamente de las identidades ligadas a un grupo étnico, y va tejiendo una red de relaciones ligadas por el consumo mundial que configura nuevas identidades colectivas.

Nosotros como docentes formados en la universidad pública debemos asumimos junto con distintas personas de otros sectores de la sociedad (movimientos sociales, grupos indígenas, afro, movimientos estudiantiles entre otros) como subalternos que pueden hacer algo por reivindicar lo que se ha llamado memoria disidente, presente sobretodo en la tradición oral que narra el aquí y el ahora e intenta representar esas otras cosmovisiones desplazadas por la memoria hegemónica basada en el relato del experto o los intelectuales en el sentido que Antonio Gramsci plantea (seres supraterráneos a los que los problemas cotidianos no parecen importarles¹⁸) que encierra el sentir y el actuar del otro dentro de un proceso de integración.

Con los niños y jóvenes con los que interactuamos diariamente podemos comenzar a configurar otra clase de educación en la que se respeten y tengan en cuenta las diferencias culturales y los conocimientos basados en saberes orales que son igual o incluso más valiosos que los conocimientos occidentales, pero representan otra visión de la realidad que es necesario empezar a inculcar en la escuela para que en el futuro esos pequeños puedan vivir en una sociedad menos excluyente, y puedan tener la posibilidad de ejercer sus derechos como ciudadanos para poder intervenir en las decisiones que nos afectan a todos, pero que actualmente son tomadas por unos pocos.

• **Bibliografía**

Gómez, Augusto. Lesmes A. Rocha C. (1995) *Caucherías y conflicto Colombo-Peruano, Testimonios 1904-1934*. Bogotá, Editores Disloque..

Echeverri, J. A. (2000) "Reflexiones sobre el concepto de territorio y ordenamiento territorial". En: Vieco. J. J. Franky, C. E y Echeverri, J. A. *Territorialidad indígena y ordenamiento en la Amazonia*. Bogotá. Editorial: Unibiblos. Universidad Nacional de Colombia.

Candre, Hipólito. Echeverri J. A. (1993). *Tabaco Frio, Coca Dulce*. Colcultura, Bogotá.

Trillos Amaya, María. (2002) *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: memorias*. Bogotá, D.C.

Segura, Julieta, (2006), "Historia de los procesos en el medio Caquetá". En: Garzón Ch, Omar. *Educación, Escuela y Territorio en la Amazonía Colombiana*. Fundación GAIA, Bogotá, D. C.

52

18 Véase a Edward Said, (2007) *Representaciones del Intelectual*, Ed. Debate.

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO
<http://www.4-72.com.co>

POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN

MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.serviciospostalesnacionales.com

La educación intercultural: encuentro entre la academia y la práctica

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Docentes: Angie Linda Benavides C.; María del Socorro Jutinico F.;
Diana Patricia García R.; Sandra Patricia Guido G.

Estudiantes: Hollman Andrés Bonilla G. Paola Mendoza S.¹



Presentamos algunas reflexiones acerca de la interculturalidad construidas desde la mirada de la academia, el movimiento indígena y los maestros a propósito del encuentro de Educación Intercultural realizado en la zona oriente del Departamento del Cauca. Se comparten y debaten diferentes visiones, posturas teóricas y políticas que circulan actualmente y que reflejan la necesidad de continuar esta indagación, que no es de los grupos étnicos en particular, sino una preocupación de la sociedad en general

te el indígena y el afro en Colombia, y en proyectos educativos que propenden por el reconocimiento de estas diferencias culturales y en algunos casos desde perspectivas más críticas, por la transformación de estructuras que visibilicen relaciones de poder, reconozcan saberes propios, y fortalezcan identidades ignoradas por la historia.

Teniendo en cuenta los diversos usos, concepciones y prácticas, y como parte de la iniciativa del movimiento indígena, a través del Consejo Territorial de Autoridades Indí-

La interculturalidad² es comprendida como la relación entre culturas que se transforman con el tiempo y con los nuevos enfoques, tiene diversos usos en la política pública, en el discurso y en la práctica de movimientos sociales, especialmen-

1 Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Angie Linda Benavides C. Licenciada en Psicología y Pedagogía, optando al título en Magíster en Educación, profesora Universidad Pedagógica Nacional. María del Socorro Jutinico F. Licenciada en Educación Especial, Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa Alternativa, Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia, Magíster en Desarrollo Educativo Social, profesora Universidad Pedagógica Nacional. Diana Patricia García R. Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Educación con énfasis en Educación Comunitaria Universidad Pedagógica Nacional, profesora Universidad Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional. Sandra Patricia Guido G. Magíster en Educación y Doctoranda en Educación Universidad Pedagógica Nacional, profesora Departamento de posgrados Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional. Hollman Andrés Bonilla G. Estudiante V semestre de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Paola Mendoza S. Estudiante X semestre de la Licenciatura en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lindabeco@gmail.com; mjuknicofernandez@yahoo.com.mx.

2 Este artículo presenta la experiencia y puesta en escena de las construcciones realizadas en el encuentro de interculturalidad de los maestros de la zona del oriente Caucaño, la organización indígena –CRIC- y Universidades del Cauca y Pedagógica Nacional. La interculturalidad como elemento teórico, acción pedagógica y de investigación está presente en debates actuales de la academia, de los movimientos sociales y constituye preocupación de los maestros que vivencian la realidad del encuentro de diferentes lenguas y culturas en el aula.

• **TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia** •

genas del Oriente Caucano – COTAINDOC y el Programa de Educación de la Zona Oriente, se propuso realizar un encuentro entre las Universidades Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca, el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, maestros y maestras campesinos, urbanos e indígenas, comuneros y líderes de esta zona, con el ánimo de discutir y reflexionar acerca de los procesos interculturales desde la educación. Este encuentro se realizó el 20 de Noviembre del 2009, en las instalaciones del Colegio Ezequiel Hurtado, del Municipio de Silvia, Departamento del Cauca. Con el fin de concretar esta iniciativa, se generaron unas reuniones previas entre los distintos participantes, de tal modo que la organización, y puesta en escena de este evento fuera consensuada. Asistieron aproximadamente 80 maestros oferentes y provisionales del Municipio de Silvia, Piendamó y Morales, quienes viven en la escuela cotidianamente relaciones interculturales, entre campesinos, indígenas y mestizos de distintos lugares del país, lo que propicia un encuentro de diferentes lenguas y cosmovisiones, con la difícil tarea de lograr el mismo fin “educar para la vida”.

En el foro se presentaron exposiciones magistrales con un conversatorio posterior sobre elementos teóricos y nuevos cuestionamientos alrededor del concepto de interculturalidad. Esta parte estuvo a cargo de la profesora Elizabeth Castillo de la Universidad del Cauca y de un equipo de profesores y estudiantes del grupo de investigación “equidad y diversidad en educación” de la Universidad Pedagógica Nacional autores de este artículo, quienes participan en el marco de la investigación “Representaciones sociales, experiencias pedagógicas y políticas públicas de interculturalidad en Bogotá”³. Posteriormente el –CRIC-, en la voz de Arquímedes Vitonas coordinador de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN-, expuso algunos de los direccionamientos conceptuales y políticos alrededor de la interculturalidad, y las construcciones desde el movimiento indígena. Se elaboró una red de asociaciones a partir del concepto de *educación intercultural*, estableciendo un diálogo posterior frente a los resultados de este ejercicio. Así los maestros identificaron sus experiencias en *educación propia* las distintas posturas, saberes, dudas y aportes.

La Palabra del movimiento indígena caucano: el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC

Alquimedes Vitonas, en representación del CRIC desarrolló su intervención a partir de dos preguntas ¿podemos ser interculturales?, ¿para qué nos sirve la interculturalidad? En tal sentido se propone que la interculturalidad es una palabra nueva

que confunde, una teoría que parece muy clara, pero que en la práctica no es fácil identificar cómo vivirla, cómo ponerla al servicio de la realidad.

A propósito de la interculturalidad, se postula la necesidad de asumir y reconocer el pluralismo cultural; paradigma que no solo comporta el cúmulo de relaciones sociales que contienen la diversidad de pensamientos, la diversidad lingüística, la diversidad de los pueblos, sino que además recrea y da lugar a la multiculturalidad. Pero reconocer la multiculturalidad no es suficiente, se hace indispensable un espacio político que permita asumir la diversidad cultural de los pueblos y propiciar las relaciones culturales como hecho sociológico. La interculturalidad plantea al Estado-Nación el reto de desmontar el sistema monocultural que ha consolidado para avanzar hacia un sistema pluralista de equidad. Desde la perspectiva de la interculturalidad es necesario el fortalecimiento de nuestra identidad, para lograr el reconocimiento de los otros. Esto implica asumir que la interculturalidad no hace parte tan solo de los grupos étnicos, sino que es un proceso político que debe permitir las interrelaciones de la sociedad.

Para el CRIC, la interculturalidad “...es partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. La interculturalidad es un ejercicio político que busca ir creando condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. “La interculturalidad comprende relaciones creadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias”⁴

En diálogo con maestros y maestras

Con el fin de indagar y partir de las ideas propias del grupo de maestros de la zona oriente del territorio del Cauca, acerca de la educación intercultural, se aplicó una red de asociaciones⁵, cuyo resultado configura solamente el elemento estructural de las representaciones sociales. Durante el ejercicio los maestros asociaron en una estructura de red, los primeros términos (sustantivos o adjetivos) que evocan respecto al concepto de educación intercultural, clasificándolos por orden de aparición y por orden de importancia, además de tener en cuenta su carácter, positivo, negativo o neutro. Su sistematización nos permitió determinar el grado de frecuencia de aparición de los conceptos. A partir de la agrupación se identifica la emergencia de tres categorías. Su denominación implica un esfuerzo por trazar puentes de encuentro entre representaciones producto de la práctica y la teoría.

3 Proyecto apoyado y financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. (CIUP).

4 CRIC, (2004), Pág. 115.

5 En el desarrollo del proyecto “Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias de educación intercultural”, el equipo de investigación Equidad y Diversidad en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional utiliza la metodología de red de asociaciones.

– Angie Benavides –



¿Podemos ser interculturales? Para qué nos sirve la interculturalidad?
Alquimedes Vítoras, CRIC

La primera categoría contiene términos como: convivencia, solidaridad, diálogo y participación, en ellos se identifican una mirada que privilegia el encuentro y contacto entre culturas es decir, responde a un nivel general, que hace referencia solamente a la relación entre estas. Por tanto se pueden vincular con una visión intercultural referida a procesos de diálogo y convivencia pacífica. La política educativa en Colombia ha retomado esta vertiente más asimilable a un multiculturalismo liberal que termina por desconocer los conflictos que subyacen a dichas relaciones, en palabras de Walsh...*"esta perspectiva... oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad permanente que se lleva a cabo la relación"*⁶. En este sentido, la categoría podría denominarse *Interculturalidad Relacional*.

Bajo la segunda categoría se agruparon: territorio, unidad, cultura, autonomía, identidad, indígenas, mayores, costumbres, equilibrio, armonía y pensamiento. Estos conceptos son vinculados tanto con los principios de la educación propia como con elementos de la cosmovisión indígena. Ellos evidencian un plano diferente de la mirada relacional de la interculturalidad. En él, se asume el proyecto educativo propio y la cosmovisión como la posibilidad real de fortalecer su condición indígena, a través de procesos de apropiación del pensamiento político, de su movimiento y de los procesos históricos de resistencia. Según Walsh (2000) citada por Castillo⁷ la interculturalidad desde esta mirada "No es tanto una forma de mejorar el nivel de aprecio de la diversidad entre distintos grupos, sino un concepto que abarca las estrategias que les han permitido sobrevivir generación tras generación ante una situación donde han sido relegados como miembros de casta excluidos de una participación real en las esferas políticas, económicas y sociales..." igualmente para Jiménez (2004) citado por Castillo "...*la interculturalidad es el campo donde se establecen los conectores...., es primero la educación propia y luego complementar con otros conocimientos...*"⁸, en este sentido, esta categoría se denomina *Educación Propia e interculturalidad*.

La última categoría, es el producto de la integración de las dos categorías anteriores, en ella se ubican muy pocos conceptos que hicieron referencia básicamente al campo educativo: saberes, conocimientos e integralidad. Los saberes estarían más relacionados con el pensamiento propio indígena, los conocimientos con la visión de occidente y la integralidad podría referirse a la relación que se genera entre el saber y el conocimiento y las construcciones alrededor de los mismos. Esta articulación es evidente con fuerza en las

55

6 Walsh, Catherine, (2009), *Interculturalidad crítica y educación intercultural, ponencia presentada en el segundo seminario internacional de investigación educativa, educación intercultural*, Editorial. III CAB, Perú.
7 Castillo, Elizabeth, y Caicedo, José, (2008), *La educación intercultural bilingüe, Colección libros FLAPE, N. 22, Pág. 25.*
8 Castillo, Elizabeth, y Caicedo, José, (2008), *Op. Cit.*

• TEMA CENTRAL - De la etnoeducación a la educación propia •

palabras de José Martí⁹ *"Injértese en nuestra cultura lo mejor de la cultura universal, pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura"*. También se evidencia una visión relacional y complementaria entre hombre, cultura y naturaleza. A esta categoría se le denomina *Integralidad*. A partir del ejercicio de la red de asociaciones se identificó la estructura general del concepto de educación intercultural para los maestros de la zona.

Conversando con la Academia

La Universidad del Cauca presentó una reflexión entorno a dos interrogantes: ¿podemos ser interculturales?, ¿podemos convivir con las minorías étnicas? En este sentido se enfatiza que la interculturalidad incorpora dos aspectos relevantes que la han configurado: el histórico y el político.

Desde lo histórico, se hace referencia a la emergencia de movimientos sociales étnicos, que evidenciaron los problemas culturales como un asunto político y que a partir de sus luchas, generaron tensiones que condujeron al surgimiento de un nuevo discurso que reivindicaba a los grupos históricamente subalternizados (indígenas, negros, campesinos) y que haciendo públicas sus reclamaciones desde una perspectiva de derechos. Desde lo político, se configura un nuevo discurso que intenta reivindicar los derechos culturales como derechos políticos e incide en el surgimiento de un nuevo orden jurídico y político sobre educación y diferencia cultural. Bajo esta perspectiva los movimientos étnicos instauran la interculturalidad como una noción central que surge a propósito de sus luchas.

Dentro de esta presentación se releva que el movimiento indígena, presenta la interculturalidad como una interpelación al estado nacional y a la nación mestiza y bajo esta perspectiva se rescata el planteamiento del -CRIC- *"La interculturalidad es un proyecto político que va mas allá del reconocimiento de las minorías dentro del sistema, esto por un lado requiere el rompimiento de relaciones asimétricas y verticales que por siglos han vivido los pueblos indígenas y por otro lado el reconocerse y valorarse como pueblos diversos, donde se considera que las otras culturas han aportado y revitalizado los procesos socioculturales, políticos y organizativos de las comunidades"*

Ahora bien, desde el movimiento afrocolombiano, se configura la interculturalidad como una interpelación al estado integracionista y a la nación racista. Como evidencia de ello,

se retoman algunas reflexiones de Jorge García, coordinador Comisión Pedagógica de Comunidades Negras¹⁰; quien plantea que *"El concepto de interculturalidad tiene matices, confusiones, inconsistencias e intereses definidos..."* El afrocolombiano en el interior de su población sufre conflictos de identidad que de no ser superados la interculturalidad sería un escenario para reproducir la jerarquización social donde la discriminación y el racismo seguirían su curso. Uno de los logros obtenidos desde el ámbito educativo por el movimiento afro en Colombia ha sido la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas distritales *"la cual es una forma de afectar y aportar a la configuración de una propuesta educativa intercultural como quiera que busca afectar el sistema educativo nacional y revelar la presencia afro en el devenir histórico y cultural de Colombia"*¹¹.

Como panorama general, se plantea que desde el campo educativo la interculturalidad se configura fundamentalmente como la capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas e igualmente como la cualidad de los sujetos y los saberes *etnoeducativos*. La interculturalidad surge como una propuesta de las comunidades indígenas por la defensa de su lengua, su cultura y sus procesos comunitarios, es la Educación Intercultural Bilingüe el lugar donde aparece la interculturalidad. En Europa los procesos educativos para inmigrantes se denominaron de educación multicultural aunque luego retomaron el concepto de intercultural. En general, sus experiencias se enmarcan en proyectos compensatorios para la inclusión, prevención al conflicto interétnico y reinserción laboral.

