

serie documentos especiales



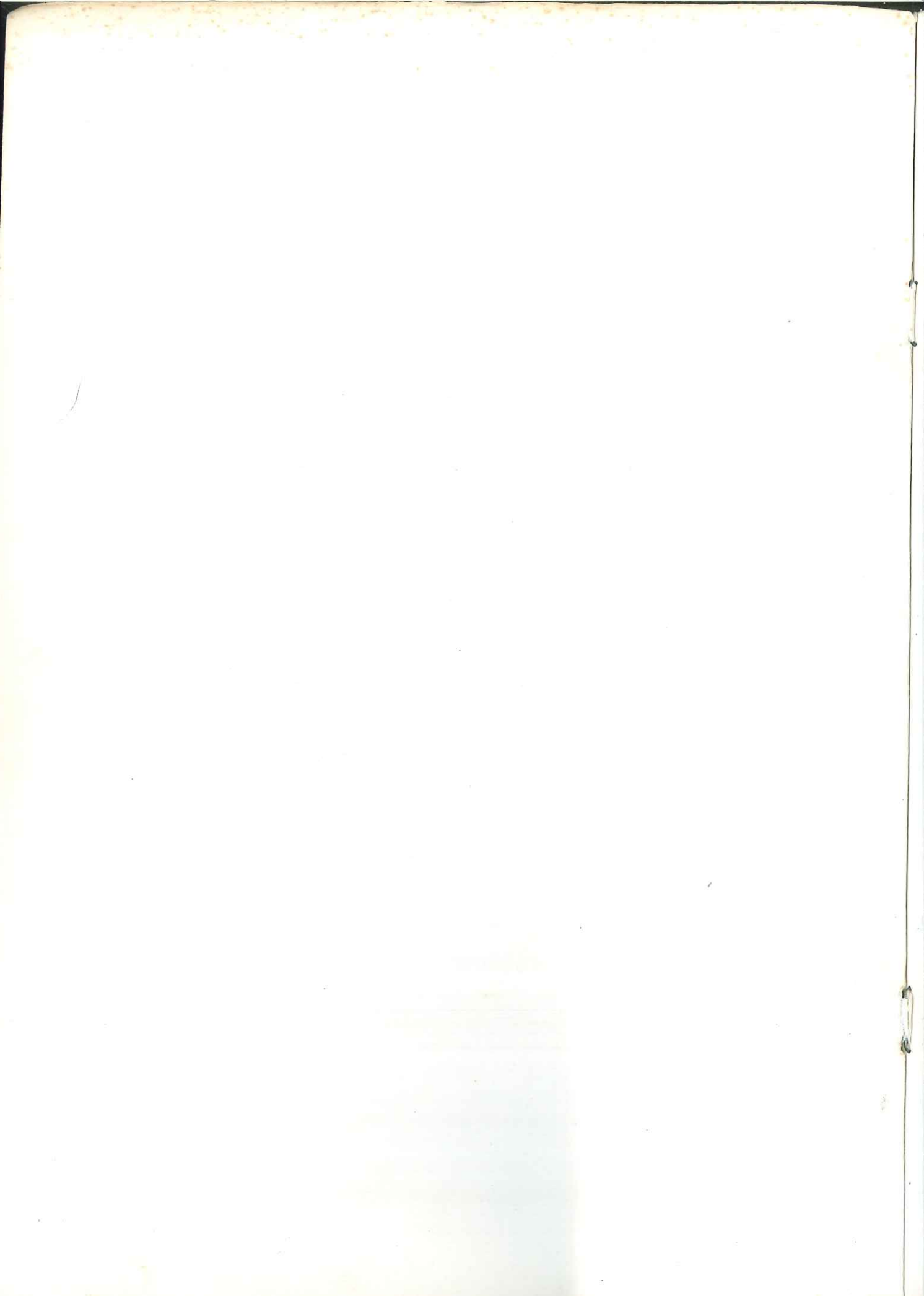
# YO'KWINSIRO

10 años de  
Etnoeducación

*República de Colombia*

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL





# YO'KWINSIRO

10 años de  
Etnoeducación  
en Colombia

*Handwritten signature in blue ink.*

# YO'KWINSIRO

## 10 años de Etnoeducación

Ministra de Educación  
**MARIA EMMA MEJIA VELEZ**

Viceministro de Educación Básica  
**CARLOS ENRIQUE RUIZ**

Viceministro de la Juventud  
**ALEX LOPERA**

Secretaría Técnica  
**CARMEN HELENA VERGARA**

Secretaría General  
**EDUARDO NORIEGA**

Dirección General de Investigación y  
Desarrollo Pedagógico  
**MARTHA VARGAS DE AVELLA**

Dirección de Organización Escolar  
**CLAUDIA URIBE**

Dirección de Planeación  
**NOHORA ALVARADO**

Dirección de Servicios Técnicos  
**ESPERANZA ROMAN**

Dirección Apoyo Administración Educativa  
**YUL JACKELINE DAZA**

Dirección Cooperación Internacional  
**NATALIA MARTIN-LEYES**

Coordinación Grupo de Comunidad  
Educativa  
**LUIS ALBERTO  
ARTUNDUAGA MARLES**

**Coordinación general**  
Luis Alberto Artunduaga Marlés

**Coordinación editorial,  
diseño y diagramación**  
Hernán Rodríguez Uribe

**Equipo Asesor de  
Etnoeducación**

Dorina Hernández

Antonia Agreda

Jazmín Ramírez

Simón Valencia

Agustín Almendra

Jairo Nieto

Néstor Jiménez Donoso

Hernán Rodríguez Uribe

**Colaboraron en esta edición:**

Lic. Elcina Valencia  
Graciela Bolaños  
Carlos Patiño Roselli

**Fotografía:**

Hernán Rodríguez Uribe  
Equipo de Etnoeducación

**Ilustraciones:**

Diana Farfán M.

**Digitación electrónica:**

María Patricia Henao

**Diagramación e ilustración  
de carátula:**

Ministerio de Educación  
Nacional

**Diagramación electrónica  
y artes:**

Enrique Ruiz Bohórquez  
Enlace Editores Ltda.

**Impresión:**

Enlace Editores Ltda.

ISBN: 9402-77-1

Primera edición de 2.000 ejemplares  
Santafé de Bogotá, D.C., marzo de 1996

Todos los derechos reservados. Apartes de los textos pueden ser reproducidos citando la fuente.  
Su reproducción total debe ser autorizada por escrito por el Ministerio de Educación Nacional.

**Distribución gratuita**

Impreso en Colombia



## CONTENIDO

	Pg.		
PRESENTACION	10 años de Etnoeducación en Colombia .....	5	
EDITORIAL	Yo'kwinsiro vive .....	7	
ETNO- EDUCACION	<i>Desde el país</i>		
	.La Etnoeducación ayer y hoy .....	9	
	<i>La voz de las regiones</i>		
.Etnoeducación en el Putumayo ....	18		
REFLEXIONES	.Aportes conceptuales a la Etno- educación desde la perspectiva afrocolombiana .....	21	
	.La Etnoeducación: un reto de cons- trucción colectiva .....	26	
	.Lo indio, imagen del silencio .....	36	
PENSAMIENTO ETNICO	.La educación guambiana, construc- ción milenaria en crisis .....	45	
RE- ENCUENTROS	.Construcción concertada .....	49	
YO ESCRIBO	.La memoria escrita .....	55	
ETNIAS DEL MUNDO	.Convenios de Cooperación Interna- cional .....	59	
	<i>Integración indígena colombo-panameña</i>		
	.Maestros indígenas de la frontera ...	61	
LENGUA VIVA	.Sobre la escritura de las lenguas criollas .....	65	





## **10 años de Etnoeducación en Colombia**

**A**ún antes de que la Constitución Política de 1991 reconociera expresamente, en sus primeros artículos, la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, el Ministerio de Educación ya había iniciado en 1985 un programa especial para promover y proteger las características propias de cada una de las etnias de nuestro país.

Hace 10 años, el Ministerio creó la Coordinadora Nacional de Etnoeducación con el objeto de impulsar los procesos particulares de enseñanza-aprendizaje en las comunidades indígenas de Colombia. Hoy, tras múltiples esfuerzos y gracias al desempeño protagónico de los propios grupos indígenas y afrocolombianos, la Etnoeducación es una realidad en estas etnias.

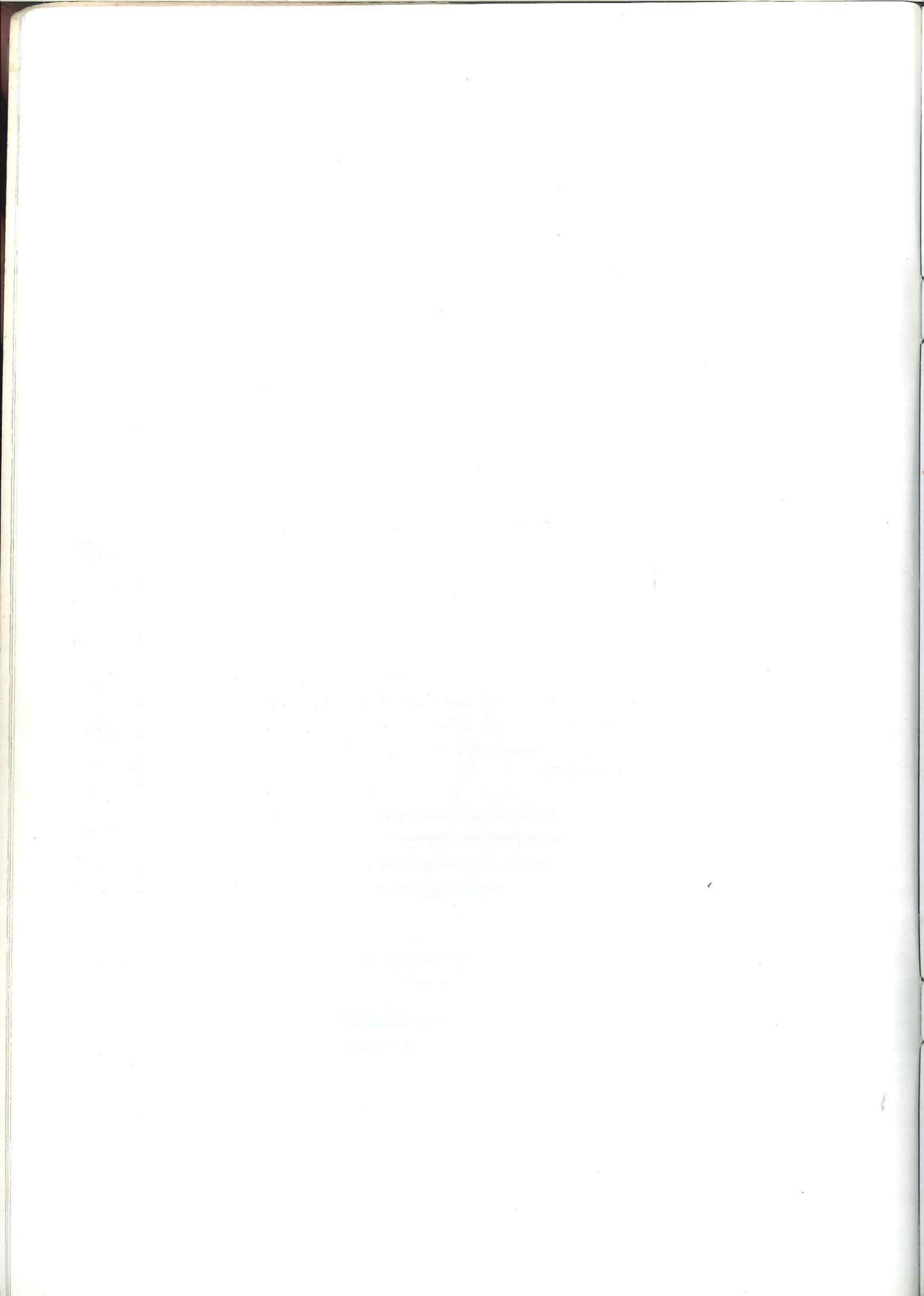
Este documento pretende hacer un recorrido, breve pero ilustrativo, de los logros, las dificultades y perspectivas de la Etnoeducación en Colombia.

Nuestro propósito es el de sistematizar esta primera etapa del proceso a manera de evaluación y de registro para abordar con mejores argumentos las fases venideras.

Además, se constituye en un documento que contribuirá al progreso de la Nación en la construcción y comprensión del país multiétnico y pluricultural con el que hemos convivido durante tantos siglos y del que sabemos tan poco.

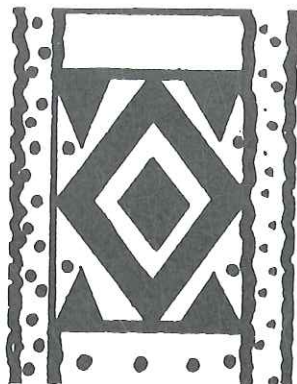
**MARIA EMMA MEJIA VELEZ  
MINISTRA DE EDUCACION**

PRESENTACION





Por: Luis Alberto  
Artunduaga Marlés



## Yo'kwinsiro vive

**L**os momentos que vivimos requieren de la dedicación de espacios para la reflexión, el análisis y el debate lo cual permitirá contextualizar situaciones que nos afectan a todos.

En tal sentido, la educación constituye un proceso de trascendental importancia para generar mecanismos de construcción de identidad, razón por la cual la sociedad en su conjunto es educadora.

Así mismo, la diversidad étnica y cultural del país exige y requiere un análisis permanente de los diferentes componentes que la integran con el fin de reconocer la importancia y los aportes de muchas culturas en la conformación social y cultural de la nación y de América Latina.

En esta dinámica de diálogo, respeto y enriquecimiento cultural es necesario propiciar mecanismos de inter-

cambio de ideas, acciones y conceptos que generen los debates pertinentes, posibilitando la construcción de conocimiento y crecimiento en el marco de la interculturalidad y la diversidad.

La Etnoeducación constituye un espacio, una dimensión, orientada al respeto, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los grupos étnicos, pero igualmente una posibilidad de diálogo y enriquecimiento intercultural, desde la perspectiva de profundización en la dinámica de las relaciones interétnicas y de convivencia social en la diversidad nacional.

Como proceso, la Etnoeducación hunde sus raíces en la cultura de un pueblo, lo que ha llevado a que las experiencias tengan un profundo arraigo en el pensamiento, la historia y la cosmovisión de las comunidades de los grupos étnicos, y busque abordar conocimientos y saberes de otras

culturas, lo que constituye el fundamento intercultural bilingüe o multilingüe.

Estos procesos que tienen sus inicios en las luchas y búsqueda de las comunidades indígenas y afrocolombianas por una educación que responda a sus necesidades y aspiraciones, ha tenido respuesta institucional.

Es así como el Estado colombiano ha legislado al respecto estableciendo el marco jurídico e institucional que permite el desarrollo del derecho de los grupos étnicos a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural en el marco de la diversidad nacional.

El Ministerio de Educación Nacional en los últimos 10 años ha generado, en coordinación y concertación con las comunidades de los grupos étnicos, sus autoridades y organizaciones, procesos de etnoeducación sustentados en principios de integralidad, interculturalidad, diversidad y autonomía.

Estos permiten la construcción colectiva de los mismos, materializados en propuestas y desarrollo de acciones en capacitación, investigación, diseños curriculares pertinentes, diseño, elaboración y producción de material educativo en lengua materna y/o español, y asesorías, seguimiento y evaluación a los procesos respectivos.

Yo'kwinsiro como mecanismo y medio para la divulgación del pensamiento etnoeducativo surge como periódico mural a partir del desarrollo de los últimos cuatro seminarios nacionales de coordinadores regionales de etnoeducación y representantes de los grupos étnicos, permitiendo el intercambio de opiniones y reflexiones frente al quehacer etnoeducativo nacional.

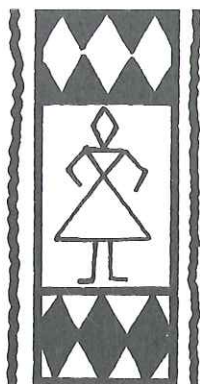
Yo'kwinsiro es un vocablo de la lengua iku (arhuaca) que identifica a un ave de la Sierra Nevada de Santa Marta que transmite mensajes con sus cantos. Estas aves también existen en diferentes culturas y regiones, y cumplen igual misión.

Atendiendo a la necesidad de ampliar la cobertura de comunicación y observando el éxito del periódico mural de cada seminario nacional, surge la idea de enviar el Yo'kwinsiro con su mensaje etnoeducativo a todos los rincones de Colombia.

Con ello se espera que se convierta en el espacio de reflexión que permita generar opinión y debate en torno a la educación, y en especial respecto a la Etnoeducación.

Invitamos a todos a reflexionar y escribir sobre estos temas, con el fin de contribuir en la construcción de la Colombia pluriétnica y multicultural que anhelamos.

Por: Néstor Jiménez



*Desde el país*

## **.La Etnoeducación ayer y hoy**

**L**a aculturación producida por la conquista de América se afianzó con un proceso educativo traído con las migraciones europeas, que desconoció los valores culturales de los nativos americanos y africanos.

Este tipo de educación dejó resultados negativos en las comunidades indígenas y afrocolombianas hasta nuestros días, lo que les llevó a plantear la necesidad de asumir el proceso educativo, es decir, a pensar con la comunidad educadora la práctica educativa y a modificarla, para que sirviera al fortalecimiento de los valores culturales propios y no a su empobrecimiento.

Ha sido un trabajo difícil por los cambios que trae consigo: se requiere una voluntad de trabajo colectivo para entrar a repensar los enfoques y contenidos educativos, lo que implica

la participación de los miembros de la comunidad en su definición de manera que cobren pertinencia y permitan el desarrollo de un proyecto de vida para ese grupo respectivo.

Los pueblos indígenas comenzaron en Colombia desde finales de la década de los 70 un movimiento educativo y cultural que ha llevado a la propuesta e implementación de una manera distinta de abordar el asunto educativo en la escuela y las comunidades, enfoque que bajo el nombre de Etnoeducación hoy comparten las comunidades negras.

Hace más de 10 años estas posibilidades eran aún más difíciles de lo que hoy lo son con la nuevas leyes. Por ejemplo, ahora la Ley General de Educación orienta un cambio de actitud en todos los estamentos educativos: maestros, directivos, fun-

2 E T N O E D U C A C I O N

cionarios administrativos, padres de familia y comunidad en general.

Los logros alcanzados por la Etnoeducación (reflejados en su marco jurídico), pueden explicarse en las fuentes que alimentan este proceso.

Primera, el convencimiento de los pueblos indígenas y afrocolombianos que cuentan con una riqueza en costumbres, conocimientos, creencias y saberes que organizados pueden conformar los fundamentos del conocimiento impartido en la escuela.

Y segundo, el apoyo en ciencias que como la antropología presentan la relatividad de los diferentes valores culturales y la riqueza que su diversidad conlleva para el entendimiento de la complejidad del ser humano.

