

Experiencias de educación indígena en Colombia : entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos	Título
Guido Guevara, Sandra Patricia - Autor/a; García Ríos, Diana Patricia - Autor/a; Lara Guzmán, Gabriel Antonio - Autor/a; Jutinico Fernández, María del Socorro - Autor/a; Benavides Cortés, Angie Linda - Autor/a; Delgadillo Cely, Ingrid Sissy - Autor/a; Sandoval Guzmán, Betty - Autor/a; Bonilla García, Hollman Andrés - Autor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Universidad Pedagógica Nacional CIUP	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Práctica política; Práctica pedagógica; Educación indígena; Pueblos indígenas; Política educativa; Diversidad cultural; Formación de docentes; Colombia ;	Temas
Libro	Tipo de documento
" http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf "	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Experiencias de educación indígena en Colombia:

entre prácticas pedagógicas y políticas
para la educación de grupos étnicos

Sandra Patricia Guido Guevara
Diana Patricia García Ríos
Gabriel Antonio Lara Guzmán
María del Socorro Jutinico Fernández
Angie Linda Benavides Cortés
Ingrid Sissy Delgadillo Cely
Betty Sandoval Guzmán
Hollman Andrés Bonilla García



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



Experiencias de educación indígena en Colombia:

**entre prácticas pedagógicas y políticas
para la educación de grupos étnicos**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Catalogación en la fuente

Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. / Sandra Patricia Guido Guevara ... [et.al.] -- 1ª. ed. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2013
168 p.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-8650-48-7 (impreso)

ISBN: 978-958-8650-73-9 (digital)

1. Indígenas – Educación – Colombia 2. Política Educativa - Colombia. 3. Formación Profesional de Maestros. 4. Multiculturalismo. I. Guido Guevara, Sandra Patricia coord. II. García Ríos, Diana Patricia. III. Lara Guzmán, Gabriel. IV. Jutinico Fernández, María del Socorro. V. Benavides Cortés, Angie Linda. VI. Delgadillo Cely, Ingrid. VII. Sandoval Guzmán, Betty. VIII. Bonilla García, Holman. IX. Tit.

371.829 cd. 21 ed.

Experiencias de educación indígena en Colombia:

**entre prácticas pedagógicas y políticas
para la educación de grupos étnicos**

**Sandra Patricia Guido Guevara
Diana Patricia García Ríos
Gabriel Antonio Lara Guzmán
María del Socorro Jutinico Fernández
Angie Linda Benavides Cortés
Ingrid Sissy Delgadillo Cely
Betty Sandoval Guzmán
Hollman Andrés Bonilla García**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Experiencias de educación indígena en

Colombia:

entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos

© Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8650-48-7 (impreso)
ISBN: 978-958-8650-73-9 (digital)
Primera edición, 2013

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de evaluación: 2 de abril de 2013
Fecha de aprobación: 16 abril de 2013

Autores:

Sandra Patricia Guido Guevara (Coordinadora)
Diana Patricia García Ríos
Gabriel Antonio Lara Guzmán
María del Socorro Jutinico Fernández
Angie Linda Benavides Cortés
Ingrid Sissy Delgadillo Cely
Betty Sandoval Guzmán
Hollman Andrés Bonilla García

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Edgar Alberto Mendoza Parada
Vicerrector Académico

Víctor Manuel Rodríguez
Vicerrector de Gestión Universitaria

Alfredo Olaya Toro
Director centro de investigaciones, CIUP

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial
Calle 72 N° 11 - 86
Tel: 347 1190 y 594 1894
editorial.pedagogica.edu.co

Víctor Eligio Espinosa Galán
Coordinador Fondo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Editora

Fernando Carretero Padilla
Corrección de estilo

Juan Manuel Martínez
Fotografía de portada

Angela Carolina Ortega Rosas
Diseño de Carátula y diagramación

John Alexander Cadavid Meza
Estudiante, apoyo editorial

Impresión Javegraf
Bogotá, Colombia, 2013

Los Autores

Sandra Patricia Guido Guevara

Magíster y Doctora en Educación. Coordinadora del grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN -UDFJC. Profesora Departamento de Posgrados, Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Últimas publicaciones: Lo intercultural y las políticas educativas en Colombia (2011); Universidad afirmativa en Colombia: conceptualización, experiencias y perspectiva (2009); Alternativas al desarrollo y educación en América Latina (2011); Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro.

Diana Patricia García Ríos

Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Magíster en Educación con énfasis en Educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN -UDFJC.

Gabriel Antonio Lara Guzmán

Licenciado Español Principal, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Lingüística Hispánica, Instituto Caro y Cuervo. Magíster Comunicación y Análisis de Medios, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el departamento de Psicopedagogía y en el Departamento de Posgrados. Actualmente coordinador de la Especialización en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa y profesor de la Maestría en Educación desde el grupo de investigación Discursos, Contextos y

Alteridades. Director del grupo de investigación “Educación y Discapacidad” perteneciente a Colciencias.

María del Socorro Jutinico Fernández

Licenciada en Educación Especial y especialista en Comunicación Aumentativa y Alternativa y Enseñanza del Español como Lengua Propia, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social Convenio CINDE-UPN. Profesora Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN –UDFJC.

Angie Linda Benavides Cortés

Docente ocasional Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Asesora educativa Resguardo indígena de Ambaló. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN –UDFJC.

Ingrid Sissy Delgadillo Cely

Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en estudios de género Universidad Nacional de Colombia. Profesora Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN –UDFJC.

Betty Sandoval Guzmán

Magíster en Educación con énfasis en Educación comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de los Valores, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Preescolar. Profesora asistente de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN –UDFJC.

Hollman Andrés Bonilla García

Abogado Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Estudiante Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante Maestría en antropología FLACSO- Sede Quito-Ecuador. Monitor de investigación grupo Equidad y Diversidad en Educación UPN –UDFJC.

Tabla de contenido

Presentación - Sandra Patricia Guido Guevara II

Prólogo 15

Capítulo I

Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia:
encantos y desencantos

Sandra Patricia Guido Guevara

Hollman Andrés Bonilla García

19

Capítulo 2

Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló.
Escuela Ayanku'c

Angie Linda Benavides Cortés

57

Capítulo 3

La experiencia de CIFIWUAN, entre la innovación
pedagógica y la lucha política

Gabriel Antonio Lara Guzmán

85

Capítulo 4

La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia. Una
experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural

Diana Patricia García Ríos

María del Socorro Jutinico Fernández

103

Capítulo 5

Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá

Ingrid Sissy Delgadillo Cely
Diana Patricia García Ríos
Betty Sandoval Guzmán

147

Presentación

Este libro se inscribe en el marco de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación “Condiciones de acceso y permanencia a la educación básica: percepciones de los niños y jóvenes de grupos étnicos” apoyado y financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, durante el año 2010. El estudio se ubica en el desarrollo de proyectos de investigación del Grupo Equidad y Diversidad en Educación de carácter interinstitucional (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá).

El grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación viene adelantando desde el año 2005 proyectos de investigación relacionados con la educación en contextos de diferencia, principalmente cultural, con la convicción de la necesidad de pedagogías otras que reconozcan diferentes formas de pensamiento y conocimiento.

Los proyectos adelantados hasta el momento “Acceso y permanencia de estudiantes indígenas y con discapacidad a la educación superior: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad”; “Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias de educación intercultural en el ámbito urbano”; “Condiciones de acceso y permanencia a la educación básica: percepciones de los niños y jóvenes de grupos étnicos” e “Imágenes del ‘otro’ representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena, un estudio desde el pensamiento cotidiano”, nos han permitido encontrar el debate permanente entre una educación homogenizante y totalizadora, y posiciones alternas que defienden una autonomía y la defensa a una lengua, cultura y cosmovisión propias.

La investigación tuvo dos objetos de análisis: el de políticas educativas para y con pueblos indígenas en Colombia desde las voces del movimiento, jurisprudencia y academia; y el de tres experiencias educativas a nivel nacional. El análisis de políticas se hizo a partir de dos categorías: pedagogía y política, las cuales también fueron objeto de indagación en las experiencias visitadas y luego de posterior análisis. Se

asumió un enfoque de corte cualitativo y desde esta perspectiva se abordaron dos rutas metodológicas: a) análisis documental para las políticas gubernamentales e institucionales, y b) análisis de experiencias educativas específicas cuya fuente primaria fueron los testimonios de sus actores (maestros, estudiantes y directivos) frente a sus experiencias y al nivel de desarrollo de los proyectos educativos. La relación entre la política pública y las experiencias se realiza de manera transversal en los diferentes capítulos. El trabajo de campo se realizó en tres instituciones educativas: Escuela Normal Superior Indígena de Uribia (La Guajira), Institución Educativa Técnica Ambaló sede Agoyan (Cauca) y Cifiwam en San Antonio Morales (Cauca). Además de estas tres experiencias hemos querido compartir una de formación de maestros para jardines infantiles indígenas en la Ciudad de Bogotá denominada “Diplomado en educación inicial y diversidad Cultural”, diseñado e implementado por tres maestras del grupo de investigación. Esta propuesta de formación se realizó desde mediados del año 2010 hasta abril de 2011, a partir de un contrato interinstitucional entre la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El libro está dividido en cinco capítulos: el primero de ellos presenta un análisis de las políticas educativas diseñadas para y con pueblos indígenas en Colombia, con mayor atención en la última década. La política educativa sobre el particular es analizada por los autores como un campo en tensión y disputa, lo cual posibilita entenderla como un proceso inacabado, y de relaciones de poder desigual entre sus actores. El capítulo da cuenta de algunos de los profundos debates sociales que ha implicado la lucha por la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio en Colombia, como expresión de lo erigido desde las particularidades de los pueblos indígenas y los obstáculos que ha generado la confrontación con un modo generalizado y globalizado de políticas educativas. El recorrido histórico en pugna que dejan ver los autores muestra procesos que van desde la conversión, la homogeneización y el asimilacionismo multicultural, hasta la lucha por los procesos autónomos que hacen evidente las relaciones de violencia material y simbólica que han vivido los pueblos originarios en nuestro país y en general en toda América Latina.

Los capítulos dos, tres y cuatro relatan la experiencia de tres prácticas educativas en Colombia, dos de ellas en el Departamento del Cauca y una tercera en el Departamento de La Guajira. Estas, desde diferentes maneras y atendiendo a sus formas y sentires particulares, han implementado propuestas pedagógicas para y con niños, niñas y jóvenes indígenas.

Las dos categorías de análisis fueron: la *política-administrativa* en la cual se abordó la articulación entre las políticas públicas –etnoeducación– y las *políticas institucionales*, el vínculo entre el proyecto comunitario y las políticas nacionales, el nivel de participación de la comunidad educativa en la formulación del proyecto educativo comunitario (PEC) y en la mesa de concertación de grupos étnicos y la relación del proyecto educativo institucional (PEI) con el proyecto de desarrollo municipal (PDM). En la parte administrativa se cuestionó por los recursos para el sostenimiento de la experiencia: propios, departamentales, nacionales o internacionales. En la segunda categoría, la pedagógica, se contempló lo concerniente a estrategias de acceso y permanencia de la comunidad, flexibilidad curricular, criterios de evaluación, formación y capacitación de maestros, incorporación de los principios de la etnoeducación y de la educación propia vs. educación nacional, y la articulación del bilingüismo y de orientaciones curriculares propias en la vida escolar.

La experiencia educativa “Resguardo de Ambaló, Escuela Ayanku’c”, ubicada en el municipio de Silvia (Cauca), precisa algunas características del territorio ancestral de Ambaló y desarrolla el proceso para alcanzar la autonomía educativa y su insistente relación con la recuperación de tierras. El campo político y el pedagógico atraviesan la escuela y se encuentran imbricados e influenciados mutuamente desde 1983. La escuela es un lugar importante de resistencia. Elementos de la propuesta pedagógica como el corredor biológico, el cabildo escolar, el tul y la enseñanza del namtrik ambalueño son materializaciones del sueño de una educación propia.

La segunda experiencia de “Cifiwuan”, en el municipio de San Antonio Morales (Cauca), presenta la tensión permanente entre las exigencias de las políticas ministeriales del Gobierno nacional y sus propios intereses, que emergen de contextos culturales específicos. La correspondencia entre lo político y lo pedagógico es de alusión constante por parte del autor. La relación de la escuela con el cabildo, incluso funcionando en el mismo espacio, la enseñanza de la lengua namtrik, la práctica de la oralidad, la alimentación en la escuela alrededor del fogón y el fuerte compromiso de los profesores comunitarios dan muestra de ello. Se anota que es una propuesta reciente lo que da cuenta del estado de construcción y formulación de su PEC.

La tercera se desarrolla en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia; esta experiencia es definida como una pedagogía de la afirmación cultural. Las autoras presentan cómo, en su calidad de Normal, la institución debe atender a las políticas ministeriales, lo que a su vez se tensiona con la preocupación constante por la valoración

y fortalecimiento de la cultura wayúu. Esta experiencia de más de cincuenta años ha tenido su origen y administración en una comunidad religiosa y su difusión ha sido amplia a nivel nacional e internacional. Al interior de su propuesta educativa existe un interés en el uso y estudio de la lengua propia y el conocimiento y reflexión sobre su cosmovisión. De igual manera, se vislumbra la interculturalidad no solo como un ejercicio que parte del conocimiento de lo propio, para ir incorporando otros conocimientos de afuera; sino también como estrategia de resistencia que permite abrir caminos para la generación de políticas y alternativas. Sin embargo, aspectos como el calendario escolar que no coincide con el calendario ecológico y cultural de la comunidad wayúu y la dificultad para realizar una plena incorporación de saberes ancestrales, dan cuenta de la tensión entre propuesta propia y políticas de Estado ya mencionadas.

El capítulo cinco presenta una *experiencia de formación de maestros*, que responde a las demandas que algunos grupos indígenas, residentes en la ciudad de Bogotá, vienen adelantando ante el Distrito para contar con escenarios de formación en los que los principios culturales de sus comunidades y sus saberes ancestrales conformen la base desde la cual fuera posible educar a sus niños cultural y étnicamente diversos, en el complejo contexto urbano. Los principios en los que se fundamenta la propuesta de formación constituyen el encuentro de saberes diversos, el debate sobre los modos de imposición cultural que históricamente han configurado nuestras estructuras de saber y poder, y la apertura hacia el reconocimiento de la sabiduría ancestral que portan los mayores de nuestros pueblos indígenas.

Esperamos que este libro origine nuevos caminos y posibilidades de indagación en el campo de la educación y la diferencia cultural, y revele la importancia de investigar a partir de los sentires y caminos recorridos por los reales actores de la interculturalidad, es decir – sus actores en propiedad-. La invitación es a la inmersión en algunas realidades educativas; será el lector el que a su juicio halle las distancias o cercanías con los documentos que orientan y sustentan las políticas de atención educativa para pueblos indígenas en Colombia.

Sandra Patricia Guido Guevara

Profesora

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación

Prólogo

Estimado lector, el libro que tiene en sus manos, es producto de comprender la investigación educativa en la idea primigenia del “in vestigiūmire”, del caminar tras las huellas de, de volver a repisar las pisadas dejadas por, de volver a recorrer los caminos ya trazados por nuestros ancestros; en este sentido, se inscribe en el marco de una disputa civilizatoria, entre el mito del “desarrollo sin límites” y el mito del SumakKawsay.

El libro, considera como punto de referencia para esta disputa, la educación y deja entrever la divergencia entre dos grandes perspectivas paradigmáticas: el paradigma de occidente y el paradigma Abyayala, esto es entre el conocimiento y el saber, entre la fragmentación y la vincularidad en términos de educación.

A diferencia de como lo plantea Antonio Machado, en sus proverbios y cantares “... caminante no hay camino, se hace camino al andar”, nuestros ancestros nos dicen, “Caminante si hay camino, y ese camino (Capac Ñan, el camino del sol, de la sabiduría) se hace al andar” y, esta investigación lo que nos muestra es eso, las huellas, los rastros, las pisadas que en términos educativos nos han dejado nuestros caminantes ancestrales.

En ese sentido, las referencias del libro a la interculturalidad en relación con la educación, adquieren una nueva dimensión que reclama nuestra atención, en unos casos señala con claridad las implicaciones de diversidad en el sentido de tener presente lo diferente, lo antagónico, lo distinto, y que demanda respeto; en otros casos, la denuncia sobre la permanente insistencia de integrar la educación indígena a la educación dominante; también deja entrever su uso como un multiculturalismo manipulador; y, plantea con claridad la necesidad de considerarla en su vincularidad con todos los elementos de la vida, con las otras culturas y con todos los elementos considerados como vivos: el aire, la tierra, el agua, el clima, el paisaje, el cosmos, todos ellos son pensados y actuados como aspectos sustantivos de la educación intercultural.

El libro reflexiona y debate sobre un conjunto de tópicos que dan cuenta de esta disputa civilizatoria en términos educativos, en este sentido se pueden leer las diversas referencias a la educación con identidad, a no más de los mismos para todos (uniformidad), la formación de prácticos-reflexivos, la lucha por el derecho a una educación propia, la necesidad de una educación desde, con y para las nacionalidades y pueblos indígenas.

En esta dirección se plantea también la importancia de emprender un proceso de descolonización en términos educativos, de recuperar una perspectiva pedagógica propia (illagogía), de no separar la educación de la vida, de educar en el pensar sin dejar de lado el corazonar, el hacer y la sabiduría, en definitiva el comprender que la educación sin el territorio, la lengua, la autonomía, la interculturalidad, la justicia, no tiene sentido.

La lectura del libro nos convoca también a pensar el comunitarismo, la idea de los bienes comunales, del aprendizaje recíproco, de los colectivos de aprendizaje, de los propios formadores de formadores, a pensar y hacer de la educación un bien común, a preservar la armonía entre seres y saberes, a tener siempre presente el AYNI, la reciprocidad, como la ética no solo educativa sino de la vida misma.

Finalmente, señalar que la lectura provoca y convoca una nueva manera de educarse, de enseñarse, de autoaprendizaje, de co-aprendizaje, es una convocatoria a la minga de seres y saberes, a la construcción de una organización educativa viva, fuertemente anclada en la sabiduría, crítica del mercado y el estado, es una convocatoria a enseñar a enseñarse, a lograr una educación viva y para la vida.

Jorge García



Diseño elaborado por / Angie Benavides y Anibal Rivera. Representación del pensamiento indígena. 2013.

Capítulo I. Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia:

encantos y desencantos

*Son cosas chiquitas.
No acaban con la pobreza,
no nos sacan del subdesarrollo,
no socializan los medios de producción y de cambio,
no expropian las cuevas de Alí Babá.
Pero quizá, desencadenen la alegría de hacer,
y la traduzcan en actos.*

*Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad
y cambiarla, aunque sea un poquito,
es la única manera de probar
que la realidad es transformable.*

Eduardo Galeano

Sandra Patricia Guido Guevara¹
Hollman Andrés Bonilla García²

Este capítulo presenta un análisis de las políticas educativas diseñadas para y con poblaciones étnicas, específicamente pueblos indígenas en Colombia³, su

1 Profesora Departamento de Posgrados Universidad Pedagógica Nacional, doctora en Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación, Equidad y Diversidad en Educación.

2 Abogado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Estudiante Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional.

3 Esta especificidad está relacionada con los posteriores análisis de tres experiencias de educación indígena en Colombia.

implementación y desarrollo, con especial atención en la última década. Se utilizan fuentes normativas, jurisprudencia, documentos de política pública y posturas académicas de investigadores y de líderes del movimiento indígena en el país.

Es pertinente hacer algunos comentarios generales que orientan este análisis. En nuestro concepto, las políticas son entendidas como un conjunto de respuestas de diversos actores con el objeto de transformar un escenario de derechos vulnerados o en riesgo de serlo, en este caso el de la educación de pueblos indígenas en Colombia. Al ser un conjunto de acciones o respuestas de diversos actores, se caracteriza por factores como la heterogeneidad, la irregularidad y la dispersión del poder.

Por *heterogeneidad* se propone entender que las acciones en mención generalmente son dispares e incoherentes entre sí o motivadas desde diferentes intereses. Para este caso, podríamos mencionar, por ejemplo, la tensión permanente entre el propósito de una política educativa centrada en la “educación para todos” promovida por el Estado vs. una defensa a la educación propia agenciada por el movimiento indígena. De esta contraposición de intereses emerge la política pública educativa para esta población. Por tanto, estas respuestas no constituyen un cuerpo homogéneo.

Una segunda característica es su *irregularidad* que implica un proceso continuo de mutación, es decir, que la política siempre está cambiando lo cual no debe llevar a calificarla de buena o mala sino que exige un análisis histórico que revele el contexto en el cual surge y sus diferentes actores, con el fin de valorar desde una interpretación propia, su regresión, logros e inconsistencias.

Esta condición la podemos ejemplificar con la promulgación del Decreto 2500 de 2010 que reconoce al SEIP como el Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas y la autonomía de su administración a las autoridades indígenas; frente al Decreto 804 de 1995 o la Ley 115 de 1993 en las que el reconocimiento se circunscribe a la etnoeducación. Esta transformación de la etnoeducación, como educación promovida por el Estado a una educación propia que se materializa en el SEIP, es la consecuencia tanto de la lucha del movimiento indígena como de una apertura a la participación del mismo por parte del Estado, producto de atender a políticas internacionales que la promueven⁴. No se podrían tildar de totalmente positivos los logros del Decreto 2500 por cuanto

4 Convenio 169 de 1989 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) ratificado por la ley 21 de 1991 y que forma parte del bloque de constitucionalidad del artículo 93 de la Constitución Política de Colombia.

esta autonomía relacionada con la aceptación de la “mayoría de edad de los pueblos indígenas” en el sentido kantiano, por parte del Estado, exigía ser materializada hace mucho tiempo, teniendo en cuenta que desde los años setenta el movimiento indígena lo demanda⁵.

La tercera característica, *poder disperso*, indica que esta política no solo justifica la existencia del Estado para el ejercicio de poder y el cumplimiento de sus fines, sino que también ve su sustento en lógicas colectivas de luchas por la reivindicación de derechos de actores diversos, a su vez legítimos, a pesar de la lógica estatal de monopolizar el poder constituyente. Así, por ejemplo, la etnoeducación dejó de ser una bandera del movimiento cuando su sentido de alguna forma fue cooptado por las lógicas de poder estatal; en dicho contexto emerge la educación propia como una nueva propuesta que poco a poco recupera el poder constituyente cedido al Estado y le da lugar a nuevos actores que lo retoman legítimamente para autorregular sus vidas colectivas; en consecuencia, el Estado se ve forzado a aceptarlo para mantener de forma relativa su legitimidad en un marco de luchas de poder disperso. Lo anterior, no se expone como una justificación a favor de la entrega legal o ilegal de las obligaciones del Estado⁶ a privados, en razón a la innegable incapacidad estatal colombiana para el cumplimiento de sus fines constitucionales, sino más bien para reforzar una postura crítica y como consecuencia potenciar lecturas que ven con favorabilidad la retoma que hacen sectores sociales de su poder constituyente⁷.

De esta manera, nos proponemos analizar la política educativa en pueblos culturalmente diferentes, específicamente pueblos indígenas, como un campo⁸ en tensión y disputa, lo cual posibilita entenderla como un proceso inacabado y de relaciones de poder desigual entre sus actores; entre ellos: el movimiento social indígena de Colombia, el Estado, los académicos y otras organizaciones de carácter social, los cuales se manifiestan desde dispares condiciones de poder y capital.

5 Para ampliar ver Lemaitre (2009) quien describe la lucha desde los años setenta por parte del Movimiento Indígena.

6 Obligaciones estatales en la lógica de Estados nacionales.

7 En este caso el SEIP como un derecho de las comunidades indígenas, sobre este tópico se precisará más adelante abordando posturas que lo ven como privatización, servicio etc. y otras que lo leen en clave de derechos, autoridades públicas de carácter especial y descentralización.

8 El campo de acuerdo con Bourdieu (1983) está conformado por espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones y leyes de funcionamiento propias. Es un espacio dinámico de fuerzas y conflictos que se relaciona con otros campos.

Antes de empezar el análisis, es fundamental situar históricamente los hitos en la configuración de los procesos educativos para y con pueblos indígenas en Colombia, esta explicación contribuye a una mejor comprensión de los elementos que constituyen cada periodo.