El campo de la interculturalidad en el ámbito urbano ha empezado a tener un despliegue importante especialmente en Colombia a raíz del desplazamiento forzado. Las ciudades han tenido que pensar a sus escuelas como espacios de relaciones culturales permanentes y diversas. Principalmente en Bogotá se ha trabajado en los niveles de educación básica, media e inicial tanto con propuestas de trabajo en aula como de formación de maestros. Las experiencias publicadas han sido el resultado de trabajos interinstitucionales entre movimientos y redes propias y la Secretaría de Educación de Bogotá. Estos proyectos tienen en común: la educación propia y la autonomía; formar para la identidad, la preservación cultural y la no discriminación; partir de la acción política ligada a la pedagógica y reconocer la necesidad de transformación de la concepción de ciudad en relación con diferentes culturas.

9 CRIC, (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción de una educación propia, programa de educación bilingüe e intercultural*, Editorial Fuego azul, Popayán.

10 García, Jorge, (2004). *Retos y perspectivas de la Etnoeducación Afrocolombiana, en 1er Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.*

11 García, J. op.cit

Estos espacios dan cuenta de la diversidad de lugares y usos del mismo concepto. Particularmente el grupo se sitúa en una perspectiva crítica en la cual se develan tensiones y conflictos siempre presentes en las relaciones culturales. No habla solo del diálogo entre diferentes culturas sino más bien reivindica la necesidad de poner de manifiesto las condiciones de ese diálogo. Lo "crítico" implicaría no solo instalarse en la praxis sino desmontar la historia moderna para este caso en el campo educativo.

La interculturalidad debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. "intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esta manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad". Su carácter crítico es el de reconstruir sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos¹². La interculturalidad crítica implica un concepto de cultura dinámico en el que estas no permanecen estáticas en el tiempo ni tienen elementos de identidad fijos, son precisamente los encuentros interculturales los que desde un acercamiento entre diferentes modifican y crean nuevas maneras de ser y estar en el mundo.

Finalmente y como una posible salida a procesos educativos distintos, el grupo se sitúa en la perspectiva decolonial debido a que la educación ha hegemonizado, privilegiado e instaurado unas formas de conocer, unos conocimientos, unas formas de ser y estar con el otro muy fieles a la tradición occidental, sin embargo, es en los espacios educativos en donde se reclama una decolonización del ser, el saber, el poder y la cosmogonía que permitan una relación intercultural desde el pensamiento crítico latinoamericano. Lo decolonial trasgrede en el campo educativo la formación de sujetos con éticas, epistemologías, políticas y estéticas universales y a través de su lente, luego de develar el carácter moderno que ha primado, se cuestiona por una relación, enseñanza y producción de conocimientos "otros".

Apuntes Finales

El diálogo entre la reflexión teórica, principalmente en el contexto latinoamericano; la sistematización de experiencias de maestros que cotidianamente vivencian relaciones inter-

culturales y la visión crítico política de los movimientos sociales configura lugares necesarios para la construcción de una educación intercultural. La visión de los profesores implica posiciones exclusivamente relacionales, hasta posturas críticas con una fuerte influencia del movimiento indígena del Cauca, esto puede deberse a la posibilidad que han tenido algunos de ellos de estar en contacto permanente con las orientaciones del -CRIC- y elementos de la educación propia, mientras que otros evidencian una postura permeada por las políticas públicas en educación que responden a los condicionamientos hegemónicos del pensamiento de occidente. Tanto la academia como los movimientos sociales proponen la necesidad de develar "lo colonial" y generar transformaciones en la estructura impuesta desde la modernidad. Y es común plantear que no basta con un reconocimiento multicultural de la diferencia sino que se debe propiciar la interculturalidad en el campo social, político y educativo.

Los elementos presentados dan cuenta de una interculturalidad que no se restringe a los grupos étnicos sino que involucra a la sociedad en general. No son ellos, los que tienen que adaptarse a la cultura dominante o rechazarla sino que es la sociedad misma la que debe poner de manifiesto las diferencias culturales y las estructuras de inequidad que la subyacen, para generar procesos de transformación de las mismas.

Bibliografía

- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José. (2008). *La educación intercultural bilingüe*, Colección libros FLAPE, N. 22.
- CRIC, (2004), *¿Qué pasaría si la escuela...? construcción de una educación propia, programa de educación bilingüe e intercultural*, Editorial Fuego azul, Popayán.
- García, Jorge, (2004). Retos y perspectivas de la Etnoeducación Afrocolombiana, en 1er Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Memorias, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Walsh, Catherine, (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural, ponencia presentada en el segundo seminario internacional de investigación educativa, educación intercultural*, Editorial. III CAB, Perú.
- _____ (2001). La interculturalidad en Educación, Ministerio de Educación, Programa Forte, Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica del Perú, Perú.

12 Walsh, Catherine (2001), *La interculturalidad en Educación, Ministerio de Educación, Programa Forte – Pe Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica del Perú, Perú, Pág. 4.*

Retos y posibilidades de la etnoeducación en el Vaupés

Martha Elena Huertas M.¹



discusiones, avances, retrocesos, frustraciones, inquietudes, diferencias, preocupaciones que el tema implica social, política y culturalmente.

En el Vaupés como en el resto del país, el proceso de construcción de los proyectos etnoeducativos ha pasado por un largo recorrido, en él, comparte aspectos comunes tales como: 1) que la educación para los pueblos indígenas fue realizada, organizada, administrada y controlada en su mayoría por misiones católicas, mediante la Educación Contratada, 2) que esta educación tenía un fuerte componente evangelizador, aculturizador, bajo pretensiones civilizatorias, 3) entender que la etnoeducación se reduce al bilingüismo, cuando finalmente los contenidos que se trabajan en la escuela corresponden a lo occidental y son ajenos a las comunidades indígenas. 4) que desde las políticas educativas impuestas, los criterios, principios, valores, visiones, estructuras curriculares siguen siendo eurocéntricas, racistas, sin tener en cuenta las características, necesidades, expectativas, sentires, culturales, sociales, económicas de su población; 4) que esta educación occidental ha incidido negativa y hasta de manera nefasta en las comunidades indígenas porque ha generado transformación de las prácticas culturales, que son fundamentales en el fortalecimiento de las relaciones sociales al interior de las comunidades,

generación de nuevas necesidades, sobre todo en los más jóvenes de las comunidades y a las que la comunidad no puede responder, cambio en los espacios de aprendizaje tradicionales, pérdida del uso de las lenguas maternas, ruptura de procesos de socialización, rupturas y choques de cosmovisión y cosmogonía, fracturas en sus prácticas sociales y culturales, por cuanto los niños son escolarizados desde los 6 años, llevados a los internados bajo normas y lógicas, ajenas y extrañas a su cultura, rompiendo con sus tiempos, sus relaciones, procesos y dinámicas propias y, 5) que el proceso de construcción de las políticas etnoeducativas ha tenido más un nivel centralista, direccionista por parte del Ministerio de Educación Nacional MEN, en contraste con los procesos donde de manera autónoma los pueblos Indígenas organizados autónomamente son quienes han construido genuina y categóricamente sus propios proyectos de acuerdo con su cultura.

Hablar de etnoeducación en el Vaupés, obliga a mencionar que es el departamento de mayor riqueza étnica, lingüística, ancestral, dado que de los sesenta y cuatro (64) pueblos indígenas que tiene Colombia, 27 comunidades como las: Tatuyo, Yuruti, Tariano, Cacua, Desano, Makuna, Jupda, Tukano, Curripaco, Wanano, Pizamira, Piratapuyo, Siriano, Cubeo, Barasano, Letuama, Piratapuyo, Maku, entre otros pueblan el Vaupés, y es el departamento con el 90% de su población indígena.

El tema de etnoeducación en el Vaupés ha sido permanente y recurrente, tanto en las comunidades indígenas, los líderes, sus organizaciones sociales, como en las Secretarías de Educación (Municipales como la Departamental), los docentes, las organizaciones sociales, todas y todos han tenido cercanía con las

¹ Economista, Integrante CORPODHIVA, Estudiante de la Licenciatura Educación Comunitaria con énfasis en DDHH, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: manosmartha@yahoo.com, manosmartha@gmail.com.

Muchos son los actores que han intervenido en las propuestas etnoeducativas, con las más diversas visiones, desde quienes defienden exclusivamente el rescate de una educación indigenista, hasta quienes consideran que etnoeducación es solo: bilingüismo, presencia en el aula de maestros indígenas, traducción de todos los contenidos curriculares del sistema nacional educativo a la lengua nativa, pasando por todos los matices que se puedan derivar; en este sentido baste decir que tampoco es suficiente el que cada comunidad asuma en el proyecto educativo dentro del Plan de vida, ateniendo la consulta, la concertación y demás derechos que tienen los pueblos indígenas a la libre autodeterminación, sino que este asunto trasciende el presente y futuro como pueblos que son y por lo tanto sus desarrollos, propuestas pasan necesariamente por ser una verdadera necesidad de estos pueblos.

En ese sentido, si se quiere avanzar en la auténtica construcción de políticas etnoeducativas, es necesario que se inicien procesos con las comunidades indígenas donde no se han dado, creando y apoyando las condiciones para ello, se validen los procesos de apropiación, discusión donde se vienen dando con la presencia de actores como ONG, educadores, activistas, sobre el tema, que permita superar la actual situación en la que el Ministerio de Educación Nacional ubica en el grupo J, solo a 4 grupos étnicos del Vaupés con quienes viene construyendo el proyecto etnoeducativo, desconociendo así mismo el proceso de más de 15 años que varias comunidades adelantan casi por cuenta propia, (tampoco aparece los pueblos del Cauca con sus 33 años de construcción de su proyecto educativo propio dirigido por el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC); esto no es casual, obedece al hecho que en Colombia todavía es incipiente la construcción concertada con los pueblos indígenas afros, raizales, y Rom, de los proyectos educativos propios a que tienen derecho como pueblos soberanos y autónomos.

Corpodhiva² ha sido consciente de la complejidad que el tema implica, pero también advierte sobre la necesidad e importancia que todas las comunidades tengan sus propios proyectos educativos, para se superen los gravísimos problemas presentes no solo en los procesos de escolarización, sino ante todo en las problemáticas sociales que cada vez colocan más en desventaja social a la población indígena, por ello ha generado propuestas para que en el departamento se tengan ofertas educativas dirigidas específicamente a estudiantes indígenas, atendiendo sus condiciones particulares, como los programas de CERES³, ha ejecutado proyectos que tienen que ver con la recuperación de las culturas tradicionales, desde los encuentros pluriculturales, hasta la aplicación de propuestas pedagógicas y metodológicas que

recrean la oralidad, la música, la danza tradicional, las artesanías, los juegos, etc. en el espacio escolar y fuera de él.

La etnoeducación tiene como retos: 1) Construir proyectos educativos propios de las comunidades indígenas del Vaupés que atienda sus especificidades y necesidades, es decir no propuestas externas, de especialistas *para* las comunidades, sino construcciones de su pensamiento, con participación de sus sabedores y autoridades propias, para incorporar su propios saberes y sabidurías desde sus cosmovisiones, cosmogonías, por ejemplo incluir la escuela de *payés*⁴, aspecto central para el fortalecimiento, recuperación de la espiritualidad de las culturas tradicionales; 2) Superar los actuales problemas de sentido, significación y pertinencia (Castro *et al.* 2005) de la escuela en las comunidades (para qué se estudia, qué se estudia, y todas las demás preguntas pedagógicas que comprometen al educador, al currículo, a la administración escolar, a las políticas educativas); 3) Atender los recurrentes problemas de deserción, repitencia, bajos niveles de rendimiento académico por parte de los niños y niñas indígenas frente a los otros niños; 4) Contribuir en la solución de las nuevas problemáticas juveniles que tocan a la población indígena; 5) Crear estrategias, programas y herramientas que permitan el acceso, permanencia y culminación de los jóvenes indígenas en programas de educación superior fuera del departamento; 6) Propiciar los aprendizajes necesarios y suficientes para que la práctica intercultural propicie el encuentro con otras culturas en condiciones de respeto, diálogo e igualdad.

• Bibliografía

- Castro, Valentina, Valbuena Widman, (2005), *Maloca, chagra, río y selva* Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, (2004), *Que pasaría si la escuela?. 30 años de construcción de una educación propia.*
- Corporación para el desarrollo integral de la Dignidad Humana en el Vaupés, Corpodhiva. Documentos, informes, 2000 – 2009.
- Osorio, Luis, Salazar Francisco, (2005), *Derechos Humanos y Pueblos Indígenas de Colombia*, Presidencia de la República de Colombia.
- Enciso Patricia, (2004), Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C.

2 Corporación para el Desarrollo Integral de la Dignidad Humana en el Vaupés, *constituida por profesionales y educadores vinculados anteriormente a la Educación Contratada, y Secretaría de Educación Departamental.*

3 Centros Regionales de Educación Superior, (2006).

4 La escuela de *payés*, *kumus*, y *sabedores* es un proyecto propio de algunos pueblos indígenas.

Una mirada de la Educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos

Fanny Milena Quiñones¹

Red de maestras etnoeducadoras
Tras los hilos de Ananse

El sometimiento de los afrocolombianos fue desplazando a las autoridades tradicionales y la sabiduría ancestral de los mayores, cambiándola por la obediencia buscando, de este modo, negar las culturas existentes y sustituirlas por la impuesta por el poder colonial. Implantaron de entrada una forma de colonialidad mediante el uso del poder con las características como las planteadas por Santiago Castro Gómez, es decir en el sentido de una,

Dominación por medios no exclusivamente coercitivos. No se trató sólo de reprimir físicamente a los dominados sino de conseguir que éstos naturalicen el imaginario cultural europeo como forma única de relacionamiento con la naturaleza, con el mundo social y con la propia subjetividad. Es decir, convirtiéndolo en un nuevo hombre hecho a imagen y semejanza del hombre occidental²

Esa forma de la colonialidad con la educación ofrecida por el Estado, al implementar un sistema integrador y homogeneizante que -con la idea de conformar una nación- implicó la realización de esfuerzos unificadores de costos sociales y culturales muy grandes, en ese contexto se plantea también la integración de los pueblos afros a las formas educativas disponibles para el resto de la población, allí los afrocolombianos se vieron sometidos a aprender sobre la base de un pensamiento único que era el europeo, blanco y androcéntrico. De esa forma, la integración de los afrocolombianos se convierte en una salida más sutil que el exterminio, la negación, la exclusión y la propia negación del ser, para acabar con las identidades propias, esta vez bajo la pretensión de construir una sola iden-

idad nacional, que pusiera de manifiesto los valores de la cultura blanca con la idea de que las normas sociales eurocéntricas tenían que ser absolutas y universales, y así evitar el desplome del orden establecido por el régimen colonial ya que, según ellos, los negros no tenían ningún fundamento ideológico para impedirlo. Argumentando, al mismo tiempo, que sin este tipo de cimientos abstractos y absolutos la sociedad no podría sobrevivir con la paz de ellos. Dicho de otra manera, que el reconocimiento a los afros como portadores de una cultura ancestral importante socavaría la "cultura universal europea", para lo cual la cultura afro debería ser reducida tanto como fuera posible. La tesis tradicional colonial es que en la ausencia de estos absolutos, ninguna sociedad puede marchar "adecua-



¹ Docente de ciencias sociales. Magíster en Educación comunitaria. Es coordinadora de la Red de maestros investigadores Tras los hilos de Ananse. Correo electrónico: fannymilena@gmail.com.

² Castro Gómez, Santiago, (2001) *La postcolonialidad explicada a los niños*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Pág. 57.

damente” durante un considerable tiempo. El territorio costero se caracterizó por muchos años, como un ejemplar paradigma de paz como lo plantea Eduardo Restrepo:

En un país desgarrado por la guerra y la violencia. A diferencia de casi todo el territorio colombiano se había mantenido al margen de la escala militar, de la economía del terror sembrada en la población civil y de la violencia como mecanismo privilegiado de la resolución de conflicto³

Esa era la consecuencia de una región habitada por gente negra e indígena que habían desarrollado, culturalmente intrincadas, formas dialogales y simbólicas para la solución de los conflictos sin recurrir a la violencia. El Pacífico colombiano se fue convirtiendo poco a poco en un territorio apetecido, por extranjeros y nacionales, los cuales los incluyen en la geografía de la guerra, por su posición estratégica (salida a la cuenca del pacífico y cercanía al canal de Panamá), la valía de sus suelos, su biodiversidad y por sus fronteras. Inicialmente se convierte, sin querer, en territorio de disputa militar, que serviría para el abastecimiento de armas y como corredor para la movilización de personas y la producción, distribución y tráfico de cocaína. Lo que produjo que ese “remaneo de paz”, al decir de Restrepo, se constituyera en el territorio perfecto para que los diferentes actores armados lo convirtieran en epicentro de producción y comercialización de todo tipo de droga ilegal, instalando todo su aparato militar al servicio de proyectos de infraestructura y expansión del gran capital.