El Ministerio de Educación Nacional ha venido colaborando desde 1985 para hacer realidad ésta propuesta de educación. El saber institucional ha mostrado la capacidad de comprender esta necesidad y ha realizado los aportes correspondientes para conformar un Programa Nacional de Etnoeducación, edificado de manera concertada con las comunidades.

Este proceso como la exigencia de una educación que forme desde las particularidades del pensamiento, reflejado en los significados del idioma, se originó en el reconocimiento de la complejidad cultural americana en la que se encuentra Colombia.

Según los investigadores, sólo en Suramérica "el número de idiomas

indígenas se estima en más de quinientos, algunos tan dispares como el castellano y el chino" (Trupp, Fritz. Los últimos indígenas. Austria, 1982).

Entonces se vio la necesidad que la primera educación fuera en lengua materna; para el caso de Colombia hay más de 67 idiomas diferentes.

Pero en Colombia es también necesario que se eduque en castellano, de modo que permita la articulación gradual con el conocimiento del pensamiento occidental (cultura en la cual se ha fundamentado hasta ahora la educación mayoritaria), permitiéndole así al alumno manejar autónomamente la interculturalidad.

Lo que se encontró en el momento de plantear la educación bilingüe e intercultural es que son muy escasos los maestros que manejan la interculturalidad. Entonces, la prioridad era capacitar personas de las comunidades para que asumieran gradualmente su educación.

Esta capacitación ha estado estrechamente ligada a la investigación, puesto que se requiere sistematizar los conocimientos propios de las culturas, a fin de poder contar con un material que permita y facilite los procesos pedagógicos deseados.

Para la investigación ha sido fundamental la participación de los maestros y de la comunidad en general (destacando el papel de los gobernantes, médicos y orientadores tradicionales).

**Entonces se vio la necesidad que la primera educación fuera en lengua materna; para el caso de Colombia hay más de 67 idiomas diferentes.**

Este programa nacional está distante de llegar a todas las comunidades indígenas y afrocolombianas; si bien se ha avanzado y hay muestras que permiten ver resultados, también hay grupos que siguen recibiendo el mismo tipo de educación que llevó a los pioneros a proponer el cambio.

Para ver cual ha sido el trabajo regional de comunidades, organizaciones e instituciones, apoyado por el Ministerio de Educación financiera y técnicamente, se presentan a continuación ejemplos de algunos grupos étnicos.

Aún cuando la política etnoeducativa privilegia la organización del trabajo alrededor del pueblo, algunas veces esto se dificulta por razón de las divi-

siones administrativas territoriales, pues un departamento adelanta acciones con un grupo étnico, mientras el vecino no lo hace, produciéndose desarrollos desiguales al interior de ese grupo.

### **Pueblo Zenú**

En cabeza del Comité Educativo del Cabildo de San Andrés de Sotavento, con la coordinación y apoyo de los Centros Experimentales de Córdoba y Sucre, se inició en febrero de 1991 el diseño curricular del ciclo de Básica Primaria con la participación de sus maestros y autoridades.

Además, han adelantado tres procesos de profesionalización de maes-

Los Zenú se reconstruyen  
como pueblo desde  
retazos del pasado



tros, para un total aproximado de 150 docentes formados.

---

### **Pueblo Tule**

Las dos comunidades Tule con asentamiento en Colombia, Caimán Nuevo y Arquía, presentan desarrollos diferentes en etnoeducación.

En Caimán Nuevo (Antioquia) cuentan, desde hace ocho años, con maestros de su comunidad. En 1989 se formuló allí el proyecto para el diseño curricular de la Básica Primaria,

puesto en marcha el 1er. grado en 1991. En 1994 se diseñó el 5º grado.

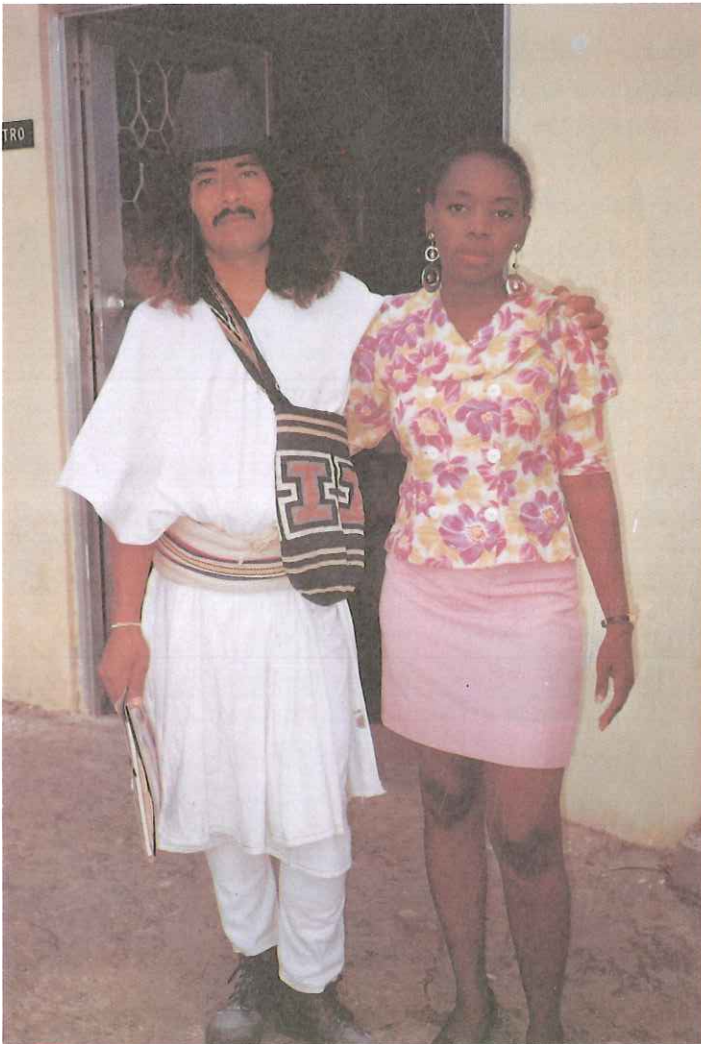
Así mismo, los Tule de Caimán Nuevo participan de la profesionalización ofrecida a cinco grupos étnicos de Antioquia, en una acción interinstitucional de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y la Secretaría de Educación Departamental.

En la 5ª etapa de profesionalización participan tres maestros estudiantes, dos "sabedores" mayores y dos maestros profesores del grupo étnico Tule.

La comunidad de Arquía (Chocó) no ha iniciado programas de educación propia, sin embargo, se encuentra desarrollando una dinámica de acercamiento Colombo-Panameño que permita iniciar un proyecto etnoeducativo tule binacional.

---

Unidos por un mismo  
esfuerzo: la Etnoeducación




---

### **Pueblo Uitoto**

Como un ejemplo del trabajo coordinado entre diferentes departamentos en beneficio de la unidad de un grupo étnico, puede verse el Programa de Etnoeducación del Predio Putumayo, que atiende 16 pueblos indígenas, entre los que se encuentran los Uitoto, Ocaina, Ticuna, Miraña, Andoque, Bora, Muinane y Nonuya.

Con la coordinación de la Educación Contratada, los cabildos y las organizaciones indígenas COIDAM del Amazonas, ORUCAPU (Uitoto del Caquetá, Amazonas y Putumayo) y COZICH de la Chorrera, con la asesoría técnica de la Fundación Caminos de Identidad (FUCAI), el proceso de

etnoeducación le ha permitido a los uitoto:

- profesionalizar maestros de los departamentos de Amazonas, Caquetá y Putumayo en un mismo programa;
- diseñar un currículo para la Básica Primaria, que se está experimentando actualmente;
- producir materiales educativos (12 textos y mapas) como resultado de la investigación adelantada por los maestros; y
- comenzar el diseño del currículo para la Básica Secundaria en el Colegio de La Chorrera.

---

### **Pueblo Embera**

El grupo étnico Embera tiene como característica una amplia dispersión que lo ubica en diez departamentos de Colombia. Las acciones adelantadas son las siguientes:

La Organización Regional Embera Wounaan (OREWA), en coordinación con el Centro Experimental Piloto (CEP) del Chocó, adelanta desde 1990 una profesionalización que vincula a 48 maestros Embera Dóvida y 16 Embera Katío que cursaron la segunda etapa en julio de 1994.

En la profesionalización de Antioquia se están formando siete maestros Embera Dóvida, 20 Embera Katío y 10 Embera Chamí, en una acción concertada entre la Secretaría de Educación y la Organización Indígena de Antioquia (OIA).

De otra parte, el CEP de Risaralda culminó un programa de profesionalización para maestros Embera Chamí, iniciado en junio de 1989. En el acto de graduación, realizado el 12 de octubre de 1994 en Pereira, participaron 26 de los 39 maestros que iniciaron las 11 etapas.

Actualmente se está preparando la evaluación del programa, con la participación de las personas que intervinieron en él.

El CEP del Cauca, en coordinación con el Cabildo Mayor Eperara Siapidara y el CEP de Nariño, inició en 1992 la profesionalización de 48 maestros Embera.

Igualmente, en 1993 el CEP del Valle del Cauca y la Organización Regional Indígena del Valle -ORIVAC- inició un proceso de profesionalización de maestros indígenas que vincula a 30 Embera Katío, Chamí y Siapidara.

En Córdoba se inició a comienzos de 1995 la investigación interdisciplinaria para formular un programa de etnoeducación para las comunidades Embera Katío del Alto Sinú y el Alto San Jorge financiado por Urrá S.A., FOSSES y el Ministerio de Educación, con la asesoría del CEP.

---

### **Pueblo Wounáan**

Este grupo dio comienzo a la profesionalización de maestros indígenas que se adelanta en el Chocó. Por esto los 32 maestros que participan en ella se encuentran

cursando las etapas 3ª y 4ª, de un proceso diseñado a 10.

Igualmente, en la profesionalización de maestros indígenas desarrollada en el Valle del Cauca están participando 23 maestros Wounáan.

---

### Pueblo Inga

Dentro de un proceso que data de 1978, entre 1989 y 1991 se realizaron en Putumayo cinco talleres bajo la dirección del profesor Francisco Tandioy para buscar la unificación del alfabeto Inga; logrando que actualmente se cuente con un alfabeto único.

Además, en la profesionalización de docentes indígenas adelantada por el CEP de Putumayo para cuatro grupos (inga, kamentzá, kofán y uitoto) se graduaron como bachilleres pedagógicos, maestros bachilleres y de ciclo básico (9º grado).

---

### Pueblo Awá

El grupo awá desde 1987 ha venido adelantando un proceso educativo binacional colombo-ecuatoriano en el que participan las organizaciones awá de ambos países y las autoridades gubernamentales.

La propuesta de profesionalización presentada por la UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá) sólo se consolida en 1993 y ha contado con algunas dificultades para avanzar sin tropiezo.

En la actualidad se tiene un proyecto para desarrollar el diseño del currículo awá.

---

### Pueblo de Los Pastos

Su proceso de formación etnoeducativa se inicia en 1993 con el diseño participativo del currículo para la formación de los maestros de este grupo étnico que no tenían formación pedagógica y que llegaban a un número de 186. El CEP de Nariño dirigió esta acción que culminó en 1994.

---

### Pueblo Afrocolombiano

Las comunidades negras y los raizales de San Andrés y Providencia comienzan a configurar sus experiencias de educación propia a partir de la década de los 80, como una iniciativa producto de la preocupación individual que apunta a la búsqueda de una aproximación a las realidades de las comunidades afrocolombianas del país.

El radio de acción de estas experiencias era la zona rural a nivel de Básica Primaria, Educación No Formal, en la gran mayoría, e Informal en menos proporción.

Como experiencias para resaltar se tienen:

- San Basilio de Palenque, en la que se destaca el método de investigación y el trabajo alrededor de la lengua;
- Villapaz, fundamentada en el com-



ponente de producción agrícola y de participación comunitaria; etnoeducación.

- Aguazul, con un significativo equipo de maestros que han ganado mayores niveles de apropiación y elaboración conceptual; y

- **Matía Lumumba**, como una experiencia de alfabetización a través de la cultura, ligada al proceso organizativo de las comunidades. ✓

### **Pueblo Cubeo**

Con otros grupos étnicos del Vaupés empezó en 1989, apoyados por el CEP, un proyecto de formación de etnoeducadores que giró en torno a los ejes de comunicación, trabajo y socialización.

Este proyecto se suspendió como tal, reiniciándose la capacitación lingüística en el año de 1993, para 24 maestros indígenas de los grupos cubeo, yurutí, desano, guanano, tucano y curripaco.

### **Pueblo Piapoco**

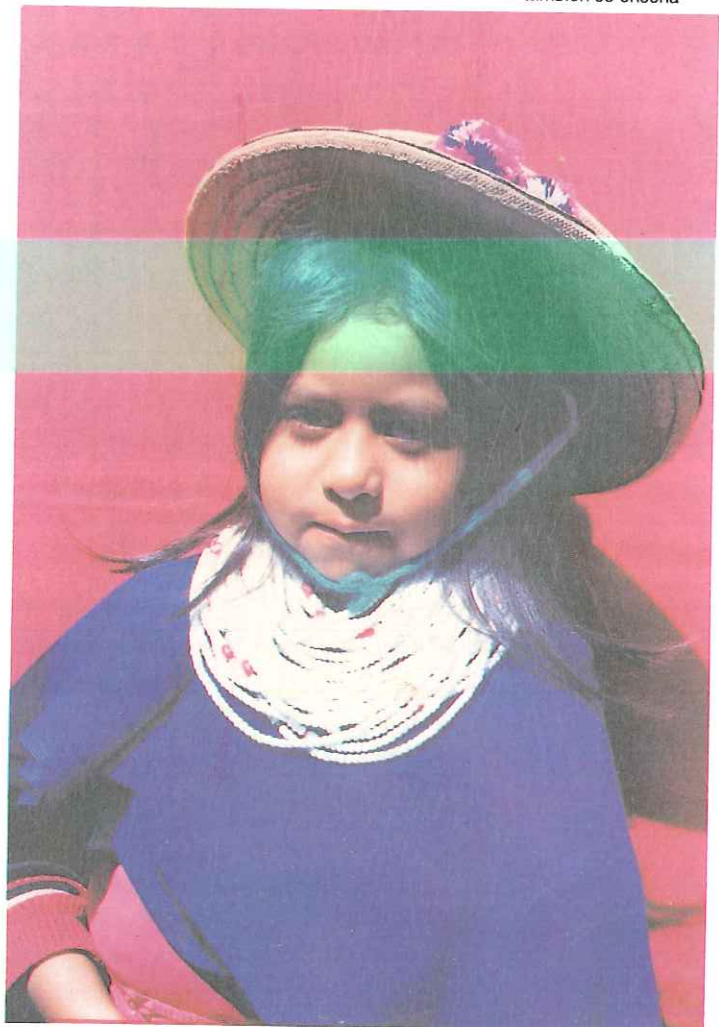
En 1975 se fundó una escuela de líderes en la comunidad de Laguna Colorada y funcionó con Educación No Formal y de Adultos, dando un gran impulso, en especial, a los líderes indígenas.

En 1984 decidieron suspender la aplicación del programa Escuela Nueva abriendo paso a acciones que condujeran hacia el programa de

Entre ellas se resalta la formación de maestros bilingües iniciada en 1989 a través del proyecto CEIBU, en el cual se coordinaron acciones entre la educación contratada del Guainía, el CEP y Etnollano para adelantar los procesos de nivelación de la Básica Primaria y luego de profesionalización de maestros curripaco y geral.

En 1990, organizaron las escuelas comunitarias como alternativa propia de las comunidades que no entraban dentro de la cobertura de los establecimientos oficiales.

La tolerancia a lo diverso también se enseña



### Pueblo Guambiano

En 1985 el cabildo guambiano (Departamento del Cauca) invita a la reflexión, a toda la comunidad, para definir la pertinencia de la educación que están recibiendo los comuneros, otro elemento importante que forma parte de las luchas por la recuperación de la tierra y la cultura.

Entonces se aborda la Etnoeducación como alternativa formadora y en año de 1992 se gradúa la primera promoción de maestros guambianos etnoeducadores.

En esta misma perspectiva están trabajando los pueblos Páez, Yanacona, Coconuco y Totoró, al igual que los Eperara-Siapidara de la Costa Pacífica de ese departamento.

**CUADRO No. 1**  
**SINTESIS DE ACCIONES REGIONALES**  
**1994**

DEPARTAMENTO	CAPACITACION				INVESTIGACION			DISEÑO CURRIC		
	NIV	BENF	PROF	BENF	ACT	BENF	LING ANTR	PE-DAG	PRIM SDA RIA (Coleg)	
AMAZONAS	-	-	2	80	5	80	1	-	1	4
ANTIOQUIA	-	-	1	35	6	50	-	1	-	-
ARAUCA	-	-	1	30	4	35	-	-	-	-
BOLIVAR	-	-	-	-	5	55	1	-	1	-
BOYACA	-	-	1	25	4	40	-	-	1	-
CAQUETA	-	-	-	-	8	75	1	1	1	2
CASANARE	-	-	1	20	4	45	1	-	-	-
CAUCA	-	-	8	491	100	250	1	1	1	4
CALDAS	-	-	-	-	5	85	-	-	1	-
CESAR	2	87	2	48	4	45	1	-	-	1
CORDOBA	1	35	1	65	4	105	1	1	-	2
CHOCO	1	50	2	98	2	55	1	-	1	-
GUAINIA	1	25	1	35	2	45	1	-	-	-
GUAVIARE	1	25	1	35	2	40	-	1	1	-
GUAJIRA	-	-	2	95	4	68	1	1	1	-
MAGDALENA	1	32	3	45	6	75	1	1	1	2
META	-	-	2	45	3	75	1	-	1	-
NARIÑO	2	266	2	236	4	120	1	-	1	-
NORTE SANTANDER	1	15	1	25	2	40	1	1	-	-
PUTUMAYO	-	-	2	105	4	65	-	-	1	-
RISARALDA	-	-	1	35	6	55	-	-	1	-
SANTANDER	-	-	-	-	2	45	1	-	-	-
SAN ANDRES	-	-	-	-	4	55	1	-	1	-
SUCRE	-	-	-	-	6	68	-	-	1	1
TOLIMA	-	-	1	55	4	65	-	1	1	-
VAUPES	-	-	1	45	6	57	1	1	1	-
VICHADA	-	-	4	208	4	74	1	-	1	2
VALLE	-	-	1	45	2	86	-	1	1	-
<b>TOTALES</b>	<b>10</b>	<b>535</b>	<b>41</b>	<b>1.901</b>	<b>212</b>	<b>1.953</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>24</b>

**CUADRO No. 2**  
**SINTESIS DE ACCIONES REGIONALES**  
**1995**

DEPARTAMENTO	CAPACITACION					INVESTIGACION			DISEÑO CURRIC		
	NIV	BENF	PROF	BENF	ACT	BENF	LING	ANTR	PE-DAG	PRIM	SDA RIA (Coleg)
AMAZONAS	-	-	2	120	4	140	1	-	1	1	4
ANTIOQUIA	-	-	1	35	4	70	1	1	1	1	-
ARAUCA	-	-	1	30	2	70	-	1	-	-	-
BOLIVAR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BOYACA	-	-	-	-	2	40	-	1	-	-	-
CAQUETA	-	-	-	-	8	75	1	1	1	1	2
CASANARE	-	-	-	-	4	65	1	1	-	1	-
CAUCA	-	-	6	380	20	425	1	1	1	1	4
CALDAS	-	-	1	65	5	85	-	-	1	1	-
CESAR	-	-	2	72	6	125	1	-	-	1	1
CORDOBA	1	35	1	65	4	105	1	1	1	1	2
CHOCO	-	-	2	120	2	85	1	-	1	1	-
GUAINIA	-	-	1	35	2	45	1	-	-	1	-
GUAVIARE	-	-	1	35	2	40	-	1	1	1	-
GUAJIRA	-	-	2	95	5	78	1	1	1	1	-
MAGDALENA	-	-	3	75	6	95	1	1	1	1	2
META	-	-	2	55	3	75	1	-	1	1	-
NARIÑO	-	-	2	236	6	120	1	1	1	1	-
NORTE SANTANDER	-	-	1	25	3	60	1	1	-	-	-
PUTUMAYO	-	-	3	165	5	365	-	-	1	1	-
RISARALDA	-	-	1	35	5	55	-	-	1	1	-
SANTANDER	-	-	-	-	2	45	-	1	-	-	-
SAN ANDRES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SUCRE	-	-	-	-	4	68	-	-	1	1	1
TOLIMA	-	-	1	55	2	65	-	1	1	1	-
VAUPES	-	-	1	45	6	57	1	-	-	1	-
VICHADA	-	-	4	208	6	114	1	-	1	1	2
VALLE	-	-	4	145	3	86	-	1	1	-	-
<b>TOTALES</b>	<b>1</b>	<b>35</b>	<b>42</b>	<b>2.096</b>	<b>125</b>	<b>2.653</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>18</b>

**CONVENCIONES CUADROS Nos. 1 y 2**

**NIV** : Nivelación : En cada proceso se desarrollan 2 etapas por año.

**PROF** : Profesionalización : 2 etapas por año en cada proceso.

**ACT** : Actualización : Cada taller es de 8 días aproximadamente.

**BENF** : Beneficiarios.

**LING** : Lingüística Aplicada: Fonética, Fonología, Gramática, Lexicografía, etc. dependiendo del desarrollo y necesidades del proceso.