Lo primero que queremos destacar es que la educación para y con pueblos indígenas en Colombia se constituye ante todo en un proyecto político que posibilita la formación de líderes, la pervivencia cultural y el camino para materializar el plan de vida de cada pueblo.

Es importante mencionar que a pesar de centrar este ejercicio de análisis a partir de los últimos diez años, la lucha por una educación indígena propia en Colombia se remite a los años setenta y es producto de una construcción comunitaria que se oponía a la educación oficial y católica, cuyo proceso educativo consistía en la *castellanización* y *desindianización* de los pueblos indígenas según Vitonás (2010). De acuerdo con el Consejo Regional Indígena del Cauca (2004), el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir por los cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno, llevaron a reconceptualizar la educación en general dentro del CRIC y a plantear desde 1978 objetivos como: fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos, crear un programa de educación bilingüe a partir de la búsqueda de la autonomía, exigir maestros bilingües y trazar políticas educativas desde los mismos pueblos.

Dentro de estas luchas del movimiento y la consecuente interpelación a políticas de Estado, se han generado dos grandes proyectos: los proyectos de educación bilingüe intercultural (PEBI), definidos por Vitonás (2010) como “una propuesta educativa que contribuye a la formación de profesores bilingües, defensa de la historia, las costumbres, conocimiento de las leyes sobre los indígenas, ley de origen y fortalecimiento de las autoridades indígenas”, y el sistema educativo indígena propio (SEIP), como la forma de concretar la educación propia y conducir hacia la autonomía. Este nace de los planes de vida de cada pueblo, de la ley de origen y de sus problemáticas y se desarrolla bajo los componentes: político organizativo, pedagógico y administrativo.

Por consiguiente, el SEIP implica la materialización de la lucha por “otra escuela”, de acuerdo con Castillo (2007), en rechazo a las formas de escolarización indígena tradicional, como la clerical, además de una respuesta del movimiento a la cooptación de sus banderas políticas, coincidente con el auge neoliberal y su consecuente ola privatizadora del Estado.

De acuerdo con Castillo y Rojas (2005), existen tres momentos en la educación a grupos étnicos en Colombia: el período de colonización, en donde el proyecto determinante lo constituye la evangelización; posteriormente el de la república que promueve una especie de *integracionismo* escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y afrocolombianos, y por último, la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización, este es el momento en el que actualmente nos encontramos. A juicio nuestro, estos momentos se complementan con otros desde la óptica del movimiento indígena, según Vitonás (2010): un periodo previo a la Colonia con sistemas educativos diferentes del escolar-moderno; el periodo de construcción del PEBI desde comienzos de los años setenta; el periodo marcado por la Constitución de 1991, que puede relacionarse por el enunciado por Castillo y Rojas (2005) como el de reconocimiento y cooptación mediante la institucionalización-oficialización, y el periodo de la construcción y lucha por el SEIP.

A continuación se presenta el análisis del último periodo en el que se encuentran en tensión: políticas de reconocimiento y cooptación por parte del Estado con la lucha por sistemas de educación propia de los movimientos.

Para esta propuesta se utilizan dos categorías: pedagogía, y políticas, relacionadas directamente con las usadas para el estudio de las experiencias que serán presentadas en capítulos posteriores. Estas categorías están también íntimamente imbricadas con los pilares de lucha del movimiento por una educación propia que perfile desde sus propios planes de vida el qué, cómo, cuándo y en dónde se enseña; que considere las condiciones del educador en términos de su relación con la comunidad, manejo de la lengua propia y formación de sus educadores (pedagogía), y que administre de manera autónoma sus recursos y proyectos educativos (política). De esta manera, no se encontrará un análisis temporal-lineal de las políticas sobre el campo en Colombia, sino una transversalización a las categorías enunciadas.

Pedagogía

La educación como espacio de construcción y reproducción cultural, e instancia privilegiada para la socialización de estos valores culturales, ha tenido un lugar central dentro de las luchas del movimiento indígena. El reconocimiento y trabajo con conocimientos ancestrales, la elaboración de los propios calendarios, el espacio para enseñar como el espacio de la vida misma y no del encerramiento, la importancia de la lengua propia como vehículo de construcción, socialización de conocimiento e investigación, han sido elementos esenciales en el campo pedagógico y su inclusión en las políticas educativas motivo de amplios debates.

El artículo 67 de la Constitución de 1991⁹ indica que la “educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”; mediante esta definición se acoge la tesis de la educación como derecho que luego se materializa con la prestación de un servicio público. Sin embargo, un examen desprevenido permite evidenciar la ambigüedad¹⁰ del texto constitucional vacilante entre un Estado social de derecho y el neoliberal. Por su parte, el artículo 68 puntualiza en uno de sus apartes: “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. Su tratamiento posterior a la Constitución se encuentra en la Ley 115 de 1994.

De acuerdo con la Ley 115, se entiende por etnoeducación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. Promulga que se deben afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

9 Por motivo de establecer linderos temporales empezamos este análisis desde la Constitución de 1991, pero cabe anotar que desde los años setenta el movimiento indígena colombiano ha venido luchando por elementos pedagógicos propios.

10 A pesar de esta ambigüedad, la Corte Constitucional en variada jurisprudencia ha analizado el carácter fundamental del derecho a la educación (véanse: Sentencia T 533/ 2009, en la cual se hace una explicación detallada sobre la materia y se describe el derecho a la educación como un instrumento esencial para alcanzar el goce de otros derechos, y sentencias T-236 de 1994, T-1227 de 2005 y T-805 de 2007, entre otras).

Hacer realidad un proyecto de esta envergadura implicaría contar con unos sujetos-maestros conocedores de la lengua, la cultura y el contexto social y político de cada comunidad. Requeriría a su vez de una organización curricular que asumiera la importancia y necesidad de trabajar con conocimientos propios, textos, materiales educativos, programas de formación e investigación para este propósito, además de unas condiciones de sostenibilidad en recursos para mantenerlo. Todo lo anterior con una insuficiencia a lo largo y ancho del territorio nacional.

Estas especificidades intentan ser aclaradas en el Decreto 804 de 1995 que retoma la postura de la educación para grupos étnicos como un servicio¹¹: “La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva...”

En el artículo 2 del mencionado decreto se definen los principios de la etnoeducación: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, progresividad y flexibilidad que hasta el momento se siguen considerando como nucleares en los procesos educativos para grupos étnicos. Un ejemplo de esto se refleja en la política educativa para poblaciones vulnerables del año (2005a), en la cual se enuncian estos mismos principios. En este documento se expresa especialmente que el currículo se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad, según sus usos y costumbres, y que su diseño o construcción será el producto de la investigación en la que participen la comunidad, sus autoridades y organizaciones tradicionales.

Es de resaltar la importancia que se le da a la lengua como eje central en el currículo; en este aspecto, el artículo 16 del Decreto 804 enuncia la creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación. En este sentido, actualmente la Ley 1381 de 2010 de lenguas en su artículo 20 referido a educación prescribe: “las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades”. La intensidad y las modalidades de enseñanza

11 Se citaba que en la Constitución del 91 la educación para grupos étnicos es un derecho mientras que en el Decreto 804, que define cómo se va a implementar el proyecto de etnoeducación, se habla de servicio. Esta diferencia entre derecho y servicio y sus implicaciones las desarrolla Castillo (2008). Desde el derecho a la educación se respeta la identidad cultural y su autonomía y en el caso de servicio se escolariza. La diferencia es una educación desde las culturas (derecho) o escolarización de las culturas (servicio).

de la lengua, o lenguas nativas, frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos que ya estén diseñados. De igual forma, el Decreto 2500 de 2010 reconoce la importancia de que los maestros tengan experiencia en la aplicación en el aula de metodologías de aprendizaje bilingües (lengua indígena materna- castellano). La educación bilingüe para pueblos ancestrales colombianos es obligatoria e incluso ha sido objeto de estudio jurisprudencial (véanse sentencias T 384 de 94 y C 053 de 99, y Rojas, 2006).

En cuanto a los modelos pedagógicos a utilizar es común encontrar varios de los que han sido implementados en propuestas de educación rural. La política educativa para poblaciones vulnerables (2005a) así lo describe: “la etnoeducación debe combinar la utilización de modelos educativos flexibles como escuela nueva, aceleración del aprendizaje, etc.”. En este sentido es ausente en la política estatal la referencia a modelos pedagógicos propios de los pueblos indígenas, los que si procura desarrollar el SEIP¹².

Frente a la forma de viabilizar los proyectos, el Decreto 804 a su vez, menciona que para la prestación del servicio etnoeducativo de estas poblaciones se debe fundamentar los principios de la interculturalidad, integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y soporte técnico. Características propias de un modelo multiculturalista neoliberal que se distancia de los principios educativos expuestos por movimientos indígenas en Colombia más relacionados con pilares como la unidad, el territorio, la autonomía y la lengua. Hablar del desarrollo de indicadores de logros y definición de los objetivos específicos y evaluación del rendimiento escolar¹³ exige una lógica que dista mucho de la de los proyectos educativos propios, de la cosmovisión y planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia pero que cotidianamente requiere ser puesto en consideración para la elaboración de los PEC.

El Decreto 2500 de 2010 es considerado un logro importante por parte de diferentes movimientos y organizaciones indígenas del país¹⁴, fundamentalmente en torno a

12 Estos serán ampliados en la presentación de experiencias del Departamento del Cauca (Ambaló y San Antonio de Morales).

13 Explicitados en normas como el Decreto 230/ 2002 y Decreto 1290 de 2009. (Por los cuales se dictan normas en materia de currículo, evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de educación básica y media, así como de evaluación institucional.)

14 Su logro remite a la mesa permanente de concertación con los pueblos y organizaciones indígenas, Decreto 2406 de 2007 que desarrolla el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.

la autonomía de la educación y a su autoridad para orientar pedagógicamente sus propuestas educativas. En este sentido, es interesante la forma como se reconoce en dicha normatividad diferentes tipos de proyectos pedagógicos: proyectos educativos comunitarios, proyectos o modelos etnoeducativos, proyectos educativos propios o propuestas de educación propia, lo que hace notar el conocimiento y consideración a diferentes momentos por los que ha atravesado la formulación de propuestas educativas en los distintos contextos indígenas de Colombia que, además, han ido de la mano de las políticas tanto de Estado como de acciones propias de las organizaciones indígenas; en este contexto es importante que se reconozca la educación propia dentro de la normativa, porque la etnoeducación fue considerada durante mucho tiempo la principal propuesta educativa para grupos étnicos en Colombia, y el relacionar proyectos propios, da cuenta –por lo menos en la norma– de la genuina participación de las organizaciones indígenas en sus destinos educativos.

Sin embargo, para Vitonás (2010) con el Decreto 2500 de 2010 no se ganó nada, ya que la educación propia es uno de sus derechos humanos colectivos, el logro de dicha normatividad está en el plano de las garantías ya que hasta la fecha las autoridades públicas aducían no poder entregar la educación a autoridades indígenas,

Pero ahora está la norma que dice que se debe garantizar el derecho a una educación propia, a un trato en igualdad de condiciones, se les reconoce a las autoridades indígenas la capacidad de orientación política y organizativa, la capacidad de formular propuestas pedagógicas y la capacidad administrativa (Vitonás, 2010, p. 66).

La investigación es otro eje central en el ámbito pedagógico, Vitonás (2010) anota que es necesaria para la elaboración continuada de propuestas y metodologías de aprendizaje que respondan a un modelo pedagógico acorde a las exigencias de las comunidades: “la investigación debía ser concebida desde adentro y no se debían llevar objetivos preconcebidos, más bien se debía partir de cosas simples y cotidianas de la gente, por ejemplo, cultivar en la huerta escolar” (p. 38).

La propuesta pedagógica presentada por el CRIC en 2010 a la Gobernación del Cauca para la contratación educativa, en el proceso de transición generado tras el Decreto 2500, indica:

la educación propia es la política educativa de los pueblos indígenas. Esta crea, recrea, trasmite y reafirma la identidad cultural, la organización social y política, los planes de vida para lograr un buen vivir comunitario en armonía con la madre tierra (p. 24).

Según este documento, sus principales fundamentos pedagógicos son: la tierra como madre, el territorio, las cosmovisiones y sabidurías ancestrales, la identidad cultural, el uso y valoración de las lenguas originarias, la construcción colectiva del conocimiento, la investigación cultural y educativa, la autonomía, la diversidad e interculturalidad, la participación comunitaria, la educación, la reciprocidad y la integralidad.

En términos generales, esta propuesta caracteriza su componente pedagógico como un proceso permanente de construcción, flexible en sus planteamientos curriculares, calendarios y niveles de formación; en atención a los contextos de cada pueblo. Por lo que su desarrollo es en espiral, articula los componentes teóricos y prácticos; construye conocimiento a partir de la relación con la tierra; la investigación colectiva es su eje principal; además es horizontal y democrático. Recordemos que la Ley 115 de 2004 en este sentido enunciaba: “[...] los grupos étnicos pueden definir sus calendarios académicos de acuerdo con sus calendarios ecológicos y culturales que representan las concepciones particulares de tiempo y espacio así como las condiciones geográficas y climáticas en cada contexto”.

Sus fines son:

Generar y desarrollar procesos de investigación; modelos, políticas educativas y estrategias pedagógicas innovadoras; igualmente, didácticas que fortalezcan la educación propia, la revitalización de valores, prácticas y lenguas indígenas. Así como el fortalecimiento del compromiso de las comunidades y autoridades para la defensa de sus derechos, la participación y el reconocimiento de los saberes ancestrales y colectivos (CRIC, 2010, p. 27).

El proceso participativo y colectivo, de acuerdo con Rojas (2006), es necesario en la definición de currículos para las comunidades indígenas.

La importancia de los conocimientos propios, el diseño de calendarios y determinación de espacios según los planes de vida, la investigación como pilar para la propuesta

de proyectos pedagógicos pertinentes y la obligatoriedad del uso de la lengua para la construcción de saberes están explícitos tanto en los documentos de organizaciones indígenas como en la normatividad estatal; sin embargo, la materialización de estos presupuestos en la práctica pedagógica se hace difícil por el financiamiento que implica y por la brecha entre pensamiento ancestral y políticas educativas que atienden a sistemas de evaluación masivos y logros individuales muy relacionados con el modelo multiculturalista liberal.

Dentro de esta categoría de lo pedagógico se consideró de manera especial a los educadores como elemento esencial en los proyectos pedagógicos para y con pueblos indígenas. La condición de educadores pertinentes y competentes para orientar los procesos educativos de los pueblos indígenas ha sido elemento nuclear de la política de educación para grupos étnicos. Su formación y condiciones, procesos de capacitación y maneras de contratación, son objeto de desarrollo en los documentos consultados.

Desde la mirada del movimiento indígena del Departamento del Cauca, la preocupación por “formar profesores bilingües para educar de acuerdo a la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas” (Vitonás, 2010, p. 32) viene tras la historia del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) que remite a la plataforma de lucha acordada tras la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971. Aquí se pudo observar la centralidad que ha tenido para el movimiento una educación acorde con la situación del indígena y también a su lengua. Según Vitonás (2010), desde 1978 se tiene la labor de “formar profesores bilingües, defender la historia y las costumbres, hacer conocer las leyes sobre los indígenas con la ley de origen y fortalecer las autoridades indígenas” (p. 34). En principio, para el movimiento, por encima de la titulación de los maestros¹⁵, estaba su vínculo y conocimiento de la comunidad. Así las primeras escuelas bilingües surgieron a principios de los ochenta y los docentes en estas primeras escuelas eran ad honorem y sus estudios solo alcanzaban el segundo o tercer año de primaria, puesto que lo más importante era recordar las costumbres indígenas que se estaban perdiendo (p. 35).

15 La titulación no es lo más importante para el movimiento indígena, así lo reitera Rojas (2006) “Lo cierto es que la existencia de títulos profesionales se impone como un obstáculo para vincular maestros indígenas de la región en las Secretarías Departamentales de Educación. El MEN por su parte, insiste en reglamentar el concurso general para docentes indígenas que en la práctica, desnaturaliza el sentido de la excepcionalidad definida en la norma para la formación y vinculación de docentes y directivos docentes indígenas.” (p. 335)

En estas escuelas el perfil y rol de los docentes era diferente a los docentes oficiales, ya que a los primeros los escogían las comunidades por la confianza, el respeto que las comunidades les tenían, su participación en las luchas y por el manejo de la lengua. Refiere que con estos maestros se desarrollaron procesos formativos en materia de historia propia, legislación indígena, recuperación de la cultura y reflexiones sobre las metodologías de enseñanza, siempre estos en una actitud receptiva de aprendizaje y enseñanza a sus comunidades.

Por su parte, la Ley 115 de 2004 expone que la capacitación docente será promovida y fomentada por el Estado. En este sentido, cabe anotar la poca autonomía que se le da en ese momento a las organizaciones indígenas al respecto. Por lo menos desde lo que dice esta ley, se constituye en un programa del Ministerio de Educación Nacional para los grupos étnicos y no con los grupos étnicos.

La directiva ministerial 12 (2008) indica que las entidades territoriales deben organizar planes y programas para el desarrollo de la etnoeducación, planes de mejoramiento en donde ya existen, además de reglamentar programas de capacitación de docentes etnoeducadores, involucrando a las escuelas normales superiores, universidades y organizaciones de reconocida idoneidad en el manejo del tema. Por esta razón, la responsabilidad de la formación docente recae sobre las entidades territoriales mientras en que en el decreto 2500 de 2010, esta es entregada a las organizaciones indígenas. La formación tiene un valor central en tanto que:

Más importante que la misma selección de docentes, es tener control sobre la formación integral de etnoeducadores. Mientras los maestros indígenas sigan siendo formados fuera de sus comunidades, desligados los procesos políticos que estas llevan, no podrán articular y poner en marcha los planes educativos de los pueblos. Muchas veces, después de largas reclamaciones para conseguir el nombramiento de un maestro de la zona, con la esperanza de tener un aliado para implementar su plan educativo, nos hemos encontrado con personas que no se comprometen con los procesos locales y que por el tipo de formación que recibieron fuera de territorio, no reconocen las autoridades indígenas como autoridades legítimas despreciando cualquier proceso local (Rojas, 2006, p. 334).

La directiva ministerial 08 (2009) determina las especificidades para las condiciones de formación de los docentes y directivos indígenas en donde se le da prelación a

miembros de los respectivos grupos étnicos; aquí es la comunidad la que selecciona a los maestros radicados en su territorio, los maestros y directivos indígenas pueden eximirse del título de licenciado o de normalista (Decreto 804 de 1995). Por tanto, de haber la vacante, estos podrán ser incorporados a la planta de la entidad territorial en provisionalidad, lo que se contrasta de nuevo con lo expuesto en el Decreto 2500 que determina la autonomía para su selección.

En cuanto al bilingüismo –como condición de los educadores– la Ley 1381 de 2010 menciona:

El Estado adoptará las medidas y realizará las gestiones necesarias para asegurar que en las comunidades donde se hable una lengua nativa los educadores que atiendan todo el ciclo educativo hablen y escriban esta lengua y conozcan la cultura del grupo.

Para lograr esto, se recurrirá a estrategias como la creación y apoyo a instituciones de formación docente sobre el particular, para capacitar en el buen uso y enseñanza de lenguas nativas. En este sentido, para la atención de la población en edad escolar objeto de esta ley, podrán ingresar al servicio educativo personal auxiliar en lengua nativa, siempre y cuando se demuestre la necesidad de garantizar la adecuada prestación de dicho servicio. El ingreso se hará mediante un proceso de designación comunitaria, el cual será reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional.

Pero desde 1986, según Castillo y Rojas (2005), fue expedida por el Ministerio de Educación Nacional la Resolución 9549, por la cual se crea un sistema especial de profesionalización para maestros que laboran en comunidades indígenas. Según estos mismos autores, el sujeto etnoeducador ha sido actor fundamental en el gestionamiento de la política cultural de educación de las poblaciones indígenas y negras.

La Ley 115 de 1994 menciona la responsabilidad del Estado en la promoción y fomento de educadores en el dominio de culturas y lenguas y a nivel de su selección y contratación le da prelación a aquellos vinculados con la comunidad, con formación en etnoeducación y conocimiento de la cultura y la lengua del grupo étnico con el cual trabaja. Según esta normatividad, las entidades territoriales en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos son las responsables de formación y profesionalización de etnoeducadores y su vinculación se efectuará de

conformidad con el estatuto docente (Decreto 1278 de 2002)¹⁶ y normas vigentes aplicables a estos grupos.

Cabe anotar que la Sala de Consulta y Servicio Civil del Consejo de Estado, en concepto del 20 de octubre del 2005 –radicado 1690–, por solicitud del Ministerio de Educación Nacional, resuelve que el ingreso a la carrera docente de etnoeducadores docentes y directivos para la atención de población indígena debe realizarse mediante concurso abierto especial¹⁷ (dado el art. 125 de la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 y el estatuto docente). Se indica que “solo el legislador tiene facultades para hacer excepciones a la norma constitucional de vinculación por méritos”, por lo que sugiere, el establecimiento de nuevas etapas que evalúen los elementos derivados del artículo 62 de la Ley 115 o un concurso especial. Por tanto, el Decreto 3982 de 2006 del Ministerio de Educación que reglamentó el estatuto docente en su artículo 4 párrafo 1, prescribe que la determinación de las vacantes, debe incluir los cargos necesarios para la prestación del servicio en los establecimientos educativos estatales ubicados en territorios indígenas que atienden estas poblaciones, los cuales serán provistos mediante concurso especial previéndose entonces que se desarrollaría un concurso específico para estos cargos.

Mediante la Sentencia C-208 de 2007 la Corte resolvió la constitucionalidad del Estatuto de Profesionalización Docente como el medio para el acceso al “servicio educativo” estatal a través del sistema de carrera y por concurso público de méritos. Sin embargo, advirtió en este, una omisión legal relativa, en cuanto no precisó las particularidades del sistema para la vinculación en el marco de la educación en pueblos culturalmente diversos. Por lo que decidió que el mismo no es aplicable a “las situaciones administrativas relacionadas con la vinculación, administración y formación de los docentes y directivos docentes en los establecimientos educativos estatales ubicados en territorios indígenas que atienden población indígena”. En el mismo sentido, indicó la obligación

16 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, producto de las facultades conferidas al presidente en el artículo 111 de la Ley 715 de 2001; por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad a la constitución y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los ‘servicios’ de educación, entre otros.

17 Advierte además que el artículo 12 del Decreto 804 de 1995 no constituye por sí mismo una excepción imperativa a la exigencia de títulos.

del legislador de expedir un estatuto docente especializado, que no omita el derecho de participación¹⁸ de los grupos étnicos en su construcción.

En este marco, la participación es “el elemento determinante que marca la diferencia entre la etnoeducación y la educación tradicional”. Partiendo del entendido de que la educación en grupos étnicos es un derecho fundamental, en tanto, así ha sido reconocido para todas las personas y además forma parte integral del derecho fundamental de la preservación de la identidad cultural de estos pueblos, la cual asegura, en consecuencia, su subsistencia como grupo social, según la Corte en la Sentencia C-208 de 2007.

Así, la promoción de un concurso especial para docentes de centros educativos públicos ubicados en territorios indígenas quedó supeditado a la expedición de un estatuto especial docente para pueblos étnicos. Por lo cual, la directiva ministerial 02 del 18 de febrero de 2008 orientó a los gobernadores, alcaldes y secretarios de Educación para proveer temporalmente los cargos vacantes necesarios para la atención educativa de indígenas mediante el nombramiento provisional, según el artículo 62 de la Ley 115 de 1994 y del artículo 12 del Decreto 804 de 1995 (mientras se elabore un estatuto especial con las consultas correspondientes). Además, antes de reportar las vacantes para concursos de méritos del Decreto 1278, la entidad territorial correspondiente deberá hacer consultas previas que le permitan identificar criterios para determinar las vacantes que serán excluidas por tratarse de las destinadas a la atención educativa en territorios étnicos o para la población indígena. Solamente después de hecha la consulta previa, se aplicarán –los criterios– para identificar cuáles de los cargos vacantes se reportarán y cuáles no, en el concurso público de méritos del estatuto docente de 2002.