Así, empieza la disputa a sangre y fuego por cada uno de los ríos, las quebradas, playas, caseríos, pueblos, ensenadas, mares y el bosque de toda la región, de norte a sur fueron escenarios de confrontación militar; con ello, los valores culturales de las poblaciones que allí habitan, entran en un estado de congelamiento (y de suspensión), produciendo con ello la pérdida paulatina del amor por lo propio. Hoy allí habitan las máquinas de muerte, todo el territorio está hoy en el foco de guerra. En el que no solamente se han visto amenazadas las personas, también la biodiversidad, la flora y la fauna, sino también la cultura ancestral con sus formas propias de producción, formas propias de organización, es decir las formas de hacer y de ser heredada de los ancestros africanos. Diariamente suceden impunemente masacres selectivas, secuestros, violaciones, destierros de los nativos, despojos de las tierras, ganados y siembra de otros productos ajenos a la cosmovisión de la población. Produciendo así abandono y desesperanza

Uno de los informes realizado por ACNUR y CODHES, nos muestra que actualmente las poblaciones mayormente afectadas por el conflicto armado interno en Colombia son las co-

munidades étnicas indígenas y afrocolombianas, siendo éstas últimas las más golpeadas de manera creciente y sistemática; podríamos afirmar y aceptar lo propuesto por Albán cuando dice:

“La guerra en Colombia tiene color, es decir que la incidencia de la misma en regiones mayoritariamente ocupadas por grupos étnicos como el afrocolombiano en la costa Pacífica tiene implicaciones socio-culturales en términos del destierro y olvido al que se ven sometidos sus habitantes⁴.”

La riqueza cultural y la diversidad representada en estos grupos étnicos está siendo aniquilada, situación que pone en riesgo la permanencia de estas comunidades en sus territorios y con ello la propuesta de educación propia que vienen impulsando. Sólo para dar un ejemplo, antes de los años 1980 registramos experiencias pedagógicas de maestros y maestras que venían tratando de construir otra historia, de recuperar los saberes de los mayores con el apoyo de las comunidades pero esta movilización en pro de una educación propia viene siendo amenazada y ha llegado a tal punto que los padres y madres prohibieron a sus hijos salir por los ríos a recolectar la información para en ese proceso de investigación. Ya no hay complicidad abierta de la comunidad con la escuela por miedo a ser objeto de señalamiento y ser declarado objetivo militar por parte de los grupos armados, lo que ha implicado en palabras del periodista Guillermo González Uribe, que:

“Esa gran riqueza que representa la diversidad de culturas que pueblan el territorio colombiano contrasta con la acción de guerreros mesiánicos para quienes no existen límites éticos ni humanistas; su objetivo, desde diversos frentes o posiciones, es imponer a sangre y fuego su concepción del mundo. A su paso arrasan con comunidades que, pese a todo, se organizan y resisten⁵.”

La fuerza de los violentos que ha llegado a los pueblos afros del Pacífico ha hecho que se busquen otras formas de resistir y es por ello que se viene enfatizando en la necesidad urgente de reivindicar y exigir el derecho a una educación que responda a sus expectativas, necesidades y aspiraciones como pueblo culturalmente diferenciado. A pesar de todos los inconvenientes y prohibiciones que estos grupos imponen a los docentes, líderes y comunidad en general, continúan reflexionando y actuando sobre la posibilidad de un sistema educativo que fomente sus valores culturales, que permita reconstruir, reactivar y construir su propia identidad, por lo que se han planteado dos propuestas:

3 Restrepo, Eduardo, (2004), *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Pág. 37.

4 Albán, Adolfo, (2007), *Conferencia Universidad de Córdoba, mayo 21, Día de la afrocolombianidad.*

5 Citado por Albán, Adolfo, Op. Cit.

• **TEMA CENTRAL - Afrocolombianidad y educación intercultural** •

1. Que esa educación tiene que ver con la *reafirmación étnica hacia dentro*. Y la otra, como *propuesta de reconocimiento de los otros*, es decir *hacia afuera*. La primera tiene que ver con el fortalecimiento de proyecto un político que genere un pensamiento liberador, descolonizador, desalienante, de resistencia y autónomo, es decir, en el sentido en que lo entiende Santiago Arboleda cuando plantea que si algún significado debe tener la palabra desarrollo tiene que ser el de emancipación.

Esta propuesta de sistema educativo propio, no es aceptable para los grupos armados que circulan en nuestros territorios, porque aquella plantea como eje central el reconocimiento étnico político-organizativo y la autodeterminación de su sistema educativo, sobre la base ontológica de una autonomía territorial. Una propuesta como esta requiere de grandes esfuerzos en términos de recursos económicos para la formación, concientización, orientación e información de maestros; algunos docentes producto del proceso de la formación homogeneizadora, colonial -impuesto por la escuela como dispositivo del colonialismo existente en nuestro país- optan por la vía más fácil, es decir por la educación tradicional que por siglos los negó, viviendo de esa forma a espaldas de su propia realidad, actuando -quizás sin proponérselo- en contra de su propia cultura y cosmovisión.

Lo que se propone con la educación propia es un proceso endógeno, que genere la reorganización del tejido social étnico y cultural, que garantice la supervivencia así como la construcción ideológica, política y autonómica en los territorios en donde se generen espacios de lucha por el reconocimiento de sus derechos, que también deben ser adecuadamente aprovechados. Para ello es muy importante generar una cultura de la participación política enraizada en los mundos vitales y en las culturas propias de la gente.

El segundo aspecto concierne al reconocimiento de los otros, en lo que algunos intelectuales llaman construir procesos de interculturalidad crítica, que no sea funcional a la institucionalidad sino que por el contrario la cuestione con seriedad y que haga que se movilicen *formas otras* de ver el mundo. Se concibe una propuesta de Educación hacia fuera que tiene que ver con la idea de interculturalidad, tal como la plantea Catherine Walsh cuando invita a que se piense,

Como proceso, proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros del poder, saber y ser, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural (...) Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras existente⁶

La Interculturalidad debe ser entendida, en nuestra opinión, más allá de las políticas de Estado -que promulgan el reconocimiento del otro a ciegas- pues el sistema educativo que se propone no busca el reconocimiento de una sola ciencia que se produce desde la academia y la comunidad científica, avalada como única verdad universal, pero creada desde parámetros subjetivos y desde lugares determinados. Propendemos por un saber propio producido por la mismas comunidades, por fuera de la lógica occidental, que se produzca desde la experiencia cotidiana, desde la gente, la gente que ha sufrido una historia de subalternización, articulándose con otros que luchan como nosotros por la inequidades y desigualdades para lograr una transformación social. A este conjunto de propuestas las rechazamos totalmente tachándolas de *Etnoeducación Afrocolombiana*, que cuenta con un balance positivo en materia de legislación escrita, pero con resultados muy pobres en cuanto a la voluntad política para verla en la realidad.

La violencia ejercida en la escuela del Pacífico

La pobreza generalizada en los pueblos del Pacífico es otra forma más de generar violencia en la escuela y desde ahí, los maestros resisten a los cantos de sirenas de los actores armados, quienes llegan a las instituciones educativas y comunidades ofreciendo una *vida mejor a los jóvenes*. Aquí recordamos a la hermana Serón, asesinada por los paramilitares en Tumaco por oponer resistencia a estos *“llamados”*, al igual que otros tantos docentes asesinados y desterrados por salvaguardar la integridad de sus estudiantes. La lucha contra la pobreza no puede ser dirigida y auspiciada solamente desde las Organizaciones no gubernamentales ONG internacionales, con criterios ajenos a la cosmovisión propia, y con un sentido asistencialista, tiene que entenderse desde una mirada reparativa y dirigida desde los afros, ellos son y deben ser los actores sociales de la lucha por el reconocimiento de sus derechos en los espacios públicos de las democracias y en los espacios de su quehacer cotidiano. Este proceso no debe ser el fin, sino el comienzo de la lucha contra la pobreza, las desigualdades, la segregación, la discriminación y el olvido del gobierno y la sociedad. Lucha que no debe sólo involucrar *“acciones afirmativas coyunturales”*, que resuelven problemas personales y otros, sino gestar acciones estructurales que vayan por la vía de la transformación de las estructuras de poder social -económicas, culturales y las estructuras simbólicas de la sociedad.

La tarea no es fácil, pero se materializa cuando los afros empezamos a luchar y a resistir por el reconocimiento del ser en todas sus dimensiones como personas activas, sacudiendo lo que se encuentra hoy en un estado de congelamiento.

6 Walsh, Catherine, *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. interculturalidad y colonialidad del poder*, Pág. 47.



▼

El asumir la interculturalidad como un proyecto político que interpela los viejos órdenes socioraciales debe considerarse una ética en la representación que se hace del otro

Creemos ahora, que hace falta volver a retomar un cierto dinamismo comunitario para despertar y continuar el camino trazado por los mayores esclavizados, nuestros ancestros. No podemos continuar siendo tan pasivos, receptores solamente de dádivas y de las "ayudas" del Estado o de las Organizaciones no gubernamentales, ONGs internacionales, es necesario continuar ejerciendo la autonomía, el cimarronaje, es decir, luchar por el derecho a ejercer derechos y actuar con responsabilidad ante nuestra gente, ambiente, por supuesto asumiendo nuestra responsabilidad histórica. En la escuela de los territorios del Pacífico colombiano se viola permanentemente el derecho a una educación propia como reza en el artículo 68 de Ley 115 de 1995 el cual define que "los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" y se reafirma en el decreto 804 de 1995 que reglamenta la atención educativa de los grupos étnicos desplegándose en todo el reconocimiento a las culturas propias y las posibilidades de desarrollo educativo acorde a sus particularidades étnicas, no obstante el sistema educativo "...a su vez establece "un sistema de evaluación que no toma en consideración las particularidades regionales y étnicas, tamaña contradicción entre el deber ser de una sociedad que se dice intercultural y la realidad del sistema educativo actual".

Así mismo, el Decreto 1122 de 1998, siguiendo el artículo 39 de la Ley 70 de comunidades negras, establece la obligatoriedad en la implementación en todos los planteles educativos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Precisa en el párrafo del artículo 2 que "en armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los textos y materiales, para uso de los estudiantes", sin embargo las transnacionales productoras de los textos escolares en Colombia como las editoriales *Norma* y *Santillana*, continúan circulando imágenes estereotipadas de las comunidades étnicas con las cuales los docentes -en muchos casos- utilizan para mostrar y enseñarle a sus estudiantes el valor de la diversidad en donde los afrocolombianos, por ejemplo, aún no han salido del período de la esclavización y los indígenas aparecen confinados a un pasado remoto. Ello da cuenta de la ausencia de materiales que permitan el desarrollo de esta cátedra con la suficiencia que requiere la incorporación al sistema educativo de una cultura como la afrocolombiana; y en el peor de los casos, los mismos afrocolombianos produciendo una información que, más que ayudar a la reafirmación de la identidad, impiden que el maestro piense en una propuesta pedagógica alternativa de educación propia o intercultural, para atender a lo afro.

• **TEMA CENTRAL - Afrocolombianidad y educación intercultural** •

La tan anunciada promulgación y obligatoriedad de la implementación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* ha quedado circunscrita a la discrecionalidad de directivos y docentes que le encuentran sentido o no en cada Institución Educativa en los mismos pueblos afrocolombianos, sin mencionar los centros urbanos. La filosofía que dio origen a esta propuesta educativa de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos está encaminada a ser orientada fundamentalmente a la población no afrocolombiana, sin embargo, las diversas experiencias que se pueden rastrear a lo largo y ancho del territorio nacional nos indican que han sido las comunidades afrocolombianas las que han tomado la cátedra como proceso etnoeducativo para la reafirmación de las identidades, mientras que el resto de la población ha estado de espaldas a esta iniciativa.

La Ley 115 en su artículo 5 que precisa los fines de la educación, determina que ésta tiene como fundamento “*el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad*”, planteamiento que restringe de manera clara a una diversidad que se erige como condición de logro de la unidad nacional, es decir, que la narrativa de la unidad, en este sentido, excede la pretensión de la diversidad reconocida por la misma ley dejando entrever su tinte decimonónico y eurocentrista⁸ del Estado-nación en el cual la unidad no es otra cosa que la borradora de la diversidad que reconoce, políticas éstas que en ningún caso han sido resultado de la toma de conciencia del Estado respecto a los grupos étnicos, sino como resultado de las luchas de los pueblos.

Otro elemento donde se hace evidente la *violencia episódica* de la educación oficial hacia los afrocolombianos es en las llamadas políticas de estandarización, adelantadas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), allí se promueve una idea de nación homogénea y en las cuales se parte del supuesto de que todos los colombianos tienen los mismos anhelos, intereses, necesidades, y a partir de allí construyen valores e intereses en la misma dirección. Situación en la que se evidencia una enorme contradicción entre las políticas: el mismo gobierno que promueve la diversidad que reza en la constitución es el mismo gobierno que promueve la estandarización de la educación. La estandarización del currículo -como suele suceder- significa importaciones irreflexivas de formulaciones teóricas supranacionales que responden siempre a los intereses de quienes controlan la economía a nivel planetario. Estas nociones están asociadas a la cantidad y el tipo de saberes, así como las habilidades que se requieren

para manejar e interactuar en un mundo altamente dominado por la ciencia occidental y la tecnología como instrumento para salvaguardar el gran capital.

Sobre el Concepto de Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

El concepto de Etnoeducación en Colombia es visto desde diversas perspectivas; intentaré mostrar desde la Red a la que pertenezco, cómo se comprende este concepto. La Etnoeducación como proyecto político es la respuesta a la educación colonial racista ofrecida a los afros, la cual parte de la crisis que en el caso colombiano se vivencia en la exclusión de lo afro en todo lo que es la estructura del sistema educativo, crisis que no solamente tiene que ver con la escuela tradicional y bancaria, transmisionista del racionalismo académico e intelectual colonial. Por todo ello, es que estamos proponiendo en los pueblos afros una educación que genere procesos autónomos de producción de otros saberes, de nuestros saberes basados en la sabiduría ancestral de los mayores, procesos que abran los caminos a las diferencias culturales, que es a la vez la diferencia colonial, esa diferencia que cada día se trata de imponer más a través de patrones de poder y de racialización de la colonialidad, que desde la invasión a América viene estableciendo y formando subjetividades.

Esta propuesta de Etnoeducación busca la transformación de la sociedad desde la Educación. Cuando hablamos de Etnoeducación es importante aclarar, que su comprensión es diversa no está determinada ni enmarcada en un modelo conceptual, sino por las vivencias, por lo que significa desde el ámbito político; quiere decir entonces que no se puede reducir a la Educación propiamente dicha desde lo formal, se adentra al campo político, la identidad étnica, cultural, las formas organizativas, historia, espirituales, memoria, producción de conocimientos, saberes, territorialidad y formas de entender la ciudadanía. Es decir, es la posibilidad de que se construya otra humanidad colectivamente, a partir del reconocimiento de todos, pero reconocimiento con conocimiento. La etnoeducación significa un escenario para pensar y repensar lo social, lo político, lo territorial, lo cultural, pero también para avanzar hacia acuerdos comunitarios que van definiendo caminos de dignidad de la población afrodescendiente para los pueblos afrocolombianos; la Etnoeducación es la respuesta categórica que las comunidades le hacen al sistema educativo homogeneizante que se les ofreció a los afros desde que se oficializó su humanidad; ella es un acto íntimo, es una mirada desde las entrañas del ser afro. Y desde ahí, confronta

8 Entiendo por eurocentrismo “...el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en la únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento” (Lander 2005, Pág. 15). Además precisa que una construcción eurocéntrica “...piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal.” (Lander 2005, La colonialidad del saber eurocéntrico y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas. Poscolonialidad.

la educación ofrecida por el Estado. La Etnoeducación posee un lugar pedagógico importante de acción y reflexión frente al proceso de escolarización propiciado por el estado, el cual ha sido desarrollar su política de homogenización y negación produciendo la construcción de "otro" ausente.