**ANTR** : Antropología Aplicada: Historia, Tradición Oral, Socialización, Prácticas de crianza, etc. dependiendo del desarrollo y necesidades del proceso.

**PEDAG** : Pedagogía Aplicada: Procesos propios de enseñanza, Sistemas de Evaluación, Epistemología, etc. dependiendo del desarrollo y necesidades del proceso.

**PRIM** : Primaria: Procesos por departamento que puede atender varios grupos étnicos.

**SDARIA** : Secundaria: Procesos por colegios que puede atender varios grupos étnicos.



Por: Antonia Agreda

## *La voz de las regiones*

# **.Etnoeducación en el** *Putumayo*

**E**n este departamento viven 11 grupos étnicos que están abordando la Etnoeducación desde diferentes experiencias.

A partir de las reflexiones con las comunidades, de la capacitación de docentes y de la implementación de las escuelas bilingües, se viene dando un proceso de revaloración de la cultura, las lenguas y los saberes propios de las comunidades.

Esta autoafirmación cultural se venía trabajando en la comunidad como una forma propia de educación informal y se reafirma con el establecimiento de la Etnoeducación hace unos 10 años.

En este período se han promocionado 74 docentes indígenas, capacitados en los procesos de profesionalización, y este año comenzaron el componente

investigativo con un primer taller de diseño y elaboración de los currículos propios, contando con la asistencia de líderes, docentes y autoridades de los 11 grupos étnicos.

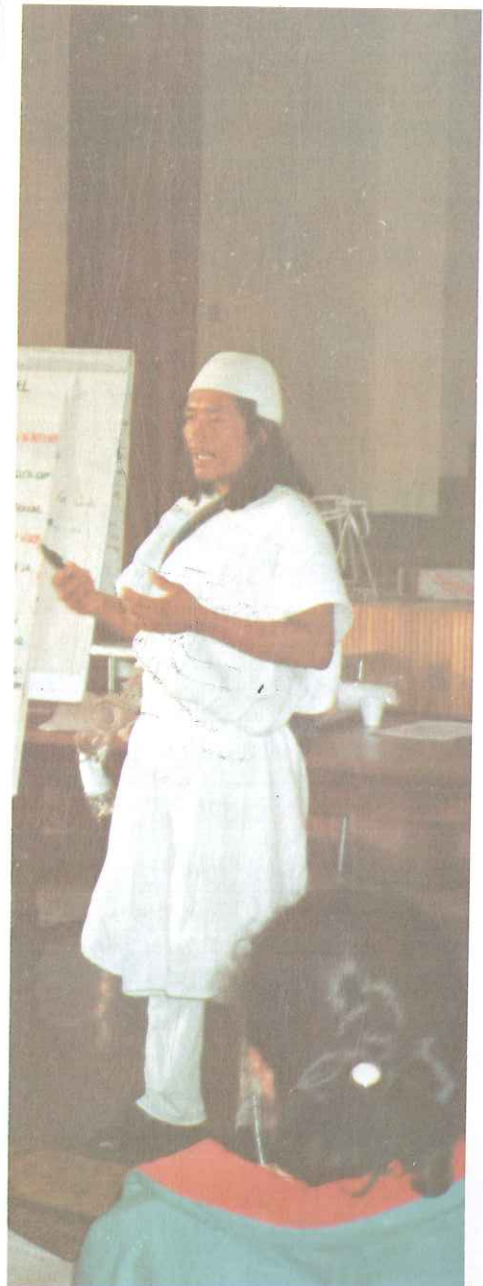
De igual manera, se llevó a cabo el Primer Encuentro de Docentes Indígenas al cual asistieron 150 educadores del departamento.

En el evento se trataron temas como el estado de la educación en la región, problemas y avances de los procesos de profesionalización y la realización de un plan etnoeducativo que contemple un autodiagnóstico.

El propósito de los docentes indígenas es convertir el programa en una alternativa cultural y proyecto de vida, donde se fortalezcan los conocimientos propios.

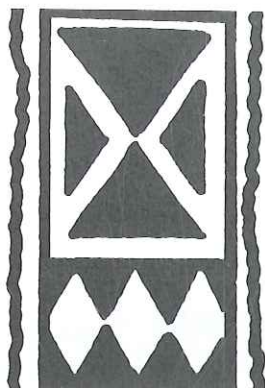
## GRUPOS ETNICOS ATENDIDOS POR EL PROGRAMA DE ETNOEDUCACION

<b>Comunidades Indígenas:</b>		
1- ACHAGUA: Meta	22- EMBERA KATIO: Antioquia, Córdoba, Chocó	44- SIKUANI: Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, Meta, Vichada
2- AMORUA: Casanare, Vichada	23- EMBERA CHAMI: Antioquia, Caldas, Chocó, Risaralda	45- SIONA: Putumayo
3- ANDOQUE: Amazonas	24- GUAMBIANO: Cauca	46- TANIMUKA: Amazonas
4- ARHUACO: Cesar, Guajira, Magdalena	25- GUAYABERO: Guainía, Guaviare, Meta	47- TIKUNA: Amazonas
5- ARZARIO (Wiwa): Cesar, Guajira, Magdalena	26- INGA: Amazonas, Caquetá, Cauca, Nariño, Putumayo	48- TOTORO: Cauca
6- BARI: Norte de Santander	27- KAMSA: Putumayo	49- TSIRIPU: Casanare
7- BORA: Amazonas	28- KOGUI: Cesar, Guajira, Magdalena	50- U'WA: Arauca, Boyacá, Casanare, Norte de Santander
8- CARIJONA: Amazonas	29- LETUAMA: Amazonas	51- UITOTO: Amazonas, Caquetá, Putumayo
9- COCAMA: Amazonas	30- MACUNA: Amazonas, Vaupés	52- WAYUU: Guajira
10- COCONUCO: Cauca	31- MASIGUARE: Casanare	53- WIPIWI: Casanare
11- COFAN: Putumayo	32- MATAPI: Amazonas	54- WOUNAAN: Chocó, Valle
12- COREGUAJE: Caquetá	33- MIRAÑA: Amazonas	55- YAGUA: Amazonas
13- PIJAO (Coyaima- Natagaima): Tolima	34- MUINANE: Amazonas	56- YAMALERO: Casanare
14- CUAIKER-AWA: Nariño	35- NONUYA: Amazonas	57- YANACONA: Cauca
15- CUBEO: Amazonas, Guainía, Vaupés	36- OCAINA: Amazonas	58- YUKPA: Cesar
16- CUIBA: Arauca, Casanare, Vichada	37- PAEZ: Cauca, Caquetá, Putumayo, Tolima	59- YURUTI: Vaupés
17- CUNA (Tule): Antioquia, Chocó	38- PIAPOCO: Guainía, Meta	60- ZENU: Sucre
18- CURRIPACO: Guainía, Vaupés	39- PIAROA: Guaviare	
19- CHIMILA: Magdalena	40- PISAMIRA: Guainía, Vaupés	
20- DESANO: Guainía, Vaupés	41- PUINABE: Guainía, Vaupés, Vichada	
21- EMBERA: Antioquia, Caquetá, Cauca, Chocó, Nariño, Putumayo	42- PASTOS: Nariño	
	43- SALIBA: Casanare	
		<b>Comunidades Afrocolombianas:</b>
		61- NEGROS: Antioquia, Atlántico, Bolívar, Caquetá, Cauca, Chocó, Córdoba, Nariño, Putumayo, Risaralda, Valle
		62- RAIZALES: San Andrés y Providencia





Por: Lic. Elcina  
Valencia C.



## .Aportes conceptuales a la Etnoeducación desde la perspectiva *afrocolombiana*

**D**urante los seminarios, foros, talleres, encuentros y conversatorios de Etnoeducación realizados en el municipio de Buenaventura (Valle), con la participación de docentes de otros sectores del Valle del Cauca, hemos abordado el tema de la conceptualización de la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana.

Son muchos los cuestionamientos, sobre si vale la pena plantear educación particularizada para los grupos étnicos, como si se tratara de niños con problemas de aprendizaje y, muchas veces se considera un proceso discriminatorio, que a más de formar islas o apartheid, conllevaría a un enclaustramiento local.

Muchos afirman: "Pues si eso es lo que el gobierno quiere, que el cam-

pesino no salga de su región; que no conozca otros ambientes; que sigan en el mismo atraso, etc."

En verdad, le veo mucho de especial a cada etnia, pero no en el hecho de las deficiencias, como sucede con los discapacitados, sino en los grandes valores que posee cada una de esas culturas; elementos propios que las fortalecen, que les han dado la identidad y le han hecho marcar la diferencia con otros hombres.

Es indudable que quienes consideran este proceso como discriminatorio, no tienen un concepto claro de lo que es una etnia, y tienen gran miedo de la diferencia; una diferencia que los va a poner en desventaja si no tienen firmeza en su identidad y si no hay valoración de lo que son y lo que tienen.

Sólo así se puede tener miedo; pero cuando yo valoro mi ser y reconozco mi riqueza cultural, lo menos que puedo sentir es ORGULLO de lo que "soy". Allí no hay temor.

† Y precisamente la etnoeducación eso es lo que trata de hacer: valorar las culturas, reconocer los aportes de todas a la cultura nacional y propender por el desarrollo del hombre como protagonista de su proceso histórico.

Volver a mirar el pasado



¿Por qué tener miedo al redescubrimiento de la historia; una historia que no sea contada con mentiras; con el apocamiento de unos para el engrandecimiento de otros? 7

Es necesario conocer una historia que si nos habla de las Guerras Médicas y de las hazañas de Simón Bolívar, con mucha más razón nos hable de nuestros líderes negros e indígenas que lucharon codo a codo sacrificando sus vidas, de nuestros sabios de ayer y de hoy, de los científicos hechos invisibles por la historiografía que muestra al negro como el único sometido al proceso de la esclavitud y que por ello debemos asumir una posición de inferioridad.

¿Por qué tener miedo al fortalecimiento de nuestros valores, cuando ellos nos engrandecen? ¿Por qué no fortalecer la medicina tradicional que en muchas zonas del país es la única que existe y permanentemente nos protege la vida? ¿Por qué no dejar que interactúe la medicina moderna con el desarrollo del saber tradicional que se va logrando con la investigación concienzuda y la sabia práctica del médico campesino que hace milagros con los elementos de la naturaleza?

† No podemos desconocer que somos un pueblo culturalmente diferenciado como afrocolombiano, independientemente del tono de la piel, que seguramente a muchos les pesa por el contenido de la historia que nos han vendido y por ello tratan de desviar la discusión diciendo que la



etnoeducación es un proceso discriminatorio.

Yo creo que es necesario dilucidar los conceptos de etnia, cultura y raza, pues hemos visto que a menudo se confunde muy fácilmente los términos etnia y raza (conceptos distintos) y aún siendo parte de nuestra cultura afrocolombiana, mientras menos oscuro sea el tono de su piel, más lejos se ubican del proceso, porque consideran que eso no es para ellos porque como dicen: "Yo no soy tan negro", "mi abuelo era blanco", etc.

→ El hablar de Etnoeducación implica definir un proceso que se va construyendo poco a poco; que tiene que ver con la diversidad de culturas de este país, enfatizando en las particularidades de cada etnia. Su importancia está en el valor que este proceso le dé a la persona y a su cultura, entendiendo a sus particularidades sectoriales dentro de un contexto general, su cosmovisión y la generación de una perspectiva propia de futuro.

↳ Como producto de varios eventos, hemos tomado algunos conceptos de quienes han visto pertinente entrar en la discusión de una conceptualización ampliada de la Etnoeducación.

↳ Transcribimo algunas ideas al respecto:

"Entendemos por Etnoeducación, un proceso educativo basado en la cultura de un determinado grupo étnico, en la búsqueda de un desarrollo integral, partiendo de la recuperación y

conservación de la identidad de dicho grupo".

↳ "Es una forma de educar a la persona para que recobre sus raíces ancestrales y desarrolle habilidades que le permitan proyectarse con identidad hacia otros grupos; en ella se tiene muy en cuenta la conservación de los recursos naturales, explotándolos racionalmente".

↳ Hay que partir de las vivencias y realidades, del conocimiento del pasado, a la toma de conciencia sobre una historia que avanza".

↳ Es un proceso educativo que permite la reproducción, valoración y expansión de la cultura, la valoración y afirmación del "SER", fortaleciendo los valores culturales, el desarrollo del saber, la satisfacción de necesidades y el protagonismo de los propios sujetos, capaces de gestar un proceso de desarrollo auténtico en una dimensión de interculturalidad y respeto mutuo".

↳ Es un programa nacido del sentir de las etnias existentes en nuestro país, con miras a generar un proceso organizativo alrededor de los valores culturales propios. Permite el fortalecimiento de la autonomía para tomar decisiones sobre nuestro propio futuro y construir nuestro proyecto de vida. Eleva los niveles de autogestión y decisión".

↳ Es un proceso educativo mediante el cual se concientiza al hombre y propicia el desarrollo de una serie de conocimientos adecuados a las

**Y precisamente la etnoeducación es lo que trata de hacer: valorar las culturas, reconocer los aportes de todas a la cultura nacional y propender por el desarrollo del hombre como protagonista de su proceso histórico.**

propias necesidades del grupo étnico, abriendo espacios que le permitan estar en igualdad de condiciones con otras culturas. Permite elevar la autoestima, conocer y reconocer los aportes que han hecho dichas etnias a la cultura nacional”.

“Es un proceso que inicia con el énfasis de los ejes de la identidad cultural, permitiendo la afirmación del “SER” con todos sus valores socioculturales y, a través de la interacción con otras culturas, desarrolla la capacidad de gestar un proyecto de vida propio, para lograr el desarrollo integral y, por ende, un nivel de vida digno”.

Estas aproximaciones conceptuales caracterizan a la vez la Etnoeducación, que además de lo anteriormente dicho, es un proceso dinámico, participativo y flexible.

Hablar de Etnoeducación no significa que vamos a encerrarnos a hablar únicamente de lo nuestro, desconociendo un mundo maravilloso que nos circunda; pero sí es importantísimo dedicarle tiempo a lo nuestro, porque durante muchos años hemos conocido la cultura de los demás y no hemos tenido espacio para aprender la nuestra.

Por eso, paulatinamente hemos ido entrando en el fenómeno de la aculturización y eso es profundamente peligroso, porque cuando se trata de interactuar con otras culturas y uno ha perdido sus valores, considera inferior lo suyo, vacío, ridículo y se avergüenza.

Entonces el tono de la piel se le vuelve un problema porque es lo único que le queda (es como el forro de un chorizo) y trato de quitármelo a como



dé lugar y como es tan fácil, entonces lleno el forro de otra cosa para ser como el otro, porque no tengo nada más que aportar.

Yo creo que un proceso educativo que intenta devolvernos la identidad perdida o menoscabada, no debería avergonzarnos; por el contrario, encontrar que nuestra justa reclamación

de años haya desembocado en la legislación a favor de un mecanismo para la protección de nuestra identidad debería alegrarnos.

Indudablemente que su cumplimiento depende, en gran parte, de la madurez con que cada uno de nosotros aborde el tema y la responsabilidad con que lleguemos a asumirlo.

**E**l Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Art. 7 de la Constitucional Nacional

Por: Graciela Bolaños  
de Tattay



## **.La Etnoeducación: un reto de *construcción* colectiva**

**C**elebramos con gran alegría la apertura de la revista Yo'kwinsiro. Estamos seguros que ella será una oportuna mensajera que juntará sueños y esperanzas, entrelazará vivencias y permitirá compartir interpretaciones, logros y dificultades del accionar de nuestros procesos etnoeducativos.

El presente artículo trata de aportar algunos elementos para el debate desde la experiencia indígena, en especial del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, organización que desde 1971 ya contempla en su programa "La formación de maestros indígenas que enseñen conforme a la situación cultural, necesidades e intereses de las comunidades".

Más tarde, en 1979, crea el programa de Educación Bilingüe, el cual viene

investigando y conformando una propuesta de Etnoeducación que incluye elementos para los procesos educativos de las diversas etnias, sobre todo las que habitan en el Cauca (nasa, totoró, guambiana, yanacona, embera, inga) y con relación a la educación para niños, jóvenes, maestros (primaria, secundaria, formación de maestros).

---

### **La educación indígena y el proyecto final**

Por concepción general cuando nos referimos a educación casi siempre la asociamos con la "escuela formal", como un espacio encerrado entre cuatro paredes, un maestro frente al tablero, que lo "sabe todo", pero permanece alejado de la realidad

cultural y social donde desarrolla su acción, que considera al niño un ente vacío de todo conocimiento.