18 Diversa jurisprudencia reitera el derecho fundamental de grupos étnicos a la participación en la toma de decisiones que les afecten, a través, del mecanismo de consulta previa como estrategia que garantice su integridad étnica, social, económica y cultural. Según la sentencia C-175 de 2009: “la Carta Política propugna por un modelo de Estado que se reconoce como culturalmente heterogéneo, por ende, está interesado en la preservación de esas comunidades diferenciadas, a través de la implementación de herramientas jurídicas que garanticen su identidad como minoría étnica y cultural, organizadas y reguladas mediante sus prácticas tradicionales”(ver: SU-383 de 2003, C-175 de 2009, T-769 de 2009, SU-039 de 1997, entre otras, lo cual se deriva del artículo 6 del Convenio 169 de 1989 de la OIT En materia educativa, la C-208 de 2007 indica que la participación tiene importancia crucial para la satisfacción de los componentes del derecho fundamental a la educación que “respete y desarrolle la identidad cultural”.

En esencia, el debate presentado es la búsqueda de un mecanismo idóneo para la entrega o retoma de la autonomía educativa a los pueblos indígenas, por un lado, la institucionalidad que defiende un sistema dependiente de ella, en tanto pugna por el ingreso a la carrera administrativa a través de concurso docente, y por el otro, los pueblos que insisten en su derecho fundamental a una educación acorde a su cultura y, por tanto, que permita la selección y capacitación docente sin las dificultades propias del concurso.

La anterior contradicción se manifiesta en que el “servicio educativo” prestado en instituciones educativas oficiales de cada entidad territorial, debe ajustar sus contrataciones al concurso de méritos¹⁹. Y también en la autorización legal derivada del artículo 27 de la Ley 715 para la contratación de la “prestación del servicio de educación”, cuando las instituciones del Estado no tengan suficiencia para la atención educativa.

Esta contratación implicó que diversas organizaciones Magisteriales la consideraran como la legalización de la privatización de la educación pública, aunque a pesar de ello se reconoce que resultó una apertura útil para el movimiento indígena ya que generó la posibilidad de contratar con las entidades territoriales la educación en sus comunidades, para así frenar relativamente la incidencia gubernamental en sus procesos educativos y evitar la participación de terceros ajenos o con intereses opuestos a la educación propia que desde hace años venía construyendo el movimiento.

De igual forma, se evidencia un giro muy importante en el Decreto 2500 que le da autonomía a la autoridad u organización indígena para seleccionar y contratar a los docentes de acuerdo con sus orientaciones, especificando requisitos como su sentido de pertenencia y conciencia de identidad cultural, dominio del lenguaje disciplinar y pedagógico oral y escrito en lengua indígena (si se tiene) y capacidad de comunicación, habilidades artísticas, capacidad de construcción colectiva del conocimiento y trabajo en equipo del saber docente sobre la cultura y el área de acuerdo a exigencias cognitivas, políticas y sociales en el contexto. Lo que muestra el Decreto 2500 es un desglose de las condiciones someramente enunciadas en reglamentaciones como el Decreto 804 de 1995. A su vez, el Decreto 2500 permite la contratación de docentes por especialidades de acuerdo con la propuesta educativa presentada.

19 Lo cual, según sentencia 208, debe excluir las plazas de instituciones oficiales que atienden población indígena o que se ubiquen en sus territorios.

El dominio de la lengua y la cultura por parte de los maestros ya había sido mencionada en la Ley 115, en la que la selección de maestros se atribuye a las autoridades competentes en concertación con grupos étnicos, lo cual, se transforma en el Decreto 2500, en donde son las autoridades indígenas las encargadas del proceso de selección y contratación. Es fundamental este proceso por lo que afirma Rojas (2006):

Las autoridades indígenas deben definir el perfil del docente que necesitan para desarrollar su proyecto educativo, certificar su calidad de maestro bilingüe y, en todo caso, preferir a los miembros de la misma comunidad para la cual se piensa nombrar el docente. La definición de estos requisitos exige tener clara la función social y política del docente en el proyecto de escuela propia, la reflexión social sobre su perfil y la aceptación general de dichos requisitos (p. 333).

A pesar de la importancia del Decreto 2500, mientras no se resuelva el tema de la carrera docente en pueblos culturalmente diversos, la contradicción sigue vigente, puesto que dicha normatividad hace la salvedad de que los docentes contratados no serán empleados públicos. Nótese cómo el Decreto 2355 del 2009 del Ministerio de Educación Nacional pretendió resolverlo profundizando la posibilidad de contratación, abierta por el artículo 27 de la Ley 715 de 2001, tal como se evidencia en el parágrafo del artículo 2 del citado decreto, en el que indica que: si la contratación se pretende hacer con autoridades indígenas estas deben estar debidamente registradas en los organismos correspondientes. Sin embargo, la directiva ministerial 001 de enero de 2010 indica que el decreto en mención no aplica para la población indígena, pues se encuentra en concertación la norma que regule la materia y tampoco pudo cumplir una de las funciones para la cual fue creado.

Mientras tanto el sistema de contratación amparado en la Ley 715 de 2001 seguía vigente, y desde hacía años el CRIC había iniciado procesos de contratación tras este sistema mediante la oferta con autoridades regionales. Según Vitonás (2010), la oferta “es un sistema de contratación de la educación a través de un banco de oferentes, y se participa y se adjudican anualmente los contratos por licitación pública según el número de niños a atender” (p. 48). Sin embargo, indica que el mandato del XIII Congreso del CRIC en 2009 decidió “terminar con la oferta e implementar una estrategia para el fortalecimiento del SEIP” (p. 48).

Las causas para la terminación de la oferencia, son expuestas en la propuesta presentada por el CRIC para la atención educativa de los estudiantes indígenas del año 2010, esta indica que:

[...] la contratación por oferencia que hasta el año 2009 se adelantó por parte de la Secretaría de Educación del Cauca con el CRIC, era un mecanismo transitorio para adquirir algunas experiencias administrativas necesarias pero que no son suficientes para el logro de nuestro objetivo y la materialización de nuestro derecho a tener una educación propia la cual pueda ser planeada, dirigida y administrada desde nuestras autoridades propias; en este momento tenemos la capacidad, la experiencia y la idoneidad para asumir la administración de las instituciones y centros educativos bajo los componentes político organizativo, pedagógico y administrativo que integran el Sistema Educativo Indígena Propio.

Además, hasta ahora ha sido dificultoso avanzar en la materialización de los derechos a la educación propia, entre otras razones porque los contratos de oferencia solo permiten atender unos pocos estudiantes y no se tienen injerencia directa sobre la aplicación del PEC en todos los establecimientos educativos; la formación a los docentes solo se puede dar respecto de los contratados cuando el mayor número de docentes en nuestros territorios son oficiales; no se han podido articular los calendarios propios, pues esto significaría fraccionar los grados; respecto del bilingüismo, no existen avances significativos pues los docentes oficiales no se sienten obligados a aprender la lengua nativa por no ser exigencia de la Secretaría de Educación; los materiales no son bilingües excepto los que construimos desde la organización, pero la mayor parte del personal oficial incluyendo los rectores no les interesa su aplicabilidad (pp. 4-5).

La terminación de la oferencia implica además el posicionamiento político que ha asumido el movimiento indígena en la actualidad, al insistir en su calidad de autoridades públicas de carácter especial, según los artículos 246²⁰, 286²¹, 287²², 329²³

20 Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial.

21 Son entidades territoriales indígenas.

22 Las entidades territoriales gozan de autonomía para la gestión de sus intereses. En tal virtud tendrán los siguientes derechos: gobernarse por autoridades propias, administrar los recursos y participar en las rentas nacionales.

23 La conformación de las entidades territoriales indígenas (ETI) se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial.

de la Constitución Política. Por lo que según Vitonás (2010), “pueden hacer ejercicio de gobierno en un territorio indígena (...), pero mediante el sistema de oferta son tratados como particulares y como personas naturales que contratan servicios educativos para la formación de niños indígenas” (p. 59).

Este posicionamiento hizo que el movimiento promoviera la contratación de la educación, no ya a través de la oferta sino de convenios interadministrativos derivados de la Ley 1150 de 2007 que reglamenta algunos aspectos de la Ley 80 de 1993 de contratación pública. Sin embargo, ninguna autoridad local o departamental, especialmente la del Cauca, decidió contratar por esta vía, lo que generó un limbo sobre la educación de estos niños para 2010.

Un caso emblemático sobre la contratación de la educación lo referencia Rojas (2006), el cual remite a la acción de cumplimiento interpuesta en 1999 por la Asociación de Capitanes Indígenas del Mirití Amazonas (Acima) en compañía de la de la Fundación GAIA, “para obligar al departamento del Amazonas a cumplir la normatividad que los obliga a contratar la prestación del servicio educativo” (p. 338), dado que la Ley General de Educación considera el derecho de preferencia contractual para las comunidades en capacidad de prestar dicho servicio y que se deriva del artículo 27 del Convenio 169 de la OIT (Rojas, p.337).

Como consecuencia de lo anterior, la Sentencia ACU- 985 de 1999, del Consejo de Estado,

ordena terminar el contrato de administración del servicio educativo entre la Conferencia Episcopal y el departamento del Amazonas y, consecuentemente, contratar la prestación del servicio de educación con las escuelas comunitarias indígenas que cumplan los requisitos legales, de acuerdo con el derecho de preferencia contractual a favor de las organizaciones indígenas en capacidad de prestar el servicio (Rojas, p. 338).

El proceso terminó, según Rojas (2006), con la expedición del Decreto 053 del 22 de agosto de 2002, en este, el departamento del Amazonas ordena terminar y liquidar el contrato con la Conferencia Episcopal y asume la contratación con las escuelas comunitarias que desde hacía años llevaban consolidando una propuesta de educación propia en compañía de la Acima y la Fundación GAIA. Finalmente, en junio

de 2003 se creó la Mesa Permanente de Coordinación Interadministrativa entre la Gobernación del Amazonas y las Asociaciones de Autoridades Indígenas de la Jurisdicción Departamental con la Mesa Permanente de Concertación Indígena (MPCI), cuyo objeto es coordinar planes, políticas y programas que el departamento y las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATI) adelanten en los territorios de la jurisdicción de las asociaciones, "lo cual implicó que el departamento del Amazonas reconociera a las autoridades indígenas como autoridades públicas de carácter especial" (Rojas, p. 339).

Retomando algunos aspectos del Decreto 2500, es pertinente mencionar que su expedición reglamenta transitoriamente la administración de la educación en territorios indígenas en virtud de la potestad presidencial (Constitución Política, 1991, art. 189, numeral 11) que busca se garantice el cumplimiento de las leyes, para este caso, el artículo 63²⁴ de la Ley General de Educación. La mencionada transitoriedad depende entonces de lograr que se expida una nueva normatividad que trasfiera el pleno de la administración educativa a las autoridades indígenas, para lo cual, en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), se ha solicitado se haga a través de las facultades conferidas al presidente en el artículo 56 transitorio de la Constitución, el cual le permite dictar normas relativas al funcionamiento de los territorios indígenas mientras se expide la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial que contemple la creación de las entidades territoriales indígenas (ETI). Al respecto, Vitonás (2010) indica que han pasado más de veinte años de promulgación de la Constitución Política y aún no ha sido posible la promulgación de esta ley, por lo que menos será posible sujetar los procesos de autonomía educativa de los pueblos indígenas a una ley del Congreso. Esto justifica entonces la importancia del Decreto 2500 y el mecanismo que lo reemplace. Mientras tanto, los convenios firmados entre las secretarías de Educación y las autoridades indígenas han sido interadministrativos, asumiendo el papel de autoridades públicas de carácter especial de las autoridades indígenas.

Además, el Decreto 2500 prescribe que la escogencia de los centros educativos oficiales objeto de una contratación, según su artículo 1, depende de que estén ubicados en

24 Artículo 63 Ley 115 de 1994: "CELEBRACION DE CONTRATOS. Cuando fuere necesario la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo para las comunidades de los grupos étnicos, dichos contratos se ajustarán a los procesos, principios y fines de la etnoeducación y su ejecución se hará en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos".

territorios indígenas o atiendan población mayoritariamente indígena o que estén desarrollando PEC, proyectos o modelos etnoeducativos, o PEP, o cuando presenten una propuesta educativa integral en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP, sobre los cuales se debe certificar la insuficiencia cualitativa o cuantitativa de esta institución. La primera refiere cuando los docentes o directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales no sean idóneos o el modelo pedagógico de dichos establecimientos no esté acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas y no haya sido concertado con las autoridades indígenas. Y la segunda, cuando el número de docentes o directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales no permita atender las necesidades educativas de determinada comunidad indígena. En todo caso, se puede dar la combinación de docentes contratados y oficiales si se dan las características esbozadas y de no darse, la entidad territorial debe garantizar de manera concertada con las autoridades indígenas atención educativa pertinente a la población indígena en el establecimiento educativo excluido.

Sin embargo, la contradicción entre la contratación y la exigencia de la creación de un estatuto docente especial no se supera, pues sigue vigente la pretensión gubernamental de elaborar el concurso docente basada en el artículo 125 de la Constitución Política²⁵ y además se desconoció el carácter público de la vinculación de los docentes, directivos y otros que lo sean a través del Decreto 2500. A propósito, durante 2011 se referenciaron por lo menos dos sentencias de tutela que versan sobre la materia, a saber, T-116-11 y la T-379 de 2011.

En este sentido, la primera resuelve la violación al derecho fundamental de consulta previa de los pueblos indígenas del Cauca, en específico el Nasa del resguardo de “La Gaitana” puesto que el Decreto 0102 de 2010 del departamento del Cauca excluyó inconsultamente uno de los colegios que habían formado parte de la concertación con las autoridades indígenas y que fue incluido en el Decreto anterior 0591 de 2009 para la posterior contratación de la atención educativa de los estudiantes indígenas del Cauca, con el CRIC. Según la sentencia,

25 En el que se precisa que los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera. Se exceptúan los de elección popular, los de libre nombramiento y remoción, los trabajadores oficiales y los demás que determine la ley. Los funcionarios, cuyo sistema de nombramiento no haya sido determinado por la constitución o la ley, serán nombrados por concurso público.

Para la Sala resulta contrario al principio de buena fe hacer creer al CRIC que el proceso de consulta previa había concluido exitosamente al llegarse a un acuerdo sobre los establecimientos educativos oficiales en los que se aplicaría una política etnoeducativa y después, de forma unilateral, transgredir los compromisos [al excluir esta institución].

En tanto, la exclusión en mención no permitiría a la población indígena gozar de una atención educativa acorde a su cultura, y además incluiría a las plantas de docentes de la institución en el concurso docente general.

La problemática presentada se deriva de una institución en la que la población mayoritaria no es indígena, y sin embargo, en ella existe un grupo significativo de estudiantes indígenas que requieren una atención educativa diferenciada; por estas razones, la Corte Constitucional indica que la exclusión “repercute directamente en el goce del derecho a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural en cabeza de la comunidad indígena Páez de La Gaitana y sus miembros”. Así, conmina al departamento del Cauca a realizar una consulta donde la comunidad establezca si el colegio será o no excluido y, de serlo, le advierte la obligación de generar una estrategia diferenciada para los estudiantes indígenas de dicho establecimiento.

Por otro lado, la Sentencia T-379 de 2011 resuelve la tutela interpuesta por la comunidad quillasinga de Nariño contra la entidad territorial de Pasto, porque al excluir a uno de los establecimientos oficiales de su territorio, se desarrolló el concurso general de méritos de docentes y se nombró a maestros en ella que no eran idóneos para desempeñar el cargo en el contexto cultural en mención, y en consecuencia, se desplazó a los docentes que en provisionalidad habían sido nombrados por recomendación de la comunidad. Así, la Corte protegió el derecho fundamental del pueblo quillasinga a una educación acorde con su cultura y ordenó la reubicación de los docentes vinculados por el concurso público de méritos, para la restitución en su cargo de los docentes que fueron desvinculados, mientras se desarrolla el concurso especial de méritos. Finalmente, ordena al Ministerio de Educación:

[...] dentro de las cuarenta y ocho (48) horas siguientes a la notificación de la presente sentencia, expedir una Directiva Ministerial en la que oriente a las entidades territoriales encargadas de reportar las vacantes de docentes y directivos docentes para los concursos públicos de méritos del Decreto Ley

1278 de 2002 en el sentido de que, en adelante, antes de reportar las vacantes en cargos de docentes o directivos docentes en instituciones educativas oficiales que atiendan población indígena y población que no se identifica como perteneciente a una etnia, el departamento, el municipio o el distrito –según el caso– deberá convocar a una consulta previa a las comunidades indígenas con presencia en la respectiva entidad territorial con el fin de identificar criterios temporales para saber en qué casos estas vacantes deben ser excluidas de los concursos públicos de méritos del Decreto Ley 1278 de 2002. Solo una vez hecha la consulta previa –departamental, distrital o municipal– y definidos los criterios temporales para determinar las vacantes que deben ser excluidas de los mencionados concursos, estos podrán ser aplicados para determinar cuáles de los cargos vacantes se reportarán para el concurso público de méritos. Los cargos que queden excluidos, mientras se concluye el proceso de consulta previa que se sigue actualmente en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, deberán ser provistos temporalmente, mediante nombramiento en provisionalidad, con respeto del artículo 62 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 12 del Decreto 804 de 1995.

Con el fin de evidenciar recientes demandas de los movimientos indígenas del país y las consecuentes sentencias, se presentaron estas acciones de tutela que dan cuenta de nuevo de la relación entre políticas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, decisiones tomadas en la práctica educativa y obligación derivada de una orden judicial para modificar acciones realizadas. Es como un ir y venir de la política que atiende a las características inicialmente descritas.

Innegablemente, los educadores han desempeñado un papel determinante en los procesos de educación propia, incluida la etapa anterior a la Constitución de 1991 y el actual momento de construcción del SEIP, en el que, como se vio, la lucha indígena ha planteado de forma prioritaria la cualificación de docentes acorde a las necesidades específicas del movimiento, las necesidades de cada pueblo y contexto, como lo fue por ejemplo la formación de líderes o el acompañamiento en las luchas por recuperación de tierras, lengua y cultura en el departamento del Cauca.

Lo presentado da cuenta de la autonomía ganada a través de los años en el proceso de selección, contratación y formación de maestros para las comunidades, esta autonomía es fundamental de acuerdo con Rojas (2006):

contar con docentes formados en el pensamiento indígena, respetuosos de las tradiciones y conscientes de las múltiples adaptaciones que el contexto cultural exige en el proceso de formación pertinente para niños y jóvenes. De la capacidad de liderazgo y control que tengan las autoridades indígenas sobre formación y selección de sus maestros depende, en gran parte, la posibilidad de implementar procesos apropiados de educación escolarizada (p. 333).

Sin embargo, aún quedan muchos interrogantes sobre las garantías y condiciones de trabajo de los maestros contratados por las organizaciones, sobre la manera como se hace efectiva la interlocución entre autoridades locales y autoridades indígenas, las garantías de participación de autoridades de base, la cobertura de maestros bilingües y conocedores de la comunidad y el apoyo para su formación.

Política

Para efectos del análisis, esta categoría se refiere a elementos como la autonomía, la administración y la gestión de la educación para pueblos indígenas en Colombia.

La autonomía para el CRIC (2004) está presente desde el principio y se encuentra en el origen del enfrentamiento con agentes del sistema y de sectores populares. Se trata de una exigencia irrenunciable ya avalada constitucionalmente y por tratados internacionales. Sin embargo, la práctica por su reconocimiento es de lucha continuada. El resultado de esta lucha es que la autonomía indígena cuenta hoy con un alto grado de aceptación aún en sectores del propio Estado.

La educación propia es uno de los pilares de la autonomía indígena. Esta abarca tanto el campo cultural como el político y el económico. Es de aclararse que autonomía no quiere decir encerrarse para protegerse de las ideas de afuera, sino generar una relación en la que las ideas externas entren en diálogo con el pensamiento propio. Aquí la autonomía y la interculturalidad se cruzan. La autonomía surge como la necesidad de los pueblos indígenas de emanciparse frente a un Estado hegemónico y su pretensión homogeneizadora, la iglesia, los gamonales, los terratenientes, los comerciantes e incluso, en la actualidad, los grupos al margen de la ley.

Sin embargo, la autonomía no es absoluta, está marcada por la relatividad que le genera un proceso histórico de relaciones violentas (simbólicas y materiales) con la sociedad

mayoritaria y de resistencia de los pueblos originarios a las condiciones derivadas de estas relaciones, como la explotación, la opresión, la marginación y el desconocimiento del carácter colectivo de su pensamiento y modos particulares de vida²⁶. Nótese que autores como Lemaitre (2009) indican que la normatividad estatal tiene el potencial de ocultar o legitimar la violencia que ha sostenido la sociedad mayoritaria con los pueblos indígenas, pero a la vez, cumple también una función de posibilidad para que por medio del activismo o movilización legal se incida en aspectos específicos de sus vidas; para este caso, lo relacionado con el proceso y construcción del SEIP.

Al respecto, la autonomía se contempló en la Ley 115 como el desarrollo de proyectos, planes y programas educativos para indígenas en su totalidad desde su concepción hasta su evaluación, aunque no clarifica nada en términos de administración de recursos. Únicamente menciona que los contratos deben ajustarse a los procesos, principios y fines de la etnoeducación, y su ejecución deberá hacerse en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos. En este sentido, afirma Rojas (2006): “esta normatividad no especifica ni los recursos, ni los responsables de implementar todo lo allí señalado, y con esta omisión se inician algunos problemas de aplicación de tal andamiaje legal” (p. 326).

El Decreto 804 que reglamenta parte de lo estipulado en la Ley 115 con relación a la educación para grupos étnicos, en el artículo 1 menciona la obligación del Gobierno para asumir en los planes sectoriales los proyectos y planes educativos formulados con los grupos étnicos cuya financiación es obligación del Gobierno, a través de sus instancias competentes. Según esto, es el Gobierno quien debe asumir en sus respectivos planes sectoriales los proyectos etnoeducativos formulados con los grupos étnicos, y su financiación debe hacerse a través de las diferentes fuentes de recursos: presupuesto nacional (Fondo Educativo de Compensación y Aportes de la Ley 21 de 1982), cofinanciación, crédito externo, transferencias de la nación (Sistema General de Participaciones) y recursos propios de las entidades territoriales. Además, en su artículo 10 reconoce como autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos para concertar selección de docentes con entidades territoriales al Consejo de Mayores y Autoridades Tradicionales de los Pueblos Indígenas, con la asesoría de sus organizaciones o de los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere.

26 Variada jurisprudencia ha reconocido a los pueblos culturalmente diversos como sujetos colectivos titulares del derechos fundamentales sobre los cuales el Estado tiene la obligación de su protección (ver: T-380/93, SU-039/97, T-652/98, SU-383/03, T-154/09 y T-769/09).

En esta reglamentación se da la posibilidad de definir calendarios académicos propios con la condición de cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y sociales de contenido educativo. A su vez, se contempla que el manual de convivencia debe estar acorde con las creencias, tradiciones, usos y costumbres. En este último aspecto cabe anotar que para el CRIC (2004) los cabildos escolares son una estrategia fundamental de autonomía. Aquí entraría en juego la formación política de los niños indígenas en el marco del gobierno escolar. Sobre la implementación del Decreto 804, Rojas (2006) opina: “La realidad es que muchos de estos principios jurídicos son asumidos como retórica legal sin mayores efectos vinculantes para los funcionarios públicos, los cuales prefieren hacer e imponer interpretaciones convencionales de las normas generales” (p. 329), en una suerte de interlocución fallida entre autoridades territoriales locales y autoridades indígenas.

De otra parte, la directiva ministerial 12 (2008) es la que define el pago de docentes, directivos docentes y administrativos que han sido vinculados en el marco de contrataciones derivadas del artículo 27 de la Ley 715 de 2001, el cual las autoriza “cuando se demuestre la insuficiencia en las instituciones educativas del Estado [para así] contratar la prestación del servicio con entidades estatales o no estatales, que presten servicios educativos” y que sea pagado con recursos del Sistema General de Participaciones. Nótese que esta particularidad normativa incide en la contratación del personal docente en territorios étnicos y para pueblos indígenas. Ya que dicho artículo precisa aspectos sobre la educación misional que responde generalmente a proyectos etnoeducativos. Así establece: “La educación misional contratada y otras modalidades de educación que venían financiándose con recursos del Situado Fiscal y las participaciones de los municipios en los ingresos corrientes de la nación se podrán seguir financiando con recursos del Sistema General de Participaciones”. En general, la norma implica que los docentes, directivos docentes y administrativos de las contrataciones de educación misional que venían siendo financiados con recursos del situado fiscal, se podrán seguir financiando con recursos del Sistema General de Participaciones.