La mirada de la educación y el conflicto en lo urbano

El conflicto para los afros en lo urbano cambia de rostro, es ahí en donde el racismo y la discriminación toman toda su forma, y en el caso de la escuela toma diferentes matices, dado que es estructural. Y se vivencia en los textos, currículos, discursos, prácticas, formas de relacionamiento, entre otras. Ya he afirmado que los afrocolombianos poseen dos propuestas de Educación para el país, una donde la Etnoeducación está ligada al territorio; para la *Red Tras los hilos de Ananse* -organización de maestras a la que pertenezco- no es posible hacer Etnoeducación por fuera de un territorio específico y su noción va mucho más allá de la noción de territorio puesto que debe estar presente la comunidad. Para los pueblos y ciudades tenemos la propuesta de *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, que como la Etnoeducación adquiere diversas miradas e interpretaciones, pero que en todo caso busca que el país se apropie de los saberes afrocolombianos. Eso tiene una larga historia de resistencia de las comunidades afrocolombianas, para lograr ser expedida mediante el Decreto 1122 del 18 de julio de 1998 con obligatoriedad para todos los establecimientos de educación formal del país, basándose en el artículo 7º de la constitución política de Colombia, el cual reza que los gobiernos deben proteger la diversidad étnica de la nación. En ese mismo sentido, se recoge el propósito de la ley 70 de 1993 la cual establece mecanismos para proteger los derechos de las comunidades negras como grupo étnico, la cual en su artículo 39 establece la obligación de incluirla en los diferentes niveles educativos. Y en ese mismo orden, la Ley 115 o ley de Educación. Sin embargo, lamento decirles que a pesar de toda esta legislación todos estos mandatos continúan siendo letra muerta, ya que su desarrollo depende de la buena voluntad de los maestros y de los funcionarios de turno, pero no hay una voluntad política ni de los gobiernos que se dicen de izquierda menos los de derecha, todo se queda en la demagogia.

La cátedra de estudios afrocolombianos es la propuesta de interculturalidad que le hacemos al país, precisando que en el caso colombiano a la interculturalidad se le ha dado un lugar que es la escuela; cosa equivocada, porque se debe mirar de manera integral, sin embargo hoy me refiero al caso de la escuela puesto que es el lugar en donde yo me muevo con mayor facilidad y desde donde pienso lo afro y el país, desde el concepto de no-lugar o periferia para pensar lo afro. En este sentido, el texto ha manejado las posturas de los Estudios Culturales Latinoa-

mericanos, entendidos como la desmembración de las ciencias sociales tradicionales principalmente, en palabras de Catherine Walsh "*indisciplinar las Ciencias Sociales*", sacarlas de ese eurocentrismo en el que han habitado, para poder entender nuestras propias realidades, representaciones y significados. La cátedra da cuenta de la posibilidad de una idea de Interculturalidad fuera del ámbito estatal, con miras a la construcción de un proyecto de reconocimiento democrático de la diferencia, a partir de una práctica pedagógica que involucre los diversos sectores de los escenarios de la educación. Al momento de entrar a considerar lo intercultural y la Interculturalidad como una disposición discursiva que adecua y condiciona la producción sobre y desde la realidad, se hace pertinente mirar el *cómo* en la formalización de estas categorías de organización y definición de contenidos para afrontar un devenir. En este caso se debe reflexionar sobre los contenidos discursivos que podrían estar incidiendo en su formulación y formalización como categorías.

Poder preguntarse por lo intercultural y la Interculturalidad en tanto categorías, representa tener que interrogar los contenidos discursivos que movilizan el decir de estas dos categorías. Por lo tanto, cabe señalar que el lugar que ocupan estas categorías hoy por hoy en el centro de la discusión de las ciencias sociales y/o ciencias humanas, se da a través de los *giros epistemológicos*, propiciados por otros *locus de la enunciación* desde los cuales se formulan, se formalizan y se ponen a circular conocimientos que en algunos momentos fueron aplastados por la lógica de las *narrativas maestras o metarrelatos*. Dentro de este señalamiento el papel que jugó el agente especializado de la modernidad⁹, era el de garantizar la producción y circulación del conocimiento a través de la vigilancia epistemológica. Es de comprender que esta situación aseguraría que el conocimiento al ser formulado debía ser formalizado, dependiendo del grado de rigurosidad y objetividad que finalmente determinarían la circulación y distribución de dicho conocimiento.

Los giros epistemológicos reconocidos en la actualidad ponen en el centro de la discusión el absolutismo de los relatos que soportaron la modernidad. Para algunos autores lo que vendría a caracterizar esta nueva época es la emergencia de los microrrelatos, donde se pone de manifiesto lo local frente a lo global y lo particular frente a lo universal. De tal manera que lo que se evidencia es un cambio en las formas de enunciar la realidad en tanto producción humana. Así nos preguntamos: ¿Cómo despejar los contenidos para que emerjan otras construcciones?, siendo que estos contenidos forman parte de unos imaginarios teóricos que gobiernan la producción de sentido desde un lenguaje colonial y como tal se constituyen en una forma hegemónica de representar desde los discursos que han dado origen a la modernidad. Esto

9 Esta alusión hace referencia al experto o especialista de la modernidad letrada que estableció un conocimiento disciplinar.

• TEMA CENTRAL - Afrocolombianidad y educación intercultural •

hace parte de la colonialidad de poder¹⁰, que se constituye en un lugar fundacional para el establecimiento de unos órdenes raciales, sociales, epistémicos y estéticos, entre otros.

Las herencias discursivas del siglo XIX y parte del siglo XX, actúan como disposición discursiva que adecuan y condicionan la producción que se hace sobre y desde la misma realidad, de alguna forma se convierten en obstáculos que no permiten ver el más allá. Hoy por hoy, se trata de abrir las perspectivas desde las cuales se han visto y representado la realidad, es así como Immanuel Wallerstein afirma:

Para analizar con algún fin, es normal que los eruditos y los científicos replensen los asuntos. Cuando nuevas evidencias importantes socavan los paradigmas, las predicciones no se cumplen, nos vemos obligados a repensar nuestras premisas. En ese sentido, gran parte de las Ciencias Sociales del Siglo XIX se replensan constantemente en las formas de hipótesis específicas. Sin embargo, además de repensar –algo que es normal– a las Ciencias Sociales del Siglo XIX, creo, necesitamos impensarlas, debido a que muchas de sus suposiciones –engañosas y constrictivas–, desde mi punto de vista están demasiado arraigadas en nuestra mentalidad. Dichas suposiciones, otrora consideradas liberadoras del espíritu, hoy en día son la principal barrera intelectual útil en el mundo social¹¹

66

Al momento de fundamentar los contenidos discursivos que formalizan lo intercultural y la Interculturalidad, es necesario advertir sobre los marcos discursivos que inciden en la representación de lo que se denomina desde lo intercultural y la Interculturalidad. En algunos momentos se ha acudido el locus de la enunciación dominante en la epistemología moderna, la cual se identifica desde una lógica del “yo” pienso, que se sitúa por fuera de un cuerpo que enuncia y construye un cuerpo de conocimiento, el cual es operado y formulado desde una bio-política y una geo-política del conocimiento; todo esto se hace inidentificable con las transformaciones de los locus de enunciación, por lo tanto: un cambio epistemológico en su surgimiento, un cambio de la ego-política a la bio-política del conocimiento. El ego fue un sujeto cognoscente, más allá de la raza, el género, y la sexualidad, que había fundado el conocimiento desde la Ilustración. La bio-política del conocimiento reintroduce las cualidades secundarias que la ego-política del conocimiento había ahuyentado para asegurar la objetividad y neutralidad del conocimiento. En la producción del conocimiento informado hay acción de ocultamiento de las condiciones reales desde las cuales, los cuerpos del conocimiento son modelados por un cuerpo de la enunciación que tiene una existencia concreta. No hay que perder de vista la refuncionalización, realizada por los

viejos agentes especializados de la modernidad quienes bajo una astucia discursiva intentan reintroducir los viejos contenidos a través de la emergencia de categorías como Interculturalidad, multiculturalismo y diversidad, entre otras.

La Interculturalidad como una construcción debe permitir el reconocimiento, la revaloración, el respeto y la inclusión, llegando a trastocar los viejos órdenes y centros de poder. No basta con asumir la Interculturalidad como un escenario para el reconocimiento donde se espectaculariza al otro, llevándolo a un estado de cosificación que circula por medio de las industrias culturales y que puede ser consumido a la mejor usanza de la lógica de mercado. El asumir la Interculturalidad como un proyecto político que interpela los viejos órdenes socioraciales, debe considerarse una ética en la representación que se hace del otro. Finalmente, para el establecimiento de la Interculturalidad, se debe disponer de un plano de comprensión que conlleve a la apertura hacia otras lógicas de producción cultural, pero al momento de considerar esta posibilidad, se hace necesario pasar por el fortalecimiento de los contenidos culturales en el sentido de dar cuenta de un “nosotros” y un “ellos” que se encuentran finamente en una *zona de contacto cultural*.

• Bibliografía

Aijaz, Ahmad, Teoría Política y poscolonialidad. En Castro Gómez, Santiago (1999) *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Ed. Santiago Castro Gómez, CEJA, Bogotá, D.C.

Albán Achinte, Adolfo. (1999) *Patianos allá y acá. Migraciones y Adaptaciones culturales 1950 – 1997*. Editorial Sol de los Venados, Popayán.

_____ ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. 2007^a, Ponencia presentada en el Seminario internacional “diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”, Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Documento inédito.

_____ *Tiempos de zango y de guampín: transformaciones gastronómicas, territorialidad y re-existencia socio-cultural en comunidades Afro-descendientes de los valles interandinos del Patía (sur de Colombia) y Chota (norte del Ecuador), siglo XX*. 2007, Tesis Doctoral en estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito, Documento inédito.

10 *Categoría aportada por Aníbal Quijano; se entiende como un patrón de poder originado en la colonia, pero pese a que la colonia como momento histórico ya pasó, en la actualidad aún permanece intacto en las mentes de las personas. Desde este lugar de enunciación se establecieron jerarquías raciales.*

11 *Wallerstein, Immanuel, (2008), Abrir las ciencias sociales, Editorial Siglo XXI, Pág. 37.*

- Albán Achinte, Adolfo y otros. (2009) *Texiando textos realidades y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales la colonialidad y la interculturalidad*; Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Beverly, John. (2001) La persistencia del Subalterno.
- Castro Gómez, Santiago y Ramon Grosfogel, (2007) *El giro decolonial*. Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana; IESCO Universidad Central. Siglo del Hombre Editores, Bogotá, D.C.
- Castro Gómez, Santiago, (2001) La Poscolonialidad explicada a los niños. Capítulo II. Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Cauca. Colección Jígra de letras. www.cholonautas.edu.pe/.../La%20postcolonialidad%20explicada%20a%20los%20niños
- Garay Ariza Gloria y Mara Viveros (1999) *Cuerpo diferencia y desigualdades*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, Bogotá, D.C.
- Larder, (Compilador), 2005, La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Mignolo, Walter, 2000 *Historias locales diseños globales*, Ediciones Akal.
- Montaño Zuri y Torres Cuero Edyd. (2003). "La cátedra de estudios afrocolombianos: una estrategia pedagógica," En. *Segundo Congreso Universitario de Etnoeducación. La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Memorias*, Popayán, Universidad del Cauca-Centro de Educación Abierta y a Distancia CEAD/Instituto Caro y Cuervo/Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes-Universidad de los Andes/PROEBID Andes, Páginas 199-207.
- O' Gorman, Edmundo, 1997, *La invención de América Latina*. Fondo de cultura económica de México.
- Palermo, Zulma. "Políticas académicas y conflictos del saber: desafíos en la periferia", en *Comentario Internacional*, N° 2, Tema central: *Geopolíticas del conocimiento*, (2001) Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, páginas 89-99.
- Pazmiño, Hernando; Peña Contreras, Sonia Lucía y Jiménez, David Andrés (compiladores), (2006) Universidad Pedagógica Nacional, FLAPE, Bogotá, D.C.
- Quiñones Riascos, Fanny Milena, 2001, *La etnoeducación afrocolombiana, concepciones vivencias, y propuestas de sus actores*. Tesis de Magíster, Universidad pedagógica Nacional
- _____. Etnoeducación y educación propia conferencia México 2004 Ruta afrocolombiana.
- _____. y Villa Wilmer. Lo intercultural e interculturalidad como una disposición discursiva que adecua y condiciona la producción sobre y desde la realidad.
- Quijano, Aníbal, *Colonialidad del poder, Cultura y conocimiento en América Latina*. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Anibal%20Quijano.pdf>.
- _____. 1998, *Estado Nación, Ciudadanía y Democracia: nueva sociedad Caracas*.
- _____. 1999, *Que tal raza, en familia y cambio social CECOSAM*. Lima.
- Red de de Maestras Tras los Hilos de Ananse. 2008 *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Orientaciones Pedagógicas*. Elaborada para la Secretaría de Educación Distrital.
- Red de de Maestras Tras los Hilos de Ananse. 2009 *Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los ciclos uno y dos*. Elaborada para la Secretaría de Educación Distrital
- Red de de Maestras Tras los Hilos de Ananse. 2009 *experiencia pedagógica educar para el reencuentro en cátedra de estudios afrocolombianos apoyada por el IDEP*
- Restrepo, Eduardo y Axel Rojas. (2004). *Compiladores conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de La gente negra de Colombia*. Universidad del Cauca. Popayán.
- Restrepo, Eduardo, (2004), *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Pág. 37.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. "Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia", en: *Identidades, modernidad y escuela*. Bravo
- Silva, Armando. (2006) *Imaginario urbanos*. Arango Editores, 5 edición corregida y ampliada, Bogotá, D.C.
- Tubino, Fidel. 2005. "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Wallerstein, Immanuel, (2008) *Impensar las ciencias sociales*, Sigl XXI Editores, México. D.C.
- _____. (1997) *Abrir las ciencias sociales* 2a. ed., Trad. Stella Mastrangelo, México, Siglo XXI, 114 pp.
- Walsh, Catherine, (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales*. Lima, Red para el Desarrollo de las **Ciencias Sociales** en el Perú, Lima.
- _____. 2004, *Introducción (re) pensamiento crítico (de) colonialidad reflexiones latinoamericanas*,
- _____. Alvaro García y W. Mignolo, (2006) *Interculturalidad y colonialidad del poder, un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*, Ed .Signo, Globalization and Humanities Project Duke University .Pág 47.

Las afroetnoeducaciones: la construcción de una sociedad intercultural

Sandra de las Lajas Torres Paz¹

Las Afro-identidades

La identidad de los herederos de las tradiciones de los africanos que fueron privados de su libertad, de su cultura, sabiduría, es un árbol frondoso que tiene antiguas, profundas y fuertes raíces ancladas en la ancestría, así como raíces nuevas, los rizomas y bucles como resultado de la interacción con los demás grupos humanos. En el "pueblo" afrocolombiano no existe UNA identidad, existen identidades, en plural, como las ramas de un árbol, existe una rica diversidad intraétnica la cual se evidencia en la polifonía, en la diversidad sabores y olores, en la gastronómica, en las fiestas, dialectos, en la diversidad musical. Esta herencia ancestral, esas raíces africanas, se la debemos a la procedencia diversa de grupos étnicos, con idiomas, religiones, organización social, medicina, costumbres, conocimientos y tecnologías asociados al medio ambiente de nuestros abuelos y abuelas traídos desde diversos lugares de África. El crisol de los Lucumíes, Carabalíes, Mandingas, Zulúes y a las re-configuraciones dadas por la interacción en los nuevos territorios culturales. Esto ha dado como resultado la diversa amalgama afro que tenemos hoy. Frecuentemente encontramos que los no afros esperan y reclaman encontrar y relacionarse con una "unidad homogénea", esto como producto del gran desconocimiento y desinterés propio de la sociedad no intercultural sino multicultural en la cual vivimos. Por ejemplo en Colombia los afropacíficos tienen evidentes diferencias frente a los afrocaribeños, los afroandinos, los afroorientales; incluso dentro de una misma región existen diferencias. La identidad como base fundamental para el desarrollo del ser, es la brújula que marca la dirección, la que nos orienta, es como el árbol siguiendo el sol.