Además, desconoce los espacios educativos propios que, en la mayoría de las comunidades, se han constituido en verdaderos procesos pedagógicos de adquisición de valores, conocimientos, saberes, actitudes y, en general, capacidades para convivir en sociedad y proyectarse con identidad.

El proyecto educativo indígena a través de los procesos de investigación socio-organizativos, viene asumiendo una visión crítica de la educación y su papel en las comunidades, replanteándola desde su contexto cultural e histórico. Ello implica:

Reconocer los diversos procesos de socialización que, en la mayoría de las comunidades indígenas, se hallan estrechamente ligados a las relaciones que se establecen entre el trabajo, la naturaleza, el territorio, la organización, la historia.

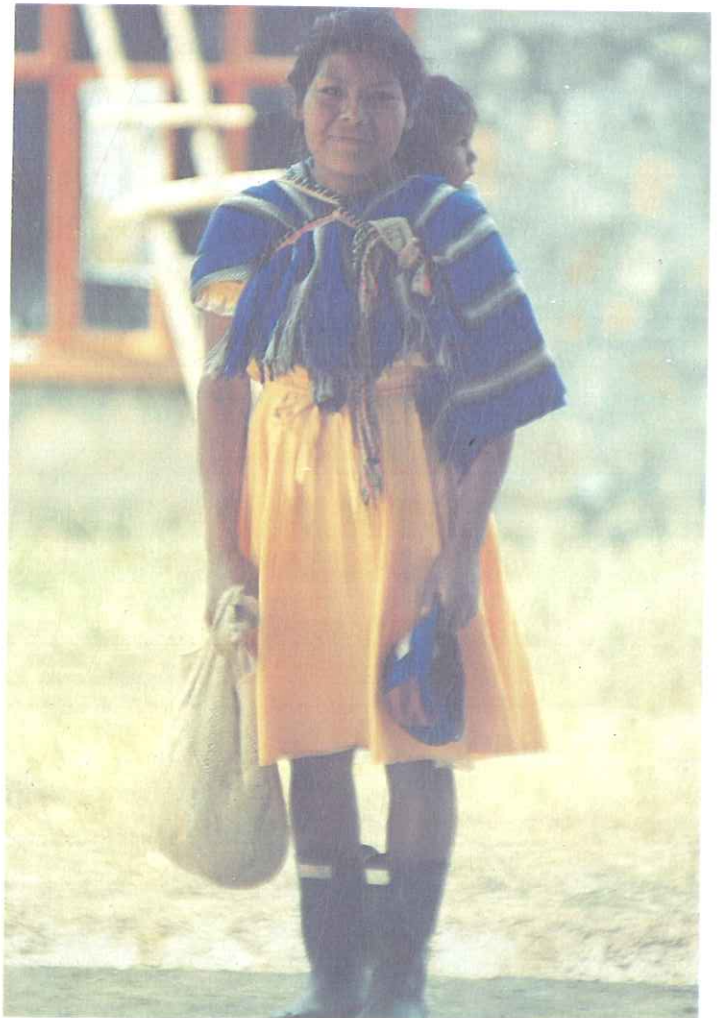
Adentrarse en el universo simbólico a través del cual se le da sentido y significación a todos y cada uno de los eventos y sucesos de la vida cotidiana.

Reflexionar y valorar las particulares maneras de ver y entender el mundo, haciendo referencia a las concepciones e historias compartidas, a los orígenes y episodios del pasado lejano e inmediato, al cómo se genera la identidad que da co-

hesión a los miembros de una colectividad, a la manera de afrontar las necesidades y situaciones del presente, a los sueños e ideales de futuro, en fin, al proyecto de vida por el cual se trabaja y se lucha.

Visualizar en forma crítica los aportes de otras culturas y de la ciencias universales, hacia el enriquecimiento cultural de las diversas etnias.

Identificar los problemas y necesidades colectivas buscando soluciones adecuadas.



Considerar la participación activa de todos los miembros de las comunidades (niños, jóvenes, mujeres, ancianos, maestros, autoridades tradicionales), como condición fundamental para el desarrollo y consolidación de proyectos organizativos autogestionarios e integrales, donde la educación cobra vigencia como estrategia de desarrollo cultural y humano.

Además, develar el papel de la escuela formal, integracionista, discriminadora, civilizadora, en una palabra, desintegradora de las identidades y culturas propias.

### Un programa para la vida

La potencialidad de las cosmogonías indígenas es fuerza que da energía y

La Etnoeducación, un esfuerzo de todos



anima la acción diaria. Sin embargo, fue negada y minimizada por el proyecto “civilizador” de occidente y hasta hoy las culturas siguen haciendo esfuerzos por rescatar y reconstruir su existencia como pueblos autónomos para decidir sobre sus propios destinos.

Es ampliamente conocido cómo desde la llegada de los españoles las culturas que habitaban estas regiones sufrieron persecuciones y ataques, al punto de satanizar toda expresión cultural existente, imponiendo valores ajenos como únicos y verdaderos. El uso de una sola lengua, el Castellano, y la práctica de una sola religión, la Cristiana, fueron los ejes centrales que justificaron la obra “civilizadora” en los territorios indígenas.

En 1550 el Rey Carlos V dicta la primera Ley sobre la enseñanza del castellano: “Que se les enseñase nuestra lengua castellana (a los indígenas) porque sabida ésta con más facilidad podrían ser adoctrinados en las cosas del Santo Evangelio, y conseguir todo lo que conviene para su manera de vivir” (Dane, Pag. 51).

Sin embargo, por lo menos durante el primer siglo de colonización, se trató de que los misioneros predicaran en las respectivas lenguas indígenas, para que la evangelización fuera más efectiva.

En 1619 el Rey Felipe III ordena:

“Que los curas misioneros sepan la lengua de los indios que han de adoc-

trinar y administrar” (Dane, Pag.51).

Esta política fracasa y desde entonces se implanta el uso exclusivo del Castellano y la prohibición de las lenguas nativas, lo cual se logra no sólo en Colombia sino en la mayoría de países latinoamericanos.

Todo esto contribuyó a legalizar la expropiación y reducción de las tierras indígenas, a implantar la explotación laboral y a facilitar la tributabilidad, convirtiéndose de dueños y poseedores, en indios encomendados, mitayos, terrazgueros, peones o jornaleros en sus propias tierras.

En algunos países la población se resistió, llegando a plantear la existencia de dos repúblicas, la de Dios y la de los indios. Hoy día, un gran porcentaje de la población americana es indígena (Guatemala, cerca del 70%, Ecuador más del 50%, Perú más del 65%) y muchos de estos pueblos han conservado sus lenguas.

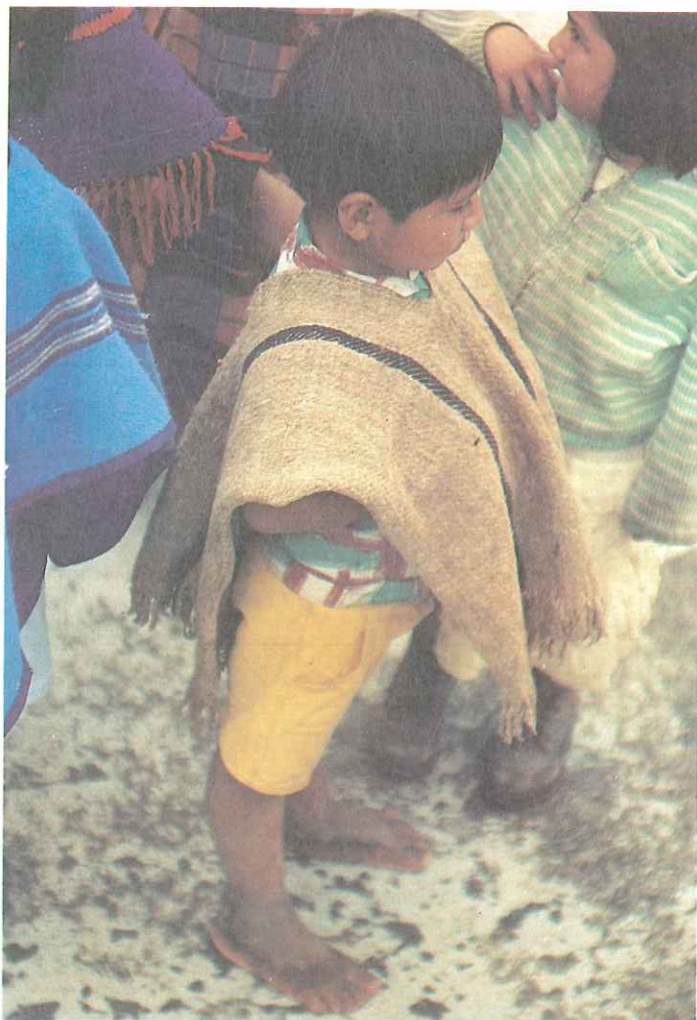
Los diversos pueblos para resistir mimetizaron sus prácticas y tradiciones culturales a través de fórmulas religiosas y ritos de los vencedores, dando origen así al mestizaje y condiciones de interculturalidad y, en la mayoría de los casos, de aculturación que en consecuencia deja profundos conflictos de identidad.

✓ La escuela ha sido un factor de violencia cultural y desadaptación social que ha contribuido a que sus “educandos” vivan avergonzados de su propia cultura y lengua ante sí mismos y

extraños, sin identificar claramente de dónde vienen y hacia dónde van.

✓ La Educación Contratada en las comunidades había logrado implementar instituciones, como los internados, que arrancaban a los jóvenes de su contexto cultural.

✓ Si bien la escuela oficial, al interior de las comunidades es considerada un factor de conflicto y desarraigo cultural, en ningún momento se pensó en su desaparición, por considerarse una instancia de prestigio y un espacio de apropiación de los valores y conocimientos externos; de cierta manera un “mal necesario”.



En Colombia aparecen los indígenas como sujetos sociales a partir de 1970, como respuesta a las luchas campesinas por la tierra, y en atención, también, a la iniciación de un proceso de revitalización cultural, replanteando la concepción que pregonaba la historia oficial del país, mencionándolos sólo como recuerdos prehispánicos.

La lucha de los arhuacos contra la Orden Capuchina por el control de su educación, el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), del Tolima (CRIT), del Vaupés (CRIVA), del UNUMA en el Meta, del Chocó (OREWA), de Antioquia (OIA), del Cabildo Mayor de San Andrés de Sotavento y, posteriormente, de la Organización Nacional (ONIC) y más de 20 regionales, así como Autoridades Indígenas -ASI- y el Movimiento Indio de Colombia -MIC- dan cuenta hasta la actualidad de la voluntad indígena por asumir sus propios destinos.

La tradición oral es rica en ejemplos sobre la presencia de los pueblos indios por mantener sus culturas diferenciadas del proyecto nacional.

Sin embargo, sólo lograron sobrevivir los pueblos que se mantuvieron alejados del proyecto central, y hoy, a pesar de representar sólo el 2% de la población colombiana, alcanzan una diversidad étnica de más de 90 grupos y un promedio de 65 lenguas.

El modelo de organización indígena logró elaborar, desde su lucha de resistencia, formas educativas alternas al modelo escolar establecido.

Este proceso permitió definir los elementos básicos y fundamentar el proyecto etnoeducativo, en los conceptos y realidades de **Territorio, Identidad, Cultura, Historia, Organización y Autonomía.**

La educación va más allá del proyecto escolarizado y plantea asumir la integridad desde las mismas cosmogonías indígenas que en su mayoría consideran a la tierra como madre y se consideran a sí mismos y a los demás seres humanos como partes de ésta, en una relación de totalidad.

Esto implica una relación de armonía y equilibrio como condición básica para el desarrollo de una vida más humanizante. Los mitos, las creencias, las normas nacen entonces como imperativos para asegurar una relación adecuada ser humano-naturaleza y así asegurar su preservación.

En este sentido, los rituales, las fiestas, las prácticas culturales de reciprocidad y compensación, y en fin, toda la dinámica socio-cultural de una comunidad o un pueblo, que los forma en la capacidad de relacionarse y comunicarse con su propia cultura y a partir de ésta relacionarse con otras sociedades en un proceso de crecimiento biológico, intelectual y cultural, cobra un inmenso valor pedagógico que la Etnoeducación retoma para generar e impulsar procesos educativos más profundos y transformadores.

Desde la Etnoeducación la escuela tiende a abandonar el esquema clase magistral para ampliarse y enri-

**El uso de una sola lengua, el Castellano, y la práctica de una sola religión, la Cristiana, fueron los ejes centrales que justificaron la obra "civilizadora" en los territorios indígenas.**



quecerse en los procesos cotidianos de la vida mediante la reflexión, el análisis y la construcción no sólo de conocimientos y saberes, sino de actitudes y valores.

El reconocimiento crítico de la historia particular de cada etnia y/o comunidad como sujeto, en relación a procesos históricos más amplios (región, país), permite adquirir conciencia de identidad y encontrar bases de orientación educativa.

La relación escuela-comunidad se plantea en una permanente reciprocidad y afianzamiento donde las comunidades y sus respectivas instancias de organización y decisión, les permita asumir la orientación, dirección, control, ejecución y evaluación de sus proyectos educativos.

Esta dimensión de autonomía es relativa y progresiva al grado de

comprensión y profundización de la potencialidad educativa y cultural, y a la generación de mecanismos adecuados que la alimenten.

En tal sentido, la participación, la autogestión y comunitariedad tienen expresión en las distintas acciones formales e informales de la escuela y la comunidad, y son condiciones inherentes a todo proceso etnoeducativo.

La Etnoeducación, y sobre todo la escolarizada, promueve y desarrolla el bilingüismo y la interculturalidad enfatizando en el manejo de las lenguas étnicas como condición indispensable para la conservación y desarrollo cultural, para el desarrollo pedagógico y comunicativo, y en especial para la construcción y desarrollo del conocimiento.



La investigación pedagógica, social y cultural, asumida desde y con las mismas comunidades, maestros, niños y especialistas en procesos de construcción progresiva, ha permitido articular la dinámica social a la reflexión educativa y viceversa de tal manera que, aunque nos encontramos con procesos sumamente complejos, de cierta manera se conserva la proyección y paulatinamente se consolida y cualifica.

Además, develar el papel de la escuela formal, integracionista, discriminadora, civilizadora, en una palabra, desintegradora de las identidades y culturas propias.

Es de dominio de muchas comunidades el perfilar las características del niño, persona y sociedad que quieren educar, el definir los conocimientos y valores que quieren adquirir y desarrollar las características del maestro que necesitan.

Hay un amplio consenso en perfilar al maestro como orientador, investigador, conocedor y comprometido con su cultura, respetuoso del niño y sus conocimientos. El maestro es una síntesis del perfil personal que una comunidad busca y en esa medida lo juzga, le exige, lo premia o lo condena.

Desde sus experiencias diversas, los grupos étnicos y sociales viven construyendo fundamentos, criterios, propuestas acordes a su ver y entender la vida, conceptos que van cambiando en tanto son diferentes sus lenguas, sus realidades, sus procesos.

Esta variedad y dinamismo nos plantea la posibilidad de aplicación del principio constitucional de

diversidad étnica y cultural.

### Acciones y políticas

Es necesario hacer una diferenciación entre la política general del Estado para las comunidades indígenas y para el resto de la población colombiana.

En el caso indígena, ya sea por la presión ejercida por sus mismas organizaciones, o por la apertura de algunos funcionarios del MEN que captaron la dimensión democratizante de los proyectos culturales indígenas, podríamos afirmar que el país cuenta con una legislación progresista en materia de etnoeducación a pesar de que la población nativa sólo alcanza a un 2% del total de Colombia.

Esta política se concretiza en reconocer a las diversas etnias y culturas su carácter de grupos humanos con derechos y características propias, y por lo tanto con capacidad de transformar sus situaciones conforme a sus necesidades e intereses.

El apoyo, acompañamiento y asesoría a los diversos procesos educativos impulsados desde las mismas etnias y organizaciones ha marcado el énfasis liberador de la política estatal de Etnoeducación, respecto de la dominación cultural ejercida por la sociedad dominante.

Retomando rápidamente los logros y alcances a nivel nacional, cabe destacar los siguientes hechos:

Desde la Constitución Política se conoce el carácter multilingüe y pluricultural, la territorialidad, la autodeterminación y, en consecuencia, el ejercicio y vivencia de las respectivas culturas en toda su dimensión.

- Desde lo educativo, cabe destacar el Decreto 1142 de 1978, cuyos lineamientos alcanzados y enriquecidos en el Primer Seminario Nacional de Etnoeducación convocado por la ONIC y el MEN en 1985 marca el derrotero de la evolución posterior con la creación de una Coordinación Nacional, oficina que luego tuvo el carácter de División.
- La conformación del Comité Nacional de Lingüística Aborígen como órgano de creación y difusión de políticas sobre lenguas.
- Se observa una apropiación consciente de la educación por parte de las comunidades y de sus diferentes instancias organizativas.
- La creciente motivación y creación de programas de formación universitaria para indígenas en Etnoeducación (Universidad Nacional de Colombia, de la Amazonia, del Cauca).
- Traducción de la Constitución colombiana a varias lenguas indígenas, con una metodología que comprometió la reflexión política desde las mismas lenguas étnicas, a fin de que el texto traducido corresponda a la interpretación cul-

tural dada en forma colectiva a través de seminarios que se desarrollan en un lapso de 2 años.

- La participación activa de las organizaciones y comunidades en el proceso de la Ley General de Educación (ley 115) y actualmente su implementación. Es de notar que este significado un gran comienzo, resultados más bien cortos frente a las experiencias y exigencias existentes.

En todo el país se vienen adelantando procesos etnoeducativos que consideran como acciones fundamentales:

- \* La formación y profesionalización de maestros.
- \* La investigación y desarrollo curricular tanto para primaria como para secundaria.
- \* La elaboración de materiales pedagógicos y en especial didácticos bilingües.
- \* Diversas investigaciones lingüísticas y culturales.
- \* Procesos de evaluación y organización educativa no formales y alternativos a los proyectos de vida de las distintas etnias.

Se ha perfilado en sus componentes esenciales el proyecto escolar etnoeducativo, de tal manera que implica un replanteamiento total considerado tanto desde sus fines, fundamentos y

**El proyecto Etnoeducativo es de construcción y mejoramiento permanente, este proceso no es posible si no abordamos la investigación profunda de nuestras culturas.**

principios, como en sus contenidos, tiempos, espacios, metodologías, maneras de evaluar y administrar.

A nivel regional y administrativo existen programas de educación bilingüe e intercultural con diferentes niveles de desarrollo. Las diversas experiencias etnoeducativas dada su trayectoria, implicaciones e influencias, constituyen por sí mismas un aporte no sólo para el campo indígena sino para el movimiento pedagógico general.



### **Dificultades**

Existen grandes dificultades que corresponden igualmente a la magnitud del problema que estamos afrontando.