De acuerdo con la política para poblaciones vulnerables del Ministerio de Educación Nacional (2005a),

La atención educativa a los grupos étnicos tiene como responsables directos a las entidades territoriales y a las instituciones y centros educativos, que, a

través de las secretarías de Educación, deben proponer acciones de manera concertada con los representantes de las etnias [...] garantizando la autonomía de estos pueblos, de manera que se les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con sus formas de vida (P. 18).

A su vez, menciona la responsabilidad de las secretarías de Educación para incorporar al plan de acción, para la atención educativa a estas poblaciones, procesos de consulta y concertación (mesas permanentes o comités de etnoeducación) con las comunidades, para definir conjuntamente los criterios básicos de la etnoeducación, la selección de las instituciones o centros educativos y los docentes que ofertan los programas etnoeducativos, así como la identificación de estas poblaciones, metas y planes de mejoramiento muy en la lógica neoliberal. Sobre el particular, Castillo y Rojas (2005) exponen que las acciones institucionales de los programas de etnoeducación están insertas en las lógicas de funcionamiento burocrático, bajo criterios como los de modernización y racionalización de recursos con lo que, aun presumiendo la buena voluntad de funcionarios y entidades, la viabilidad de acciones efectivas es reducida.

Como dijimos, son programas con escasos recursos y precarias condiciones de operación, se vive una crisis de viabilidad de la etnoeducación como política educativa, aun en los términos en que esta ha sido consagrada en las leyes. Cada vez parece más claro que las lógicas de acción institucional oficial tienden a subsumirla bajo los criterios de las políticas generales, lo que de seguro incidirá a largo plazo en la posibilidad de desarrollo de proyectos educativos orientados por criterios diferentes a los de la lógica neoliberal (Castillo y Rojas, 2005, p. 97-98).

En términos de autonomía y específicamente la de administración y gestión de la educación, la CONTCEPI, creada por el Decreto 2406 de 2007²⁷, resulta un espacio de construcción concertada de política educativa con los representantes de los pueblos indígenas. El Decreto 2500 de 2010 en el marco de esta mesa, fue un evento de gran relevancia. Sin embargo, se anota que también al interior de las mismas organizaciones indígenas existen discusiones sobre la representación por parte de los dirigentes indígenas en este escenario ya que la base queda excluida de estos procesos (ver Rojas, 2006).

²⁷ Que desarrolla el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.

Por otro lado, la canasta básica y adicional para el servicio educativo, es contemplada en el Decreto 2500 en atención a la Ley 715, aunque cabe resaltar que este decreto solamente aplica para aquellos pueblos que hayan decidido asumir la contratación de la administración de los establecimientos educativos ante las entidades territoriales certificadas, la cual pondrá a disposición la infraestructura física. Es importante tener en cuenta que los cabildos, autoridades tradicionales –y sus asociaciones– y organizaciones indígenas recibirán por parte del Estado una suma fija, por alumno atendido. De acuerdo con este decreto, estos ejercerán la orientación político-organizativa y pedagógica de los establecimientos educativos apoyándose en el personal que los mismos contraten, de esta manera, el personal docente, directivos docentes y administrativos, oficiales y contratados acatarán las orientaciones dadas por estas autoridades. En el sentido de la contratación, el artículo 7 del mencionado decreto da cuenta de los requisitos para los contratos establecidos entre entidades territoriales y autoridades, estas últimas deben demostrar experiencia e idoneidad en atención educativa a pueblos indígenas y a su vez contar con una propuesta educativa en el marco del SEIP. La interventoría, vigilancia y control serán llevadas a cabo mediante criterios acordados por las partes –entidades-autoridades– por las secretarías de Educación de las entidades territoriales.

Este auge de privatización o tercerización de la educación pública hace pensar a algunas organizaciones Magisteriales en Colombia que la delegación de la administración educativa propia a las autoridades indígenas (Decreto 2500 de 2010) podría ser una especie de privatización educativa en donde el Estado encomienda sus funciones a otros, desconociendo de hecho que las autoridades indígenas son autoridades públicas de carácter especial, aunque como se ha dicho valdría poner en consideración por qué la norma bajo estudio prescribe que en ningún caso el personal contratado formará parte de la planta oficial de la entidad territorial. Mientras para el movimiento indígena esta autonomía es el resultado de su lucha social histórica, para el Estado puede ser una respuesta a regulaciones internacionales de inclusión y participación. Esta situación da cuenta de las características de la política inicialmente sustentadas.

Habría que analizar el proceso de aplicación del Decreto 2500 de 2010 a la luz del movimiento indígena en Colombia para comprender cómo ha trascendido su implementación, cómo ha sido la experiencia en las comunidades que decidieron contratar, cómo se han dado las conciliaciones con las entidades territoriales regionales y locales, para evidenciar en la práctica la forma de funcionamiento de la autonomía pedagógica y administrativa de los SEIP.

Conclusiones

El camino recorrido en este capítulo muestra las irregularidades, heterogeneidad y dispersión del poder, propios del transitar político. Las tensiones entre pensamiento y acción del movimiento indígena colombiano y las políticas de Estado; las inconsistencias entre normatividad y práctica educativa, y entre políticas nacionales y restricciones de la oficialidad local no parecen ser resultado único de un tire y afloje; son consecuencia de poderes localizados e instalados históricamente, de un proyecto globalizador que por un lado promueve políticas de reconocimiento a la diversidad cultural y a su educación propia, pero, por el otro concentra todos sus esfuerzos y recursos en medir a todos con la misma vara y generar competencias del orden mundial. Son efecto también de la concentración del presupuesto nacional en otros frentes, de unos pocos que se encargan de definir quiénes son los sujetos dignos de ser reconocidos en sus derechos y por obstáculos nacionales muy bien expuestos por Rojas (2006) así:

Los obstáculos institucionales en la formulación e implementación de normas sobre etnoeducación en Colombia se puede resumir en cuatro elementos principales; en un marco de inflación legislativa contradictoria y desordenada sobre el tema educativo en general; un sector altamente politizado donde la educación regional es el principal mercado de clientela electoral; serios problemas de interlocución y representatividad indígena nacional para concretar con el Estado la formulación e implementación de políticas públicas y reglamentaciones adecuadas y regionalizadas; y la escasez de procesos de base con la capacidad de construir propuestas y lograr su reconocimiento, así como la coordinación de competencias públicas en el orden local, regional y nacional con las demás entidades del Estado.

Toda esta dinámica representa un reto político y jurídico donde se debe combinar el derecho como un simple instrumento del proceso y a los procesos como impulsores del nuevo derecho más amplio, flexible, diferenciado y consecuente con las realidades culturales del país (pp. 342-343).

Dados estos obstáculos, se marca en la política educativa para grupos étnicos dos escenarios complejos en contraposición, por un lado el derecho a la educación propia acorde a las identidades culturales, materializado en los SEIP, su administración y autonomía, y por el otro, el servicio educativo que ofrece el Estado y se materializa

principalmente en cupos educativos que permiten mejorar los niveles de cobertura escolar y visibilizarlo en cifras pero que en términos de permanencia en el sistema y calidad educativa poco dicen aunque resulten finalmente en un aumento de su índice de escolarización.

Las luchas de los pueblos indígenas han sido orientadas legítimamente hacia la construcción de la educación propia, a través de la implementación del SEIP frente a un cúmulo normativo estatal que incluye una Constitución Política ambivalente, en tanto de manera simultánea atiende a la realidad multicultural del pueblo colombiano y al reconocimiento de sus derechos y por otro, a políticas educativas neoliberales. En este marco cobra sentido político la urgencia del reconocimiento de las autoridades étnicas como autoridades públicas de carácter especial, para que la interlocución con otras autoridades sea en términos de igualdad.

Para Vitonás (2010), el proceso de construcción de la educación propia desde los años setenta hasta hoy ha pasado por muchos obstáculos como el manejo del Estado y la Iglesia, la persecución, amedrentamiento y asesinato de sus líderes, entre otros. Progresivamente, la propuesta de escuelas propias fue el eje que fortaleció las comunidades en torno a la lucha por la tierra, defensa de la identidad y la historia propia, organizando a las comunidades y capacitando en valores comunitarios. Su proceso abarca hasta la actualidad cuatro décadas de logros y dificultades, el cual, convence a los pueblos indígenas en tanto camino para la defensa de sus derechos como pueblo y la materialización de sus aspiraciones de vida digna y un vivir bien comunitario.

El Decreto 2500 de 2010 resulta la expresión más reciente de este proceso, aunque es solo un escaño en la búsqueda de la autonomía educativa, aún persisten los debates sobre la pertinencia de un concurso docente especial para la vinculación de docentes etnoeducadores al servicio público, o si el hecho mismo de la contratación por vía el decreto en mención da esta categoría a pesar que la norma insista en lo contrario. Y en medio de ello, el fantasma de la privatización como estrategia de Estado en el descargue de sus obligaciones, frente al derecho fundamental de los pueblos étnicos a una educación pertinente, producto de una política pública diferenciada y que respete igualmente el derecho fundamental de la participación de estos pueblos en la toma de decisiones que les afecten, así como del reconocimiento de sus autoridades como autoridades públicas de carácter especial.

Por otro lado, este largo proceso de la política pública de educación desde y para pueblos indígenas ha contribuido en el reconocimiento de los pueblos culturalmente diversos como sujetos de derechos fundamentales, como, la preservación y el respeto de su cultura a través por ejemplo de una educación acorde a sus particularidades. Dicho reconocimiento interpela un recorrido histórico en pugna, desde la conversión, la homogeneización, el asimilacionismo multicultural hasta la lucha por los procesos autónomos que hacen evidente las relaciones de violencia material y simbólica que han vivido los pueblos originarios.

Las dificultades y logros descritos en este capítulo solo dan cuenta parcial de los profundos debates sociales que ha implicado la lucha por la construcción del SEIP en Colombia, siempre como expresión de lo cimentado desde las particularidades de los pueblos indígenas y los obstáculos que genera confrontar un modo generalizado de comprender la vida, imbricado igualmente con los otros.

Bajo la óptica de imbricación de sistemas de pensamiento diverso, no se puede perder de vista la pretensión hegemónica del mayoritario, cuando se piensen proyectos que posibiliten su coexistencia. Esta mirada expone el potencial polivalente de la normatividad analizada. Por un lado, como expresión de las luchas y logros del movimiento indígena en Colombia, que ha alcanzado como se ha dicho el respeto formal a los derechos fundamentales de los pueblos indígenas; por el otro, como una mera intención sin vocación de realidad pero con el potencial simbólico de generar la sensación de resolver los conflictos; y finalmente, como mecanismo que lo exorciza. En palabras de Lemaitre (2009), “la mala conciencia de la nación” oculta la violencia histórica que han vivido los pueblos originarios. Particularmente, indica que esta indulgencia político-legal para la sociedad mayoritaria y frente a los pueblos indígenas

son el fruto de esta misma civilización con su incansable máquina de guerra que idealiza al mismo tiempo que destruye, que busca su propia redención en la emancipación ajena. Una civilización que constantemente invierte sus fundamentos, imaginando en un momento que es civilizada frente a la barbarie, y al siguiente imaginando el otro como “buen salvaje” y a sí misma como corrupta y violenta (p. 306).

Finalmente, como se recordó en variada jurisprudencia, la educación como derecho fundamental en general es el pilar del goce efectivo de los otros derechos constitucio-

nales, y en específico, la educación diferenciada permite materializar una educación que es escenario de encuentro y habilitación para la interlocución con la sociedad mayoritaria, así como para la pervivencia de las culturas. De esta manera, la política educativa resulta una manifestación que promueve la igualdad material en una sociedad altamente heterogénea. De ahí la importancia de que los movimientos indígenas instrumentalicen las normatividades vigentes para su transformación, esperando que ello redunde en su aspiración de un buen vivir común.

El panorama hasta aquí vislumbrado quedaría un poco etéreo, un tanto desabrido y con muy poca vitalidad sin lo que a continuación se presentará: la experiencia de prácticas educativas que de diferentes maneras y atendiendo a sus formas y sentires han implementado propuestas pedagógicas para y con niños, niñas y jóvenes indígenas. Que sean ellos los que cuenten.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1983). *Campo intelectual, campo de poder y hábito de clase*. Buenos Aires: Folios.
- Castillo G., E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía* No. (52), p. 15-27.
- Castillo G., E. Rojas, A. y (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación bilingüe e intercultural*. Popayán: Editorial Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2010) *Propuesta para realizar la atención educativa de los estudiantes indígenas que habitan nuestros territorios para la vigencia 2010 bajo el Sistema Educativo Indígena Propio*. Inédito.
- Enciso P., P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Galeano L., M. (2006). *Resistencia Indígena del Cauca, Labrando Otro Mundo, CRIC, Inter-team, Misereor, Popayán*.
- Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro. Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2005). *Política de Etnoeducación. La Revolución Educativa*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2005a). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Bogotá.
- Rodríguez G. C. (2010) *Etnoreparaciones: la justicia colectiva étnica y la reparación a pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes en Colombia. Centro de estudios de derecho, justicia y sociedad*. Bogotá, Ediciones antropos. De justicia.
- Rojas, G. B. (2006). *Los procesos de etnoeducación: de las reivindicaciones y la ley al ejercicio de los derechos*. En *Educación, Escuela y Territorio en la Amazonía Colombiana*. Bogotá.

Los procesos de etnoeducación: de las reivindicaciones y la ley al ejercicio de los derechos.
En Educación, Escuela y Territorio en la Amazonía Colombiana. Compilador Garzón,
C.O. p. 320-343 Fundación GAIA, Amazonas Bogotá.
Vitonás, A. (Enero - Julio de 2010). El PEBI, 39 años de construcción de una educación
propia en Colombia. Revista Guatemalteca de Educación.

Referencias Cibergráficas

Constitución política de Colombia 1991 en:

<http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Convenio 169 de la OIT 2005 en:

http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Decreto 804 de 1995 en: Normatividad básica para la etnoeducación. Recuperado de:

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85384.html> . En julio de 2012

Decreto 2500 de 2010 recuperado de:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto_2500.pdf en julio de 2013

Decreto 3982 de 2006 recuperado de:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf en julio de 2013

Directiva ministerial 02 de 2008 recuperado de:

<http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/ministerios/meduccion/dministeriales/2012/02.pdf> en julio de 2013

Directiva ministerial 001 de 2010 recuperado de:

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-217316_archivo_pdf_directiva_001.pdf en julio de 2013

Directiva ministerial No. 08: Normatividad básica para la etnoeducación recuperada de

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85384.html> en julio de 2013

Directiva ministerial N° 12: Normatividad básica para la etnoeducación recuperada de:

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85384.html> en julio de 2013

Ley 115 de 1994. Normatividad básica para la etnoeducación recuperada de [http://](http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85384.html)

www.mineduccion.gov.co/1621/article-85384.html en julio de 2013

Ley 1150 de 2005. Recuperada de:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25678> en julio de 2013

Ley 80 de 1993. Recuperada de

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=304>

En: julio de 2013

Ley 1381 de 2010. Recuperada de

<http://web.presidencia.gov.co/leyes/2010/enero/ley138125012010.pdf> en: julio de 2013

Ley 715 de 2001. Recuperada de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf en: julio de 2013

Resolución 9549 de 1986. Recuperada de

http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/descarga/Resolucion_9549_1986.pdf en: julio de 2013

Sentencia T 533/ 2009. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/T-533-09.htm>, en Julio de 2013.

Sentencia C 208/2007. Recuperada de:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25929> en Julio de 2013.

Sentencia C-175 /2009. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-175-09.htm> en En: Julio de 2013.

Sentencia SU-383 de 2003. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-175-09.htm> en Julio de 2013.

Sentencia T-769 de 2009. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/t-769-09.htm> en Julio de 2013.

Sentencia SU-039 de 1997. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/su039-97.htm> en Julio de 2013.

T-236 de 1994. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/> en Julio de 2013.

T-1227 de 2005. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-1227-05.htm> en Julio de 2013.

T-805 de 2007. Recuperada de:

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-805-07.htm>, en Julio de 2013.

Sentencia C 208/2007. Recuperada de:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25929> en Julio de 2013

Sentencia ACU- 985 de 1999 del Consejo de Estado. Citada en Rojas, G.B. (2006).



Aníbal Rivera /miembro del Pueblo Indígena de Ámbalo

Capítulo 2

Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayankú'c²⁸

*“Ser indígena, tiene que ver con lo que sentimos,
con nuestro corazón, con nuestra esencia.
Va más allá de la forma de vestirnos,
pues esa idea de indígenas con plumas,
acá, dejó de existir hace mucho rato.*

*Pues algunos nos vestimos con ropa de marca,
y sin embargo somos indígenas, dignos de serlo,
pues es un legado ancestral
que viene impregnado en nuestras raíces”.*

Palabras comunero de Ambaló²⁹

Angie Linda Benavides Cortés³⁰

Extrañamente pareciera que nuestros³¹ ojos han estado acostumbrados a ver en blanco y negro, pero al llegar acá, se abren todos los sentidos, como cuando creemos que no existe nada que realmente nos impacte, empezamos a ver la más bella gama de colores

28 En idioma nantrik de Ambaló significa “hucada de las hormigas”.

29 Las citas del presente capítulo que hacen referencia a algún miembro de la comunidad, se escribirán señalando que son expresadas por un comunero, joven, profesor, etc. No aparecerán con la referencia del nombre de manera específica, pues se asume que es la voz de un pueblo la que se encuentra escrita en cada uno de ellos y no la de una sola persona.

30 Docente Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación.

31 Este escrito se realiza en primera persona del plural, pues recoge las percepciones y vivencias del Grupo de Investigación de Equidad y Diversidad (UPN), quienes realizamos la visita a esta experiencia.

y, con ello, una multitud de paisajes, pues no se trata solamente de montañas, vacas o casas, sino de la misma gente que a nuestra consideración no le temen a lo desconocido, sino por el contrario, con mucha fortaleza estrechan su mano, como señal de compañerismo y fraternidad, como mostrándonos otro camino, ese que desde nuestra experiencia no habíamos logrado ver. Ese camino que para muchos de nosotros que nos ubicamos desde la academia, solo se constituye en una utopía, esa que expresa que la educación puede ser transformada.

Estamos en el resguardo indígena de Ambaló (Cauca), despojándonos de lo que nos han enseñado históricamente, aquella comprensión de indígena = sujeto irreal, mitológico, diferente, todo aquello desaparece a nuestro paso, pues deja de estar en la imagen de un libro o de un conocimiento descontextualizado, para formar parte de nuestra vivencia o tal vez al contrario, nosotros de la de ellos. Pues a pesar de hacer un recorrido de unos pocos días, logramos evidenciar su cotidianidad, su forma de hacer y vivir la educación como un proceso de resistencia y constante lucha.

Este capítulo es una invitación a recorrer la experiencia de educación propia de la Escuela Ayankú'c- Ambaló, desde la palabra y la sabiduría de mayores, comuneros, profesores y estudiantes de esta comunidad y desde nuestros pasos, que transitaron alrededor del sentido político y pedagógico de esta otra educación, se encontrará a continuación la ubicación histórica y territorial de esta comunidad, posteriormente nuestro análisis de la experiencia educativa de la escuela Ayankú'c y, por último, algunas conclusiones suscitadas a lo largo de este recorrido.

Algunos pasos por la historia de este territorio

Nos encontramos en el territorio del pueblo ancestral Ambaló, que es una comunidad indígena ubicada en el municipio de Silvia, departamento del Cauca, con una población estimada de 3500 personas (Cabildo de Ambaló, 2012), organizadas en siete veredas, entre ellas: San Pedro, Tulcán, Cofre, Agoyán, Media Loma, Chero, Miraflores y Guarangal. Lógicamente en un espacio como este, donde todo ha sido narrado por los mayores, como una forma de transmitir el conocimiento, sería imposible no conocer la historia de este pueblo desde las mismas voces de sus comuneros, por ello aquí traemos varios de sus relatos.

Hablar de Ambaló o Ampiuolo³² no nos implica solamente describir su ubicación geográfica, sino comprender que ancestralmente han sido llamados de esta manera, pues esto ha sido transmitido desde su ley de origen, legado que los ha acompañado ancestralmente, y que orienta la vida de este pueblo. A continuación se presenta parte de la cosmovisión que los orienta:

Los mayores nos cuentan que los ambalueños somos propios de estos territorios y que nuestros ancestros o caciques principales nacen de la laguna brava de la unión del agua, el arco y el trueno, esta unión de los espíritus se desarrolla en esta laguna, la cual crea una creciente de agua que contiene residuos de la vegetación, tierra, árboles, piedras, etc. Esta creciente baja por las laderas de las montañas por la quebrada Agoyán que nace de la laguna. (Cabildo de Ambaló, 2009, p. 12).

El espacio descrito forma parte de uno de los sitios sagrados existentes en el territorio, ubicado en la vereda Letras (imagen 2.1).

Imagen 2.1 Resguardo indígena de Ambaló, vereda Letras (Benavides, 2011).



Desde lo que se logra comprender, esto es un evento que enuncia rasgos de la identidad de este pueblo y de las tradiciones. Se dice que:

Este evento se desarrolla acompañado de la lluvia y al son de los truenos y relámpagos que anuncian el nacimiento del cacique. Este viene dentro de la

32 En idioma nantrik de ambaló significa “espíritu del agua, provenientes del más allá”. Actualmente se le llama Ambaló, pues desde la imposición del castellano como única lengua, se obligó a pronunciarla de esta manera.

creciente por momentos convertido en sierpe³³ y por momentos en humano. Viene chumbado³⁴ con los colores del arco iris hasta la mitad del pecho, para este momento los mayores y médicos tradicionales deben estar preparados para recibirlo con remedios frescos, aguardiente y coca [...] Una vez recogido, se hace un proceso de crianza de acuerdo con la orientación de los médicos tradicionales; de esta forma nacen nuestros caciques orientadores. Según nuestros mayores, este evento se produce cada 63 años y el último suceso de esta índole se dio en el año de 1984; lastimosamente nuestro pueblo no estaba preparado para recogerlo y el cacique se convirtió en sierpe (Cabildo de Ambaló, 2009, p. 12).

Estos saberes expresan el surgimiento de este pueblo, indicando la tarea de preparación y fortalecimiento cultural, para lograr la pervivencia del legado ancestral.

De acuerdo a los mayores y a distintas investigaciones realizadas en el resguardo existen tres momentos históricos en cuanto a su constitución, con ello no se quiere decir que los sucesos aquí no referidos, dejen de tener relevancia, pues sabemos que continuar perviviendo ha implicado un proceso de constante lucha y resistencia de muchos de sus comuneros. Se mencionara parte de esta historia que nos ha sido narrada por los mayores, haciendo la explicación que no se habla desde una sola voz, sino desde la voz de toda una comunidad, de una historia y de una cultura.

El primer momento se ubica –mucho antes de lo mostrado con contundencia en la historia universal– antes de la invasión española; es otra mirada a lo que pasó, pues ese solamente sería el inicio de la resistencia que se ha venido haciendo a las imposiciones de pensamiento, religiosas, educativas, culturales, y a los distintos atropellos que se han presentado.

Los españoles llegaron por la vereda Miraflores a invadir los valles que este territorio tenía, esto produjo un gran magnicidio³⁵, muchos comuneros se subieron a las montañas, algunos se fueron para otros municipios y los que se

33 Este término hace referencia a la serpiente.

34 Se refiere a envolver al niño en una cinta que es tejida en el telar y posee los símbolos del pensamiento indígena. Esto se hace con los niños para que crezcan, sean fuertes y saludables.