La identidad es el centro de gravedad, el polo a tierra, es la que nos permite reconocer nuestras raíces, entender el presente que como los troncos de los árboles tiene distintas pieles, grosores, espesores; la que nos permite proyectar el futuro. La identidad y la cultura son nuestra conciencia, las que nos permiten configurar el sentido de comunidad, nues-

tro sentido de pertenencia, nuestro "nosotros como afros". Para los afrocolombianos la identidad étnica es una construcción eco-bio-físico-psico-espíritu-antropo-social, planteada desde nuestras riquezas espirituales, mentales y materiales y se constituye en un proceso de re-construcción y re-configuración. La identidad étnica y cultural no puede ser una máscara, un ropaje que usamos o nos quitamos de acuerdo al escenario, las condiciones o los momentos; la(s) identidad(es) de nuestro ser debe ser un estilo de vida, debe ser parte de nuestro ser, de nuestra cotidianidad. ¿Qué tan válido es que algunos hombres y mujeres afros, usen trajes étnicos, cofias, turbantes, etc. únicamente en los eventos afros, o cuando necesitamos o queremos mostrarnos como afros?. Como si se tratase de espacios para mostrar la parte externa de nuestro ser afro. Debe haber una conciencia de ser afro permanente no sólo cuando nos conviene. Identidad afro debe ser una postura política. La forma como la comunidad afro re-conoce, apropia, proyecta, transmite, recrea y vive los principios de vida, los valores, los mitos, los códigos, las normas, las fiestas, la espiritualidad, la gastronomía, la música el baile, la corporeidad, la ética, el arte y la estética es lo que constituye nuestras etnicidades y recalcamos etnicidades por la urgente necesidad de la comprensión de la diversidad cultural en la unidad étnica afro.

La identidad afro trasciende lo geográfico. En cuanto a la *Afro-cultura*, la comunidad afro por tener ancestro basado en la oralidad, ha podido transmitir los principios, los valores, los mitos, los códigos, las normas, las fiestas, la espiritualidad, la ética, el arte, la estética de generación en generación. Nos afiliamos a la connotación de la palabra "cultura", como el conjunto de toda práctica humana, la cual implica una concepción mucho más respetuosa de la humanidad, puesto que no se cae en la limitada distinción entre hombre-pueblos cultos, hombres incultos y/o salvajes. Todos somos poseedores de cultura y nosotros como gente afro tenemos una cultura enriquecida por la savia que corre por nuestro árbol cultural, el cual tiene raíces profundas de nuestro árbol origen de la humanidad, África. Los afroamericanos y afrocaribeños somos la prolongación de este árbol, somos los rizomas y bucles de él en América, en Colombia.

¹ Sandra de las Lajas Torres Paz, Gerente Asuntos Étnicos de la Gobernación de Cundinamarca, Etnobióloga, Profesional de Finanzas y Negocios Internacionales, Magíster en Educación, candidata a Magíster en Administración Pública. Correo electrónico: sandretty@yahoo.com.



Fuente: www.prizzentino.com/slides/2105/Arte_africano



Fuente: www.prizzentino.com/slides/2105/Arte_africano



"Caricias". Fuente: www.prizzentino.com/slides/2105/Arte_africano.

En bucle con lo anterior nos pensamos la pregunta ¿De qué manera se ha erosionado la diversidad étnica y cultural de país?, esta pregunta nos conduce a pensar en una pandemia que ha afectado la dignidad humana y las relaciones interhumanas: El *racismo*, la dignidad de todo ser humano es un asunto de educación, en tanto que por medio de ella se pueden hacer movilizaciones a escenarios de mayor sensibilidad y concienciación de las diversidades humana; hay más posibilidades de cambios actitudinales y aptitudinales. La urgencia de una educación para la igualdad, el re-conocimiento y el respeto a las diferencias como fundamento para la protección de los derechos humanos, la inclusión, la diversidad, la interculturalidad. La escuela re-produce inconscientemente formas y expresiones de racismo; ellas son evidentes cuando damos un tratamiento desigual a nuestros estudiantes, cuando los invisibilizamos porque no los vemos, no los oímos, cuando le negamos el derecho a la palabra por considerar inconscientemente que no tienen nada importante para decir. Todo esto porque hay inconscientemente una relación directa afro/negros-esclavitud-inferioridad. Es necesario reconocer el racismo como una pandemia que persiste en el tiempo, que permea todas las capas sociales, todas las sociedades, culturas, edades, idiomas, pieles y mentes; y la única forma de tratar esta enfermedad es a partir de reconocer el padecimiento. El racismo como el iceberg es tres veces más grande y fuerte en su sima, aquello que no se detecta, se ve, se percibe, que aquello que está en la cima, lo que vemos, detectamos, e identificamos.

En las *Etnoeducaciones* encontramos una posibilidad, que como emergencias de la multiculturalidad pueden coadyuvar en la formación de seres humanos más sensibles, conscientes, en la formación de sujetos éticos-estéticos-políticos-ecológicos-sociales. Las etnoeducaciones son una mirada a la ancestralidad, son un viaje al pasado para re-tomar lo mejor de él para desarrollar el potencial que tenemos como seres humanos ganando en humanidad. Las etnoeducaciones son una de-construcción de las viejas, parciales y limitadas epistemologías por las epistemes cimarronas, las epistemes para la libertad mental y espiritual. Son las etnoeducaciones en plural por y para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de Colombia, dado que en Colombia convivimos una gran variedad de grupos étnicos como los indígenas, Rom, Raizales y afrocolombianos.

Con la finalidad de abordar las identidades-culturales de las comunidades y pueblos negros y afrocolombianos hablaremos de las *afroetnoeducaciones*; con ello, la invitación es a pensar en la historia de la humanidad, en la evolución humana, en la construcción del conocimiento, las ciencias, los idiomas, las religiones, las artes, las resistencias, las luchas, las libertades,

• **TEMA CENTRAL - Afrocolombianidad y educación intercultural** •

pero desde la mirada Africana, cimarrona y palenquera. Es dar a conocer sobre la sabiduría, los conocimientos, la humanidad de los hombres y mujeres afros que en la re-construcción de comunidad, nación y sociedades. Es la invitación a pensar. Es invitar a pensar a Colombia sin la Cumbia, a Brasil sin la Zamba, a Estados Unidos sin el Gospel, el Jazz, al mundo sin la Salsa, el Tango, la Milonga. Es contar la historia que no se ha contado, es mostrar "el lado B de la historia", para de-construir discursos, practicas, miradas cerradas, sesgadas de la gente de la Diáspora Africana, es la posibilidad de levantar el autoestima, el autoimagen, el autoconcepto, pero sobre todo la *dignidad*, la *autonomía* seres humanos que han perdido la memoria histórica de los pueblos, las etnias, las religiones, los idiomas originarios, porque por la trata esclavista y el trato racista que nos convirtió en personas de quinta categoría, en seres semi-humanos, en animales, en hijos del mal.

Las afroetnoeducaciones representan la posibilidad de superar el paternalismo, la *autodiscriminación*, la *auto-negación*, el *endorracismo* ya que no es posible ejercer poder y dominación entre iguales. Es la posibilidad que la gente afro se incorpore, se pare en sus pies de manera erguida, mirando de frente. Con las afroetnoeducaciones podemos sentar las bases para re-pensar el *desarrollo- el territorio. La biodiversidad y el etnodesarrollo*. Esa relación directa mayor biodiversidad- mayor presencia de grupos étnicos, tiene varias imbricaciones y connotaciones, una de ellas son las practicas tradicionales, la relación con la madre naturaleza, los bajos consumos de energía y contaminación.

El modelo de desarrollo está basado en lógicas y modelos importados, desadaptados a nuestras realidades, desconectados de nuestras particularidades, visiones, necesidades y aspiraciones. Proponemos un modelo de desarrollo del ser, de lo local, de lo comunitario, a un paradigma de desarrollo sentí-pensado y dialogado con las generaciones pasadas, presentes y futuras. Seguimos pensando en la satisfacción de las necesidades humanas, las cuales son limitadas y por tanto perviven el consumo y la producción. Por ello estamos tratando de tener planes comunitarios de etnodesarrollo para avanzar en la potenciación como seres humanos.

Conclusión

○ La comunidad afrocolombiana hoy tiene grandes retos, internos y externos. A nivel interno, uno de ellos es el de des-colonizar nuestras mentes y lenguajes; tener una re-programación neuro-lingüística para alimentarnos y nutrirnos de la sabiduría ancestral, para reconfigurar y reafirmar el quiénes somos; consensuar con más claridad qué queremos ser y a dónde queremos llegar como comunidad; definir por cabeza propia cómo queremos



Colores de África, Imagen No. 9 Fuente: www.blogspot.com



Fuente: www.prizentino.com/slides/2105/Arte_africano

¿Qué sería el mundo sin la presencia de la gente afro, sin su sabiduría, sin su fuerza espiritual, sin sus aportes a las economías, a las luchas libertarias, al arte y la lúdica?

llamarnos, qué etnónimo queremos tener, si negros, afrodescendientes, afrocolombianos, palenqueros, raizales, renacientes o morenos o simplemente todos estos etnónimos, alguno de ellos impuestos por la colonia y perpetuados por la poca posibilidad de espacios propios para re-pensar, re-dignificar, re-significar y reflexionar sobre nosotras y nosotros mismos. Puesto que por estar atendiendo lo urgente (la supervivencia- el mantenernos vivos) no nos hemos dado tiempo para atender lo importante (cómo queremos vivir).

○ Proponemos una nueva *episteme*, una etnoepisteme, que de cuenta de la memoria histórica de los pueblos, etnias y culturas que han construido conocimientos, saberes, prácticas. La educación tradicional se ha quedado con una mirada fragmentada, sesgada y eurocéntrica del conocimiento; dejando por fuera todo lo que existió antes, durante y después de las civilizaciones europeas. Proponemos nuevas pedagogías, didácticas que corres-

pondan a las realidades, limitaciones y potencialidades contextuales. Por la necesidad de de-colonizar el saber, el lenguaje, las practicas sociales y culturales. Esta propuesta permite identificar incertidumbres, caos, ruidos y avanzar hacia la democratización de la educación.

- Continuaremos construyendo una educación y sociedad sin racismo, ni discriminación. Seguiremos tejiendo con la comunidad afectada y no afectada por la diáspora. Re-Existiendo a la colonialidad contemporánea, al exterminio como seres humanos, creando, re-creando, pensando, re-pensando y sintiendo-nos como seres humanos creciendo en humanidad. En este sentido la propuesta de una educación para la interculturalidad a partir de las etnoeducaciones y las afroetnoeducaciones se proyecta como un proceso de apertura para la inclusión desde una atmósfera que transpira e inspira hallazgos y develamientos epistémicos desde las necesidades y aspiraciones culturales de las comunidades afro y negras, a través de una visión holística. Como los hijos e hijas de Anansi, como los Chakeros haciendo Palenques mentales y espirituales, co-construyendo territorios y redes culturales, territorios y redes de libertad, territorios y redes de cimarrones, territorios y redes de los árboles de la libertad.

• Bibliografía

- Amador, Pineda, Luís Hernando y Arias Arteaga, Gustavo (2004). Educación Sociedad y Cultura, Colombia. Pedagogía y Currículo Pág. 65. Universidad Católica de Manizales.
- Arocha, Jaime. Anansi y el Porvenir de los Afrocolombianos (1999). Plataforma Atrarraya.org/coloquio/etnicos. Colombia.
- Barra, Ruatta. www.unar.edu.ar: Filosofía de la otredad: educar para la diferencia.
- Boff, Leonardo. Ética para Una Nueva Era. Espiritualidadypolitica.blospot.com
- Bosier, Sergio (2003), ¿Y SI EL DESARROLLO FUESE UNA EMERGENCIA?, Revista CLAD Reforma y Democracia No. 27, Octubre 2003, Caracas.
- Castoriadis, Corneliso. Reflexiones sobre Racismo, en torno al Racismo Estudios de Filosofía, www.biblioteca.itam.mx.
- Escobar, Arturo (1996). LA ECONOMÍA UN ESPACIO DEL DESARROLLO: Fábulas de Crecimiento y Capital. LA INVENCIÓN D EL TERCER MUNDO. Páginas 113 – 198. Editorial Norma. 1996.
- González, Hernández, Adriana. Encuentros y desencuentros de una comunidad. Espiral, Universidad de Guadalajara, México Hppt://redayc.uaeme.
- Leal, R. Deborah (2007). ABYA YALA, Pensadores Locales del "Buen Vivir". Hojas de Sol en la Victoria Regia, Emergencias de un Pensamiento Ambiental Alternativo en América Latina. Ana Patricia Noguera (Comp). Universidad Nacional- IDEA, Manizales.
- Mejía, Marco Raúl (2007). Educacione(s) en la(s) Globalizacione(s). Editorial Desde Abajo.
- Moreno, Feliú, Etnicidad y Racismo 1994 (2002). Ciudad Virtual de la Antropología y la Arqueología. www.naya.org.org. Congreso, Ponencia.
- Morin, Edgar (1994). "El Método. El Conocimiento del Conocimiento". Madrid, Ediciones Cátedra.
- (1994), Epistemología de la Complejidad, en Nuevos Paradigmas, culturas y subjetividad, Dora Freid Schnitman (comp), Buenos Aires, Paidós.
- Noguera. E. Ana Patricia (2004). El Reencantamiento del Mundo. Universidad Nacional. IDEA, PNUM. 1ª Edición. Manizales.
- (2007), El Paso de Sujeto/Objeto al Bucle-Red-Trama de Vida Disolución de la Epistemología Moderna y Emergencia de la Filosofía Ambiental. Hojas de Sol en la Victoria Regia, Emergencias de un Pensamiento Ambiental Alternativo en América Latina. Ana Patricia Noguera (Comp). Universidad Nacional-IDEA, Manizales.
- Ordoñez, Ana Patricia. Afrodescendientes desde las Resistencias. WWW. Galeneon.com.
- Puerta, A. Esperanza (2000). Del Pacífico Colombiano La Tunda, mitos y realidades: sus funciones sociales. Cali.
- Restrepo, Eduardo (2001). Imaginando comunidad negra: Etnización de las poblaciones negras en el Pacífico colombiano. En: Mauricio Pardo, Ed. Acción colectiva, estado y etnicidad en el Pacífico colombiano. Bogotá, Pág. 65.
- Said, W, Edward. "La construcción intelectual oriente-occidente y el problema de la alteridad". 2003. www. webislam.com
- Wade, Peter (1997), IDENTIDAD, EXCLUSIÓN Y RACISMO EN MÉXICO. Pág. 14, 229.
- Walker, Sheila (2001). African Roots, American Cultures: Africa in the Creation of the Americas (Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Wieviorka, Michel, IDENTIDAD, EXCLUSIÓN Y RACISMO EN MÉXICO 233.
- Zemelman, Hugo. ¿Hacia Un Cambio De Paradigma? Pensar Teórico Y Pensar Epistémico Sujeto Y Sentido, www.clasco.org.ar/sala/folio No. 12.

Formación de maestras y maestros en la Universidad Tecnológica del Chocó y el Programa ONDAS (COLCIENCIAS): retos y perspectivas

María Evangelina Murillo Mena¹

Se requiere una educación que caracterice, reconozca y valore los saberes ancestrales y populares, las variedades lingüísticas regionales de las comunidades afrocolombianas, para de esta manera examinar las condiciones en que estos se desenvuelven, en aras de reafirmar las identidades. Es importante una evaluación y replanteamiento permanente de los modelos de educación que tradicionalmente han estado presentes en la educación de estas comunidades, en aras de acceder a lo que se ha denominado, en el ámbito académico universitario como "otras educaciones".²

El contexto y el problema educativo afrocolombiano³

La región del pacífico colombiano, ubicada en el occidente del país, y que comprende los departamentos de Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño; concentra un importante porcentaje de población afrocolombianas⁴. Se calcula en Colombia, que la población afrocolombiana (incluidos los raizales de San Andrés y Providencia), constituye 26,83%; es decir 11.745.403 (Once millones setecientos cuarenta y cinco mil cuatrocientos tres) personas, dentro del conjunto de 44.000.000 millones de habitantes, de la población colombiana en general.

En materia de educación, se observa que la tasa de analfabetismo en la población afrocolombiana es superior al promedio nacional: la población rural es de 43% frente al 23% nacional; la población urbana alcanza 20% frente al 7.3% nacional: de cada cien jóvenes, dos reciben educación superior en el litoral pacífico, región donde la población negra supera

el 92%, lo que lleva a concluir que la estructura educativa es en un 40% inferior a las otras regiones del país.