Cabe destacar: aún existe escasa voluntad política de parte del Estado y, en algunos casos, de las instancias de dirección organizativa para afrontar la educación alternativa como un componente fundamental de su plan general de acción.

Esto implica carencia de interés y objetivos claros, desconocimiento de las culturas, carencia de recursos humanos, culturales, pedagógicos y de organización.

Los procesos de formación de maestros y demás activistas de la Etnoeducación son muy exigentes dado que hay que atender problemáticas muy complejas.

Resaltamos el desarrollo del conocimiento en condiciones de bilingüismo e interculturalidad, la construcción de procesos curriculares coherentes a partir de situaciones, sentidos, concepciones e ideologías muy divergentes y desde distintas edades: niños, jóvenes, ancianos. Siempre es insuficiente nuestra formación.

Por el mismo carácter de movimiento social, estos procesos exigen una conceptualización sobre sí mismos y su dinámica, tarea que resulta muy complicada ya sea porque hay que conciliar entre las distintas instancias en ella comprometidas, ya por la profundidad, investigación y sistematización que ellas exigen.

Sin embargo, a manera de conclusión, podemos afirmar que la Etnoeducación, entendida como proyecto de fortalecimiento y revitalización de las distintas culturas, es la estrategia más clara hacia un país que respete y valore la vida en todas sus dimensiones.

La Etnoeducación sólo es posible en la medida que las mismas comunidades se organicen y asuman su construcción, en esta misma medida se garantiza la participación y autogestión. El Estado debe garantizar las condiciones para que estos derechos se cumplan.

A nivel nacional hay una amplia exigencia de todas las etnias por la implementación y desarrollo educativos.

El proyecto Etnoeducativo es de construcción y mejoramiento permanente, este proceso no es posible si no abordamos la investigación profunda de nuestras culturas.

A 10 años de la creación de Etnoeducación en el MEN y a más de 20 años de organización indígena, abrigamos la esperanza de ver a Colombia como un inmenso jardín cultural donde todos tengamos la alegría de hacer de las diferencias procesos de armonía.

Por: Hernán  
Rodríguez Uribe



## .Lo indio, *imagen* del silencio

**L**a expedición de la Ley General de Educación (Ley 115/94) y el uso de los medios en el aula como herramienta pedagógica para el desarrollo de procesos en el alumno, se constituyen en retos y oportunidades para el sistema educativo.

Esto responde al hecho innegable de que todos participamos ya de esta sociedad de los "medios" -los masivos, los electrónicos, la informática, etc.- que forman parte del contexto social y son fuente de información y conocimiento con la que quizás se nos identifique y etiquete en el futuro, independiente de que la escuela los reconozca como tales.

Pero en este contexto ¿cuál es la imagen de lo indio que se ha divulgado a través de los medios masivos en nuestro país? ¿Forma parte lo indígena de la identidad nacional

colombiana? ¿Qué concepto de lo étnico deben asumir las instituciones educativas al momento de producir materiales audiovisuales, de radio o impresos? Veamos algunas reflexiones al respecto.

### Introducción

En la última centuria el hombre de nuestro continente ha visto nacer, crecer y morir muchas expresiones de sus culturas; unas se conservan, otras persisten en sobrevivir de manera simbiótica con aquellas que se erigen como poderosas y otras tantas sucumben lentamente en el silencio del anonimato.

Para el caso colombiano, que guardadas proporciones no difiere mucho del resto de países ameri-

canos, la imagen de lo indígena se ha desestructurado de tal forma que ni siquiera hace parte de la esencia nacional.

Esa imagen indígena continúa deambulando entre las fronteras del país con un pie puesto en el pasado remoto (muchos siglos atrás) y otro en el exotismo de los sobrevivientes a quienes se les sigue calificando y clasificando como culturas inferiores.

Entre tanto, todo ese pedazo de historia que está en medio de esos dos pies sigue reclamando el derecho a existir y así poder reunir y erigir esa imagen escindida de lo indio como patrimonio de la nación con todos los conflictos que lo acompañan, como una forma de afianzarla *no como algo abstracto, sino como lo que une y*

*cohesiona -en un proyecto histórico solidario- a los grupos sociales preocupados por la forma en que habitan su espacio.*<sup>1</sup>

## I- Lo propio y lo ajeno

El escritor mexicano Carlos Fuentes nos recuerda que:

**"La cultura es la manera que cada cual tiene de dar respuesta a los desafíos de su existencia."**<sup>2</sup>

En tal sentido, las sociedades precolumbinas construyeron su vida siguiendo los referentes del medio que les rodeaba, lo que también había definido la imagen que tenían de sí mismos.

<sup>1</sup> GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, D.F. 1990.

<sup>2</sup> FUENTES, Carlos. *Los próximos 500 años*. El Tiempo. Bogotá. 11 de octubre de 1992.

En cada tambo la cultura sigue creciendo



Es así que los nombres de los individuos estaban relacionados con la posición de los astros, las cosechas, las lluvias o los animales, costumbres que aún se conservan en muchas sociedades indígenas.

De esta forma, en cada individuo estaban presentes los elementos del medio, lo que configuraba aspectos muy importantes de su identidad, entendida esta como:

**"Un proceso de autoafirmación, comunitaria e individual, que se insinúa a partir de las experiencias cognoscitivas del niño. Dicho proceso implica no sólo sentir la pertenencia a una colectividad, sino experimentar también la propia personalidad como única y singular."**<sup>3</sup>

El mismo autor nos remite al concepto de identidad cultural que:

**"Supone una conciencia de la alteridad, compartida por los integrantes de una sociedad, en cuanto poseer rasgos afines -valores, necesidades, modos de vida- que los distingue de otras sociedades."**<sup>4</sup>

Sin embargo, con la imposición violenta de la otra cultura, en nuestro caso la proveniente de España, los elementos locales se desmoronan y cada elemento de la sociedad pierde sentido como parte de un todo y pasa a subordinarse a un sistema ajeno, cuyo sentido le resulta fragmentario.<sup>5</sup>

En la Europa bárbara la conquista de los poblados tenía entre sus ingredientes principales la destrucción de ese mundo icónico que representaba la historia propia para sustituirlo por otro que era el reflejo de la del dominador.<sup>6</sup>

Igual actitud vivieron los aborígenes americanos a los que se les cambiaron sus dioses tutelares y telúricos por un dios sustentado en el pecado y el temor, representado en una cruz que no aceptaba contradictores.

De igual forma, los demás códigos de identificación que poseía cada etnia para su cohesión interna y protegerse frente a extraños fue destruido y sustituido.

Dioses, vestido, idioma y demás elementos del patrimonio de cada pueblo desaparecieron, y los que se resistieron a ello tuvieron que asumir el silencio de la selva o el sincretismo con los elementos de la cultura impuesta, con el fin de preservar algunos vestigios de su propio pasado.

Así mismo, en lo social y económico se produce un desplazamiento de los grupos y centros de poder hacia el exterior.

Individuo y sociedad se encuentran con una nueva situación:

**"Destrucción, fragmentación y superposiciones afectan así mismo la personalidad individual, que se desarrolla bajo el signo de la inferioridad de las razas y culturas autóctonas y el**

<sup>3</sup> BIANI, Hugo E. *La identidad, un viejo problema visto desde el Nuevo Mundo*. En Nueva Sociedad, No. 99. Caracas. 1989.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> BIFANI, Patricia. *Lo propio y lo ajeno en interrelación palpante*. En Nueva Sociedad No. 99. Caracas. 1989.

<sup>6</sup> Recientemente hemos observado la caída del modelo socialista y con él los iconos que representaban el poder sustituido: el Muro de Berlín, los monumentos a Lenin y Stalin, etc.



**menoscabo de la dignidad humana, debido a la enajenación del trabajo y la pérdida de la libertad y del control sobre los procesos que eran de su antingencia."**<sup>7</sup>

## II- La nueva nación

Con ese extrañamiento de lo propio y la imposición de un modelo ajeno continuó marchando nuestra historia a lo largo de esta centuria.

La presencia española en el continente americano estuvo orientada por un propósito fundamental: la extracción y apropiación de recursos materiales exportables a la península Ibérica.

En ese largo andar se fueron plasmando y amalgamando diferentes complejos híbridos que dieron origen a nuevas estructuras sociales y la conformación de grupos de poder.

En Colombia las luchas de independencia de la metrópoli colonial son lideradas por Simón Bolívar que encarna el deseo de los criollos de asumir los destinos de la naciente república.

Para esos nuevos grupos de poder es importante que todos los pobladores se integren a la lucha independentista como un sólo hombre -negros, indios, criollos, mestizos- para expulsar al dominador.

Sin embargo, lo que se creía era la posibilidad de orientar el país con la retroalimentación de las potencialida-

des propias, se desvió hacia los países "centrales" que emergían en la cambiante situación geopolítica mundial: Inglaterra y Estados Unidos.

Con esta nueva esfera de influencia se continúa la desvalorización de lo "propio" que afecta, con pertinaz saña, las elecciones personales, convirtiendo al individuo en terreno fértil para la manipulación, la alienación y el bloqueo de la capacidad creativa y de decisión.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> BIFANI, Patricia. Op. cit.

<sup>8</sup> Ibid.

La naturaleza es otra escuela para la diversidad



De acuerdo al modelo productivo que instalan los grupos de poder local, se pasa de la economía extractiva a la producción agrícola para satisfacer las necesidades comerciales de los países dominantes, haciendo del agro un sector fuerte, comparado con el incipiente desarrollo industrial del país a finales del siglo XIX.

El nuevo poder entra a definir como patrimonio de la nación los valores importados de aquellos países dominadores, a la par de los modelos económicos, patrones que ya se estaban estructurando.

Entonces la representación del patrimonio y la esencia de la nación se funda en íconos donde lo indio, al igual que otros valores sociales, no tienen presencia.

Las conmemoraciones, los monumentos y los museos son determinados por los grupos hegemónicos, como lo plantea García Canclini:

**"Se celebra el patrimonio histórico constituido por los acontecimientos fundadores, los héroes que los protagonizan y los objetos fetichizados que los evocan."**<sup>9</sup>

Entonces encontramos que las fiestas fundamentales que incluyen los almanaques cada año tienen como eje las fechas que rememoran las luchas de independencia, los rituales cristianos y el arribo español a nuestras tierras.

Otras fechas de celebración respon-

den a la estructura económica definida por las clases dominantes tales como el día del trabajo o del campesino, pero el ancestro indígena no aparece en el calendario.

Igual sucede con los monumentos erigidos en las plazas, parques y calles de la mayoría de ciudades colombianas, siendo lo predominante las estatuas del Libertador, los próceres de la independencia y los españoles fundadores de pueblos.

Con los museos ocurre igual, pues la información destaca lo referente a los héroes de la emancipación, mientras lo indio es presentado con el barniz antropológico de culturas desaparecidas.

A los grupos étnicos que aún perduran la referencia se circunscribe a algunos elementos de su vida material: vivienda, vestido o instrumentos musicales.

**"Los objetos antiguos son separados de las relaciones sociales para las que fueron producidos: se impone a culturas que integraban el arte con la religión, la política y la economía, los criterios de autonomización de las esculturas y los cuadros inaugurados por la estética moderna; los objetos se convierten en OBRAS, y su valor se reduce al juego formal que establecen por la vecindad con otros en ese espacio neutro, aparentemente fuera de la historia que es el museo."**<sup>10</sup>

<sup>9</sup>. GARCIA CANCLINI, Néstor. Op. cit.

<sup>10</sup>. Ibid.

---

### III- La ley del silencio

Los aborígenes que lograron sobrevivir al exterminio español fueron confinados a territorios especiales denominados **resguardos**.

Esto se acompañó con una norma legal, la Ley 89 de 1890, confirmación de la Bula del Papa Paulo III que en 1537 “descubre” que los indígenas son como los europeos: **tienen alma y están dotados de sentimientos**.

La ley en mención establece dos categorías de indios: los salvajes y los reducidos a la vida civilizada, pero en general comparten el calificativo de **MENORES DE EDAD**, afianzando el calificativo de **incapaces**, seres

que no pueden valerse por sí mismos.

Tal concepción genera comportamientos de desconocimiento, paternalismo o agresión por parte del Estado y demás sectores de la población, ubicándolos en el escalón más bajo de la pirámide social.

Con esta visión fueron asesinados varios nativos en el departamento del Meta. Los implicados, un grupo de colonos, le manifestaron a los jueces que *no sabían que matar indios era malo*.

Las autoridades gubernamentales del departamento de Córdoba, a principios de siglo, expidieron una norma indicando que los indígenas



zenú no existían y por tanto se podía disponer de sus tierras para la explotación petrolera.

Hacia la década de los 50 ya se han fortalecido los medios masivos de información (prensa, radio y televisión) a través de los cuales se difunden esos estereotipos del indígena que aún se conservan y difunden, y que podemos clasificar así:

1. LO EXOTICO. Considerados como subculturas, el ser indio es escindido por los mass media que ubican los elementos mostrables -danzas, vestido, pintura facial y forma de vida en general- separados de su problemática cotidiana.

2. LO SUBVERSIVO. Cuando los grupos étnicos se organizan para reivindicar sus derechos son calificados por el Estado como subvertores del orden -en ese momento sí se equiparan a otros sectores sociales-, señalamiento del cual hacen eco los medios masivos.

3. LO INVISIBLE. Todo el proceso organizativo que se inició con las luchas de resistencia contra el español y que aún no concluyen, continúan en el anonimato, desconociendo incluso las propuestas que, teniendo en cuenta al resto de la población, plantearon en la Asamblea Nacional Constituyente.

En ese entonces (1990-1991) los medios destacaron los elementos novedosos de los nativos como el

vestido o lo curioso de un apellido (Lorenzo Muelas).

Igual situación se presentó en el Congreso de la República donde fue motivo de debate el definir si los senadores indígenas podían asistir al recinto con sus trajes tradicionales.

Si nos remitimos a la nueva Carta Política (junio 1991) el artículo 70 dice que:

**La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todos los que conviven en el país.**

Sin embargo, lo indígena sigue asociado con la indigencia, relegado a ser primitivo y a reducir su particularidad a la imagen de lo exótico.<sup>11</sup>

Pero ¿cómo lograr que la imagen de lo indígena recupere un espacio de igualdad con los demás elementos de las otras culturas que conviven y comparten espacios comunes?

Lo primero, permitir a cada cultura la posibilidad de mirar y expresar el mundo desde sus espacios, sus creencias, sus miradas, rompiendo la visión monolítica impuesta por Occidente.

Lo segundo, que los términos de convivencia y reconocimiento de la diversidad también sean posibles

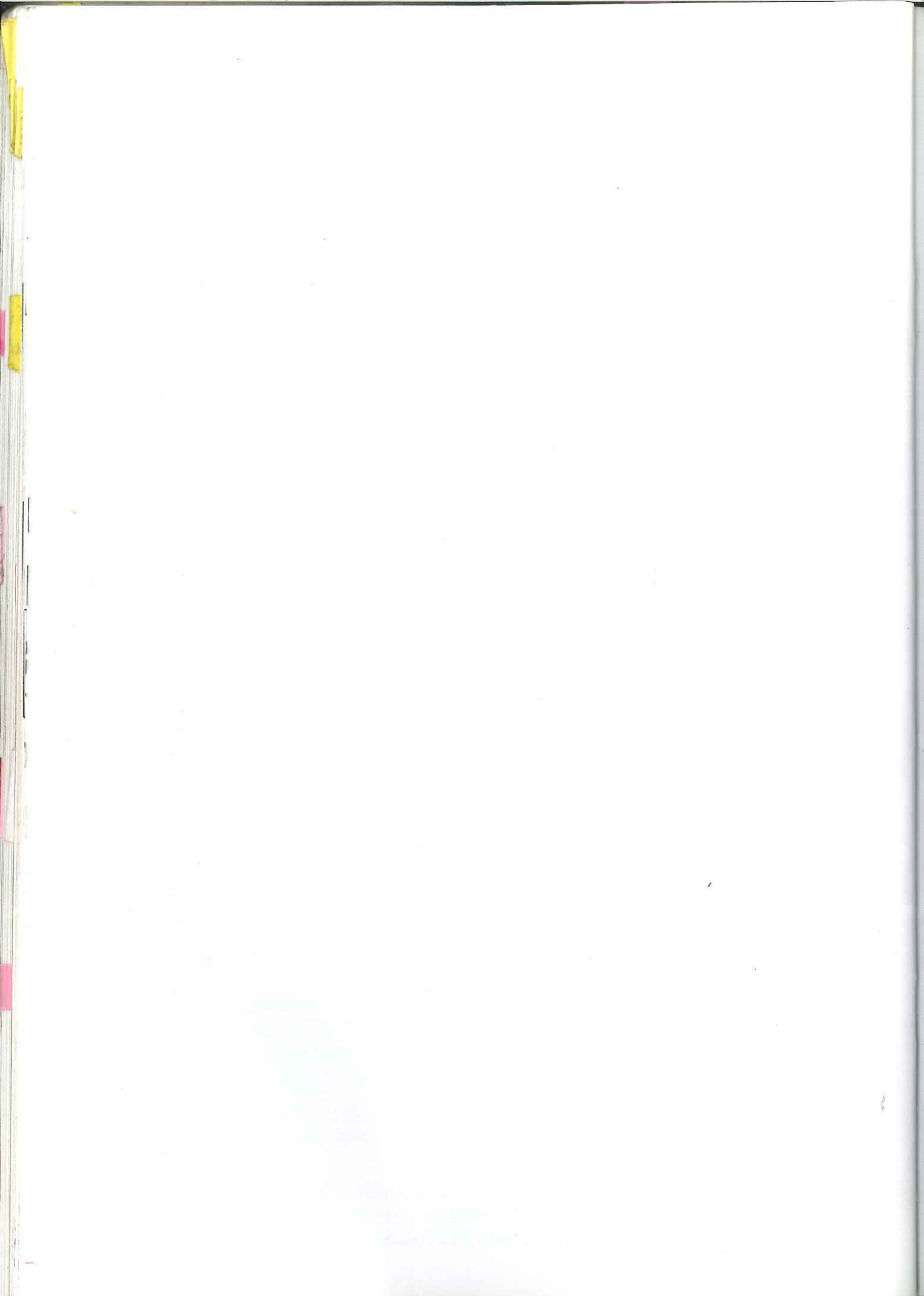
11. CORREA, Francois. *Imagen de lo "indio" en el desarrollo y la identidad nacional*. En *Diversidad es riqueza*. Ican. Bogotá. 1992.

desde la imagen, como la posibilidad de ver y expresar que tenga el otro desde su mundo, a partir de sus propias verdades.

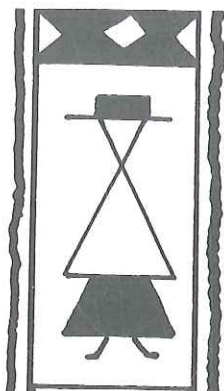
Cuando esto sea una realidad podremos entender mejor lo que expresan los pueblos indios a partir de su habitar con los miembros de las otras culturas.