35 Se aclara que cuando la mayora menciona magnicidio, hace referencia al genocidio, al asesinato de un grupo étnico, en este caso de comuneros ambalueños.

quedaron fueron sometidos, obligándolos al terraje, a dejar de lado todas las prácticas culturales, principalmente el idioma materno, sin embargo tiempo después nos reorganizamos (Mayora comunidad indígena de Ambaló, 2011).

Esto deja evidenciar que muchos de los pueblos indígenas de nuestro país han existido durante siglos atrás y el caso de Ambaló no es la excepción, sino el claro ejemplo de la situación de subalternización vivida por estas comunidades.

Un segundo momento se dio en 1983 con la organización comunitaria para llevar a cabo los distintos procesos de recuperación de tierras y de reestructuración del cabildo. Es importante referirnos que estos procesos se inician gracias a la conformación del movimiento indígena en 1972, concretándose en la consolidación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), quien a través de su plataforma organizativa enuncia entre sus prioridades la recuperación de tierras, la educación propia, el retorno del cabildo como autoridad legítima, valoración de las tradiciones etc. Por ello, en muchos territorios se trazan estrategias para volver a recuperar lo que por siglos fue robado, sus derechos, sus territorios y tradiciones.

Ambaló construye, también algunas estrategias para la recuperación de tierras, a continuación una de ellas narradas por un mayor:

En 1983 todos los mayores se reunían en las noches para lograr el objetivo de recuperar las tierras que ancestralmente nos han pertenecido. A estas reuniones también asistían los niños, pues era la manera de que empezaran a hacer parte de la organización y de las distintas acciones que emprendíamos. Cabe reconocer igualmente que nuestras mujeres también han tenido un proceso importante, pues ellas debían cargar los hijos en la espalda y hacerle el frente a la policía. Cada uno de los comuneros ha hecho parte de este proceso para lograr nuestro fin, pervivir como un pueblo originario.

Y un tercer momento se ubica en la actualidad, cuando se ha logrado un proceso de recuperación del territorio, con lo que se constituye una propuesta de educación propia, una de salud, y se generan distintas estrategias para el fortalecimiento de las prácticas culturales como: la siembra, el idioma propio, la medicina tradicional, la música, el tejido etc. Llegar al momento en el que se encuentran ha implicado movilización; organización de equipos educativos, de salud, justicia, ambiente, y constante

participación de la comunidad en el cabildo, además dentro de las recuperaciones y las veredas existen las juntas. Todo esto para hacer posible la administración y autonomía de este territorio.

El proceso se constituye desde la estructura que se tiene no solo a nivel cabildo, como se mencionó anteriormente, sino desde el CRIC y la organización zonal, en este caso el Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño (COTAINDOC). Esta estructura tiene como misión

La defensa de los derechos fundamentales y específicos de los pueblos indígenas que hacen parte de nuestra organización, teniendo como principios rectores la unidad, la tierra y la cultura, pilares fundamentales en la búsqueda de la autonomía para consolidar desde el derecho propio de los pueblos sus sistemas de autogobierno, cuidando, conservando y fortaleciendo aspectos culturales, sociales, económicos y políticos de nuestras comunidades (COTAINDOC, 2010, p. 8)

Esta estructura organizativa ha permitido la consolidación de la propuesta del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como una propuesta política de resistencia que se da a lo largo de la vida, “desde el momento de la fecundación hasta después de la muerte” (mayor, comunidad indígena de Ambaló; 2010); se orienta a través de la cotidianidad, la investigación y el fortalecimiento de lo propio. De esta manera, los pueblos indígenas logran tener una educación pertinente con el proyecto de vida de cada comunidad. El pueblo Ambaló, como uno de los pioneros en esta construcción educativa desde el movimiento, aporta y consolida una propuesta que posibilita algunos lineamientos en el marco del SEIP y el Decreto 2500 de 2010. Pues al igual que la educación transmitida por lo mayores a través del ejemplo, la experiencia educativa de Ambaló brindó grandes aportes. Los cuales veremos a continuación.

La Escuela Ayanku'c. La huecada de las hormigas

La vereda de Agoyán está ubicada en el territorio de Ambaló. Allí en una montaña un poco distante, se encuentra la escuela; disfrutamos el recorrido, pues sus paisajes dejan entrever las distintas maravillas de la naturaleza. Al llegar a la escuela sorprendentemente en sus paredes observamos el nombre en idioma materno, “Ayanku'c”,

como originalmente fue denominada esta vereda por los mayores, y cuyo significado es “hucada de las hormigas”.

Intentando retomar las lógicas desde las cuales nos presentaron esta experiencia, partiremos por enunciar algunos apartados de la historia de la escuela, para comprender posteriormente los componentes que la constituyen. La Escuela de Agoyán es una de las sedes que forman parte de la Institución Educativa Técnica Ambaló, la cual está conformada por una sede principal, en Miraflores, donde los niños y jóvenes hacen su bachillerato, y otras seis sedes dedicadas específicamente a la primaria. Por ello, muchos de los procesos pedagógicos y político-administrativos nos remitirán a enunciar la institución en general.

Esta sede cuenta con una interesante infraestructura, pues tiene una mezcla de un espacio físico constituido por salones, cocina, baño, pero también por montañas, río y distintos animales que permiten tener un contacto permanente con la madre tierra. En este escenario se evidencia además los maestros, estudiantes y comuneros como uno solo dentro de ese sentir de la educación propia, aquí ya comenzamos a romper con aquellas estructuras de escuela, parece que algo nos mueve a seguir conociendo esto que estamos viviendo.

Imagen 2.2 Escuela Ayankú'c, vereda Agoyán (Benavides, 2010).



Cuando empezamos a caminar en esta experiencia encontramos que el aroma a nuestro alrededor empieza a cambiar y vemos el fogón en la cocina de la escuela. Allí se encuentran algunas madres de familia que nos reciben de la mejor manera, nos estrechan

su mano y nos ofrecen un delicioso café con masitas³⁶, para que logremos entrar en calor, y comenzamos a compartir con ellos. Los maestros se notan muy felices, pues les parece importante que los visitemos y mucho más que conozcamos su proceso; los niños nos miran, suponemos que con inquietud al igual que nosotros; estamos aquí llenos de diversas sensaciones, pero con un deseo de compartir y comprender todo lo que subyace de este proceso.

A pesar de que la escuela en las comunidades indígenas fue, en sus inicios, la manera de evangelizar, desarraigar sus prácticas culturales, su lengua propia y de homogenizar su pensamiento, para el pueblo de Ambaló la escuela es un lugar de resistencia que traspasa a los procesos cognitivos instaurados en un aula, no es un lugar determinado, por ello, se parte de reconocer la idea de escuela como un espacio en donde se comparte el conocimiento y se fortalecen los legados ancestrales. Según narran los mayores, esta propuesta de escuela, surge a mediados de 1938 por Manuel Quintín Lame, en cabeza de su secretario José Gonzalo Sánchez, quien tenía la pretensión de que los indígenas debían aprender a leer y escribir para no ser engañados. Esta era una de las formas de restaurar los derechos de estos pueblos, pues durante muchos años se les había expropiado de sus tierras, y se les había convertido en esclavos, además de desarraigarlos de sus legados culturales.

Desde el momento de recuperación de tierras en 1983, la construcción de la escuela ha ido constituyéndose a la par.

La escuela no quedaba ubicada en el mismo lugar en donde estamos hoy, pues según nos dicen los compañeros, se ubica en algún momento en la recuperación La Palma y luego acá en Agoyán en distintos sitios, hasta que la construyen en el lugar en donde se encuentra, pues la anterior quedaba muy cerca a la quebrada y se inundaba mucho. Esta última estructura fue construida por todos los comuneros de la vereda de Agoyán. (Pueblo ancestral Ambaló, 2002, s.p.)

Como nos cuenta uno de los mayores que nos recibe en la escuela,

La educación empieza a tomar más fuerza, a partir del proceso de recuperación de tierras, pues se hace necesario un escenario que permitiera volver al

36 Preparación a partir de harina de trigo o, en algunos casos, de maíz. En la región de Cundinamarca se conocen como torrijas o arepuelas.

reconocimiento de nuestros derechos y al fortalecimiento cultural, por ello se dice que se comienza a plantear unas orientaciones frente a la educación propia en la asamblea de evaluación de los 10 años de recuperación del cabildo, en 1993. A partir de allí se establecen tareas que se vienen desarrollando durante todo este tiempo.

De acuerdo a lo que narran los maestros y los comuneros, la educación ha sido un proceso que los ha acompañado desde su origen, pues en los distintos espacios –fogón, familia, tul³⁷, prácticas medicinales y culturales–, se ha logrado la transmisión de saberes de generación en generación; por ello aún hoy perviven. No se reconoce la educación en un lugar determinado, como lo puede ser la escuela, sino se habla de una educación en y para la comunidad: “no es proceso escolarizado, es la transmisión de saberes desde la familia, la comunidad, la autoridad, de toda nuestra cotidianidad a partir del ejemplo” (comunero Resguardo de Ambaló; 2011).

Igualmente existieron algunos momentos en los que estos procesos culturales se realizaron de manera clandestina, pues se les prohibía el uso del idioma propio, de las practicas medicinales o de la transmisión de los saberes, por considerarse hechos asociados con la hechicería y la brujería; de esta manera se hace necesario volver a recuperar los territorios, pero con ello su propia identidad cultural. La educación es entonces la encargada de esta magna labor.

Al trascurrir esta experiencia, queremos ampliar nuestra comprensión de la educación propia, para nosotros no bastaba con las palabras de estos comuneros que evidencian con fuerza todos sus saberes, ni el paso por la escuela, por consiguiente, decidimos caminar para lograr entender la expresión de “la educación por y para la vida”³⁸. Por eso decidimos participar con ellos en momentos tan diversos como las asambleas (espacios de discusión y acuerdos para y con la comunidad), la cotidianidad del hogar comprendiendo la importancia del fogón, pero aún más especial para este grupo de investigación, conocer el desarrollo de la ofrenda, una ceremonia especial celebrada

37 El tul es el lugar en donde se realiza la práctica ancestral de la siembra de plantas medicinales y era realizada de manera circular.

38 Es una expresión de las comunidades indígenas para lograr evidenciar que es un proceso integral que se desarrolla a lo largo de toda la vida. No se da en un escenario escolarizado, ni está a cargo tan solo del docente-estudiante, sino es una relación con la comunidad, el entorno, la naturaleza y los espíritus mayores.

durante el mes de noviembre, cuando se les brinda un agradecimiento por la siembra a los espíritus mayores a través de alimentos y bebidas.

Nosotros aún sin comprender este ritual, sin saber qué sucede o qué se hace; nos acercamos tímidamente a tratar de comprender y sentirnos parte de esta noche. Observamos cómo varias familias realizaban los preparativos (dulce de leche, roquillas, carne, mote, chicha, etc.) para luego organizarlos en una gran mesa; se escribían los nombres de las personas que han pasado al otro espacio³⁹ y en donde seguirán acompañándolos; además se alumbraban velas por cada uno de ellos. Los bastones de mando de las autoridades y los instrumentos musicales también formaban parte de la ofrenda, pero se dejan al lado de la mesa, pues se dice que durante la noche los espíritus mayores vienen y toman lo que quieren. Eso corresponde a la primera parte de esta ceremonia, pues al siguiente día, como parte del ritual, la comunidad se reúne a compartir los alimentos y las bebidas, esto se hace alrededor de la música de tambores y danza.

Todo lo vivido, que a la vez es poco frente a las múltiples labores correspondientes a la cotidianidad indígena, nos abre los sentidos, y nos brinda la posibilidad de ver más allá de esa construcción de educación de la cual hemos formado parte, para dar paso a la comprensión de una posibilidad educativa que se fundamenta en la misma vida, en acción política y de resistencia.

La experiencia educativa, un sentido integral

Más allá de encontrarnos en un proceso de indagación o investigación, relacionada con experiencias de educación en las comunidades indígenas, intentamos acercarnos a los distintos procesos educativos, a comprenderlos y a sentirlos, con el fin de aportar en las tensiones existentes entre estas comunidades, pero sobre todo, aprender de la palabra, de la vivencia, resignificar nuestra mirada. Por ello, esta experiencia es analizada desde los sentidos pedagógico y político, diferenciación necesaria para lograr comprender cómo se desarrolla el proceso de administración, sin embargo entendemos que están directamente articuladas.

39 Desde la comprensión indígena existen tres espacios: el cósmico, donde se encuentran las autoridades espirituales mayores; el terrestre, donde están las autoridades físicas-espirituales y políticas, y el subterráneo, donde yace el fuego.

El sentido de lo pedagógico

Nos damos cuenta de que lo pedagógico está constituido por “lineamientos, estrategias y acciones que orientan y desarrollan los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento desde la educación propia” (PEBI, 2011), además de ser una apuesta política que se configura desde la construcción intercultural, pues se parte de la investigación de los saberes propios y de otras culturas para lograr una propuesta que sea coherente con las necesidades de las comunidades. Esto se ha denominado pedagogía comunitaria y es una construcción desarrollada a lo largo del movimiento indígena CRIC, el cual, desde los años setenta, viene aportando en las construcciones educativas de los distintos resguardos del Cauca, haciendo procesos de resistencia para obtener una educación acorde. Esto se concreta en las comunidades a través de las orientaciones del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y un posicionamiento del SEIP.

Fruto de este proceso se ha logrado la implementación de una estructura educativa constituida por el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que, según las afirmaciones de un mayor, “ha existido desde antes que el Estado le colocara esta u otras nominaciones, solamente que no se encontraba escrito, ni poseía este nombre, pues nosotros teníamos claras las orientaciones educativas”. Precisamente, desde el requisito establecido en el Decreto 1860 de 1994, en el que se estipula que los establecimientos educativos deberán contar con un documento institucional, ya sea PEI o PEC. Ambaló retomó todo lo trabajado durante años para conformar su documento educativo.

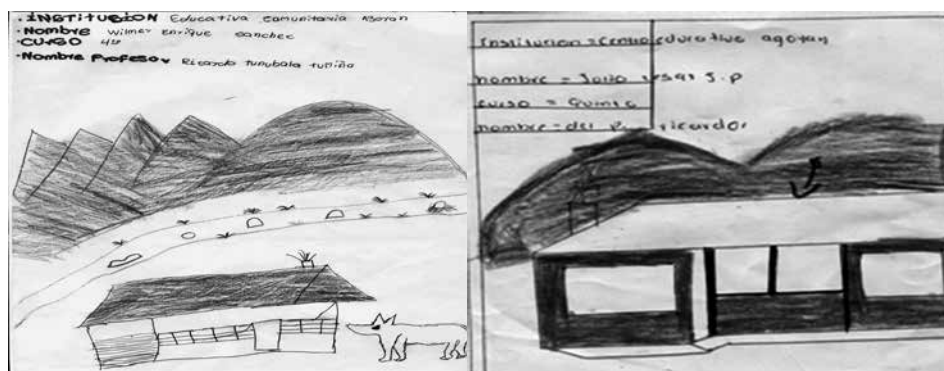
El PEC en el resguardo de Ambaló se denomina “por la vida, fortalecimiento de la organización hacia la recuperación del territorio, la lengua y la cultura”, el cual hace referencia a las reflexiones y construcciones de la comunidad del pueblo ancestral Ambaló; se evidencian los fundamentos del proyecto de vida de este pueblo como la cosmovisión, la ley de origen, la investigación y memoria colectiva, la autoridad, el territorio, entre otros. Su construcción inicia en 1983, fecha desde la que se han consolidado distintos documentos con algunas consideraciones y modificaciones y se enuncia como principal propósito.

Formar un ambalueño orgulloso de ser indígena, que ame la tierra y la naturaleza, que sea creativo, trabajador, con capacidad de liderazgo, maduro, pensador, inteligente, crítico de la realidad, que vive y aporta al

fortalecimiento de la unidad y la autonomía, fortalece la participación comunitaria y que pueda interactuar con la sociedad externa. Un ambalueño debe tener identidad, pero también suficiente conocimiento de lo externo para que se pueda defender, sea capaz de transformar esos conocimientos en bien de la comunidad, y aplicarlos en beneficio colectivo y con capacidad de trabajo (Cabildo de Ambaló, 2008, p. 38).

Para lograr este objetivo, se plantea desde la comunidad, que la escuela debe enseñar a partir de unos principios orientadores. Por una parte se encuentran los del CRIC, los del movimiento indígena: unidad, tierra, cultura y autonomía. Y luego, los que corresponden a la educación propia: autonomía, territorio, colectividad, unidad, interculturalidad, identidad, solidaridad, participación, armonía y equilibrio, autoridad, pensamiento, igualdad e idioma.

Figura 2.1 Dibujos “La escuela Agoyán desde la mirada de los niños”. Nótese la infraestructura acompañada de las montañas, el río y algunos animales.



Al igual que en la figura 2.1, existe esa representación de la escuela y educación desde un sentido amplio y se percibe como un

Proceso de construcción del pensamiento para analizar los problemas, para descubrir las raíces y para fortalecer la identidad. Es además un espacio organizativo en donde se construye comunidad, busca formar dirigentes, fomentar la mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida (CRIC, 2004, p. 22).

Evidentemente también hay una comprensión de pedagogía que se fundamenta en lo propio, asumiéndola como

Uno de los medios que contribuye a la revitalización integral de los pueblos. Hacen parte de los procesos de conocimiento indígena: los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, historias de origen, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos (CRIC -PEBI, 2011, p. 62).

Esta pedagogía, permite un posicionamiento de las formas de conocimiento indígena.

Imagen 2.3 Niños dibujando su escuela. Vereda Agoyán (Equipo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación, 2010).



Según nos comenta uno de los profesores, la educación propia en este territorio se encuentra fundamentada a partir de algunos cuestionamientos:

¿Qué somos los ambalueños? ¿Quiénes somos? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar?
Los mayores lo pensaron así, esas preguntas deben orientar nuestro proceso

educativo, pues respondemos que somos un pueblo milenario, el pueblo ancestral de Ambaló. Tenemos nuestro propio territorio, lo andamos. Tenemos un idioma, tenemos nuestra propia cosmovisión que es nuestra forma de pensar, de concebir el mundo. Desde allí se piensa en los siguientes propósitos, el primero es ser orgullosos de ser indígenas aquí y en cualquier parte. Eso es lo que ha manifestado la comunidad. Segundo, que sea trabajador, también se ha dicho aquí, que la educación sea para la vida, la pervivencia y la resistencia, esos son los propósitos que están en nuestro Proyecto Educativo Comunitario (Profesor Escuela Agoyán, 2011).

Contenidos y formas de enseñar

Para lograr responder las preguntas relacionadas al ¿qué y cómo enseñar? Nos sumergimos al interior del PEC para conocer su constitución. Pues es allí en donde se organiza todo lo que la comunidad espera del proceso educativo, se hace a partir de distintas discusiones desarrolladas en asambleas y desde la constante investigación con los mayores. Llegando de esta manera a construir una propuesta en la que se plantea la elaboración de un currículo propio para la enseñanza en básica primaria y bachillerato, esta última es la que más esfuerzo ha tenido, pues es necesario contemplar saberes propios y occidentales especializados.

En el currículo propio existen además unos principios que permiten alcanzar las orientaciones planteadas en el proyecto de vida. Estos, se definieron desde problemáticas identificadas en el diagnóstico del territorio, asumiendo que el PEC debe permitir reflexionar y brindar soluciones a estas. Los criterios que se encuentran descritos son:

1. Pensamiento, identidad y cultura.
2. Territorio, producción y ambiente.
3. Autoridad propia, administración y control.
4. Comunidad y sociedad.

La propuesta desarrollada en este resguardo, responde a los distintos conocimientos estipulados como obligatorios por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir de cuatro áreas: comunidad y naturaleza, matemáticas y producción, lenguaje y comunicación y, hombre y sociedad. Se hace mayor hincapié en los saberes propios,

desde donde se asumen los principios de integralidad, flexibilidad e interculturalidad, para, así, hacer frente a los retos locales y nacionales en materia educativa.

Dentro de la estructura curricular, también encontramos algunos proyectos pedagógicos y productivos; a nuestra consideración esta es la metodología que logra articular las áreas y los saberes necesarios desde la escuela. Algunos de estos proyectos son: a) El corredor biológico, que a pesar de no estar funcionando este año, ha sido una propuesta que se ha visibilizado en distintos escenarios educativos del país, pues ha permitido fortalecer el proceso de recuperación histórica de este territorio; y consiste en lograr reconocer las especies que se encuentran alrededor de la comunidad. b) El cabildo escolar, en donde se les enseña a los niños a comprender los procesos organizativos y políticos del resguardo, en donde se asume la estructura del cabildo mayor, de esta manera asumen las responsabilidades correspondientes. c) Artesanías, otro proyecto en correspondencia con los saberes culturales alrededor del tejido, enseñándoles a los estudiantes la elaboración de mochilas, manillas, tapetes, entre otros y el de especies menores, bovinos y ovinos en donde se les inculca a partir de las prácticas de crianza de estos animales. d) La huerta escolar, en donde se practica la siembra como esa forma de volver a la tierra y acercarse a la naturaleza.

Imagen 2.4 Niños Escuela Agoyán en la huerta escolar (Benavides, 2010).



Como se mencionó, los proyectos pedagógicos y productivos, y la participación de la comunidad son parte de la metodología de enseñanza de esta experiencia, pero

además lo son las mingas⁴⁰ escolares, en las que se realiza un trabajo colectivo; por ejemplo, las ceremonias y rituales (ofrendas) se desarrollan como agradecimiento a los espíritus mayores, para que continúen fortaleciendo la siembra y los proyectos productivos de la escuela; además de todas aquellas prácticas culturales y medicinales que fortalecen los procesos educativos.

Es importante recalcar lo compartido por los profesores:

La educación propia tiene que ser igual a la externa, no por debajo de la oficial, por eso, en ese propósito el estudiante indígena ambalueño tiene que conocer lo externo, por eso la educación propia es un aprendizaje más exigente, porque tiene que saber lo propio y lo externo.

Al respecto se considera que ese proceso de interculturalidad de saberes, se ha desarrollado, se hace la educación desde la práctica, pero no se sienten respaldados por ninguna de las teorías existentes desde Occidente. Pues se considera que sus estudiantes deben conocer acerca de esa dualidad entre lo propio y lo externo; sin embargo hay una ruptura, pues no se desarrolla de esta manera en todas las sedes de la institución.

Los conocimientos enseñados en esta escuela no pretenden estar alejados de la sociedad externa, por el contrario, sí buscan seleccionar lo que es necesario, pero a la vez infundir los saberes propios; de esta manera se hace necesario analizar detenidamente qué se debe enseñar y qué no. Dándole el lugar correspondiente a los saberes propios. Pues como lo ejemplifica uno de los profesores: “la escuela oficial enseña que la piedra no tiene vida, pero para los pueblos indígenas eso no es cierto, pues existe un uso y una función. Todos tenemos una función que cumplir”. En definitiva la mirada al conocimiento occidental se encuentra alejada de la realidad de las comunidades, mucho más cuando implica unas creencias culturales distintas.

“Para lograr cumplir todos estos propósitos de enseñanza, no solo lo debemos hacer desde la escuela porque también está la comunidad, los padres de familia, el cabildo, el país, todos los que pueden contribuir en hacer posible esta educación” (profesora Escuela Agoyán, 2011). El médico tradicional también participa en este proceso

40 Trabajo colectivo ya sea a nivel de siembra, construcción u otras labores. Pero también en la construcción de una apuesta en común.

educativo, pues culturalmente existen algunas creencias y prácticas medicinales que permiten la relación entre madre naturaleza y el ser humano, es como ellos nos narran, que cuando la niña tiene el periodo –denominado sucio para ellos, por ser el momento en que sale todo lo que el cuerpo femenino– no necesita tener más; es un proceso que le permite estar limpia, para dar vida y que en la cotidianidad tiene algunas implicaciones, pues se dice que no pueden sembrar, ni tocar los animales, por ello es necesario que por esos días se tengan algunos cuidados. Y es la escuela, en parte, una de las encargadas de comprender y educar entorno a estos aspectos.

Los maestros nos cuentan –se ha discutido en las reuniones de educación– la necesidad de construir un modelo pedagógico que se ajuste a su propuesta, pues han probado con muchos de ellos y no sienten que representen los ideales educativos que se tiene. Es una de las tareas que se espera desarrollar en el transcurso de este año.