Maestros y maestras en ejercicio

El proceso de capacitación, actualización y mejoramiento docente en el departamento del Chocó fue asumido desde el año 1976 hasta 1994, por el entonces denominado Centro Experimental Piloto y la Secretaría de Educación y Cultura del departamento; a partir del año de 1994, y amparada en la Ley 115 de este mismo año, la Universidad Tecnológica del Chocó, por intermedio de su Facultad de Educación, asume y lidera los procesos de formación y capacitación de los docentes de educación básica y media, previa aprobación de las propuestas, por parte del Comité Departamental de Escalafón Docente.

Por su parte, el Programa Ondas, que coordina la Universidad Tecnológica del Chocó en este departamento, y como estrategia fundamental de COLCIENCIAS dirigida a la pobla-

1 Docente Programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó. Licenciada en Idiomas de la Universidad Tecnológica del Chocó, Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, Estudiante de tercer año de Doctorado en Ciencias de la Educación, Énfasis Pensamiento Educativo y Comunicación-RUDECOLOMBIA-Universidad Tecnológica de Pereira. Coordinadora del Programa Ondas de Colciencias-Chocó, Coordinadora del Grupo de Estudios Lingüísticos Afrocolombianos y Amerindios de la U.T.CH. Correo evamuty@gmail.com

2 El presente artículo, surge en el marco de la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, con énfasis en Pensamiento Educativo y Comunicación- RUDECOLOMBIA Universidad Tecnológica de Pereira, relacionado con la oralidad y las variedades lingüísticas presentes en la Formación de maestras y maestros en zonas afrocolombianas desde la Universidad Tecnológica del Chocó-U.T.CH y del Programa Ondas de Colciencias. Desde el punto de vista pedagógico, se asume el estudio en mención, desde las clásicas teorías de Freire (1979) y Ong (1982), respectivamente. A nivel metodológico, se privilegia el tipo de investigación cualitativa, con enfoque comunicativo propuesto por el Dr. Luis Ángel Baena y como técnicas de recolección de información se recurrió a las historias de vida, a los foros de discusión y a la encuesta.

3 La autora expresa sus sinceros agradecimientos, por hacerla participe y por su conducto al departamento del Chocó, a las siguientes personas y entidades: Programa Ondas de COLCIENCIAS, por intermedio de Marco Raúl Mejía, Coordinador Pedagógico Nacional Ondas y A María Elena Manjarrés de Mendoza, Coordinadora Nacional Ondas de Colciencias; Universidad Tecnológica del Chocó, Entidad Coordinadora el Programa Ondas de Colciencias-Chocó.

4 Acogiendo los resultados arrojados en los estudios africanos, adelantados por la Universidad Nacional de Colombia, y en el marco del Primer Congreso Internacional, Tendencias y Construcciones de la Academia Afrocolombiana: Avances, Prácticas y Desafíos (2006)

ción infantil y juvenil, para estimular la ciencia, tecnología y la innovación, e impulsar la formación de Semilleros de Investigación, especialmente desde la escuela básica y media, viene de igual forma aportando a la formación y cualificación de docentes chocoanos, al asumir la investigación como estrategia pedagógica; así las cosas, desde el Programa, más de mil maestras y maestros de diferentes áreas, se han formado, actualizado y mejorado su práctica pedagógica, con el desarrollo de las siguientes temáticas: Finalidad y trayectoria del Programa ONDAS de COLCIENCIAS, la investigación como estrategia pedagógica, la pregunta de investigación como punto de partida, formulación de la pregunta de investigación, la sistematización de la práctica pedagógica en maestras y maestros, entre otros.

Es necesario señalar que en la actualidad, y desde el mes de julio del año 2009, la educación en el Chocó (en los niveles de la Educación Básica y Media) se encuentra intervenida por parte del Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con el CONPES SOCIAL no. 124 de 2008, del Departamento Nacional de Planeación DNP, consistente en la adopción de una medida correctiva de asunción temporal de la competencia de la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media en el departamento del Chocó, en aplicación del Decreto 28 de 2008, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Hacienda y Crédito Público.

Maestros y maestras en formación

La Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luis Córdoba, única universidad pública en el departamento del Chocó, creada mediante ley 38 de 1968, y cuya sede principal funciona en la capital del departamento del Chocó, distribuida en once bloques: aulas de clase, edificio administrativo, laboratorios, edificio de investigaciones, entre otros; con una población estudiantil de más de ocho mil estudiantes, más de quinientos docentes (de planta, ocasionales y catedráticos); cinco Facultades: Educación, Ingeniería, Ciencias Básicas, Derecho, Humanidades y Artes. La Facultad de Educación, cuenta con siete programas académicos de pregrado, a saber: licenciatura en Español y Literatura, Inglés y Francés, Ciencias Sociales, Biología y Química, Educación Física, Matemáticas y Física, Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Esta Institución de Educación Superior de carácter público, en su concepción de formadora de formadores, desde su Facultad de Educación y como entidad coordinadora del Programa Ondas de COLCIENCIAS, está enfrentada en la actualidad, a cuatro situaciones fundamentales examinadas a continuación.

En primer lugar, existe una *ruptura o discontinuidad* entre la situación educativa afrocolombiana en el departamento del Chocó y la concepción de educación impartida en la Universidad Tecnológica del Chocó. Tal ruptura se presenta en la actualidad, con ocasión del nuevo rol de los etnoeducadores de ambos géneros, que estarían asumiendo, en su carrera docente, los nuevos formadores de formadores, en Colombia. Un segundo problema está asociado al el espíritu del Decreto 3323 del 21 de septiembre de 2005, reglamentario de la Ley 115 de 1994, en el cual se presenta una confrontación de *unidad y diversidad o diferencia*, entre la concepción de la educación. A partir de la expedición del decreto en mención, se reglamenta en Colombia, el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones; consideración legal ésta, que implica pensar otras posibilidades educativas al reconocer, la diversidad étnica, cultural y etnolingüística en nuestro país⁵, en contraposición al sistema educativo tradicional.

En segundo lugar, es preocupante la condición de los formadores de la Universidad Tecnológica del Chocó que educan a otros que vienen de una tradición oral y de una marcada variedad lingüística. Lo anterior amerita contemplar los aspectos anteriormente mencionados, en el momento de acceder a los procesos de formación de maestros y al asumir la enseñanza de la lengua materna como transmisora de cultura y de identidad. En este sentido, lingüistas como Montes (1970), Granda (1982), Patiño (1986), Schwegler (1993), Murillo (2005) registran, a nivel fonético, para el caso del español hablado en el Chocó y en otras poblaciones del pacífico colombiano, un fenómeno lingüístico bastante peculiar, producido por personas con poco o ningún nivel de escolaridad, como lo es el cambio y en ocasiones la variación libre entre los sonidos consonánticos /d/ y /r/, a veces /l/, por ejemplo: *calne* equivalente a *carne*, *Mosqueda* equivalente a *Mosquera*, por mencionar sólo algunos casos. Otro fenómeno lingüístico presente lo constituye, a nivel morfosintáctico, la doble negación, presente en el habla coloquial y cotidiana, por ejemplo: *yo no publico en la revista de FECODE, no*. Esta realidad Sociolingüística y Etnolingüística en las zonas de población afrocolombiana, no ha sido considerada en los procesos educativos en todos los niveles de la básica, media y universitaria.

Finalmente, se presenta el caso de estudiantes con Tradición Oral y Variedad Lingüística pronunciada que se enfrentan a la Lectoescritura y a su proceso de formación como maestros, bajo la orientación de maestras y maestros que no están formados en Tradición Oral y con una falta de conciencia y

• **TEMA CENTRAL - Afrocolombianidad y educación intercultural** •

de identidad lingüísticas, en materia de variedades regionales. En este sentido, las investigaciones científicas, adelantadas en el campo de la Sociolingüística y de la Etnolingüística, por el grupo de Estudios Lingüísticos Afrocolombianos y Amerindios de la U.T.CH. y los grupos escolares de investigación de la Línea de Humanidades del Programa Ondas de COLCIENCIAS-Chocó están demostrando que existen diferencias, en el departamento del Chocó y en las comunidades afro, en el uso de la lengua materna, dependiendo de la edad, del género, del nivel de escolaridad, del lugar de procedencia, entre otros, y cómo estas diferencias no están siendo consideradas en los procesos educativos en términos generales y en la formación de maestras y maestros, de manera particular.

Fundamentación teórica

Si bien es cierto, la Ley 115 de 1994, en su capítulo 3º, Artículos 55 al 63: institucionaliza la Etnoeducación, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios; de igual modo reconoce principios y fines específicos, permite el desarrollo de las lenguas autóctonas, fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y sus autoridades, a lo que habría que cuestionarnos ¿hasta qué punto, el saber popular, ancestral y cotidiano, el de los relatos de la tradición oral del departamento del Chocó, puede ser validado, legitimado y reconocido dentro de una práctica académica y escolarizada en las comunidades afrocolombianas?

Encontramos algunas pistas en Paulo Freire, en relación con el interrogante en mención, al otorgar una connotación negativa a lo que este autor denomina "extensión", toda vez que: *hace al concepto de extensión como "invasión cultural", actitud contraria al diálogo, que es la base de una auténtica educación; concepto de dominación, que se encuentra, tan frecuentemente, en la educación tradicional; y que en vez de liberar al hombre lo esclaviza, lo reduce a una cosa, lo manipula no permitiendo que se afirme como persona, que actúe como sujeto, que sea actor de la historia, y se realice como sujeto que sea actor de la historia, y se realice en esta acción, haciéndose, verdaderamente hombres*⁶.

Es válido considerar los aportes de Ong⁷, cuando en la introducción de su texto, Oralidad y Escritura afirma que: "En años recientes, se han descubierto ciertas diferencias fundamentales entre las maneras de manejar el conocimiento y la



- Universidad Tecnológica del Chocó (Quibdó) Programa ONDAS -

Estas experiencias educativas, distintas al modelo tradicional, necesitan de una cualificación permanente que las consolide, legítima y valide en el marco de las nuevas concepciones sobre las identidades étnicas, lingüísticas y culturales

expresión verbal en las culturas orales primarias (sin conocimiento alguno de la escritura) y en las culturas afectadas profundamente por el uso de la escritura. Las implicaciones de los nuevos descubrimientos son sorprendentes". El anterior planteamiento hace énfasis en el manejo del conocimien-

6 Freire, Paulo, (1979) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI Ediciones, Ltda., 8ª. Edición, Bogotá, D.C.
7 Ong, Walter. J. *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

to en culturas orales, el rigor, la presencia de la escritura, el manejo de la escritura en culturas orales, así como el tipo de tratamiento que debe dársele.

En este contexto, las tradiciones orales y las variedades lingüísticas regionales, y de manera particular en las comunidades afrocolombianas del Pacífico, privilegian, se mueven y se fundamentan principalmente en el lenguaje oral o verbal propio de las culturas orales; no obstante, el presente estudio no asume confrontación alguna entre oralidad y escritura; no obstante, si se considera la primera como punto de partida necesario en los procesos de formación de maestros en su rol como etnoeducadores para zonas afro.

Ong asume el hecho de que: *"Antes de abordar los descubrimientos de Parry en detalle, será conveniente preparar el campo aquí, planteando el interrogante de por que el mundo erudito tuvo que volver a despertar al carácter oral del lenguaje. Parecería ineludiblemente obvio que el lenguaje es un fenómeno oral"*⁸. A este particular, se puede deducir que definitivamente el lenguaje sigue siendo un fenómeno oral, que está presente, sin lugar a dudas, en las comunidades afro, de tradición oral fundamentalmente y aun a la escritura le es inherente este fenómeno.

Conclusiones

El conjunto de experiencias educativas, distintas al modelo tradicional, necesitan de una cualificación permanente que las consolide, legitime y valide, no sólo a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas, sino en el marco de las nuevas concepciones que sobre las identidades étnica, lingüística y cultural se han venido construyendo y resignificando, en nuestro país, en el marco de la constitución política de Colombia, de la Ley 115 de 1994 y de sus decretos reglamentarios, lo que se traduce en una pedagogía de la inclusión y de la diferencia.

Se propone, entonces, propiciar una educación, como efectivamente ya comienza a organizarse en el Programa de Licenciatura en Español y Literatura de la U.T.CH. y el Programa ONDAS de Colciencias-Chocó, que caracterice, reconozca y valore los saberes ancestrales y populares, las variedades lingüísticas regionales de las comunidades afrocolombianas, para de esta manera examinar las condiciones en que estos se desenvuelven, en aras de reafirmar las identidades. Por tal razón, se requiere de la evaluación y replanteamiento permanente de los modelos de educación que tradicionalmente han estado presentes en la educación de estas comunidades, en aras de acceder a lo que se ha denominado, en el ámbito académico universitario como *"otras educaciones"*.

Bibliografía

- Baena Z., Luis Ángel (1989). Lingüística y Significación, en: Revista LENGUAJE No- 17, Cali, diciembre.
- Freire, Paulo (1999). Pedagogía del oprimido, Editorial Siglo Veintiuno, México.
- _____ (1979). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI Ediciones, Ltda., 8ª. Edición, Bogotá, D.C.
- _____ (1999). Pedagogía de la Autonomía, Editorial Siglo Veintiuno, México.
- Ley 115 o Ley General de Educación, febrero de 1994.
- Lizcano, Emanuel (2007). Metáforas que nos piensan, Madrid.
- Mejía, Marco Raúl (2004). Educación Popular Hoy En tiempos de globalización, Ediciones Aurora, Bogotá.
- Moreno Mosquera, Antonio Wilson (1999), El Gualí, Editorial Oskar, Medellín.
- Murillo Mena, María Evangelina (2005). El Habla de Quibdó, Edit. Zuluaga, 1ª. edición, Medellín, 90p.
- Ong, Walter. J. (1982) Oralidad y escritura, México, Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua Pérez, Jesús (2008). Los Mirabilia medievales y los conquistadores y explotadores de América, Estudios Humanísticos, Historia No.7, Universidad de León, pp.139-159.
- Rivas Lara, Cesar E. (2002) La Tradición Oral en el Chocó, Mitos, Supersticiones y Agüeros, Editorial Lealón, Medellín.
- Taborda Chaurra, Javier (2008). Sentidos de formación en maestros de una Escuela Normal Superior colombiana, tesis Doctoral- RUDECOLOMBIA.
- Valencia C. Carlos Hernando (2006). Las Escuelas Normales y la Formación del Magisterio, Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA.
- Vasco, Carlos Eduardo. Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019, www.eduteka.org/RetosEducativos.php, 2007.

La memoria política de las luchas por Otras educaciones en el Bicentenario de nuestra independencia de 1810

Elizabeth Castillo Guzmán¹



Quintín Lame Chantre (1880-1967) en los últimos años de su vida. Tomada de: Gonzalo Castillo Cárdenas, (1971) En defensa de mi raza, Manuel Quintín Lame, Comité de Defensa del Indio, Publicaciones de La Rosca, Bogotá, D.C.



Diego Luis Córdoba

76

Quintín Lame en los últimos años de su vida. Su blanca cabellera cae sobre sus hombros. A veces hacía con su cabello una trenza, por lo cual los muchachos de Ortega le gritaban por la calle, "Moña".

Conmemoramos doscientos años de vida republicana. ¿Esto qué quiere decir?; ¿qué significa para la historia de la educación en Colombia? Son muchos los puntos de vista y los debates que este evento suscita, tanto en el mundo académico, especialmente para los historiadores, como en el ámbito de los movimientos y organizaciones sociales, pues el saber histórico que se produce y se legitima sobre nuestro devenir político como nación, involucra al conjunto de la sociedad, es un asunto que compromete las representaciones y las narrativas que se producen y reproducen en relación con los protagonistas, los eventos y las identidades de nuestros procesos históricos.

Destaco como acontecimiento del siglo XX, las luchas por Otras educaciones en tanto estas contienen los cambios que en el orden jurídico, político y cultural han agenciado los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes en materia educativa. Este es un acontecimiento central para comprender la historia de la educación colombiana y latinoamericana,

dado que las Otras educaciones expresan sobre todo, una política cultural de los movimientos étnicos (indígenas, afrodescendientes y raizales); con sus procesos y proyectos estas poblaciones han transformado de modo importante el estado de la educación en el país y en el continente. Las Otras educaciones hacen parte constitutiva de la memoria política de la nación colombiana en su recorrido por doscientos años de conflictos no resueltos a pesar de la promesa liberal ilustrada del siglo XIX.