**E**l castellano es el idioma oficial 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 tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Art. 10 de la Constitución Nacional



Por: Agustín  
Almendra



## .La educación guambiana: *construcción* milenaria en crisis

Nuestra educación está enmarcada en el tiempo y en el espacio, centrada en el ser, la familia y la comunidad, unidas por un cordón umbilical con la madre tierra y el universo que nos rodea; va desde antes de nacer hasta después de la muerte.

El lugar de formación y construcción del saber está en todas partes: alrededor del fogón (naachagú), en los diferentes ámbitos de la casa, en el camino hacia la chagra (tramay), en la chagra (tralutoyo), en las mingas (aliuto), en todos los actos sociales (misakutú).

En cada momento de nuestra existencia tenemos la oportunidad de enseñar y aprender, hasta cuando dormimos, pues la primera actividad antes del desayuno es contarnos los sueños, interpretarlos y ejecutar ciertas acciones en pro o en contra

del augurio que nos orienta para el quehacer cotidiano.

El pishimarobik (médico tradicional) controla el proceso de gestación hasta su nacimiento-acontecimiento donde se realiza una ceremonia especial- y el niño, ya en brazos de su madre, queda bajo la protección de la familia. El recién nacido es bañado con plantas especiales que lo inmunizan contra los malos olores, las enfermedades, las influencias de los malos espíritus y de los malos vientos. En cada etapa de su desarrollo este tipo de tratamientos con sustancias de plantas y animales son permanentes.

La señorita (srusro uno) tiene gran importancia con su primera menstruación; después de los rituales, la comunidad es convocada a una minga donde ella es la anfitriona y reparte alimentos, especialmente chicha, a

4 PENSAMIENTO  
ETNICO

todos los participantes. Allí demuestra la abundancia de su mano (wañik piriship).

El Pishimarobik continuará con el ritual Pabo-Pinichip (limpieza de la menstruación) hasta la menopausia.

El parto, la menstruación y la muerte contaminan el hogar, y el médico tradicional es el encargado de purificarlo y limpiarlo para que la armonía de la familia en sí misma y con la naturaleza continúe.

Otra vivencia del guambiano y la guambiana es la conformación de la pareja; el Morobik interviene en la selección del compañero o compañera. Cuando no hay compaginación el



pishimarobik interviene para establecer el equilibrio o unidad del nuevo hogar.

El hombre y su esposa entran en socialización con la comunidad. El alguacil o el alcalde comparte con el cabildo, encabezado por el Gobernador Mayor, la asesoría y orientación en general de la pareja, enseñándoles a velar por el territorio, la cultura y el bienestar de toda la comunidad.

Se considera que ha llegado a su máxima formación y está capacitado para ser el Gobernador Mayor y obtener el título de taita y consejero de los cabildos venideros.

Finalmente, convertido en aweló (abuelo - a) termina junto al fogón, rodeado de sus awelú urek (nietos), dando consejos, contando las historias mediante la palabra viva y cerrando el ciclo de vida.

El aweló tiene de... y comienzo. Mo... el aweló que mu... que prolonga la... su cultura.

La muerte del aweló es todo un acontecimiento. En una última noche mediante el ritual motsik orop yem, se despiden al kansro (el viaje al otro lejano o al uno lejísimo).

En esta forma los guambianos no necesitábamos cárceles ni manicomio, no había desempleo, no había niños abandonados ni ancianos desamparados.

Desafortunadamente cuando la



educación oficial entró al Resguardo Indígena de Guambía (Nororiente del Cauca) dejó de lado la educación propia, como algo sin valor, incluso atentando contra algunos principios fundamentales y en los últimos tiempos se suman los medios masivos de comunicación colocando la educación guambiana en un estado crítico.

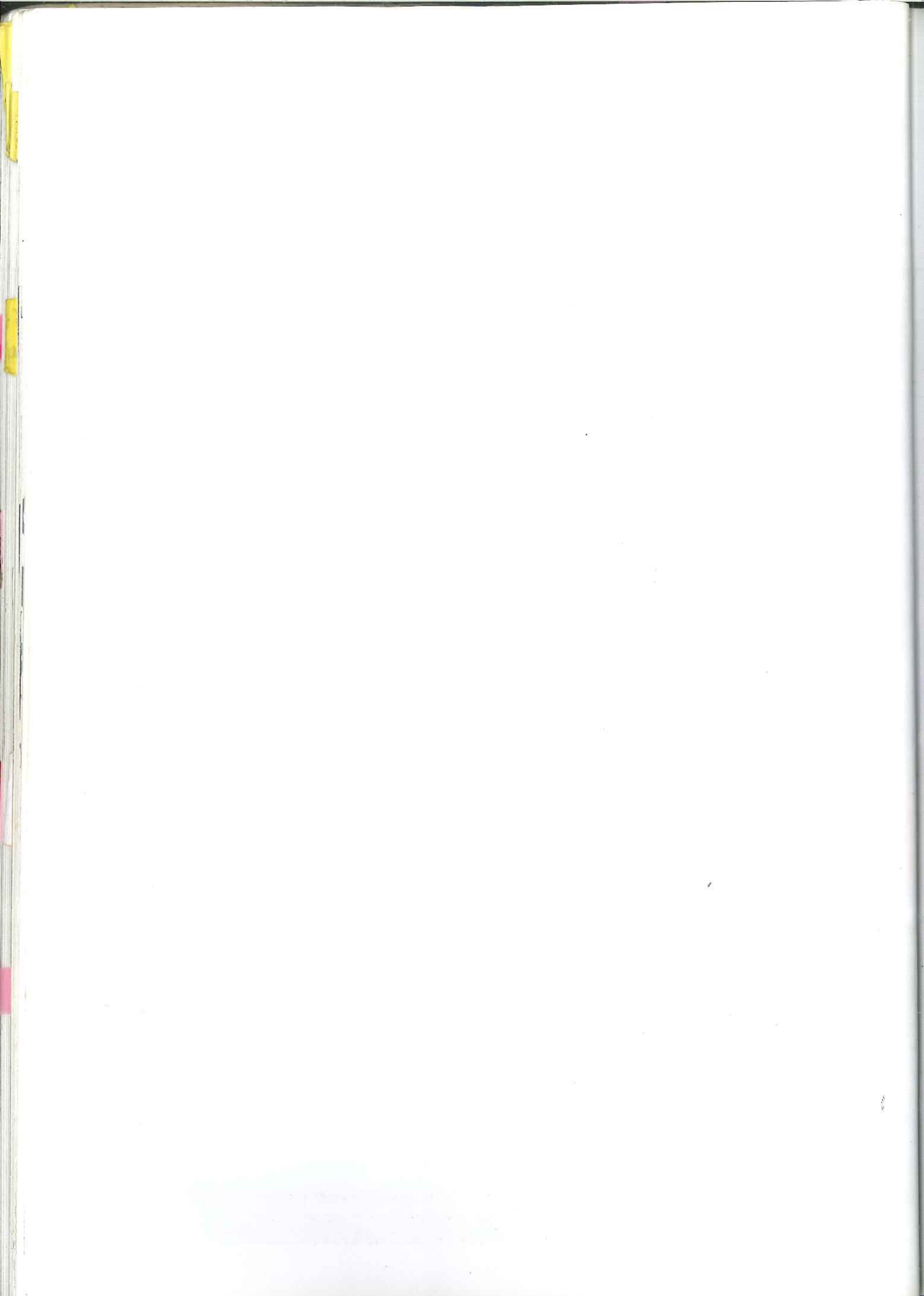
Hoy, después de nuestras luchas de resistencia, se vislumbra una luz cuando en la Constitución Política y en la ley 115 de 1994 se contemplan la pluriculturalidad, el multilingüismo y la diversidad como una riqueza nacional.

En materia curricular se otorga autonomía regional, local e institucional mediante la construcción del Proyecto educativo Institucional, PEI, lo que puede consolidar las expectativas, necesidades e intereses de cada grupo étnico.

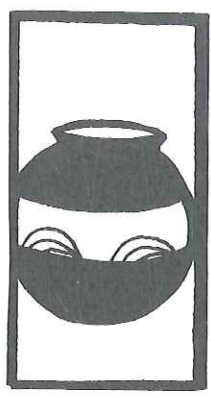
Sin embargo, el fortalecimiento y la continuidad de los guambianos como tales, depende del fortalecimiento de nuestra autoridad tradicional, Pishimarobik, del cabildo y, en última instancia, de una reflexión colectiva para lograr la reconstrucción y la autoafirmación.

**L**os integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Art. 68 de la Constitución Nacional



✓ Solo  
ev...



Por: Jazmín Ramírez

# . Construcción *concertada*

**L**a construcción de la Etnoeducación ha sido posible gracias a la participación activa de los grupos étnicos, sus organizaciones y las entidades del Estado comprometidas en ese quehacer.

Para ello se han efectuado numerosos eventos de los cuales han salido las líneas básicas de la Etnoeducación en el país. Aquí reseñamos los más importantes.

**PRIMER SEMINARIO DE  
ETNOEDUCACION**  
Girardot, Agosto 25 al 31 de 1985

Evento organizado y coordinado por el Ministerio de Educación Nacional a través del Grupo de Etnoeducación y la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC-, con el auspicio financiero de la Interamerican Foundation.

El evento desarrolló los siguientes aspectos:

- Análisis de la situación educativa indígena. Se evidenciaron los aspectos negativos que afectan a las diferentes etnias, a los que se propusieron alternativas concretas de solución a los problemas y necesidades.
- Recuento y descripción de los programas de Etnoeducación que algunas organizaciones y comunidades indígenas están adelantando.
- Estudio de los lineamientos gubernamentales que han de orientar la Educación en la población indígena.

El enfoque propuesto por el MEN fue acogido por los participantes pues ya había sido puesto en consideración, con anterioridad, a las entidades participantes en el Seminario.

ENCUENTROS



R

5

10 años de  
Etnoeducación

Por último, se programaron acciones conjuntas de las entidades que operan en los diferentes niveles: central, regional y local.

### **I SEMINARIO DE ETNOEDUCACION Y DISEÑO CURRICULAR**

Ocaso, Cundinamarca,  
enero 13 al 23 de 1992

El seminario tuvo por objeto analizar la situación educativa, lingüística y cultural en las zonas de población culturalmente minoritarias.

Se dieron a conocer los planteamientos científicos que sustentan la Etnoeducación, se elaboraron los fundamentos del currículo, se establecieron perfiles tanto del capacitador como de los docentes, las áreas del conocimiento y los lineamientos de cada una.

En el evento participaron técnicos coordinadores de etnoeducación, maestros indígenas y miembros de la educación contratada.

### **SEGUNDO SEMINARIO TALLER NACIONAL DE DISEÑO CURRICULAR Y I DE PROFESIONALIZACION**

Ocaso, Cundinamarca,  
mayo 17 al 28 de 1993

Participantes: técnicos de los CEP y de Educación Contratada, maestros y representantes de los grupos étnicos: indígenas y afrocolombianos, representantes de la ONIC y del MEN (División de Currículo, Educación Ambiental y Etnoeducación).

#### **OBJETIVOS:**

- Continuar la reflexión sobre el Diseño Curricular para procesos de Etnoeducación.
- Identificar los principios y criterios técnico-pedagógicos y administrativos para la implementación y desarrollo de procesos de Diseño Curricular y Profesionalización, en el marco de la Etnoeducación.
- Unificar criterios para la implementación y desarrollo de los procesos etnoeducativos.

### **PRIMER SEMINARIO TALLER NACIONAL DE ETNOEDUCACION PARA COMUNIDADES AFROCOLOMBIANAS**

Cartagena, octubre 7 al 11 de 1993

El propósito del Seminario-Taller fue el de conocer de sus protagonistas alguna de las experiencias y propuestas que se están desarrollando en Etnoeducación con pueblos afrocolombianos.

El documento presentó experiencias educativas adelantadas en comunidades negras de los departamentos del Littoral Pacífico, (Nariño, Cauca, Valle y Chocó), en comunidades de San Basilio de Palenque (Bolívar) y San Andrés y Providencia.

Se consignan en las memorias ocho experiencias y siete propuestas y las conclusiones de los trabajos de grupo dirigidos a definir líneas para su plan de acción que oriente a la Etnoeduca-

ción afrocolombiana.

## SEMINARIOS-TALLERES DE LINGÜÍSTICA

Para abordar la articulación entre la investigación lingüística y su aplicación pedagógica, el MEN a través de la División de Etnoeducación, ha visto necesario realizar eventos de capacitación con metodologías participativas, intercambio de experiencias y construcción de conocimientos que permitan fortalecer el modelo educativo intercultural bilingüe.

Es así que del 11 al 14 de octubre de 1988 realizó el I Seminario de Lingüística y Etnoeducación.

Posteriormente, del 5 al 16 de agosto de 1991, se llevó a cabo el II Seminario Nacional de Lingüística Aplica-

da y Enseñanza de Lenguas. Este último dirigido sólo a maestros indígenas.

Para continuar dando respuesta a la problemática lingüística del país, la División de Etnoeducación realizó en Santafé de Bogotá del 22 al 26 de noviembre de 1993, el Seminario-Taller de Metodología para la Lecto-Escritura en Comunidades Indígenas y Afrocolombianas.

Este Seminario tuvo como objetivo:

- Compartir y socializar las experiencias de capacitación en lingüística y procesos de profesionalización.
- Definir lineamientos generales para el manejo de las lenguas vernáculas y el castellano en los procesos etnoeducativos.
- Fortalecer y enriquecer el trabajo



de la etnolingüística para su continuidad en la asesoría de los procesos etnoeducativos.

**PRIMER SEMINARIO  
NACIONAL DE  
EXPERIENCIAS DE  
EDUCACION SECUNDARIA  
EN COMUNIDADES  
INDIGENAS**

Ibagué, abril 11 al 16 de 1994

El seminario tenía como objetivo:

- Permitir a los participantes un intercambio de experiencias que vienen desarrollando en el campo de la educación secundaria en comunidades indígenas.

- Iniciar a nivel nacional una reflexión acerca de la situación y exigencias de los procesos de educación secundaria indígena que ofrezca a las comunidades y a las instituciones criterios para formular políticas y planes de acción.

- Identificar y descubrir las necesidades de los procesos y proponer alternativas completas y posibles respuestas.

- Identificar, clarificar y sistematizar

los elementos teóricos y metodológicos comunes a las diferentes experiencias.

El seminario giró en torno a un tema central que se constituyó en el eje de las discusiones y del trabajo: la interculturalidad.

En torno a este eje se analizaron aspectos como:

- Relaciones establecimiento educativo y comunidades.

- La investigación soporte y fundamento del trabajo.

- Procesos pedagógicos: planes de estudio.

- Organización y administración.

**SEMINARIO NACIONAL DE  
COORDINACIONES DE  
ETNOEDUCACION**

Santa Marta, junio 6 al 11 de 1994

Participaron coordinadores regionales de Etnoeducación de los CEP, coordinadores regionales de la Educación Contratada, delegados de las organizaciones indígenas, negras y raizales del país y funcionarios de la

Todos pensando  
en la diversidad  
etnoeducativa



División de Etnoeducación.

Para este encuentro se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar y desarrollar propuestas hacia la reglamentación de las leyes 115 de 1994 y la Ley 70 de 1993, a fin de proyectar y enriquecer los lineamientos generales y las políticas de etnoeducación.
- Permitir y desarrollar mecanismos de participación en el análisis y estructuración de propuestas de reglamentación de la Ley 115 de 1994 y la Ley 70 de 1993.

**SEGUNDO SEMINARIO  
TALLER NACIONAL DE  
ETNOEDUCACION PARA  
COMUNIDADES  
AFROCOLOMBIANAS**

Guapi (Cauca),  
noviembre 26 al 30 de 1994

Este evento tuvo una orientación muy precisa: elaborar los lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas.

Los asistentes llegaron con propuestas regionales que se elaboraron en distintas actividades con la participación activa de las comunidades afrocolombianas.

Además, se estructuraron perfiles de políticas de educación para dichas comunidades, propuestas de reglamentación del capítulo VI de la ley 70 y discusión de la propuesta de mejoramiento de la calidad de la educación básica y media del Pacífico

colombiano.

**SEMINARIO NACIONAL  
SOBRE LINEAMIENTOS  
GENERALES DE  
ETNOEDUCACION Y  
PROYECTOS EDUCATIVOS  
INSTITUCIONALES PARA  
GRUPOS ETNICOS**

Villa de Leyva (Boyacá),  
marzo 13 a 17 de 1995

La nueva Ley General de Educación estableció la proyección de la escuela a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), pero nada se habló de la situación particular de los grupos étnicos colombianos.

Pensando en esto se reunieron líderes indígenas y afrocolombianos, funcionarios de los CEP y el MEN y asesores de los grupos étnicos.

El objetivo común era claro:

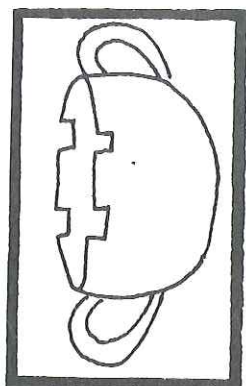
- Propiciar la reflexión crítica respecto a los lineamientos en Etnoeducación para enriquecer los conceptos elaborados en los procesos educativos desarrollados en los grupos étnicos.
- Contribuir en la formulación (conceptual y operativa) de los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos.

Como fruto de esta actividad, próximamente se publicará un texto que contiene los lineamientos básicos para la formulación del Proyecto Etnoeducativo Institucional.





Por: Hernán  
Rodríguez U.



## La **memoria** escrita

**D**urante estos 10 años de la División de Etnoeducación del Ministerio de Educación, se han desarrollado numerosas actividades que fueron “fijadas” en el tiempo gracias al milagro de la escritura.

Memorias de eventos, documentos de análisis, carteles, cartillas y fascículos con temas referidos a los grupos étnicos del país han recorrido los senderos de Colombia llevando su mensaje de diversidad e identidad.

Aquí les presentamos una breve relación de los documentos publicados, muchos de ellos agotados pero que conservamos como material de consulta para los interesados en este tema.

---

### El comienzo

En 1978 se promulga el Decreto 1142

que reconoce la educación indígena en Colombia, pero es en 1985 que se realiza el I Seminario Nacional de Etnoeducación.

Las presentes MEMORIAS condensan el análisis de los “Lineamientos Generales de Educación Indígena” presentada por el MEN, las experiencias etnoeducativas adelantadas por algunas comunidades y las acciones a realizar.

MEN - ONIC. *Primer Seminario de Etnoeducación. Memorias.* Bogotá, 1986.

---

### Salto de obstáculos

La mayoría de los países latinoamericanos han considerado las culturas indígenas como un obstáculo para la unidad nacional en general, y para la labor pedagógica en particular.

6 YO ESCRIBO

Sin embargo, en la actualidad los ministerios de Educación de la región, ante la presencia evidente de los grupos étnicos, ha debido implementar programas de educación bilingüe intercultural para lo que no están preparados.