Idioma propio

Desde el movimiento indígena, se explicita en uno de los mandatos del primer Congreso del CRIC, la recuperación y fortalecimiento de la lengua propia en las comunidades. Por ello, el PEBI, desde sus inicios, presenta algunas orientaciones para dar cumplimiento a los planteamientos de los mayores. En el territorio de Ambaló se ha venido dando un proceso de revitalización del idioma nantrik ambalueño, pues históricamente se perdió por el proceso de colonización y expropiación territorial, y muchos de los mayores hablantes de esta lengua están falleciendo. Para ello, el cabildo ha generado una propuesta para el fortalecimiento del idioma, y la enseñanza desde la escuela, que consiste en retomar los resultados de la investigación realizada en todo el resguardo, para enseñarlos en cada una de las escuelas. Esta propuesta se desarrolla en la primaria y algunas recuperaciones del resguardo, en donde mayores y niños participan de estos talleres.

La comunidad reconoce que debe enseñarse desde la familia pero muchas de ellas no lo hablan, razón por la cual este proceso de investigación se realiza estratégicamente. Fruto de ello se construye una cartilla que contiene 800 palabras en idioma propio, retomando los distintos saberes de los mayores y también se logra la construcción de un calendario propio en donde se ven reflejados saberes entorno a las prácticas culturales, descritas en lengua.

Desde la institución se ha procurado que en cada una de las sedes se enseñe el idioma propio, sin embargo, solo algunas de ellas cuentan con un docente dentro de cada sede. Se optó en algún momento por hacer una contratación para un docente que rotara por las sedes en las que no había ningún maestro hablante, pero no se ha logrado hacer esta vinculación de manera permanente, lo cual dificulta la enseñanza del idioma.

Calendarios propios

Desde las construcciones del SEIP se han generado orientaciones para el diseño de calendarios propios, en estos se tiene en cuenta los momentos para la siembra y la agricultura, pero a la vez para las actividades político-organizativas de la comunidad, los rituales y celebraciones de cada pueblo y las distintas acciones tanto desde la organización CRIC como desde la Cotaindoc. “Para los pueblos indígenas existen espacios y tiempos acordes a la cultura. Nuestras actividades cotidianas van siguiendo el camino y son orientadas por la naturaleza, en ellas se tiene en cuenta los calendarios lunares y solares de cada territorio” (CRIC -PEBI, p. 60; 2011).

La finalidad de estos es reconocer la cotidianidad de los estudiantes y sus familias, la articulación entre la comunidad, autoridad y escuela, y cómo estas instituciones educativas se encuentran articuladas con el calendario del MEN. Estos calendarios vienen existiendo en muchas comunidades, sin embargo desde el momento de la implementación del Decreto 2500 de 2010, se asumen como una manera de autoafirmación del SEIP.

Evaluación comunitaria

Esta educación pensada desde y para la vida es un proceso práctico que necesita igualmente de una evaluación permanente, por ello uno de los profesores nos expresa:

Evaluamos el proceso, no el conocimiento que aprendió. Porque la misma historia nos enseñó que es así, las tierras recuperadas no fueron de la noche a la mañana, ahora que estamos aquí, nos damos cuenta que ha sido todo un proceso, entonces igual es el proceso pedagógico el que se debe evaluar (Profesor Escuela Agoyán, 2011).

“La evaluación se asume como un proceso comunitario, participativo, formativo, flexible, permanente e integral, que busca identificar las fortalezas y debilidades de los procesos educativos en el marco de la construcción colectiva del conocimiento”(CRIC -PEBI, p. 68; 2011). Se evalúa el proceso en general de cada niño, de los profesores, de la comunidad y del cabildo, por ello se generan algunas pautas para poder hacer este proceso de manera integral y colectivamente. “Por eso no podemos hablar de estandarizar el conocimiento desde los parámetros del MEN, pues entonces este sistema y las pruebas de Estado desconocerían nuestra educación” (Profesor Escuela Agoyán, 2011).

Materiales propios

Gran parte el éxito de las propuestas educativas del país se debe a la elaboración de materiales contextualizados que permitan ver la situación social, económica y política de distintos pueblos o comunidades, y que además facilite un acercamiento a la historia real. Y para que no pierda correspondencia la educación propia al enseñar desde la voz del conocimiento occidental, se plantean la elaboración de cartillas y juegos que procuran el fortalecimiento cultural.

Hay que ser integrales en este sentido, por ello hay que enseñar lo de aquí, pero también lo de allá [...]. Alguna vez nos trajeron un libro de sociales y en él habían muchas imágenes de la capital y en el campo solo habían campesinos (Profesora Escuela Agoyán, 2011).

Los primeros materiales elaborados en la Escuela Agoyán se hacían de manera artesanal, se elaboraban totalmente a mano; tanto la letra como las imágenes eran construidas por profesores o docentes de la escuela. Algunas de las temáticas que se desarrollaron en estos materiales son: el tul, la familia y prácticas culturales. En la actualidad estos mismos materiales se hacen de manera técnica, pues desde el CRIC, se logra conformar un equipo que orienta la construcción y reproducción de los materiales elaborados por los profesores. No se desconoce que para la planeación los maestros también emplean los materiales establecidos por el MEN, con el fin de enseñar desde esos dos lugares del saber.

Figura 2.2 Dibujos de los niños acerca de su escuela y su mirada del proceso educativo. En ellos se evidencian los espacios de juego, siembra y la naturaleza y las aulas de clase.



Los maestros tejedores de conocimiento

Es de gran importancia recalcar el proceso político y pedagógico que desarrollan los profesores. Ya hemos mencionado que esta experiencia se encuentra determinada por todos los sujetos que forman parte de la comunidad, sin embargo, en el siguiente apartado vamos a destacar la tarea de los maestros en este proceso, pues ellos son los encargados de tejer la relación entre conocimiento ancestral con el conocimiento occidental.

Anteriormente, la mayoría de educadores eran de la ciudad, ahora la mayoría somos de la comunidad, comunitarios y manejamos varios saberes. Además no respondemos a los afanes que los docentes nombrados desde el sector oficial tienen siempre. Pues ser orientadores nos implica estar en los distintos trabajos y situaciones de la comunidad (Profesor Escuela Agoyán, 2011).

Un maestro comunitario es la persona encargada de orientar el proceso educativo en la escuela, que no en todos los casos tiene un proceso de formación técnica o profesional, pero que por su interés y experiencia asume el proceso de enseñanza e investigación

permanente. También lo puede ser aquel que siendo de la comunidad se encuentra titulado y con la convicción política de fortalecer la educación propia. Es evidente que existen algunas tensiones entre los maestros comunitarios y los maestros que no pertenecen a la comunidad, estos últimos se encuentran en la sede principal de la institución, por ser áreas especializadas del bachillerato. La primera tensión hace referencia al lugar del saber, pues los comunitarios asumen que no siempre tienen las herramientas técnicas para enseñar algunos contenidos, y el otro grupo de maestros enuncia que no conocen acerca de las costumbres y tradiciones del pueblo Ambaló, por ello no pueden referirse a estos saberes desde sus clases.

Los profesores comunitarios de la escuela de Agoyán nos dan el siguiente ejemplo:

Tiempo atrás, no se andaba mirando un radio o un reloj, y los padres enseñaban con el sol para poder saber las horas, por ejemplo con las chicharras que salen y cantan a las cinco de la tarde y usted mira y es esa hora. En cambio ahora, hay ya celulares, computadores, hay bastante tecnología y todo ha cambiado, pero eso no quiere decir que hay que desconocer esto o dejar de lado los saberes de nuestro mayores, se trata de integrar el conocimiento (Profesor Escuela Agoyán, 2010).

Aquí sabemos que en medio de la diferencia se llega a acuerdos para aprender, pero no con el fin de enseñar para que todos piensen igual, sino para seguir construyendo este proceso (Comunero de Ambaló, 2011).

Otra de las tensiones se refiere al tipo de contratación de los docentes, pues algunos de los maestros comunitarios se encuentran por un convenio de oferta desde el CRIC, sin embargo, a pesar de que la autoridad tiene autonomía en educación –se reitera desde el Decreto transitorio 2500 de 2010–, no se está desarrollando de esta manera, cuando la tasa técnica de matrícula es baja, los maestros de los cuales se debe desistir son los de contratación CRIC, ya que los que hacen parte de la Secretaría de Educación del Cauca, desde las categorías de propiedad (nombramiento por concurso de etnoeducación) o provisionalidad (contratación por el tiempo que determine la Secretaría de Educación y la autoridad del resguardo) cuentan con el privilegio de continuar amparados por la Secretaría de Educación, sin embargo se está intentando que esto sea una decisión de la comunidad.

Independiente del tipo de contratación, del nivel de formación o las diferencias entre indígenas y mestizos, es necesario que quien asuma la labor educativa, lo haga desde el compromiso político de respetar y fortalecer los procesos comunitarios y se enfoque en el cumplimiento de la ley de origen de este pueblo. Al escuchar las distintas voces de maestros y comuneros, podemos entender que existe un compromiso político por parte de los maestros con el SEIP.

Sentido político, el camino a la autonomía

Después de transitar esta experiencia, cómo no comprender que lo político se encuentra inmerso en cada una de las prácticas educativas que se desarrollan en las comunidades: la enseñanza desde la familia, el tul, el tejido, el cabildo, las asambleas, el ejemplo, etc. Lógicamente también desde la escuela, pues se tiene como objetivo la pervivencia de este pueblo, la cual se ha logrado a partir de los distintos momentos de resistencia, pues, como lo expresa uno de los profesores,

nuestros conocimientos van orientados hacia la resistencia de nuestro pueblo, con el Gobierno que está en desacuerdo con los indios. Resistimos por ejemplo en todo lo que tiene que ver con la educación, pues hemos estado en marchas, o movilizaciones, que en algunos casos nos han implicado la pérdida de varias vidas, pero eso también ha sucedido en salud y territorio. El Gobierno solamente sale con pañitos de agua tibia a imponernos sus leyes, pero nosotros también tenemos las nuestras, por ejemplo nuestra propia ley de origen, que es desde donde debemos orientar todos nuestros procesos.

En cuanto a las imposiciones, el Estado ha colocado muchas leyes que no reconocen los procesos de los pueblos indígenas desde la particularidad, sino desde la generalidad, es el caso del Decreto 804 de 1995, referido a etnoeducación, en donde se nombran distintos aspectos del proceso educativo para grupos étnicos, se proponen unos principios para el desarrollo de la misma. Sin enunciar que a nivel nacional existen ya unas experiencias marco desde las comunidades afrocolombianas e indígenas. Por ejemplo, en el Cauca la educación propia ya había comenzado la implementación y la construcción de lineamientos educativos para las comunidades indígenas.

Para el pueblo indígena de Ambaló

La autonomía es algo grande, tiene que ver con el pensamiento, la forma propia de pensar y decidir. Se refiere a tomar decisiones desde nosotros mismos, valorar nuestra capacidad de gobernarnos; tiene que ver con la libertad de expresarnos, de decidir colectivamente (Cabildo de Ambaló, 2008, p. 28).

Al escuchar los comuneros, quienes nos narraban todo el proceso de resistencia que se dio para lograr la organización de escuelas en este pueblo, resaltan que siempre se dieron luchas alrededor del territorio y pues este es “el corazón de la educación propia”.

En esta experiencia, la autonomía consiste en la manera de realizar los procesos organizativos administrativos y políticos, los cuales se orientan en primera instancia por parte del cabildo y son respaldados por el CRIC. No se desconoce que la Secretaría de Educación del Cauca, el Ministerio de Educación Nacional, cumplen con la garantía del derecho educativo, pues brindan una parte del presupuesto requerido para desarrollar la educación propia en las comunidades indígenas, sin embargo no es suficiente, pues adicionalmente las transferencias del resguardo también tienen una destinación al proceso de educación, los proyectos con los distintos ministerios, y con organizaciones para lograr operativizar cada elemento que configura esta educación (alimentación, transporte, materiales, capacitaciones, arreglos, infraestructura, pago de personal de apoyo –secretario y contador, prácticas rituales, etc.-). Como complemento a estos recursos, los padres de familia, las juntas veredales y el cabildo, aportan alimentos o dinero para mejorar las condiciones de alimentación, pues según comentan los docentes, llegan aportes del ICBF, pero hay que hacer lo necesario para que la alimentación sea propia, por ello “lo mejor son las propuestas del CRIC que pretende la siembra de productos propios, lo mismo que el proyecto pedagógico del tul”. Para administrar la institución educativa, se posee una réplica de la estructura del programa de educación regional –CRIC– y zonal –Cotaindoc–, conformada por un coordinador administrativo que hace las funciones de rector, un coordinador pedagógico y un coordinador político. La idea de este equipo educativo surge como propuesta del resguardo de Ambaló en una asamblea educativa desarrollada en 1994, desde allí vienen figurando estos equipos en la coordinación de la educación, esto además se reafirma en el Decreto 2500 de 2010, como parte del proceso de autonomía educativa.

Este equipo se articula con las decisiones o mandatos de la asamblea general de la comunidad, con el cabildo como máxima autoridad, con el consejo educativo, conformado por padres de familia y maestros, y los equipos educativos zonales y regionales. Son entonces los maestros y la misma comunidad los encargados de administrar y gestionar sus propios recursos, por eso se habla de procesos de autonomía que permiten el desarrollo de la educación propia.

Algunas pasos para terminar de recorrer esta experiencia

El acercamiento a esta experiencia nos permite evidenciar que existe esa otra educación, la que se ha constituido como una alternativa al sistema oficial que históricamente ha impuesto el conocimiento universal, estandarizado y normalizado del saber, por aquella que está constituida como un proceso político que surge de las comunidades. A nuestro paso, aprendimos y desaprendimos de ese modelo de escuela, de estructura social, de enseñanza, de compromiso y labor educativa.

Es evidente que la propuesta de educación propia responde a las características de las comunidades indígenas, tiene una apuesta política por la autonomía de los pueblos y es una de las estrategias más fuertes del movimiento indígena para lograr la reivindicación de sus derechos. Esto es un resultado de los procesos de resistencia que históricamente se han dado, recuperación de territorios, administración y autonomía de sistemas de salud y educación, producción y economía propia, revitalización del idioma y fortalecimiento cultural.

El PEC, currículo, áreas, proyectos pedagógicos y productivos, calendarios, materiales, evaluación, maestros, administración, y todos los elementos que conforman el SEIP buscan garantizar el acceso y permanencia de los niños y jóvenes a la educación propia. Sin embargo, en todos los casos no se cumple, pues algunos padres de familias no se encuentran convencidos de la coherencia del proceso educativo y matriculan a sus hijos en las instituciones educativas oficiales de los municipios de Silvia o Totoró.

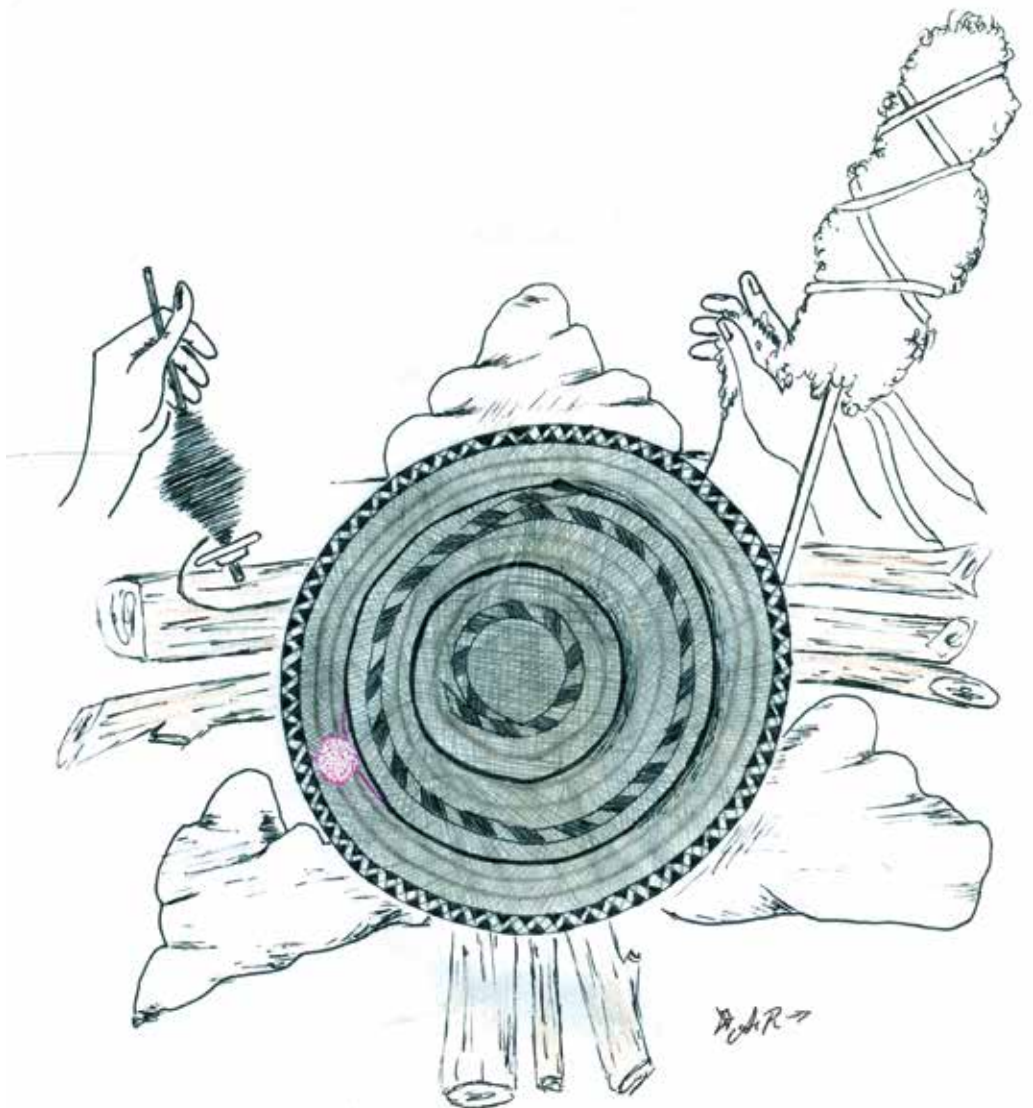
Se destaca el papel de los maestros y del equipo educativo local, por desarrollar una mediación y construcción de conocimientos entre saberes propios y occidentales, entre legados ancestrales y la modernidad, entre las políticas estatales y las políticas

propias, entre los parámetros de la Secretaría de Educación del Cauca y el CRIC, por lograr propuestas fundamentadas desde la interculturalidad, pues los sujetos que están siendo formados actualmente lograrán comprender ampliamente el mundo y cómo formar parte de él.

Como grupo de investigación, queda la tarea de lograr construcciones que aporten y acompañen estas experiencias y los distintos procesos formativos desde el nivel básico hasta el universitario, especialmente los que tienen que ver con los nuevos licenciados, pues por su compromiso político con la educación, deben conocer de la historia y de los elementos constitutivos de los distintos grupos étnicos, asumiéndolos como parte de la realidad nacional.

Bibliografía

- Bolaños, G. y Tatay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Pág: 65 – 80. En: *Entretejidos de la educación popular en Colombia*: Cendales Lola, Mejía Marco Raúl y Muñoz, Jairo. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Cabildo de Ambaló (2007). *Por la vida, fortalecimiento de la organización hacia la recuperación del territorio, la lengua y la cultura*. Documento PEC. Silvia: Documento Institucional.
- (2008). *Plan de vida. Pueblo ancestral de Ambaló*. Silvia: Documento Institucional.
- (2009). *Consolidación y protección de la cosmovisión del pueblo ancestral de Ambaló*. Documento de investigación. Silvia: Documento Institucional.
- (2012). *Censo resguardo de Ambaló*. Silvia: Documento Institucional.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Editorial Fuego Azul.
- (2011). *Caminando la palabra*. Congresos del CRIC desde febrero de 1971 a marzo de 2009. Popayán. CRIC.
- (2011). *Sistema educativo indígena propio*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI-CRIC). Popayán: CRIC.
- Cotaindoc (2010). *Memorias VI Congreso de los Pueblos Indígenas del Territorio del Oriente Caucaño*. Silvia: Documento Institucional.
- Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la administración educativa en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf



Aníbal Rivera /miembro del Pueblo Indígena de Ámbalo

Capítulo 3.

La experiencia de CIFIWUAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política

Gabriel Antonio Lara Guzmán⁴¹

Imagen 3.1 Mural de la Escuela. San Antonio Morales (foto tomada Visita a la Experiencia. Nov. 2010, Grupo Equidad y Diversidad)



A manera de contextualización

La visita y posterior análisis de la experiencia de educación propia, en el municipio de San Antonio Morales -departamento de Cauca - en el suroccidente colombiano

⁴¹ Licenciado Español Principal, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Lingüística Hispánica, Instituto Caro y Cuervo. Magíster Comunicación y Análisis de Medios, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el departamento de Psicopedagogía y en el Departamento de Posgrados. Actualmente coordinador de la Especialización en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa y profesor de la Maestría en Educación desde el grupo de investigación Discursos, Contextos y Alteridades. Director del grupo de investigación "Educación y Discapacidad" perteneciente a Colciencias.

requiere para la comprensión de las líneas que siguen, de unas consideraciones que son fundamentales para analizar lo que en términos educativos allí sucede.

En primera instancia, es necesario tener en cuenta que esta es una experiencia reciente con respecto a otras de educación propia, que se han dado a lo largo y ancho del territorio nacional. Se genera como resultado del proceso migratorio de familias de la etnia wampia, quienes con la pretensión, completamente válida, de recuperar territorios ancestrales propios, deciden internarse en el territorio del municipio de Morales, y conformar allí un cabildo, en un intento que más allá de la recuperación de tierras, es la búsqueda de generar procesos de reconocimiento y afianzamiento de sus valores culturales, valores que a lo largo de la historia de Colombia, han tratado de invisibilizarse por diferentes medios, como si la feroz conquista del territorio americano continuara con otros métodos, pero con intenciones similares.

En este marco, es evidente el interés de los habitantes del cabildo por generar y desarrollar una propuesta de educación propia que responda a las necesidades específicas de su cultura, pero también a las exigencias del Gobierno Nacional; por eso, a diferencia de lo analizado en otras experiencias, los resultados son distintos y más allá de las consideraciones de orden exclusivamente pedagógico, lo que aquí se presenta está permeado por lo político, que determina de manera significativa lo que ha pasado en esta experiencia.

Esta situación se puede explicar en la medida de lo nuevo de la propuesta educativa, pero también de la situación particular de los grupos indígenas de este país que permanentemente se encuentran en un fuego cruzado en el que deben responder por un lado, a las exigencias de las políticas ministeriales del Gobierno Nacional que son reflejo de modelos educativos que no siempre se adaptan a los contextos en los que van a ser desarrollados; y por otro, a sus propios intereses, que emergen de sus contextos culturales específicos que plantean nuevas intencionalidades sobre lo que debe ser un proceso educativo en la llamada educación propia. No es fácil entonces encontrar un lugar de convergencia frente a directrices que por momentos toman caminos diametralmente opuestos, y en este camino está la propuesta de San Antonio Morales.

Las propuestas educativas que emergen en esta situación difícilmente podrán tener un sello de identidad total, que tampoco debe ser la pretensión; así, en escenarios reales y concretos, los gestores de esta iniciativa, reinterpretan las normas propuestas

por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y tratan de adaptarlas a sus propias necesidades, expectativas y características culturales, generando una propuesta que tiene elementos de aquí y de allá, en una configuración sincrética.

En este escenario, es de destacar que la figura del maestro se convierte en motor fundamental frente al desarrollo de la propuesta; sin embargo, muchas veces estos maestros no cuentan con el apoyo en formación pedagógica y de reconocimiento para llevar a cabo su labor. Es imperante, entonces, prestar un apoyo permanente a los profesores, el cual les permita adquirir y utilizar herramientas pedagógicas suficientes para llevar a cabo la propuesta, pero que también les facilite reconocerse como maestros con toda la importancia que este oficio tiene en los procesos de desarrollo social y cultural. En consecuencia, es la escuela como institución la que tiene entre otras, la función de consolidar los valores culturales de un grupo humano, pero también la de posibilitar la construcción del conocimiento; trabaja por la consolidación de un ser humano, proceso que inicia la familia y que se supone debe ser continuado por las otras instituciones que conforman la sociedad, entre ellas la escuela. Aquí el maestro adquiere un gran valor, que no siempre es reconocido por otros actores sociales y menos por el mismo maestro, quien no siente la importancia de su participación en los procesos sociales y culturales de un grupo humano determinado.