Las Otras educaciones y la escuela de la nación mestiza

El surgimiento de la escuela *moderna* como vehículo de este proyecto de nación mestiza, contribuyó con sus saberes y sus símbolos; contenidos en las lecciones y los textos escolares, al localizar el mestizaje como modelo positivo de identificación, produciendo un correlato de racismo y discriminación cultural². En este sentido, las políticas del conocimiento propias de este

¹ Profesora Asociada del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Miembro de los grupos de investigación Educaciones y Culturas / Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co
² Castillo, Elizabeth, 2009.

modelo de nacionalismo monocultural promovieron la inferiorización del indígena y del negro en sus modos de orientar la enseñanza a través de dispositivos como los manuales escolares.

*De esta manera las concepciones promovidas en estos materiales educativos que circulaban en los establecimientos escolares oficiales durante la primera mitad del siglo XX, legitimaron una imagen en la cual "lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros"*³

Los manuales escolares, con sus narrativas e iconografías del siglo XIX, contribuyeron de modo decisivo a la configuración de un imaginario nacional en el cual la región andina, propia de los climas fríos y medios, se erigió como el emblema de la cultura civilizada, en contraposición a las geografías del mar, los ríos y la selva, a las cuales se les asoció con las regiones de la barbarie y del atraso cultural. Esta incidencia del sistema escolar y sus tecnologías del saber, en el modo de pensar y representar la nación, fue un buen telón de fondo para las tensiones y las conflictividades que tendrán lugar desde comienzos del siglo XX en nuestro país. Cuentan de modo esencial en esta historia, la presencia del indígena Manuel Quintín Lame (1880-1967), y del político chocoano Diego Luis Córdoba (1907-1964); pertenecientes a orillas distintas y con experiencias escolares totalmente disímiles, pero contemporáneos del tiempo mestizo, representan íconos de un proceso que inicia hacia los años veinte con las revueltas de los terrajeros en el suroccidente colombiano en su justo reclamo por las tierras legalmente reconocidas desde la Independencia; y hacia los años 1930, con las acciones de intelectuales y políticos negros, quienes desde el Congreso de la República y las universidades, harán notar el problema del racismo histórico de nuestro país como un asunto impostergable en la agenda de los derechos de ciudadanía.

*No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación, etc. Porque han subido del Valle al Monte. Pues yo nací y me crié en el monte y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra"*⁴

En ninguno de los dos casos se trata de expertos pedagogos o científicos de la educación, tanto Quintín Lame como Córdoba representan y subvierten a la vez, el legado ideológico de la escuela misionera y racista, que contraria y paradójicamente,

les hizo a cada quién, más indio y más negro en uno y otro caso respectivamente, permitiendo con ello, poner en cuestión el papel de la educación y el lugar de la escuela para quienes no hicieron parte central de los relatos y las promesas de la nación colombiana.

*La escuela se convirtió así en parte del movimiento civilizador que iba configurando la nueva fisonomía política de la nación. Con ella se irían sentando las bases sólidas del funcionamiento de las instituciones democráticas, de la moralidad y del progreso que procuraba el siglo XIX. El ideal democrático se habría de conseguir a través de la instrucción pues ésta permitiría la expresión libre de las ideas"*⁵

Estas primeras voces deben entenderse como el embrión de las luchas por Otras educaciones, pues contienen y expresan una posición de rechazo al modelo de escuela heredado del régimen colonial y legitimado bajo el modelo republicano y posteriormente nacionalista, el cual fungió como medio estratégico para configurar una identidad nacional en términos de lo que Anderson ha llamado la *comunidad imaginada*, para definir la experiencia simbólica e identitaria que hace a los individuos sentirse pertenecientes a una nación, e imaginarla como una realidad que los une y los define. Esta identidad nacional a la cual hago referencia, es sobre todo una narrativa decimonónica que se produjo en torno a los ideales, los valores y los símbolos de la geografía colonial de la nación⁶.

Por esta razón, esta narrativa se fundó en la exclusión y la negación de todo aquello que no representara o no constituyera parte esencial de la cultura letrada, católica y mestiza del mundo de las ciudades y las culturas del progreso. En consecuencia, las culturas "no nacionales", así como sus gentes, se fueron localizando en el lugar de lo periférico, y se hicieron portadoras de representaciones que les asoció con el atraso y la barbarie, lo que M. Serje ha denominado el *revés de la nación*, para señalar lo siguiente:

*La nación se ha definido a sí misma en términos de una empresa en particular: la de forjar una sociedad, una cultura y una forma de vida, a la imagen y semejanza de la metrópolis. El reto que ha asumido es el de "superar el subdesarrollo", y "llegar a ser una verdadera democracia" para ascender de la jungla de la barbarie y trascender la Naturaleza salvaje del trópico que le es inherente"*⁷

3 Herrera M. y Pinilla, Alexis y Suaza, Luz M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Pág. 169.

4 Quintín Lame, Manuel (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Biblioteca del Gran Cauca, Pág. 144.

5 Álvarez, Alejandro (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En Busca del Sentido actual de la Escuela*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Pág. 76.

6 Con esta noción se alude a las zonas del país que desde el proceso colonial fueron objeto de dominio y control territorial, y que posteriormente en el siglo XIX se constituyen en la geografía de la nación a saber: "el eje Norte-Sur de las tres cordilleras y la costa Caribe entre los ríos Sinú y Magdalena", quedando por fuera de esta delimitación, más de la mitad del territorio nacional, Serje, M. (2009) Pág. 3)

7 Serje Margarita (2005). *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá, Universidad de Los Andes, Ediciones UNIANDES-CESO. Bogotá, D.C. Pág. 21.

• 1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA •

De otra parte, en el terreno de la historia nacional oficial, la que circula en los textos escolares, estos imaginarios tuvieron como correlato el de la invisibilización y negación de las poblaciones periféricas, esto es, indígenas y afrodescendientes, dando existencia a un fenómeno de políticas del olvido, que J. O. Caicedo ha abordado para explicar que estas se soportan en un complejo problema de racismo epistémico:

Como ya es sabido, uno de los grupos más silenciados en la "historia patria" han sido los afrodescendientes. Entre el ocultamiento de sus memorias en el proceso de conformación de la nación y su mención estereotipada en la fase colonial, se ha institucionalizado una política del olvido, materializada a través del racismo epistémico como centro de enunciación ideológico que niega, oculta e invisibiliza los márgenes de la hegemonía⁸

Otras educaciones: la rebelión contra la escuela misionera y racista

Desde principios del siglo pasado, los indígenas del Putumayo y de la Sierra Nevada de Santa Marta, denunciaron los horrores de la educación misionera, que con su afán civilizatorio y con la potestad que el Estado les había delegado desde 1890, desataron un violento proceso de escolarización de los indígenas basado en la castellanización, la evangelización y la aculturación de los menores por medio del modelo del internado.

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto, con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional. Este tipo de instrucción se dio bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños se les apartaba de su comunidad para recibir los beneficios de la educación formal estatal en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años y donde se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo⁹

En el caso de las poblaciones negras, en los años 1920 se empezaron a conocer las denuncias sobre el racismo imperante en centros educativo de ciudades como Quibdó, donde

por ejemplo, las hermanas de La Presentación no admitían estudiantes negras a pesar de que esta región del país, entonces intendencia, estaba compuesta de forma mayoritaria por población negra¹⁰. De este modo, el campo de la escolarización promovido desde finales del siglo XIX se configura en un escenario de hegemonía blanco-mestiza, donde por ejemplo, la discriminación racial es asumida como un principio natural de la vida de los centros escolares, de las prácticas docentes y de las políticas educativas. En las denuncias de Diego Luis Córdoba hacia finales de los años veinte, tenemos el primer antecedente de lo que sería una lucha antirracista en el terreno de la educación colombiana. Igualmente una profunda convicción en el papel de la educación en los procesos de ciudadanía, tal como se recoge en su célebre frase: *"Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad"*. El modelo de progreso y civilidad que prometió la escuela del siglo XIX, no logró cooptar totalmente el mundo de las alteridades, y al contrario la inmanencia cultural y la fuerza histórica de las comunidades hicieron posible que se fuera gestando otro pensamiento educativo crítico y a veces resistente, al proyecto de integración y asimilación de la nación mestiza.

*La lucha por otra escuela*¹¹ iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo XX¹² expresa el rechazo de estas poblaciones a las formas de escolarización impuestas desde el siglo XVI, y que hemos denominado *iglesia-docente*, para dar a entender la función desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilizarlos e integrarlos a través de la escuela¹³. El funcionamiento de este sistema de internados y escuelas misioneras en territorios indígenas por largos años, dejó consecuencias tremendamente negativas en las culturas de estos pueblos, fundamentalmente por la castellanización impuesta y la escolarización de las generaciones más jóvenes. Por estas razones, las organizaciones indígenas asumieron como tarea política, promover otro tipo de educación, orientada y sostenida en sus propias concepciones de vida, en sus necesidades comunitarias y en sus aspiraciones políticas, es lo que podemos reconocer como una política cultural educativa del movimiento indígena. Justamente en la *plataforma de lucha* como se denominará la agenda orgánica definida por el Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971, se propone entre sus

8 Caicedo, José Antonio (2010). *Pensamiento afrocolombiano: la historia de una diáspora intelectual y política*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca (en prensa), Pág. 5.

9 Bodnar Yolanda (1990). *Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica* En *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Capacitación y Currículo, Santa Fé de Bogotá.

10 Palacios Arnoldo (2009). *En busca de mi madre de dios*. Cali, Editorial Universidad del Valle. Quintín Lame, Manuel (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Biblioteca del Gran Cauca, Pág. 305.

11 *De acuerdo con los datos del archivo de prensa de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en 1916 una delegación de indígenas Arhuaco se desplazó hacia Bogotá, en un viaje que duró cerca de tres meses, con el objetivo de solicitar, al presidente José Vicente Concha, "maestros para que les enseñaran, respetando las costumbres y leyes indígenas. Como respuesta a esta petición, fueron designados los Padres Capuchinos, para que enseñaran y educaran a los niños y las niñas por espacio de 6 años"* (Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC–, 1982: 14).

12 Castillo, E. (2007) *"Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica"*, en: *Diversidad Cultural y Trayectorias Pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

13 *Para ampliar esta caracterización, véase capítulo 2 del texto de Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

puntos centrales de acción *"Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua"*¹⁴. Posteriormente en un congreso realizado en 1975 en Tierradentro, región que desde 1904 había sido establecida como tierra de misión, las comunidades organizadas en torno al CRIC, propusieron:

*Respecto a la educación se aprobó lo siguiente: que se enseñe en lengua y en castellano; que se enseñe la cultura y la historia de los indígenas al igual que la historia de los libros. Exigir maestros bilingües pero que conozcan los problemas de los resguardos donde están trabajando y orienten a los alumnos sobre los problemas de la comunidad. Que conozcan la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y las enseñen a los alumnos*¹⁵

A partir de este período, muchas comunidades indígenas organizadas regionalmente iniciaron la confrontación política con el Estado y la Iglesia, para desmontar el control católico misionero en sus escuelas. Este enfrentamiento condujo a la expulsión de misioneros; a la fundación de escuelas comunitarias en tierras recuperadas por los indígenas; a la marcha de procesos de formación de maestros y maestras comunitarios por fuera del sistema nacional docente, y al diseño e implementación de currículos y materiales educativos producidos por los equipos de educación de las organizaciones indígenas de Cauca, Tolima y Antioquia, entre muchos otros sucesos. Esta lucha significó, en últimas, la exigencia del derecho a la educación, la cultura y la autonomía, como algo sin precedente alguno en la historia educativa del país. Podemos reconocer que las luchas de los años 1970 contribuyeron a la plataforma para lo que hoy existe como *Sistema de Educación Propia* del movimiento indígena colombiano, con el cual se mantiene la batalla por el derecho cultural de los pueblos a decidir y orientar sus procesos escolarizados.

*Este acumulado, que denominaremos una política educativa del movimiento indígena colombiano, va a jugar un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas. Esta política educativa agenciada desde las organizaciones sociales, logró transformar en un breve periodo las definiciones y las lógicas de la política de Estado referidas a sus poblaciones, al tiempo que planteó al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional, que estarían en la base de muchas de las reformas del período*¹⁶

Las preocupaciones de líderes e intelectuales negros en los años treinta, fueron dando origen a un pensamiento y un actuar político contra el racismo y sus secuelas en el campo de la educación escolarizada. A partir de la década de 1930, el parlamentario Diego Luis Córdoba planteará el problema del racismo en el sistema educativo colombiano, como uno de los mayores dramas que vive la población en regiones como el litoral Pacífico. Igualmente, junto a otros destacados intelectuales negros, formará parte de la *generación de la negritud*¹⁷ que desde diferentes ámbitos produjo un pensamiento y asumió una postura racial, fundamentada en los ideales de la lucha por los derechos civiles que se libraba a nivel mundial, esenciales para los procesos organizativos que comenzaron a ocurrir hacia finales de los años setenta en regiones como el norte del Cauca y posteriormente en el litoral pacífico¹⁸.

*Desde principios del siglo XX, líderes como el político cho-coano Diego Luis Córdoba (1907-1964) proponían el reconocimiento del derecho a la educación para las poblaciones negras a partir de la eliminación del racismo y la conquista de sus derechos. Dadas las nuevas posibilidades que la escuela ofrecía a las poblaciones negras, hasta entonces excluidas del acceso a su saber-poder, la inserción del negro en la escuela, como fenómeno que marca el inicio del siglo XX, es entendida como practica liberadora. La escolarización en el Chocó fue marcando al avance de otros procesos como la vinculación a la vida política y la emergencia de la primera generación de intelectuales negros*¹⁹

Posteriormente, surgen diversos procesos organizativos y políticos en comunidades negras de regiones como el norte de Cauca y el litoral pacífico, en los cuales el asunto de la educación ocupa un lugar central en las perspectivas del movimiento de comunidades negras que empieza a configurarse. Este aspecto es muy importante, pues aunque las motivaciones políticas e ideológicas de estas experiencias responden a situaciones de distinto orden, un elemento común fue la preocupación por lograr un tipo de educación distinta que pudiera superar la exclusión en el acceso racializado a la escuela; que lograra promover procesos formativos centrados en el desarrollo comunitario, que lograra formar maestros y líderes con sentido de pertenencia y compromiso hacia sus comunidades. Indistintamente que en el caso de norte del Cauca las dinámicas se localizaran sobre todo en las luchas agrarias del movimiento campesino de los años 1960, o que en el Pacífico vallecaucano tuviera lugar un proceso de educación popular orientado por los principios de la teología de la

14 CRIC (1978). *"Consejo Regional Indígena del Cauca: diez años de lucha. Historia y documentos"*. Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular CINEP., Pág. 92.

15 CRIC, (1978). *Ibid.*

16 Rojas y Castillo, 2005, op. Cit., 78.

17 Caicedo (2010) op. Cit, Pág. 76.

18 Para mencionar algunos: Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata Olivella y Jorge Artel entre muchos otros.

19 Rojas y Castillo (2005), op. Cit, Pág. 71.

• 1810-2010 DOSCIENTOS AÑOS DE LUCHA POR LA DEMOCRACIA •

liberación; todas estas experiencias produjeron en el mediano y largo plazo unas transformaciones sustanciales en el modo de ver y entender la educación en comunidades negras.