El presente material pretende ser un soporte de la formación de docentes que llevan a cabo su labor educativa con los grupos étnicos.

MEN. *Cultura y Lengua*. Adaptación del material publicado por Unesco-Orealc en Santiago de Chile, 1988. Programa de Etnoeducación. Bogotá, 1990.

MEN. *Educación Bilingüe, Comunidad, Escuela y Currículo*. Adaptación del materia publicado por Unesco-Orealc en Santiago de Chile, 1988. Programa de Etnoeducación. Bogotá, 1990.

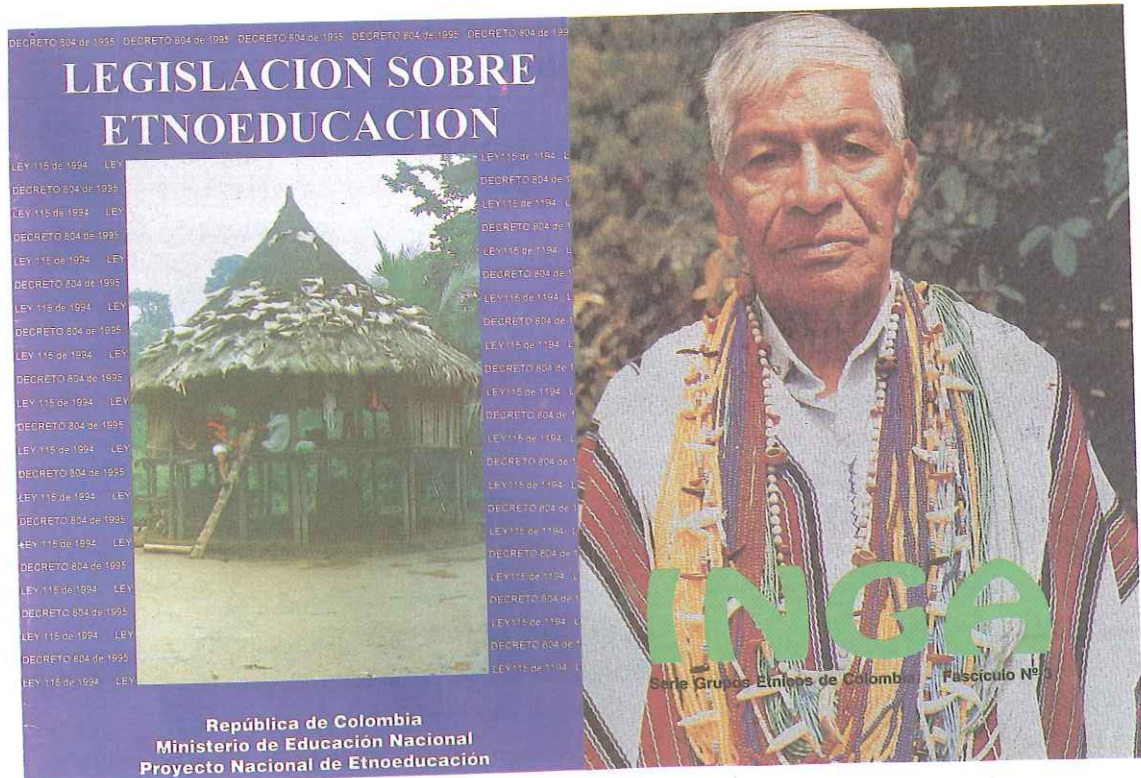
## Aproximación

Primero fue el acercamiento a lo diverso, teniendo como referente a los grupos étnicos. Luego se debía pensar la educación en el marco de esa diferencia.

Tales aproximaciones descubrieron nuevas y novedosas caras de los conceptos de interculturalidad, participación, bilingüismo, relaciones de poder y educación, entre muchas otras.

Aquí encontramos diversas posiciones que pretenden alimentar un debate que apenas se inicia.

VARIOS AUTORES. *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. Programa de Etnoeducación (Men)-Prodic "El Griot". Editorial Presencia. Bogotá, 1990. 361 pgs.



### Mirarse por dentro

La educación de los grupos étnicos en Colombia comenzó a existir 14 años antes de que se creara la Oficina de Etnoeducación por parte del MEN en 1985.

Desde su creación la oficina orientó sus actividades hacia la capacitación, el diseño y producción de materiales, y el apoyo, evaluación, seguimiento y asesoría de la etnoeducación en las regiones.

El presente material busca obtener una visión general de la problemática etnoeducativa incluyendo el análisis de la gestión adelantada por el MEN en esa área.

MEN. SERRANO RUIZ, Javier, y ENCISO PATIÑO, Patricia. *Programa de Etnoeducación. Estado Actual y Recomendaciones*. Fotocopias. Bogotá, abril de 1991.

### Evaluando la Educación Contratada

En nuestro país la Iglesia Católica ha administrado parte de la educación oficial en ciertas regiones del país mediante la celebración de contratos entre la jerarquía eclesiástica y el Estado.

Con algunas reformas, derogaciones y nuevas leyes se prolonga el Convenio de Misiones firmado en 1902.

Este documento recurre a entrevistas y análisis de diversas fuentes informa-

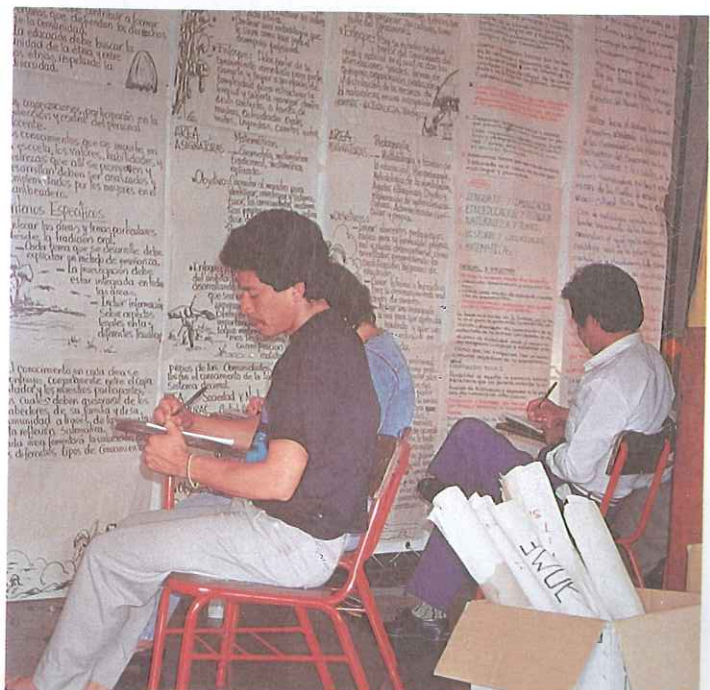
tivas para realizar el balance de su gestión y las recomendaciones respectivas al sistema de Educación Contratada.

MEN. SERRANO RUIZ, Javier, y ENCISO PATIÑO, Patricia. *Educación Contratada. Descripción, Análisis y Recomendaciones*. Dirección General de Capacitación. Fotocopias. Bogotá, agosto de 1991. 109 pgs.

### Etnias en series

La Asamblea Nacional Constituyente de 1990 fue la puerta por la que entró el reconocimiento constitucional de los grupos étnicos de nuestro país.

Hasta ese momento las etnias, su pensamiento y forma de vida eran del conocimiento de grupos minoritarios de especialistas que se habían acercado a ellos.



El interés se avivó por parte de las instituciones educativas que deseaban conocer más de cerca esa diversidad ignorada.

Entonces la División de Etnoeducación se dió a la tarea de poner en circulación los fascículos de la serie Grupos Etnicos de Colombia que ya van en su cuarta edición.

Tenemos disponibles los fascículos sobre los grupos Cubeo (No.1), Wayúu (No.2), Inga (No.3) y Sáliva (No.4), y están en preparación los correspondientes a guambianos, nukak y palenqueros.

---

### Ley es ley

Desde 1976 el gobierno ha promulgado una serie de normas que avalan y reglamentan la educación de los grupos étnicos.

Sin embargo, hasta ahora comienza a evidenciarse el interés de distintos sectores por conocer la legislación y alcances de la Etnoeducación en Colombia.

MEN. PROYECTO NACIONAL DE ETNOEDUCACION. *Legislación sobre Etnoeducación*. Santafé

de Bogotá, D.C. Septiembre de 1995.

---

### Escribiendo con imágenes

La imagen también ha contribuido a fijar la memoria de muchas de las acciones etnoeducativas por medio de la producción de dos videos.

#### 1. Leyendas indígenas para niños.

Rescatadas de la tradición oral de las etnias embera, koguí, yucuna, inga y sikuani, estas leyendas fueron recreadas por los ilustradores buscando atraer la atención de los pequeños educandos que deseen acercarse al conocimiento de la diversidad del pensamiento mítico indígena.

Duración: 26'

Formato disponible: Beta y VHS

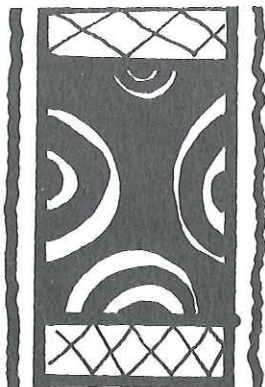
#### 2. Hacia un diálogo intercultural.

**10 años de Etnoeducación en Colombia.** Esta primera década de la Etnoeducación en nuestro país ha soportado múltiples dificultades y logros expresados en los balances que realizan sus beneficiarios y ejecutores: indígenas, afrocolombianos y funcionarios estatales.

Duración: 26'

Formato disponible: Beta y VHS

Por: Simón Valencia



## **.Convenios de *Cooperación* Internacional**

**C**olombia ha celebrado numerosos convenios internacionales de cooperación bilateral en procura de manejar la política de desarrollo de interés nacional en la zonas de frontera.

Entre ellos están los de desarrollo de la educación de los pueblos indígenas que comparten su territorio en la zona de frontera de los países.

En 1978, por iniciativa del gobierno de la República de Brasil, con el objeto de proteger la vida de la Cuenca Amazónica, se firma el Tratado de Cooperación Amazónica -TCA- entre las repúblicas de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guayana, Surinam y Venezuela.

Posterior al TCA, Colombia establece

acuerdo de cooperación bilateral con los países vecinos, denominado COMISION DE VECINDAD DE COOPERACION BILATERAL.

En el marco de esta cooperación se establecen los planes para el desarrollo de las comunidades del eje Apaporis-Tabatinga y de las cuencas de los ríos San Miguel y Putumayo, en la Amazonia de Colombia, Ecuador, Perú y Brasil.

En 1979, Colombia celebra acuerdo cooperación bilateral con la República de Ecuador, según la Ley 29 de 1980. Bajo este marco jurídico se elabora el Plan Binacional para el Desarrollo de la Educación del Pueblo Awá.

En 1993 nuestro país establece la

7 ETNIAS DEL MUNDO

comisión de vecindad Colombo-Panameño. Uno de los términos más sobresalientes de esta cooperación bilateral es fortalecer el desarrollo cultural y educativo de los pueblos indígenas que habitan en la zona de frontera.

De la misma manera, el gobierno venezolano reconoció el Wayuunaiky como lengua oficial de la etnia wayúu

que comparte el territorio de estos dos países.

En tal sentido, estos convenios se convierten en un importante aliado de la Etnoeducación, en tanto reconocen la diversidad étnica y cultural de nuestras naciones y la posibilidad de establecer o apoyar modelos educativos que respeten esa diferencia.



Por: Néstor Jiménez  
Donoso



## Integración indígena colombo-panameña

# Maestros indígenas de la frontera

**“En la mente de los indígenas, aunque se coloquen hitos, vallas y líneas divisorias por los gobiernos, primero somos tules, emberás y wounáan, luego somos panameños y colombianos”**

*Abadio Green Stocel*

**L**as relaciones entre los pueblos indígenas son más antiguas que sus divisiones originadas en los límites que con fines administrativos y políticos han levantado los nuevos Estados herederos de la conquista.

La unidad cultural e histórica que se da como pueblo perteneciente a un mismo grupo étnico entre los habitantes de secciones de territorios ancestral y contemporáneamente vistos como uno sólo por los indíge-

nas, es la razón suficiente para diseñar una política de fronteras entre Colombia y los países que la circundan.

Con esto se quiere el reconocimiento y respeto de la necesidad indígena por mantener una relación que se coloque por encima de los límites artificialmente establecidos.

---

### Mutuo acuerdo

En este marco de realidad surgió por parte de las comunidades indígenas que habitan la frontera colombo-panameña la necesidad de estrechar vínculos, contando con el reconocimiento de los estados limítrofes.

Es así como se acordó en febrero de 1994, en la IV reunión de la Comisión de Vecindad e Integración Binacional, realizar un encuentro de educado-

res indígenas para el análisis de los procesos de Etnoeducación, con miras a establecer un proyecto conjunto.

En coordinación con los ministerios de Gobierno y Educación de Colombia, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Ministerio de Educación de Panamá y la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) se efectuó el I Encuentro de Maestros de los Pueblos Indígenas de la Frontera.

La reunión se realizó entre el 4 y el 6 de noviembre de 1994 en la comunidad kuna de Arquía, localizada en el municipio de Unguía, departamento del Chocó; resguardo indígena situado hacia el Darién panameño y considerado por los tules el territorio ancestral donde se originan muchos de sus mitos y creencias.

La ubicación del encuentro favoreció

la reflexión sobre la problemática étnica en esta zona, por ser el punto de contacto entre los contrastes de una región de avanzada de la colonización "paisa", representada en carreteras y grandes extensiones de tierra dedicadas a la ganadería.

Además, la riqueza y la biodiversidad del controvertido Tapón del Darién, que entre otras maravillas alberga los centros sagrados de los indígenas, sitios que de ser conservados garantizarían protección a la región, al país y al mundo.

La República de Panamá se hizo presente con una amplia participación de 31 personas, conformada por autoridades gubernamentales (Ministerio de Educación), maestros indígenas y autoridades tradicionales de las provincias del Darién y San Blas.

También asistieron representantes de





las organizaciones indígenas (Asociación de Educadores Kunas y Organización Indígena de Tierras Colectivas Embera-Wounáan del Darién).

La delegación de Colombia estuvo integrada por 21 participantes de entidades gubernamentales (ministerios de Educación y Gobierno), de los niveles nacional y regional, organizaciones indígenas (Organización Indígena de Colombia, de Antioquia y la Regional Embera Wounáan), maestros indígenas y autoridades tradicionales del pueblo Kuna.

Además, fue muy enriquecedora la participación de algunos miembros de la comunidad de Arquía.

### **De todo un poco**

Los temas tratados en la reunión fueron: conocimiento de las políticas etnoeducativas de los dos países, marco jurídico, convenios internacionales y políticas etnoeducativas binacionales y el fortalecimiento de las relaciones interétnicas de los pueblos de frontera.

Además, se consideraron aspectos de la problemática global tales como la apertura del Tapón del Darién, la invasión de sus tierras, la explotación inadecuada de los recursos naturales (tala de árboles, etc.), la preservación de la cultura, la violación de sus derechos y la necesidad de una educación que le sirva a la solución de sus problemas.

Respecto a las experiencias de Etnoeducación existentes, se resaltó en la

presentación colombiana la adelantada en la comunidad Tule de Caimán Alto (Urabá antioqueño) y la concertación existente entre las entidades del gobierno y las organizaciones indígenas para impulsar un programa nacional, acorde a las necesidades locales.

Por Panamá se presentaron experiencias aisladas de Educación Bilingüe Intercultural, autogestionadas por las comunidades.

Sin embargo, el gobierno panameño



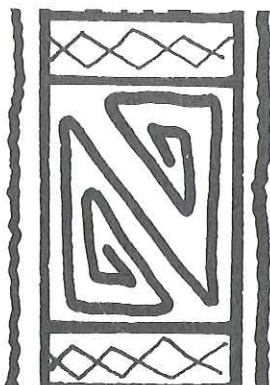
desde la Comisión Coordinadora de Educación Nacional se encuentra interesado en establecer una política de educación indígena, cuya materialización se vio como una necesidad inmediata.

El objetivo de establecer un proyecto etnoeducativo en esta frontera se vislumbra como una meta, para la cual se identificaron colectivamente algunas acciones constitutivas del mismo:

- 1- Consolidación de las relaciones interétnicas de los grupos indígenas que habitan esta frontera, así como de sus organizaciones indígenas representativas.
- 2- Reconocimiento por parte de los gobiernos de ambos países de estas relaciones interétnicas, identificando y priorizando sus problemáticas mediante la concertación y la coordinación.
- 3- Movilización alrededor de la defensa de los recursos naturales de frontera.
- 4- Profesionalización de maestros indígenas en la zona de frontera.
- 5- Unificación de alfabetos para los grupos indígenas de frontera y diseño curricular unificado.
- 6- Elaboración de convenios binacionales de mutuo apoyo para la asesoría.
- 7- Conformación en los ministerios de educación de unidades para desarrollar los programas de Etnoeducación.
- 8- Ratificación por parte del gobierno de Panamá del convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- 9- Tratar en la Comisión de Vecindad la problemática indígena en zona de frontera de una manera integral.

No se establecieron compromisos para el desarrollo inmediato de estas recomendaciones, debido a que una acción binacional que contemple la formulación de un proyecto conjunto requiere de la decisión política en la instancia más indicada, en este caso la Comisión Binacional de Vecindad Colombo-Panameña.

Por: Carlos Patiño  
Roselli



## Sobre la *escritura* de las lenguas criollas

**E**s notoria, en las últimas décadas, una actitud general de valoración y defensa de la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Esa posición se ha ido imponiendo en muchas partes del globo sobre anteriores concepciones etnocéntricas y colonialistas que propiciaban la hegemonía de los valores culturales occidentales.

En este nuevo clima ideológico adquiere considerable importancia la cuestión del diseño de escrituras para lenguas que hasta el presente han carecido de este medio de comunicación.

En efecto, la valoración de la diversidad lingüística corre pareja, en muchos casos, con la promoción de modalidades no prestigiosas o

propias de minorías étnicas.