La educación propia es una apuesta y una propuesta que requiere de la confluencia en el mismo tiempo y en el mismo espacio de voces, acciones y voluntades que provienen de distintas partes; en la experiencia de este municipio se evidencian las luchas y los deseos de esta comunidad, que se encuentra como tantas otras en un permanente proceso de recuperación y fortalecimiento de sus valores culturales, el cual inició desde el mismo momento en que los conquistadores llegaron a implantar por la fuerza y el miedo, nuevas apuestas culturales y que hoy, quinientos años después, sigue teniendo lugar en los mismos territorios, pero con otros personajes y con métodos variados.

Quiénes le apuestan a la Educación propia en San Antonio Morales

La información que, sobre este cabildo, aquí se expone tiene dos orígenes: por un lado, los documentos proporcionados por los mismos integrantes del cabildo, el proyecto educativo comunitario (PEC) y, por otro, la información recolectada por el equipo

investigador en su visita a la experiencia educativa. Por tanto, en primera instancia se presenta un contexto general del cabildo, para después hacer un análisis de la propuesta educativa que allí se propone.

Contexto general del cabildo

En el suroriente de Colombia, en el departamento del Cauca, caracterizado no solo por lo montañoso de su territorio, sino porque allí convergen algunos de los grupos indígenas más representativos de la geografía étnica colombiana, se encuentra el cabildo indígena guambiano. Algunos rastreos de documentos y de las voces de la memoria de algunos de sus pobladores, sitúan en 1915 el año en que se asienta este grupo en el lugar que hoy ocupan; a pesar de que los datos demográficos no son por completo exactos, se sabe que este cabildo está conformado aproximadamente por 800 personas entre niños, jóvenes, adultos y ancianos que están agrupados en un número aproximado de 320 familias, entre las que hay un mayor porcentaje de familias indígenas guambianas (más o menos el 65%) y un 35% restante conformado por familias campesinas no indígenas que, sin embargo, viven casi que en una completa armonía.

Dadas las condiciones geográficas y económicas, y como históricamente ha ocurrido, su actividad económica está determinada fundamentalmente por la agricultura, así como por la ganadería, a pequeña escala. La zona montañosa de esta región de la cordillera occidental es generosa tanto en las riquezas de fauna como en los productos agrícolas que allí se dan; es así como los integrantes del cabildo tratan de sacar el mejor provecho a estas riquezas que la naturaleza ofrece. Por consiguiente, gran parte de sus preocupaciones en el desarrollo de las nuevas generaciones están determinadas por enseñar a los niños el cuidado de los recursos naturales, entre los que se encuentran fuentes hídricas que además son lugares ancestralmente sagrados, que se constituyen en cimientos de sus propuestas culturales.

En este territorio, los habitantes tienen una sólida conformación social que les permite salirle al paso a las dificultades que permanentemente se les presentan, es así como tienen institucionalizadas diferentes actividades como las mingas⁴², a través

42 La minga es una reunión que los habitantes de la comunidad hacen y que tiene como pretensión el desarrollo de un proyecto de beneficio para uno de los miembros de la comunidad o para la comunidad en general. Cada uno de los miembros aporta desde sus condiciones, para el desarrollo de este proyecto.

de las cuales se intentan solucionar los problemas y situaciones particulares de los miembros de la comunidad. Estas actividades y sus ritos propios propician otras de distinto orden entre las que se puede mencionar la consecución y posterior apropiación de una nueva vivienda.

Sin embargo, y a pesar de estos intentos por solucionar sus problemáticas, la situación de desprotección y abandono es permanente; en términos de salud, los problemas son evidentes, ya que no cuentan con acompañamientos profesionales para atender los problemas de salud que tiene la comunidad, solo hay un promotor quien es el encargado de asistir a toda la población y además no tiene los recursos suficientes para dar una atención eficaz a los integrantes del cabildo; este promotor atiende los casos más urgentes y que no requieren de atenciones más especializadas. Cuando hay un caso de este tipo los habitantes, son remitidos al hospital del municipio de Morales o a centros urbanos con mejor infraestructura, lo que muchas veces resulta muy problemático tanto por los tiempos y las condiciones del desplazamiento como por las exigencias económicas que este tipo de procedimientos exigen, lo que hace que muchas veces el habitante del cabildo quede en completa desprotección frente a sus necesidades.

A lo anterior se suma la deficiencia en la prestación de servicios públicos que no se compadecen con las necesidades reales de la población, los servicios de agua y alcantarillado son altamente deficientes, así como la luz y los servicios de interconectividad que también lo son, en un país que se precia de sus amplias redes de cobertura nacional; los habitantes de la comunidad tienen serias dificultades para el acompañamiento y desarrollo de sus propuestas e iniciativas. Se hace evidente entonces que las condiciones en que estos grupos están haciendo sus apuestas no son las más favorables para el logro de sus propósitos; sin embargo, y esto es admirable, su respuesta a la dificultad es el ímpetu y la tenacidad con la que persiguen sus sueños de reivindicación social y cultural.

En este sentido es de reconocer la persistencia en mantener sus raíces y características culturales que les son propias; sin importar la fuerza con la que permanentemente son asediados y seducidos por otras formas culturales; los indígenas luchan por no dejarse arrancar su patrimonio cultural. Mantienen el uso de su lengua propia, aspecto de vital importancia en el desarrollo de su identidad cultural, pues es producto de la cultura y su reflejo de esta, además permite la comprensión de la manera como se ve el mundo y la realidad, y fija los conceptos que van a ser transmitidos de generación

en generación; es el vehículo fundamental del desarrollo de la cultura. Desde esta perspectiva los procesos de aculturación no solo están determinados por el despojo de los territorios, sino por la imposición de otras lenguas, de otras formas de significar y resignificar el mundo. Allí inician los verdaderos procesos de colonización, cuando se sustituyen las formas simbólicas de construcción de la realidad.

En este devenir, los guambianos de este cabildo han mostrado la fuerza de sus convicciones y de esta manera, al lado de la conservación de su lengua propia, la namtrik, mantienen muchas de sus costumbres, ritos y cosmogonías. Igualmente, luchan por mantener sus ancestrales sistemas de gobierno, lo que les confiere una autonomía esencial en el avance y fortalecimiento de su propuesta de una educación propia.

Al lado de estos aspectos fundamentales para la conservación cultural, todavía conservan el uso de la medicina tradicional y milenaria, prueba evidente de sabidurías propias que no están dispuestas a desaparecer; también, las formas de producción y consumo tanto de objetos materiales que acompañan su cotidianidad, como de sus alimentos evidencian manifestaciones culturales de raíces profundas que son insumo fundamental dentro de las apuestas educativas, como también lo es, la práctica de la oralidad a través de la narración de cuentos, mitos, leyendas ancestrales que son contados por los mayores de la comunidad y que en las escuelas son reproducidos por los maestros a las nuevas generaciones. A través de estas distintas formas narrativas las condiciones culturales perviven al pasar de los años. Esta oralidad se constituye en fundamento de las apuestas pedagógicas que se evidencian en la propuesta educativa de esta organización y muestran el significativo impacto que tiene la fuerza de las palabras en acciones de orden educativo y cultural.

Propuestas y apuestas educativas

El análisis de la experiencia educativa en San Antonio Morales tiene como punto de partida las características anotadas anteriormente; a diferencia de lo que ocurre con otras experiencias analizadas esta tiene un carácter de novedad y de construcción reciente, lo que de ninguna manera le resta validez al desarrollo de un proyecto en el que se hace evidente la fuerza y la tenacidad de este pueblo indígena. Teniendo en cuenta las propuestas iniciales del proyecto, el análisis que a continuación se presenta tiene como base lo político y lo pedagógico, en una experiencia en la que con mucha fuerza se hace evidente la relación que dentro de lo pedagógico se establece entre política y educación.

Lo político

El proyecto educativo de San Antonio Morales está directamente relacionado con los procesos políticos vividos por el cabildo guambiano, así se hace evidente que estos han sido llevados a cabo por esta comunidad y son tan antiguos como su lucha eterna por alcanzar procesos de reivindicación. En este contexto, lo educativo es completamente reciente como queda claro en la afirmación que hace un maestro del proyecto, recordando los procesos que han llevado a cabo para alcanzar el desarrollo de sus propuestas: “ya en marzo, el tres, este año nos dieron la resolución y a los cuatro meses nos dieron el código del Dane” (profesor de San Antonio Morales); palabras que muestran cómo a pesar de la antigua lucha, los resultados frente a los procesos educativos son completamente recientes.

En palabras de uno de los líderes comunitarios más importantes de toda la región quien en una extensa entrevista habló del desarrollo de los procesos educativos en los distintos cabildos afirma que San Antonio es una experiencia completamente nueva:

Aquí hay que resaltar La Gaitana y San Antonio porque son procesos nuevos, en los que se ha evidenciado la decisión política de la autoridad para avanzar en la construcción del proyecto educativo y comunitario. La decisión política es tomar decisiones directas en cuanto a la contratación de los maestros, en darles espacios para formarlos, en llamar a la organización zonal de la región para la construcción de currículo y en mantener una unidad política importante que oriente el proceso educativo. En términos pedagógicos el referente muchas veces es Ambaló.

Las palabras del líder comunitario son muy orientadoras en la comprensión del proceso, se muestra con claridad cómo la propuesta es una respuesta a una voluntad política concreta de la comunidad, la cual se ve reflejada en todos los aspectos de la concretización del proyecto educativo institucional.

Para la comprensión de este proceso se hace necesario entender cómo experiencias con más tiempo de desarrollo, como la de Ambaló, también analizada en esta investigación, han servido de fundamento para la propuesta de San Antonio Morales:

San Antonio y La Gaitana, que también lo ubicamos en ese primer grupo, lo que hicieron fue tomar la decisión política de organizarse comunitariamente y eso sirvió

como cama para que toda esa propuesta pedagógica que fundamentalmente se había desarrollado en Ambaló, entrara ahí también. En eso estuve presente. Ahí hay algo muy interesante, que me parece bien chévere, y es que en el caso de La Gaitana y San Antonio, el referente es Ambaló (Memoria de los Cabildantes, experiencia San Antonio Morales, Nov de 2010).

Todo este proceso muestra una reivindicación frente al Estado, frente a sus propuestas que nos les satisfacen, ni cumplen con sus necesidades, frente al abandono histórico de que ha sido objeto, frente a la intención de implantar en estas comunidades indígenas, modelos educativos que provienen de contextos, necesidades y requerimientos diferentes; frente a esta situación su respuesta es una propuesta de educación propia. La experiencia todavía está en un proceso de búsqueda de reconocimiento y de autorreconocimiento permanentes.

Reconocimiento por parte no solo de autoridades locales y regionales, sino de instituciones de diverso orden, por eso para ellos es importante la legitimidad que le da a su propuesta el contacto con otras instituciones. Esto puede explicar la gran acogida que los miembros de la Universidad Pedagógica Nacional tuvieron por parte de los habitantes del cabildo, para la comunidad es muy importante que la Universidad haga presencia en la región, reconozca y valide su experiencia.

Autoreconocimiento por parte de los mismos habitantes del cabildo, hay un permanente deseo porque los mismos miembros de la comunidad reconozcan los esfuerzos que permanentemente se están haciendo por hacer realidad su sueño de tener una educación propia y comienzan a variar los estereotipos que se tienen al interior de la comunidad; estereotipos en los que se hacen evidentes las erradas imágenes que muchos tienen entre sí. Por ahí ha comenzado la lucha, por hacer creer a los demás en las posibilidades de desarrollo de una comunidad formada educativamente, en palabras de un maestro de la comunidad: “los compañeros indígenas son roba tierras, o que son invasores, nos tomaban en esa parte, ellos no estaban de acuerdo con la creación de la educación propia, ni con la legalización del resguardo”. En este testimonio se hace evidente cómo muchos de los habitantes no creen todavía en la propuesta y es por eso que siguen enviando a sus hijos a otras instituciones, mucho más occidentalizadas en las que no se respetan los saberes culturales de la comunidad. El trabajo ha sido muy fuerte en términos de crear comunidad, empezando por ir de casa en casa convenciendo a los padres de las bondades de enviar sus niños a la nueva

propuesta educativa; práctica que muestra el trabajo comunitario y constituye una visión propia de todo el movimiento indígena en Colombia.

En este escenario, también para el tema educativo, los manejos comunicativos siguen siendo los mismos que para cualquier actividad en el cabildo; las autoridades son las primeras que hablan, son ellas las que dan la palabra y orientan a la comunidad, todas las decisiones que se toman, están dadas en el marco de lo que las autoridades del cabildo proponen y disponen, lo que evidencia una fuerte tendencia de mantener las reglas comunitarias en todos los espacios y dinámicas propias de la comunidad.

Pedagógico

Con respecto a las apuestas pedagógicas que la propuesta tiene, hay que tener en cuenta varios aspectos: los objetivos, características e intencionalidades; el trabajo con los maestros y la mirada de los estudiantes.

Con respecto a los objetivos, hay que tener en cuenta que esta apuesta educativa surge como continuación del desarrollo de una propuesta de educación de adultos, teniendo como punto de partida esa experiencia, un grupo comenzó a soñar la idea de una educación propia para los niños de la comunidad:

Con esa idea empezamos a recoger un listado de 80 estudiantes, en esa también nos incluíamos pero para esa época ya teníamos 27 o 28 años, pero de todas formas como indígenas teníamos un espacio, y empezamos los 80 estudiantes, ya en 2006 arrancamos en este salón, ahí están los recuerdos, las bancas (Memoria de los Cabildantes, experiencia San Antonio Morales, Nov de 2010).

La validez de un proyecto de esta envergadura, está dada no solo por los alcances hasta ahora obtenidos, sino por la voluntad de la misma comunidad para apoyar este tipo de procesos.

En la propuesta se busca el rescate de todos los valores culturales de la comunidad guambiana; por tanto se enseña y se rescata el valor de la lengua propia, como uno de los elementos fundamentales dentro de un proceso cultural; se mantienen prácticas milenarias como la enseñanza alrededor del fogón. El hombre históricamente se ha reunido alrededor del fogón, símbolo de la creación y de la unificación comunitaria,

y los pueblos indígenas no han sido ajenos a esta práctica. Muchas de las enseñanzas que se dan en esta propuesta giran alrededor del fogón, en un intento, no siempre alcanzable, de romper con los límites de la escuela, de traspasar las paredes del aula como espacio único de construcción del saber, que ha sido una de las tradiciones que ha dejado el modelo de escuela moderna y occidental; los indígenas de esta comunidad, por el contrario, concentran sus niños alrededor del fogón, este es el centro de la interacción y desde allí orientan gran parte de sus procesos pedagógicos, como históricamente han hecho los hombres en distintas latitudes y en épocas diversas. Este afán de mantener sus tradiciones culturales vivas y transmitir las de generación en generación, no está exento de dificultades que tienen que ver con el hecho de que la pervivencia de la lengua se ve amenazada en virtud de que no está siendo utilizada como vehículo de comunicación por la totalidad de los habitantes del cabildo.

Dadas las condiciones de mezclas culturales, fruto de los procesos de globalización de esta época, el manejo de la lengua materna no es generalizado en todos los maestros, hay una heterogeneidad frente al uso lingüístico y eso dificulta el desarrollo de las intencionalidades propuestas; no solo porque se dificulta el afianzamiento de procesos culturales –“somos profesores que no hablamos bien ni el guambiano ni el español, entonces tenemos que aprender y enseñar a los niños”–; sino porque el no tener unos claros desarrollos comunicativos determina el no reconocimiento de su propuesta por parte de autoridades gubernamentales y nacionales, ese temor se explicita cuando afirman: “entonces el Estado dijo: ‘tal comunidad no habla el dialecto, ni cultura ya no es comunidad indígena, ya civilizaron’”, es decir, tienen completamente claro que el conocimiento y uso apropiado de la lengua es un requisito fundamental para su reconocimiento como comunidad indígena.

Imagen 3.2 Actividades pedagógicas (foto tomada durante la visita a la experiencia. Noviembre 2010, Grupo Equidad y Diversidad).



La lucha por el mantenimiento de sus valores culturales está también determinada por otros elementos que forman parte de sus raíces; uno de ellos es el atuendo, símbolo de unidad cultural, que a pesar de las reticencias de los más jóvenes y de los hombres, se sigue erigiendo como un elemento de empoderamiento cultural. Ellos mismos reconocen que no es fácil continuar con estos elementos tradicionales cuando afirman: “pero de acuerdo al clima no podemos tener nuestro atuendo, ni reboso, ni ruana y las mujeres yo digo disculpen la palabra son más verracas, ellas siempre si la usan, ustedes han de haber visto la cocinera”.

Imagen 3.3 Dentro de las aulas (foto tomada durante la visita a la experiencia. Nov. 2010, Grupo Equidad y Diversidad).



Es decir, reconocen que no es fácil mantener estas tradiciones en medio no solo de las condiciones climáticas, sino del bombardeo permanente que hacen otras propuestas culturales, a través de los medios masivos de comunicación; así, el indígena de este siglo, a pesar de sus intenciones se ve influenciado por otras propuestas que vienen de fuera y que no solamente generan el que no utilice la lengua propia, el que no se vista con los atuendos tradicionales, sino el que se reproduzcan muchos de los pilares de la enseñanza occidental. Los niños, por ejemplo, repiten melodías de canciones externas a su cultura para aprender las vocales y sus combinaciones, hacen planas para mejorar la letra y realizan un sin número de tareas que poco les significan en su contexto y que casi nada tienen que ver con su realidad y que en nada se diferencian de las que realizan otros niños de la escuela regular en otras experiencias, con otras necesidades y con otras búsquedas.

Con respecto al trabajo con los maestros es muy importante anotar que hay una heterogeneidad entre ellos que no hace tan fácil el logro de objetivos comunes; en primera instancia, los maestros son muy jóvenes, con poca formación: “personalmente me interesaba terminar el bachiller porque por situaciones económicas solo alcancé hacer hasta quinto de primaria” (afirma un maestro de la comunidad), y poca experiencia en procesos pedagógicos, aunque algunos conocen bien la lengua y otros elementos de orden cultural, no tienen las herramientas teóricas y metodológicas suficientes para el desarrollo de los procesos pedagógicos en óptimas condiciones. Aquí, instituciones alternas tienen que entrar a colaborar en procesos de formación en temas específicos que posibiliten el que los maestros amplíen sus conocimientos.

De otro lado, tienen un estatus administrativo distinto, algunos son nombrados en propiedad y otros lo hacen por oferencia y este es uno de los fenómenos más interesantes de esta experiencia. Como el sueldo que se pagaba desde una entidad gubernamental solo estaba estipulado para unos maestros y ellos requerían de un número mayor, optaron a través de una decisión comunitaria por dividir el sueldo de los profesores contratados para poder pagar el de aquellos que no recibían un salario específico; esta es una muestra de la voluntad comunitaria que hay, para sacar adelante el proyecto.

Algunos maestros forman parte de la comunidad y otros son enviados desde fuera porque acreditan un proceso de formación mayor; mientras unos hablan lengua propia y español con suficiencia, otros no tienen un buen desarrollo de estas competencias lo que dificulta los procesos de enseñanza. Por esta razón permanentemente están buscando el desarrollo de estrategias formativas que amplíen sus conocimientos, hay claridad frente al hecho de que se hace necesario que los maestros se cualifiquen en propuestas educativas propias; es evidente la preocupación permanente por formarse y las búsquedas constantes con otros organismos que faciliten este proceso,

estamos gestionando en la Universidad del Cauca a ver cómo nos apoyan en eso, porque es muy importante porque como estamos como los campesinos, entonces somos profesores que no hablamos bien ni el guambiano ni el español, entonces tenemos que aprender y enseñar a los niños, en ese sentido decimos que había la posibilidad de profesionalizar a los profesores en etnoeducación (Memoria de los Cabildantes, experiencia San Antonio Morales, Nov de 2010).

Nuevamente se hace evidente la necesidad que de afuera se preste apoyo a este tipo de iniciativas que fortalecerán procesos que contribuyan al afianzamiento de propuestas educativas propias.

Todavía son muchas las iniciativas que hay que fortalecer en este campo, porque como se ha venido repitiendo la experiencia es nueva, y aún es muy apresurado hacer análisis exhaustivos de lo que allí sucede específicamente en términos pedagógicos: “ahorita no hemos hecho el plan de estudios, el otro año miraremos el plan de estudios de cada grado, en eso venimos trabajando y pues como yo soy nuevo...”, son palabras de uno de los maestros que evidencian todos los desarrollos que faltan por alcanzar.

Imagen 3.4 Haciendo las tareas (foto tomada durante la visita a la experiencia. Noviembre 2010, Grupo Equidad y Diversidad).



A manera de conclusión

La experiencia descrita y analizada deja muchas inquietudes, pero también muchas certezas; unas y otras posibilitan unos párrafos finales que, más allá de constituirse en conclusiones, son reflexiones para el desarrollo de propuestas investigativas futuras frente a este tipo de experiencias.

Inquieta la desprotección de los organismos responsables frente a las condiciones en las que viven los grupos indígenas del país, condiciones que, de ser mejoradas, indudablemente redundarían en la construcción de propuestas educativas mucho más sólidas, consecuentes y articuladas con las realidades y necesidades de los distintos grupos humanos.

Inquieta la falta de claridad frente a viabilidad de las políticas. No es suficiente que haya unas directrices sobre el cómo deben hacerse las cosas, es necesario que se provea de herramientas suficientes que permitan viabilizar esos planteamientos, herramientas de orden económico, pedagógico y de formación.

Inquieta la falta de movilizaciones por parte de la sociedad en su conjunto y de las comunidades académicas, mucho más profundas, coherentes y sistemáticas en pro de la defensa de los intentos de los grupos indígenas de mantener sus valores culturales a través del desarrollo de propuestas educativas propias.

En el otro extremo están las certezas. La de que propuestas como la de San Antonio Morales tienen un lugar y un reconocimiento importantes en el marco de los movimientos indígenas por la reivindicación de sus derechos.

La de que a pesar de la fuerza con la que otros discursos intentan imponer sus sellos culturales, los grupos indígenas, como el descrito en esta experiencia, tienen una tenacidad a prueba de cualquier cosa, tenacidad que les hace seguir defendiendo su idea de una educación propia que permita que las nuevas generaciones sigan reconociendo los patrones culturales en las que sus ancestros edificaron su existencia.

La de que es necesario apoyar en condiciones reales este tipo de propuestas, de tal forma que permita que los maestros de estas escuelas se formen en un marco claramente intercultural, pero también en procesos de orden pedagógico que inician con el fortalecimiento de su lengua materna, vehículo fundamental de la cultura y a través del cual se construye el discurso pedagógico que posibilita la construcción del conocimiento.

A pesar de la validez de la propuesta presentada, de la importancia fundamental que tiene en el marco de experiencias de educación propia, aún son muchos los requerimientos para la consolidación de este tipo de apuestas, en un país que se reconoce desde la diversidad cultural.

Bibliografía

- Buitrago y otros (2012). *Horizontes políticos y educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales-Cauca. Maiwankuramikmayelomisra (un camino de construcción colectiva)*. Tesis de pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Psicopedagogía.
- Proyecto Educativo Comunitario. (2009) Cabildo Guambiano Morales Cauca. Comunidad Cabildo wambiano de Morales Cauca. Comité de Educación Cabildo de Wambiano. Programa de Educación Zonal-Cotaindoc.



Aníbal Rivera /miembro del Pueblo Indígena de Ámbalo

Capítulo 4. La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia.

Una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural

Diana Patricia García Ríos⁴³
María del Socorro Jutinico Fernández⁴⁴

Contexto general de la cultura wayúu

En la península de La Guajira desde hace muchos siglos habita una comunidad de hombres, mujeres y niños recios, alegres, afectivos y espirituales, que tienen una cultura de la cual se enorgullecen y que han mantenido a través de la historia. Esta comunidad son los indígenas wayúu. Ellos han habitado desde tiempos inmemoriales, los territorios del departamento de La Guajira al norte de Colombia y del Estado de Zulia, al noreste de Venezuela, sobre el enigmático y hermoso mar Caribe.