La bandera la recogió el Chocó y en 1989 se organizó en Quibdó el Primer Encuentro Nacional de Educación Afrocolombiana, con notable participación de religiosos y educadores de distintas orillas de Colombia, todos interesados, todos ávidos de propuestas. El desarrollo de algunas iniciativas en este campo condujo al Quinto EPA (Equipos de Pastoral Afrocolombiana), celebrado en Quibdó en junio de 1991²⁰

El Primer Congreso Pedagógico en comunidades negras, organizado por iniciativa de los maestros, se realizó en Tumaco en diciembre de 1992. Este evento, que contó con la participación de experiencias educativas de la mayoría de las poblaciones afrocolombianas ... podemos nombrar el proceso de San Basilio de Palenque, Veredas Unidas (Norte del Cauca), Luís Carlos Valencia (Villa Paz-Valle), La Playa (Francisco Pizarro- Nariño)²¹

Simultáneamente, en la región Caribe, el proceso de resistencia y pervivencia histórica del pueblo palenquero de San Basilio, en el vecindario de la colonial Cartagena, retoma con fuerza los idearios ancestrales de Benkos Biohó, y apoyado en una generación de jóvenes cuya profesionalización enfrentó las durezas del racismo universitario de la costa y emprende la tarea de dar forma y materialidad a su proceso educativo palenquero, una de las experiencias más emblemáticas del país, y que ha sido merecedora de reconocimientos mundiales, como el recientemente otorgado por la Unesco, al reconocerle como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

Los esfuerzos de una corriente importante de la juventud palenquera confluyeron en el trabajo comunitario con intenciones de generar una dinámica de trabajo respecto a los derechos culturales, asumidos como la construcción de una lectura diferente de la historia, la valoración de las tradiciones y costumbres, la defensa de la lengua, la medicina tradicional, las formas económicas tradicionales, la ritualidad y el velorio palenquero... los inicios de la etnoeducación se corresponden con algunas experiencias similares en comunidades indígenas del país y algunas comunidades afrodescendientes del Cauca, cuyos esfuerzos educativos fueron encausados a implantar una educación acorde a las particularidades sociales, económicas, ambientales y en términos generales culturales²²

A partir de este proceso de movilización contra hegemónica, protagonizada por indígenas y afrodescendientes, se configuró un nuevo discurso político y jurídico acerca de la educación para la diferencia cultural²³. Este hecho dio paso a las Otras educaciones, entendido este fenómeno como la emergencia de experiencias educadoras de corte étnico, agenciadas como alternativa al dispositivo de escolarización oficial. Todo este largo recorrido ha permitido consolidar un ámbito de experiencias y proyectos cuya existencia es sin lugar a dudas una consecuencia directa de estas luchas que los pueblos y las culturas indígenas y afrodescendientes han dado en el país, y que en su paso por el tiempo, por las reformas multiculturales de los estados liberales contemporáneos y en las propias transformaciones en el modo de hacer política al interior de los movimientos étnicos, han tomado formas diversas, que en algunos casos incluye, su existencia en el mundo de la institucionalidad educativa oficial.

Estas décadas de paros, asambleas, talleres, seminarios, foros investigaciones, marchas, movilizaciones, negociaciones y concertaciones protagonizadas por las comunidades indígenas y afrodescendientes ha hecho posible la existencia de otro paradigma de escuela distinto al que heredamos desde los tiempos de la instrucción pública. Otro paradigma centrado en *las culturas* y no en la Cultura. Otro modo de hacer escuela, de ser maestro y de producir saber. En últimas es un acontecimiento de las comunidades educadoras con proyectos, con políticas y con ideologías de las cuales nunca se nos habló en la universidad.

Reconocer este proceso de las Otras educaciones como acontecimiento de la historia educativa colombiana significa hacer visible la historia social de grupos y comunidades étnicas, quienes en un marco temporal y espacial concreto, han configurado formas de educar, diferenciadas de aquellas hegemónicas, como las de la escuela oficial mestiza y católica. Conocer el entramado epistémico de las prácticas y los saberes producidos en el campo de las Otras educaciones es un trabajo que apenas comienza y supone ahondar en la comprensión de esta historia de las ideas y las concepciones educativas que tanto las comunidades como sus organizaciones han producido en su búsqueda por los derechos esenciales de la alteridad. De otra parte, implica la tarea de entender sin lógicas de "traducción simultánea", la naturaleza del maestro de las Otras educaciones como sujeto étnico-político; el lugar de las escuelas como territorios comunitarios-culturales;

20 García Anaya Napoleón. (2005). "La etnoeducación afrocolombiana nace en el Chocó," En: *Memorias del Primer Foro Etnoeducativo, Octubre 10 al 12 de 2005. Riosucio., Pág.8.*

21 García Rincón Jorge. (2000). *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre Etnoeducación Afrocolombiana, Santiago de Cali, Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional, Pág. 65-77, 77-9).*

22 Ministerio de Cultura-Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002) *Palenque de San Basilio. Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad, Bogotá, Ministerio de Cultura. Pág. 64-65.*

23 *Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica", en: Diversidad Cultural y Trayectorias Pedagógicas, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.*

la función del currículo como campo de tensiones entre lo propio y lo ajeno, entre muchos otros aspectos constitutivos de su pensamiento pedagógico.

Por cuenta de estos procesos organizativos y comunitarios, contamos en el país con un acumulado que requiere ser valorado y asumido en el lugar y el estatus que le corresponde. El carácter comunitarista y de resistencia en las concepciones que subyacen a muchas de estas dinámicas de las Otras educaciones, son parte de su declaratoria fundacional, y sugiere la existencia de un pensamiento pedagógico disidente, y por ello, continúan como parte del conflicto histórico entre los pueblos indígenas y afrodescendientes con el Estado nacional, por el control cultural y comunitario del sistema escolar en sus territorios. Como un tributo a las mujeres y a los hombres que han hecho posible la existencia de las Otras educaciones, menciono algunas de las experiencias más significativas, cuyo origen proviene y corresponde a esta historia, aunque en sus configuraciones actuales, algunas tiendan a parecer más cercanas a las de las educaciones de la oficialidad. Son algunas de las muchas construidas construido a la sombra de los ríos, de las selvas, de las llanuras y de todos aquellos territorios donde la escuela del revés de la nación se puso al servicio de las culturas de la alteridad:

Universidad Autónoma Intercultural Indígena del CRIC; Escuela de Nuestro Pensamiento del Proyecto Nasa en el norte del Cauca; Asociación Mares en Tumaco; Asociación Casita de Niños en el norte del Cauca; Colegio Comunitario Luis Carlos Valencia en el Valle del Cauca; Instituto Manuel Zapata Olivella de Cartagena; las redes de maestros e investigadores afrodescendientes de ciudades como Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena; Institución Educativa Benkos Biohó en Palenque de San Basilio; Colegio Comunitario Agrícola Valentín Caraballí en Buenos Aires- Cauca; Institución Educativa Juan Tama en Santa Leticia, Cauca; Institución Educativa Luis Ángel Monroy Pueblo Nuevo-Cauca; Institución Educativa Intercultural Las Delicias-Cauca; Licenciatura de La Madre Tierra de la Organización Indígena de Antioquia en convenio con la Universidad de Antioquia; Licenciaturas en Etnoeducación existentes en Colombia y Comisión Pedagógica Nacional.

• Bibliografía

- Anderson, Benedict. (2008) *Comunidades Imaginadas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, Alejandro (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En Busca del Sentido actual de la Escuela*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bodnar Yolanda (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica En *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Capacitación y Currículo, Santa Fé de Bogotá.

Caicedo, José Antonio (2010). *Pensamiento afrocolombiano: la historia de una diáspora intelectual y política*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca (en prensa).

Castillo Guzmán Elizabeth (2008). "La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural". En: Axel Rojas (coordinador). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aporte para maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca. pp. 48-55.

_____ (2007). "Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica", en: *Diversidad Cultural y Trayectorias Pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- (1973). *Memorias III Encuentro Indígena del Cauca. I Encuentro Indígena Nacional*, Popayán, mimeo.

_____ (1975). *Memorias IV Congreso Consejo Regional Indígena del Cauca. Toez –Tierradentro agosto 6 – 10 de 1975*.

_____ (1978). "*Consejo Regional Indígena del Cauca: diez años de lucha. Historia y documentos*". Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular CINEP.

_____ (2004). *¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de la educación propia*, Popayán, El Fuego Azul.

García Anaya Napoleón. (2005). "La etnoeducación afrocolombiana nace en el Chocó," En: *Memorias del Primer Foro Etnoeducativo*, Octubre 10 al 12 de 2005. Riosucio. pp. 5-8.

García Rincón Jorge. (2000). *Educación para el reencuentro. Reflexiones sobre Etnoeducación Afrocolombiana*, Santiago de Cali, Convenio BID-Plan Pacífico-Ministerio de Educación Nacional.

Herrera, Martha y Pinilla, Alexis y Suaza, Luz M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Cultura-Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2002) *Palenque de San Basilio. Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad*, Bogotá, D.C.

Palacios Arnoldo (2009). *En busca de mi madrededios*. Cali, Editorial Universidad del Valle.

Quintín Lame, Manuel (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, Biblioteca del Gran Cauca.

Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

Serje Margarita (2005). *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá, Universidad de Los Andes, Ediciones UNIANDÉS-CESO. Bogotá, D.C.

• **AGENDA PEDAGÓGICA** •

II Encuentro Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica

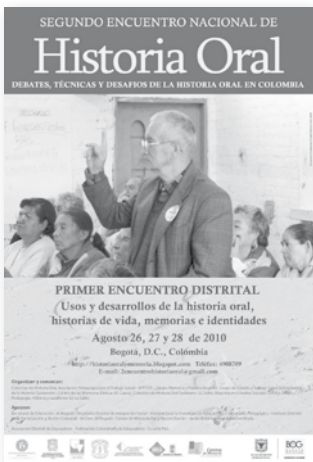
Fecha: 16 y 17 de Abril de 2010, Bogotá, D.C.



Las Facultades de Educación de las Universidades Amigas: Militar Nueva Granada, San Buenaventura-Bogotá, Santo Tomás, Fundación Tecnológica de Madrid, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, llevaran a cabo este encuentro el cual

se enmarca en esta ocasión, por las Tendencias de la Responsabilidad Social en la Investigación Educativa y Pedagógica en América Latina y el Caribe. Lugar: Universidad Militar Nueva Granada Carrera 11 No. 101 - 80 Aula Máxima. Mayores informes: Universidad Militar Nueva Granada Tel: (571) 6343247. Universidad de San Buenaventura Tel: (571) 6671097. Correo Electrónico: info@ciiep.com. www.ciiep.com.

Colectivo de Historia Oral Integrante de la Asociación Internacional de Historia Oral



La Asociación Pedagógica por el Trabajo Social –APPTOS–, El Grupo Memoria y Palabra, El Grupo de Estudio y Trabajo Sobre la Enseñanza de la Historia (Santander), El Centro de las Memorias Étnicas (U. Cauca), El Colectivo de Historia Oral Tachinave (U. Valle), La Maestría en Estudios Sociales (U.P.N.) El Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo (U. La Salle) Convocan a todos los inter-

interesados e interesadas a participar en el II Encuentro Nacional de Historia Oral *"Debates, técnicas y desafíos de la Historia Oral en Colombia"*, y en el I Encuentro Distrital de Oralidad *"Usos y desarrollos de la Historia Oral, Historias de Vida, Memorias e Identidades"* que se desarrollarán en la ciudad de Bogotá, Colombia, durante los días 26, 27 y 28 de agosto de 2010. Inscripciones: Toda preinscripción (asistente o ponente) se realiza por medio del formato que se encuentra en: <http://historiaoralymemoria.blogspot.com>

Vecindades y Fronteras Congreso de Educación y Psicología

Bogotá, Abril 21, 22 y 23 de 2010, Bogotá, D.C.

Las Facultades de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, invitan a *Vecindades y Fronteras, Congreso Psicología y Educación*. El Congreso busca explorar las relaciones entre estas dos disciplinas y sus aportes mutuos. Informes: Correo vicongresopsicedu2010@javeriana.edu.co. Facultad de Psicología Carrera 5 no 39 – 00 Edificio Manuel Briceño Piso 2. Teléfono (571) 320 8320 ext 5767- 5763- 5765. Bogotá, D.C.

Campaña Internacional para la pervivencia de los pueblos en vías de extinción. (2010-2011)



La Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC se encuentra divulgando esta campaña de difusión dirigida a formar un grupo de hermanamiento con los pueblos sujetos de la campaña para coordinar acciones y actividades de apoyo con los pueblos en vías de extinción. Informes: www.onic.org.co; campaña@onic.org.co y Hernán Molina Echeverri. Coordinador Centro de Documentación ONIC, Bogotá, D.C.

XI Simposio de Historia de los Llanos Colombo Venezolanos Tamara Casanare

17 al 20 de julio de 2010

Este es un encuentro académico, cultural y científico que ha procurado desde el I Simposio en 1988 construir intercambio entre los pueblos de Colombia y Venezuela con énfasis en temas y problemas propios de las sabanas septentrionales de Suramérica o Llanos del Orinoco. Informes: Centro de Historia de Casanare Carrera 21 No. 5-70 / Tel. 6356145 y Alcaldía Municipal de Támara Coordinador General: Arcadio Benítez Ortíz. Email: arcabeor@yahoo.es. www.centrodehistoriadecasanare.org

Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

AMAZONAS

LETICIA
SUDEA
Cra. 9 N. 14-32
Teléfono 098 5924247

ANTIOQUIA

MEDELLÍN
Tiberio Castaño
Cll. 57 N. 42-60
Celular 311 7707177
Teléfono 0942913685

ARAUCA

ARAUCA
ASEDAR
Cll. 19 N. 22-74
Teléfono 097 8852123

ATLÁNTICO

BARRANQUILLA
ADEA
Cra. 38B N. 66-39
Teléfono 095 3563349
Norman Alarcón
Cll. 56 N. 46-104 Boston
Celular 3106601461

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

CARTAGENA
Rosalba Guerrero Jurado
Celular 315 3562358

SUDEB
Calle del cuartel 36-32

BOYACÁ

CHIQUINQUIRA
Luis Miguel Aponte Martínez
Cll. 19 N. 9-61/9-36
Celular 314 2285854

TUNJA
Martha Ines Barrera
Cra. 7 N. 18-16
Teléfono 098 7432302
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

MANIZALES
EDUCAL
Cll. 18 N.23-42
Teléfono 968801046

LA DORADA
Eduardo Muñeton
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero
Celular 311 2285963

CASANARE

YOPAL
SIMAC
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3
Teléfono 098 6358309

CAQUETA

FLORENCIA
AICA
Cra. 8 N.6-58
Teléfono 098 4354253

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903
SANTANDER DE QUILICHAO
Cecilia Ramos Mellizo
Cra. 11 N. 4 22
Teléfono 092 8297949

CÉSAR

VALLEDUPAR
ADUCESAR
Cll. 16 A N. 19-75
Teléfono 095 5713516

CHOCÓ

QUIBDO
UMACH
Cra. 6A N. 26-94
Teléfono 094 6711769

CÓRDOBA

MONTERIA
ADEMACOR
Cll. 12A N. 8A-19
Teléfono 094 7865231
Eida Tobias
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADEC
Cll. 22F N. 32-52
Teléfono 091 3440862

Fernando Betancur
Cra. 13A N. 34-36
Celular 315 8143282

Henry Castro
Cra. 13A N. 34-36
Celular 300 8283560

GIRARDOT
Ernesto Rojas Pomar
Cll. 16 N. 18-85 B. La Estación
Celular 311 4608605

GUAJIRA

FONSECA
Mariela Cecilia Iguarán
Cll. 7 N. 25-46
Barrio La Floresta
Teléfono 097 7765462

RIOHACHA
ASODEGUA
Cll. 9 N. 10-107
Teléfono 095 7285061

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
ADEC
Cll. 9 N. 22-56
Teléfono 098 5840327

HUILA

NEIVA
ADIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

FUNDACIÓN
Aleja Guerra De Puerta
Cll. 29 N. 7-22
Celular 300 3101234

Julio Olivo Soto
Cra. 9 N. 12-26
Celular 310 6037165

SANTA MARTA
EDUMART
Cra. 22 N. 15 -10
Teléfono 095 4203849

META

VILLAVICENCIO
ADEM
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro
Teléfono 098 6715558

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696

Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

TUQUERRES
Alvaro César Benavides
Cra. 13 N. 21-36
Teléfono 092 7280170

NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA
ASINOR
Avda. 6 N. 15-37
Teléfono 097 5723384

PUTUMAYO

MOCOCA
José Hernando Sosa
Barrio Castelví
Teléfono 098 4260222

ASEP
Cra. 4N. 7-23
Teléfono 098 4204236

QUINDIO

ARMENIA
SUTEQ
Cra. 13 N. 9-51
Teléfono 096 7369060

RISARALDA

PEREIRA
Librería Nuevo Libro
Cra. 4 N. 19-09
Teléfono 096 3332688

SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS
ASISAP
Cra. 3 N. 6-25
Teléfono 098 5123829

SANTANDER

BUCARAMANGA
SES
Cra. 27 N. 34-44
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 N. 9-68
Celular 316 6649319

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2820352

TOLIMA

IBAGUE
Ramiro Gavilan
Cra. 10 N. 39-90 Barrio Gaitán
Teléfono 098 2664364

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

CARTAGO
Ivan Libreros Botero
Cra. 9 N. 20-57
Teléfono 092 2135567

VAUPES

MITÚ
SINDEVA
Cra. 12 N. 15-17
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

AFROCOLOMBIANIDAD



ISSN 01207164



9 770120 716006

EDUCACIÓN 
Y CULTURA 