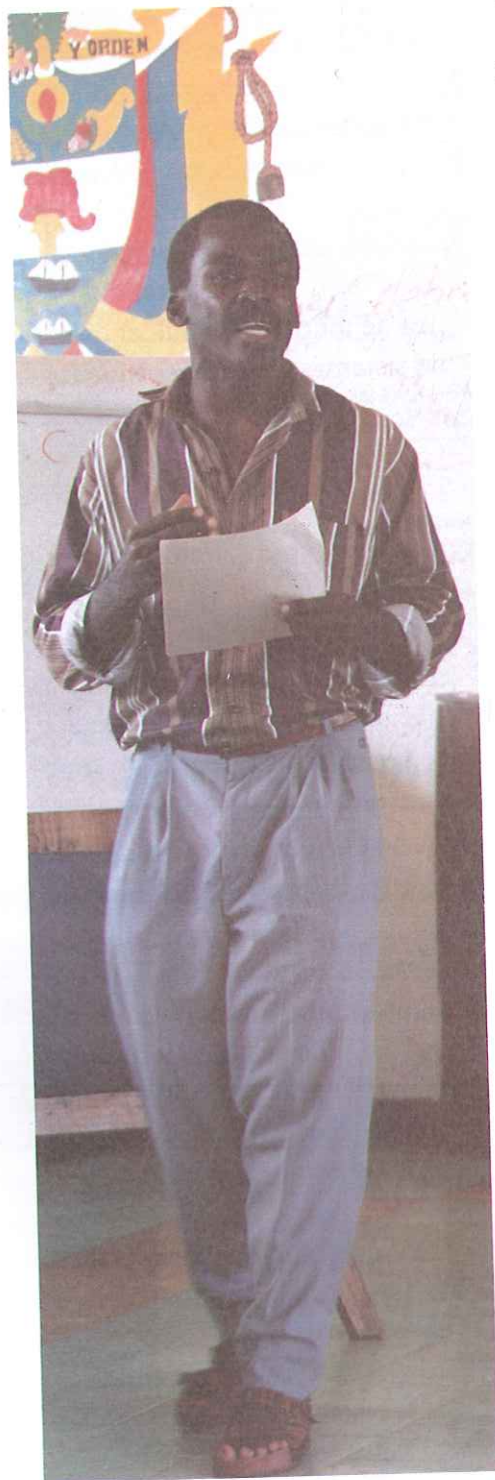
Sin embargo, el ascenso y ampliación sociales de estos instrumentos verbales, que suelen ser ágrafos, requiere, por lo general, un procesos de “normalización”, o sea de adopción de pautas de uso lingüístico, aceptadas por el grupo respectivo, en fonología, gramática y léxico.

Para ello, la normalización o codificación se basa, claro está, en la descripción científica de la respectiva lengua y conlleva necesariamente dotar a ésta de un sistema de escritura.

En el caso colombiano, la valoración de la diversidad lingüística está consagrada en la nueva constitución (artículo 10) que, como es sabido, establece la educación bilingüe “en las comunidades con tradiciones lingüís-

ticas propias” y les confiere carácter oficial a “las lenguas y dialectos de los grupos étnicos”.

Esta política etnolingüística favorece, entonces, tanto a los numerosos idio-



mas indígenas (amerindios) como a las dos lenguas afrocolombianas existentes en el país -clasificadas en lingüística como “criollas”-, que son las hablas vernáculas del Archipiélago de San Andrés y Providencia y de la localidad de Palenque en el departamento de Bolívar.

1. Tanto para los vernáculos indígenas como para los criollos se plantea la cuestión del diseño de sistemas de escritura.

Sin embargo, mientras en el frente amerindio hay ya una cierta trayectoria de trabajo con propuestas para diversas lenguas, por el lado afrocolombiano hasta ahora se están dando los primeros pasos.

La cuestión de la escritura de los vernáculos criollos tuvo que ser abordada en el pasado, en diferentes latitudes, por gentes como los misioneros o los compiladores de vocabularios.

Estas personas, por lo general, escribían tales vernáculos acomodando la representación gráfica a los usos ortográficos de los respectivos idiomas europeos lexificados (francés, inglés, holandés, portugués, etc.).

Este procedimiento correspondía a la noción, imperante en el pasado, de que las llamadas lenguas criollas son simplemente desviaciones incultas de los idiomas europeos metropolitanos.

En los últimos dos o tres decenios

la creciente actividad en cuanto a presentación escrita de las hablas criollas se enmarca en las nuevas concepciones científicas respecto tanto de lo que son realmente estos códigos como de las exigencias de un sistema de escritura que sea correcto y adecuado.

En la actualidad aparece claro que el diseño de una ortografía es una tarea compleja y delicada que involucra criterios no únicamente lingüísticos sino también socio-culturales, psicolingüísticos y pedagógicos.

Obligatoria es hoy la distinción de dos etapas en este proceso: en primer lugar, la indagación del por qué o para qué de la creación de un código gráfico destinado a una comunidad dada.

Una vez definido el punto anterior, se podrá pasar al estudio de una propuesta ortográfica concreta, o sea el cómo. (Baker 1991).

En relación con la primera fase, podrán adoptarse posiciones "autonomistas" o intermedias, según la conceptualización difundida por Ph. Baker (ob. cit.).

Son "autonomistas" quienes consideran que la escritura del vernáculo está íntimamente ligada al progreso general de éste y por lo tanto deberá cubrir todos los campos.

Los "no autonomistas", en cambio, opinan que el criollo escrito sólo se justifica en algunas pocas

áreas (por ejemplo, parte del ciclo solar, recolección de folclore), debiendo dejarse la lengua europea escrita para los demás.

Los adherentes de este punto de vista conciben la ortografía del criollo como una especie de puente hacia el sistema gráfico del idioma oficial. Naturalmente, la posición que se adopte frente a este primer problema se reflejará en el tipo de código escrito que se proponga.

Para la comprensión contemporánea de todo lo atinente al diseño de sistemas ortográficos fue fundamental la obra de Kenneth L. Pike, *Phonemics* (primera edición, 1947), que llevaba el disiente subtítulo de "La formación de alfabetos prácticos".

Aquí se exponía la filosofía básica de toda esta problemática: que el sistema gráfico "deberá escogerse de tal manera que se logre un equilibrio aceptable entre los principios fonémicos y las situaciones sociológicas generales" (traducción nuestra).

A partir de los lineamientos de Pike (véase también en la misma línea, Gudshinsky 1974), las ortografías que se han elaborado para hablas criollas se mueven entre dos polos.

Los que ajustan su propuesta lo más posible a la estructura fonémica de la lengua en cuestión ("autonomistas") y los que presentan alfabetos a medio camino entre las exigencias internas del ver-

**En la actualidad aparece claro que el diseño de una ortografía es una tarea compleja y delicada que involucra criterios no únicamente lingüísticos sino también socio-culturales, psicolingüísticos y pedagógicos.**

náculo y las costumbres ortográficas de la lengua oficial (“no autonomistas”) (véase Hellinger 1986).

Todos los dialectos criollos-ingleses del Caribe cuentan con el sistema “autonomista” diseñado por F.G. Cassidy, que es, según Ph. Baker (ob. cit., 118), “un excelente punto de partida para el diseño de ortografías autónomas de cualquiera de los criollos ingleses de la región”.

Tanto para los idiomas indígenas como para los criollos vale la exigencia de que antes de diseñar la ortografía se cuente con una descripción fonológica y un bosquejo gramatical del vernáculo en cuestión.

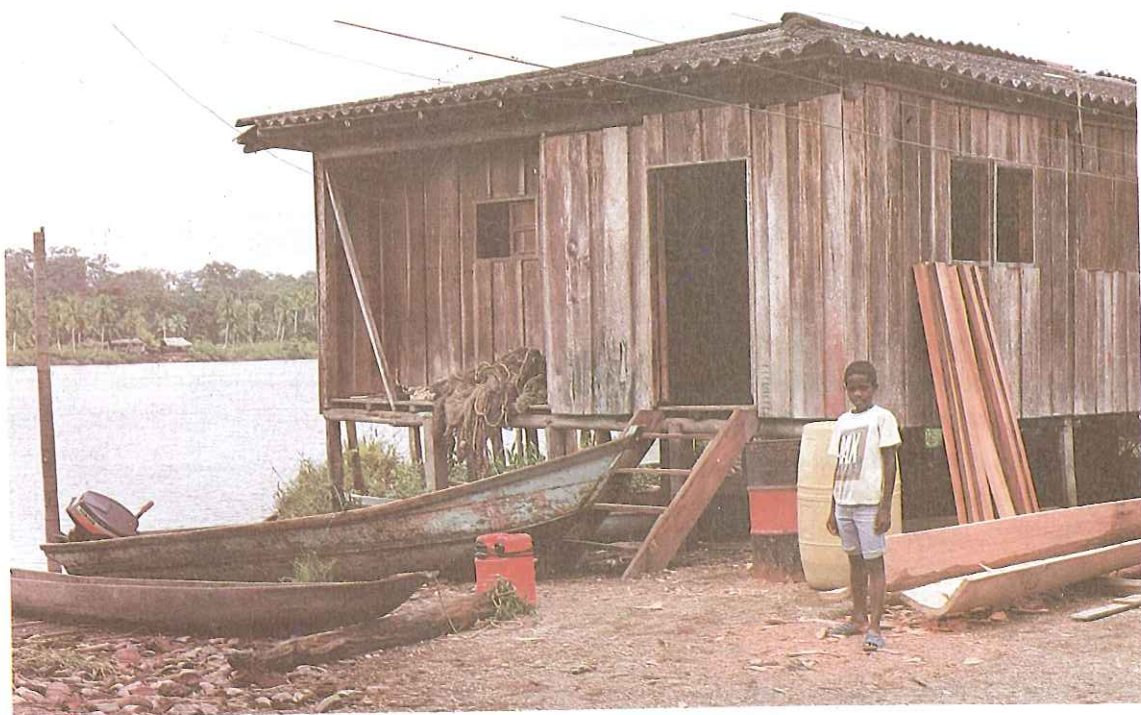
Igualmente, es válida para ambas clases de lenguas la regla de oro de la elaboración de alfabetos:

que cada fonema disponga de un símbolo gráfico exclusivo e invariable (los diferentes alófonos no deben, en principio, ser distinguidos en la escritura).

Los códigos criollos plantean, sin embargo, algunas dificultades especiales, como por lo general un criollo coexiste en un país con su idioma lexificador, que es lengua oficial y de prestigio (lengua de “superestrato”), la interferencia potencial de la ortografía de tal idioma sobre el sistema gráfico del vernáculo es grande.

Se suscita así un problema mucho mayor que el que puede darse entre un idioma indígena y la lengua nacional del área (por ejemplo español), con la cual aquel no tiene relación lingüística.

Otra dificultad reside en el grado considerable de variación que



caracteriza a las lenguas criollas: variación en la pronunciación, en el vocabulario, en la construcción gramatical.

En especial esto se debe a la variabilidad en la composición fonémica de muchas palabras -él, ella, por ejemplo, puede decirse en Palenquero *ele*, *el* o *e-*, por tanto la escritura tendrá que estar escogiendo las opciones adecuadas en los diferentes tipos de discurso o según los diferentes objetivos.

La transcripción escrita de una muestra de literatura oral deberá estar muy cerca de la pronunciación real, pero en contextos escolares, periódicos comunitarios, etc., probablemente serán más apropiadas formas "canónicas" o sea estandarizadas.

2. Pasemos ahora a considerar más de cerca la situación respecto de

las dos lenguas criollas colombianas (en especial la palenquera), las cuales han carecido de una utilización escrita.

El criollo del archipiélago ha sido descrito recientemente en las obras de Carol O'Flynn de Chaves (1990) y Marcia Dittman (1992).

Según ambas investigadoras, en las islas se da un estado de "continuo lingüístico" cuyos polos son el inglés estándar caribeño y el dialecto criollo más popular ("basilecto").

Si la comunidad isleña acepta la introducción de una representación escrita del habla criolla en las escuela y colegios, como también en otros campos de actividad, el diseño de esa ortografía deberá tener en cuenta las propuestas para los demás criollos de base léxica inglesa en el Caribe, dada la gran



cercanía lingüística entre todos esos vernáculos.

En el pueblo de Palenque (o San Basilio de Palenque), el dialecto criollo local se enseña desde hace unos pocos años en los establecimientos educativos.

La comunidad ha venido tomando conciencia de la necesidad de defender y promover su identidad cultural, la cual se basa primordialmente en el orgullo del ancestro africano y tiene en el vernáculo criollo - de raíces bantúes- una de sus principales manifestaciones.

La promoción de los valores culturales propios se enmarca allí en un proyecto de etnoeducación auspiciado por el Ministerio del ramo y desarrollado por la misma comunidad con la asesoría de diversos científicos sociales.

El diseño de un sistema de escritura para el habla criolla de Palenque

se justifica, entonces, en primer lugar como requisito indispensable para la enseñanza escolar de esta pero también para otros propósitos como, por ejemplo, la conservación escrita de la tradición oral.

Además, teniendo en cuenta que sobre este vernáculo pesa una amenaza de extinción, la dotación de una escritura es una de las estrategias que deben adoptarse para fortalecer esta lengua y contrarrestar ese peligro.

En varios seminarios realizados en la localidad se ha venido elaborando una propuesta de alfabeto y ortografía basada en los estudios lingüísticos pertinentes (véase Lewis 1970, Patiño Roselli 1983, Megenney 1986, trabajos de A. Schwegler), la cual está en etapa de experimentación.

Igualmente se está concluyendo una primera cartilla de lectura en





Palenquero.

En lo relativo al alfabeto se notó en el grupo de trabajo correspondiente la simpatía por una orientación "autonomista".

Siendo el inventario fonemático del criollo palenquero semejante al del español colombiano, la propuesta se compone de las siguientes letras: 'a, e, i, o, u; p, t, ch, k, b, d, g, f, s, y, j, m, n, ñ, l, r y rr.

En el plano suprasegmental se incorporan las reglas básicas para marcar el acento que rigen en español.

La orientación "autonomista" se refleja en el empleo de una única grafía para los fonemas /k, b, s, h, y, rr, i/. En Palenquero se escribirá, pues, kojé 'cojer', kelé 'querer', bibí 'vivir', yorando 'llorando', rroriya 'rodilla', kusiiná 'cocinar', i, 'y'.

A la misma actitud obedece la decisión de transcribir la prenasalización inicial de consonantes -rasgo típicamente africano conservado en el Palenquero-,

aunque desde un punto de vista técnico no sea necesario, ya que ella no tiene carácter "distintivo" en la fonología de la lengua: ngande 'grande', mbulo 'burro', ndesí 'decir'.

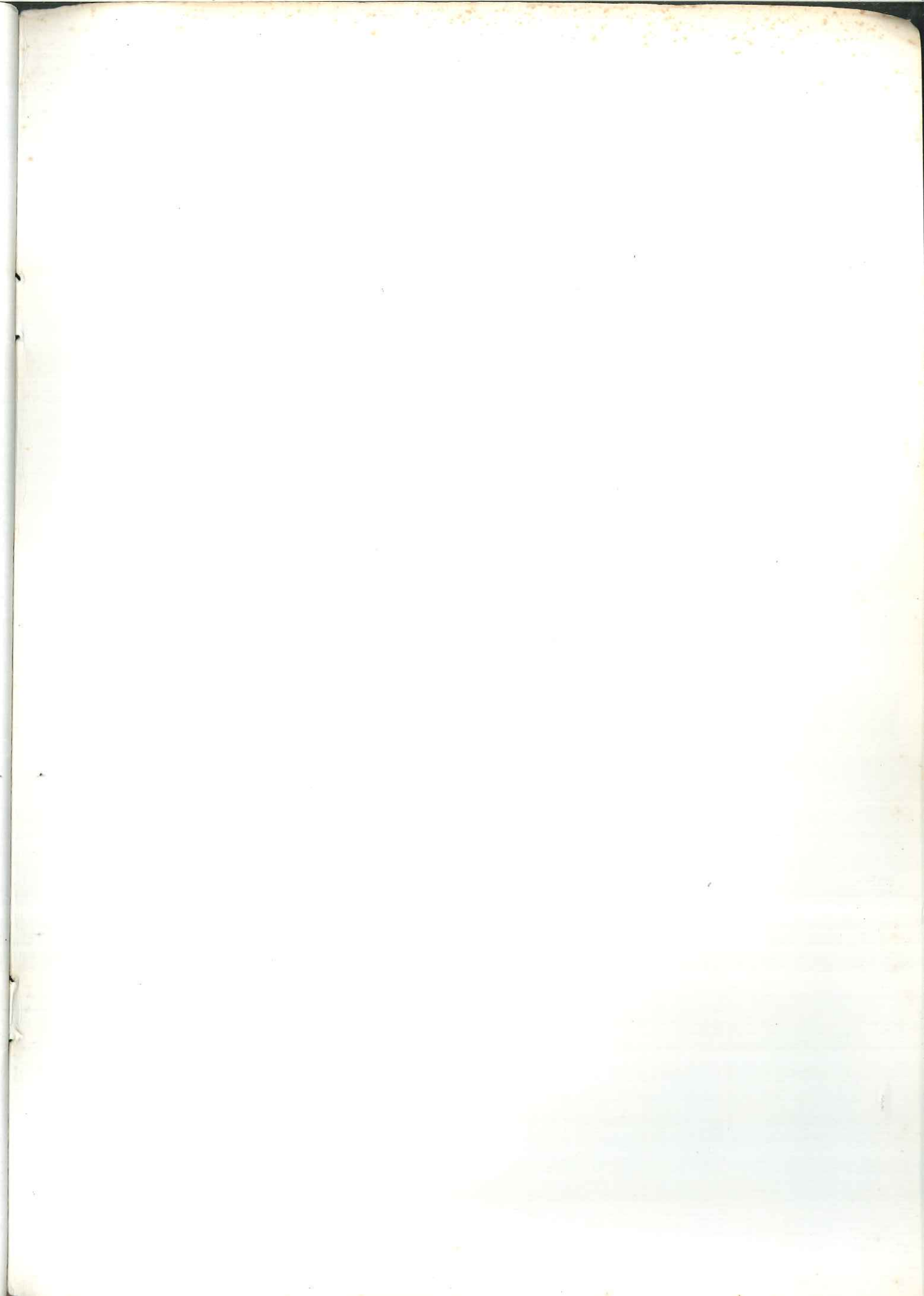
Se espera que a medida que se vaya practicando este sistema ortográfico en el seno de la comunidad se aclaren y resuelvan diversos puntos que están todavía dudosos.

Entre estos está el de cuál debe ser la forma canónica, en la escritura, de muchas palabras que contienen, comparándolas con sus etimologías españolas, asimilación de grupos consonánticos: ¿debe escribirse tadde 'tarde', sabbesa 'cerveza', uttere 'ustedes', pokke 'porque', etc.

El principal interrogante, sin embargo, es el de si una ortografía "autonomista" como la propuesta para la lengua criolla puede coexistir pacíficamente, en el aula de clase, con la del idioma nacional o si las mutuas interferencias son tan graves que se haga ineludible una modificación.



Este libro se terminó de imprimir en los talleres de Enlace Editores Ltda., a los 28 días del mes de marzo de 1996 en Santafé de Bogotá D.C., Colombia.



"Hace 10 años, el Ministerio creó la Coordinación Nacional de Etnoeducación con el objeto de impulsar los procesos particulares de enseñanza-aprendizaje en las comunidades indígenas de Colombia. Hoy, tras múltiples esfuerzos y gracias al desempeño protagónico de los propios grupos indígenas y afrocolombianos, la Etnoeducación es una realidad en estas etnias.

Este documento pretende hacer un recorrido, breve pero ilustrativo, de los logros, las dificultades y perspectivas de la Etnoeducación en Colombia".

María Emma Mejía Vélez