Bañada por los ríos Ranchería (Colombia) y el Limón (Venezuela), esta tierra colombo-venezolana que alberga la comunidad wayúu, ofrece para su deleite, a lo largo y ancho de sus costas, playas arenosas y lugares de sin igual belleza. Bahía Honda, el cabo de la Vela, el valle de los Flamencos, las salinas de Manaure y Musichi, las serranías de

43 Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación.

44 Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación.

la Makuira, Cosinas y el cerro de la Teta se constituyen en verdaderos oasis que les brindan refugio y abrigo en los mágicos y a veces difíciles momentos de su existencia.

Son inimaginables los triunfos, los descubrimientos, las luchas, los miedos, los amores y desamores que han experimentado los wayúu en estas tierras inhóspitas de clima cálido, seco y de muy pocas lluvias. Tierras que han aprendido a amar y que conocen como la palma de sus manos, porque es su territorio, el territorio de sus ancestros.

Recorrimos diversos lugares de este mítico territorio de La Guajira, en ocasiones solos y otras veces con la sabia compañía de algunos maestros y pobladores de la región; este trasegar nos condujo finalmente a Uribia, donde pudimos vivir y conocer la magia del universo wayúu y su alucinante cultura.

Nos encontramos con un mundo de contrastes. Las multicolores mantas de las mujeres y niñas, la variedad de chinchorros que con su suave balanceo bajo las enramadas parecían acunar sueños y utopías; el plácido vuelo de los flamencos bajo el azul intenso del firmamento; las mujeres tejiendo la vida en sus telares; los hombres pastoreando las cabras como queriendo atrapar el futuro y revitalizar el pasado; los insospechados coloridos y diseños de las mochilas o kanas que susurran la biografía de este pueblo originario; las exóticas formas de las múcuras que conservan la suavidad y frescura de la casi ausente agua cristalina, y con este lamar de imágenes ensoñadoras, avizoramos también el colorido paisaje con el maravilloso e intenso azul del mar, la abrazadora y seductora brisa marina y el aroma inconfundible de los misteriosos parajes y lugares comunes que este bello territorio cobija.

Inmersos en este apasionante mundo de imágenes, símbolos, identidades, tradiciones y saberes ignorados hasta ahora por nosotros; nos dispusimos a conocer y recrear la cultura wayúu, cuya presencia se intuye y se siente en todos los rincones de esta tierra ancestral. Por ello queremos compartir con ustedes algunos aprendizajes que hemos logrado en nuestro contacto con esta mágica cultura, que se mantiene viva gracias a la memoria de los viejos, quienes la han transmitido oralmente de generación en generación. Esta tradición oral, que hace parte de su actuar cotidiano, es la que les ha permitido mantener y revitalizar el conocimiento ancestral y afirmar su identidad cultural.

Escuchamos con deleite la melodía de su lengua, el wayúunaiki, la cual heredaron de sus ancestros arawak (Captain y Mansen 2000). Nos dimos cuenta de que aunque muchos wayúu, en especial los más jóvenes, entienden el español y lo hablan con suficiencia, aún consideran su lengua materna como la esencia y representación de su identidad cultural y étnica.

En este contacto con la comunidad y su lengua, aprendimos también que la palabra wayúu, se utiliza para identificar a todos los miembros de la comunidad y que a nosotros, los que no somos wayúu, nos llaman “alijunas”, que significa “extraño” o “extranjero” que puede ser una persona blanca, negra o un grupo étnico diferente (Pinzón, 1990).

Resultó tan interesante y seductora esta travesía por la cultura wayúu, que no nos conformamos con transitar el territorio y compartir con los personajes maravillosos que encontramos en Uribí, queríamos saber aquello que no alcanzamos a conocer durante nuestra estadía en esta mágica región y necesitábamos comprender cada vez más sobre esta fascinante cultura; entonces acudimos también a los textos y relatos que describen la belleza y el misterio de su historia y cosmovisión. El resultado de esta experiencia lo seguiremos compartiendo en las siguientes líneas.

Los wayúu en su mayoría son artesanos y comerciantes, viven especialmente de la venta de artículos artesanales y del pastoreo de ganado caprino y bovino. Esta última actividad es considerada, por ellos, el mayor motivo de prestigio y su principal riqueza. Con el ganado comercian, pero también hacen intercambios cuando sellan alianzas matrimoniales, cuando necesitan compensar daños o delitos cometidos por alguien de la comunidad o cuando buscan solucionar algún conflicto. Podría afirmarse que el pastoreo es la actividad más importante, pues la cantidad de caballos, mulas, reses y cabras que posean se configura como un símbolo de riqueza y poderío (Vergara, 1990).

Además de la venta de artículos y del pastoreo, la comunidad se dedica a otras actividades económicas como la pesca, la cerámica, la explotación artesanal de sal marina en Manaure, el comercio y el trabajo asalariado en las haciendas o en las minas de carbón del Cerrejón, administradas por compañías extranjeras.

Este pueblo originario está organizado por clanes, los cuales están definidos por línea materna. Los integrantes de un clan comparten un mismo linaje y tienen un ancestro

común. Habitan en rancherías, constituidas por pequeños caseríos distantes unos de otros los cuales están formados por grupos de parientes cercanos al clan. Las rancherías se conforman con grupos de cinco o seis viviendas distantes unas de otras y a varios minutos de camino entre ellas.

Las viviendas, su lugar de reposo y de íntima reflexión, son en su mayoría rectangulares y tienen, en general, dos habitaciones que se encuentran bellamente adornadas por chinchorros y mochilas de vistosos colores que cuelgan de los techos. Junto a la casa se ubica la cocina, el fogón que no tiene techo y que está rodeado de cactus para protegerse del viento. También se encuentra el corral para resguardar el ganado. Y en un lugar muy cercano a la vivienda se avizora una enramada sin paredes, espacio en el que realizan las actividades del día y que además se constituye en el área donde tienen lugar sus actividades sociales.

Para nuestro asombro, los wayúu no tienen una ubicación estable, con frecuencia las familias se trasladan a vivir temporalmente a otro lugar, por las condiciones climáticas, porque se agota el pasto para sus animales o porque van a cumplir con algún compromiso social importante. Es común que durante la estación seca, muchos de ellos se desplacen a otras ciudades o pueblos cercanos para buscar trabajo y cuando llega la estación de lluvia regresan a sus casas a retomar sus actividades.

Fue maravilloso descubrir que la organización social y la cosmovisión de los wayúu están íntimamente relacionadas con la naturaleza y con los mitos, ello es lo que ha otorgado sentido, significación y orientación a su existencia y a sus actuaciones en el mundo.

“Para los wayúu, cada uno de los dioses tiene una representación en la naturaleza, o la naturaleza está representada en los dioses, en consecuencia son dioses materializados. Mareiwa es la máxima deidad, luego está Juyá, la lluvia y Mmá, la tierra. Juyá es masculino y Mmá es femenino. Juyá la lluvia cae perpendicular sobre Mmá. La lluvia cumple la función del espermatozoide: penetra y humedece a Mmá la tierra. De esta relación sexual cosmológica nacen los animales, las plantas y los wayúu; por eso para los wayúu los animales y las plantas son sus hermanos, porque todos son hijos de Juyá lluvia –padre- y de Mmá tierra –madre-“ (Pinzón, 1990, p. 62).

Con este maravilloso mito los wayúu nos muestran que son hijos de la tierra *Mmá* y de la lluvia *Juyá*.

Escuchamos otras alucinantes leyendas y relatos sobre otros seres míticos muy significativos dentro de la cultura wayúu; así conocimos a Pulowi, la mujer primigenia que fue esposa de Juya y que se asocia a la sequía y los vientos; a Wanülü que representa el mal, el dolor, la enfermedad, la muerte, y a Yoluja que simboliza a los espíritus de los muertos.

Aprendimos también que para los wayúu ser mujer significa, entre otras cosas, saber tejer. En el acto del tejido se teje pensamiento, se recrea la memoria, se revitaliza la cultura. Las jóvenes aprenden a hilar, a torcer hilos y a manejar el telar para elaborar fajas, chinchorros, hamacas, mochilas y cordones. La madre, la abuela y las tías maternas les enseñan a las niñas todo sobre el tejido y la vida misma; en otras palabras, les enseñan a actuar como mujer wayúu. Estas enseñanzas las reciben las niñas durante el periodo de encierro.

El periodo de encierro inicia cuando las niñas empiezan a menstruar. Este ritual no solo se hace para prepararlas en las tareas femeninas de tejido, sino también, para transmitirles conocimientos relacionados con los métodos tradicionales de control natal, el embarazo y en general todos aquellos asuntos relacionados con su rol en el matrimonio. Durante el periodo del encierro las jóvenes son cuidadas con esmero y las alimentan con una dieta rigurosa, compuesta básicamente por vegetales especiales, llamados *jaguapi*. En esta temporada las niñas son ubicadas en un chinchorro especial, en el cual deben permanecer mientras dura el encierro.

Para los hombres no hay un ritual especial, aprenden sobre la vida observando a sus mayores. Desde muy jóvenes adquieren los conocimientos necesarios para tejer los aperos de burros y de caballos, la cincha, la grupera, los cabezales y la esterilla. También adquieren conocimientos para diseñar las waireñas, para hacer sombreros, peyones, bolsos y para reparar los chinchorros de pesca.

La estructura familiar de la comunidad es de carácter matrilineal y clánico. Hay aproximadamente treinta clanes y cada uno tiene su propio territorio y un animal totémico que lo identifica. El tío materno mayor es quien porta y ejerce la autoridad y quien asume muchas de las responsabilidades económicas y sociales del padre. Es

de resaltar que en la comunidad wayúu el parentesco está ligado a un sistema de sucesión y herencia, de tal manera que el sobrino materno mayor es el sucesor de su tío y hereda sus bienes y responsabilidades familiares.

El tío materno es la máxima autoridad y es quien asume y resuelve los problemas familiares. A diferencia de otras culturas, dentro de la familia nuclear, los hijos son orientados por el tío materno y no por el padre. Los parientes del padre son considerados como aliados y de ellos se espera solidaridad y apoyo.

El matrimonio generalmente se realiza entre miembros de un mismo clan y tiene lugar con una persona de otro linaje. Antes del matrimonio el novio debe reunirse con los padres de la novia y acordar con ellos una dote que por lo general se compone de ganado, joyas y dinero en efectivo; con la entrega de la dote se sella el compromiso. El valor de la dote varía de acuerdo con la casta, familia, posición social y edad de la novia y es asignado por los tíos maternos quienes son los que reciben el patrimonio acordado.

Las mujeres, después del matrimonio, permanecen en el hogar y son consideradas un símbolo de respeto y unidad familiar. A diferencia de las mujeres, los hombres wayúu pueden tener varias esposas al mismo tiempo, si tienen la capacidad de mantenerlas y de pagar la dote a los padres o parientes; es decir, pueden tener el número de esposas que puedan mantener. Dentro de la comunidad, este aspecto es considerado como un símbolo de prestigio.

Para administrar justicia se encuentra la figura de los palabreros o los *pütchipü*, quienes son los que ayudan a resolver conflictos entre los clanes. En esta comunidad cuando se produce una ofensa contra una persona, es la familia a quien se ofende; por ello, los afectados acuden al “palabrero”, quien es conocedor de las leyes internas y media para resolver el problema, buscando un acuerdo que sea equitativo y que satisfaga a la partes en conflicto⁴⁵.

Pudimos apreciar que los *pütchipü* tienen una relación especial con la palabra y que muchos de ellos son famosos por sus narraciones y por su habilidad en la interpretación

45 Los conflictos se resuelven mediante una compensación, que por lo general se compone de ganado, joyas o dinero. Dicha compensación es reunida por el clan que incurrió en el agravio y es entregada a la familia ofendida, por intermedio del palabrero.

de instrumentos musicales; la música y la narrativa tradicional les ayuda a sensibilizar y con frecuencia a expresar la tristeza y la alegría que acompaña los conflictos entre clanes, familias y personas de la comunidad (Rocha, 2010, p. 193).

Otro aspecto interesante sobre la cultura wayúu es su concepción sobre los sueños. Los wayúu consideran que los espíritus de los familiares fallecidos se comunican con ellos a través de los sueños, para alertarlos sobre algún acontecimiento o evento que va a ocurrir en la familia o en la comunidad. Los sueños pueden revelar buenos o malos augurios.

Cuando un wayúu tiene un sueño debe contarlo inmediatamente para que no pierda efectividad. La persona que tuvo el sueño lo cuenta a la familia y luego a un sabedor o conocedor de sueños (que por lo general son los mayores o las abuelas), quien analiza e interpreta el mensaje y lo explica a la familia. Para esta comunidad los sueños son muy importantes, porque por medio de ellos, pueden predecir el futuro y evitar un mal que ha de venir para la familia.

La muerte también se constituye en un elemento esencial y significativo en la cultura wayúu. Ellos consideran que después de la muerte la persona va a Jepirá, lugar ubicado en el cabo de la Vela; el cual es concebido como un sitio donde reina la felicidad y se descansa hasta el segundo velorio, cuando se exhuman los restos para enterrarlos en un lugar definitivo, desde donde el fallecido emprenderá el camino hacia la eternidad (Perrin, 1980).

Los wayúu nunca dejan solo al difunto, porque se sentiría abandonado y su espíritu no podría descansar en paz. Lo acompañan durante todo el tiempo del velorio y el entierro. Diez o quince años después del primer velorio, los parientes se reúnen para organizar el segundo velorio, durante el cual son exhumados los restos y guardados en una sábana blanca, una vasija de barro o en un osario, y son ubicados en un chinchorro bajo una enramada. En este velorio se hace lo mismo que en el primero, pero con mayor pompa y suntuosidad, porque es la despedida definitiva. Los restos son llevados de nuevo al cementerio y enterrados en un sitio diferente al de la primera vez y allí se quedan reposando para siempre.

Todos estos ritos, mitos, leyendas, usos y costumbres que hemos compartido hasta el momento, son apenas una mínima muestra de la riqueza y complejidad de la cultura

wayúu. Quedan otros saberes, personajes, mitos y relatos importantes de su cosmovisión que no alcanzamos a conocer y a compartir en este breve texto; sin embargo, cabe resaltar que son invaluable los aprendizajes adquiridos que, con seguridad, seguirán en nuestra memoria por siempre, porque para nosotros conocer esta cultura fue y será una lección de vida.

Terminada esta expedición por la cultura wayúu, nos preparamos para otra inquietante y valiosa aventura: conocer la experiencia educativa de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia. Sabemos que allí aprenderemos mucho más sobre los wayúu, porque es una experiencia pedagógica que busca la revitalización y afirmación de la cultura de este importante y representativo pueblo originario de nuestro país.

Nuestra travesía por la experiencia pedagógica de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia

Cuando el grupo de investigación escogió la experiencia de la Normal Superior Indígena de Uribia, en La Guajira, como una de las principales prácticas educativas para conocer y analizar dentro del proyecto, partió del reconocimiento elaborado, en variados documentos, de esta experiencia; de acuerdo a lo encontrado se vislumbró que ella nos permitiría hacer un contraste interesante entre las políticas de educación intercultural (etnoeducación) vigentes y la propuesta de “*pedagogía de la afirmación cultural*”, que se desarrolla en esta institución.

No solo teníamos en nuestra mente que la experiencia seleccionada había sido difundida y valorada a nivel nacional, regional y mundial por sus avances y aportes pedagógicos y culturales, sino que nos revoloteaba en la imaginación la idea de una región inhóspita, totalmente desértica, árida, pero sobre todo, hermosa que no conocíamos pero de la cual habíamos escuchado mucho. Una tierra llena de colorido que se extendía desde el azul del cielo y el amarillo resplandeciente del sol hasta las vaporosas mantas multicolores de sus mujeres... La imaginación no solo se quedaba en esto..., trascendía hacia la emoción de escuchar un palabrero, ver las chivas, los cactus, las rancherías y la admiración de estar frente al mar, a los chinchorros, a las mochilas y a las altas y blancas montañas de sal.

Durante el recorrido hacia Uribe nos preguntábamos acerca de la Normal, del proyecto educativo, de los docentes que trabajan en ella y sobre todo de sus estudiantes. Estábamos inquietados por conocer y escuchar sus experiencias; seguros que al compartir con cada uno de ellos nuestra perspectiva pedagógica cambiaría de forma asombrosa. El encuentro con la coordinadora, docentes y estudiantes, tanto wayúu como alijunas, marca el camino para sumergirnos en otras representaciones de lo pedagógico, cultural, social y sobre todo de lo propio.

Hablemos del contexto de la Escuela Normal

Nuestros ojos y oídos están alerta; las mantas arcoíris de las docentes wayúu que nos reciben... el rancho-casa –Shipia wayúu– que se eleva a la entrada de la Normal, construida por maestros y estudiantes, con madera de cactus y decorada con los signos totémicos que representan los clanes wayúu, el recorrido por el internado, por el dormitorio, carente de muebles; hábitat donde se recupera el chinchorro para dormir y donde se evidencia aun más el uso de las mantas y del calzado wayúu (la waireña) nos preparan para entender, estar y vivir en un nuevo territorio: la Normal. Allí no solo vamos a conocer otras formas de enseñar y aprender sino un lugar mágico donde se revitalizan las tradiciones y las costumbres indígenas del pueblo wayúu. Lugar donde se entretajan con hilos de surtidos colores conocimientos propios y ajenos para lograr una gran mochila multicolor de pedagogía, conocimiento, cultura e interculturalidad.

Nos llama la atención, durante el recorrido inicial, el contraste entre las mantas wayúu de algunas de sus docentes y el vestuario occidental de otras, los variados uniformes de sus estudiantes que determinan el grado escolar de los mismos y por supuesto el uso de dos lenguas en el mismo contexto. Todo lo anterior advierte de la riqueza pedagógica, saberes y prácticas ancestrales que vamos a encontrar en cada una de sus aulas.

La Normal, a través de su coordinadora⁴⁶ y las docentes wayúu quienes nos abren las puertas de la institución y de sus mentes, desde el inicio nos muestra la importancia y la trayectoria de la comprensión del ser maestro desde la perspectiva de ser trabajadores y constructores de la cultura y del saber pedagógico.

46 Profesora Ofelia Berrío Morelo. Coordinadora de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe.

Imagen 4.1 Rancho-casa Shipia que se encuentra en la entrada de la Normal (noviembre 2010).



Imagen 4.2 Ranchería. Elaborada por estudiantes de la Normal en el patio de la institución (noviembre 2010).



Ellas nos dibujan con sus palabras el recorrido de la institución como una escuela Normal que adelanta una activa interacción, no solo con la comunidad urbana sino también con las comunidades asentadas en las rancherías. Institución que en sus principios se orientaba a civilizar a las comunidades indígenas pero que luego, por un sin número de circunstancias, entre otras la promulgación de la Constitución Política y la Ley General de Educación, se logra un distanciamiento con las prácticas pedagógicas homogenizantes y las estrategias educativas tradicionales para vivir e instalar en su comunidad educativa una propuesta pedagógica orientada desde la valoración y fortalecimiento de su cultura: la wayúu. Esta nueva propuesta nos

reitera su coordinadora, transversa todos los niveles educativos de la institución, es decir se instaure desde el preescolar pasa por la primaria, secundaria y concluye en el ciclo complementario.

Antes de viajar a la Normal ya teníamos definida la forma como íbamos a registrar la experiencia, con quiénes nos entrevistaríamos y cuáles serían las preguntas orientadoras para direccionar los diferentes diálogos. Todo organizado a la luz de dos categorías generales: la política-administrativa, en la que se abordaría la articulación entre las políticas públicas, etnoeducación y las políticas institucionales, el vínculo entre el proyecto comunitario y las políticas nacionales, el nivel de participación de la Normal (docentes y estudiantes) en la formulación del proyecto educativo comunitario (PEC) y en la Mesa de Concertación de grupos étnicos, el nivel de relación del proyecto educativo institucional (PEI) con el proyecto de desarrollo municipal (PDM). En la parte administrativa incluiríamos lo relacionado a los recursos para el sostenimiento de la experiencia: propios, departamentales, nacionales o internacionales. En la segunda categoría, la pedagógica, contemplaríamos lo concerniente a: estrategias de acceso y permanencia de la comunidad wayúu y alijuna a la Normal, flexibilidad curricular, criterios de evaluación, formación y capacitación de maestros, incorporación de los principios de la etnoeducación y de la educación propia vs. educación nacional, y la articulación del bilingüismo y de orientaciones curriculares especiales en la vida escolar.

Cada narración, de sus directivas, docentes y estudiantes se convertía en una provocación para conocer, recrear y participar en la experiencia de la Normal. Experiencia que en las líneas siguientes relataremos a partir de las voces de sus actores y de las categorías previstas.

¿Y de la historia qué?

Con pausada voz y con gesto de concentración, como para recordar cosas que le han contado, la coordinadora inicia su narración. La Normal se gesta hace más de cincuenta años a través de la intervención de la comunidad religiosa de “las Hermanas Lauritas,” quienes con el apoyo del municipio hacen posible la creación de esta importante institución para Uribí. Nos relata que en ese entonces, en la localidad, solo existían tres instituciones que se encargaban de la educación de la comunidad:

la escuela de varones, el internado y la escuela de niñas. En otras palabras, pero con el mismo sentido, nos señala que la nueva institución se convertiría, en ese momento histórico, en el lugar perfecto e idóneo para “civilizar a los indios e indias”⁴⁷.

Una de las docentes wayúu⁴⁸ recuerda cómo en el mismo internado se prohibía a las estudiantes hablar en su lengua propia, el wayunaiki, o “guajiro” como se le llamó hace algún tiempo. Se decía que ellas, las internas, lo hacían con el interés de ofender a los no wayúu, a los alijunas, y que por ello se les castigaba. En este lugar lo que se buscaba era enseñar-imponer la cultura occidental, la cultura propia no se tenía en cuenta. Otro lugar donde se prohibía hablar la lengua propia era la Universidad donde se formaron algunas de las docentes wayúu de esta institución.

La misma docente nos muestra, a través de sus palabras, cómo fue entrando el interés por la cultura en la dinámica educativa de la institución. Dice: “Lo que hoy se llama el festival de la cultura Wayúu, hacia el año 1975 solo era una fiesta popular en la cual la Normal participaba con presentaciones culturales y desfiles, que se desarrollaban en la plaza del pueblo organizadas desde las aulas de la Escuela. Durante toda la preparación, no solo se contaba con el ingenio y creatividad de sus estudiantes sino también con el interés, conocimientos y compromiso de los docentes quienes conjuntamente estudiaban e investigaban sobre los saberes y prácticas ancestrales que permitieran recrear lo indagado en el festival”.

Sobre lo político-administrativo

Teniendo como referente la Constitución de 1991 una de las docentes wayúu ⁴⁹, nos explicita que la Normal como toda institución educativa se rige por las diferentes políticas generales que orientan la educación del país. En su diálogo pausado, claro y bien hilado nos indica cómo en la Constitución de 1991 y en diferentes leyes (2230 de 1986 por el cual se creó el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, el Decreto

47 Esta expresión se reporta en diferentes textos donde se difunde la experiencia de la Normal, un ejemplo de ello se puede corroborar en Unda, Constan, Guardiola, Berrío, y Martínez (2008, p. 15) donde también podemos leer “...La educación y la escuela fueron utilizadas como punta de lanza para minar la cultura wayúu, aun cuando hoy se considera que es precisamente la mejor estrategia para recuperar los procesos culturales de este pueblo aborigen...”.

48 Johanna Arias. Profesora de Cultura y Lengua en la Normal Superior Indígena de Uribia.

49 Zoraya Constan. Profesora de Cultura y Lengua en la Normal Superior Indígena de Uribia.

1498 de 1986 para los nombramientos de docentes y la Resolución 9549 de 1986 para la capacitación y profesionalización docente y el Decreto 1217 de 1987 relacionado con la vinculación y formación de docentes y directivos docentes para comunidades indígenas) se brindan principios muy concretos para la educación de los pueblos indígenas, principios que influyen de forma positiva, en la percepción y valoración de ellos como indígenas. A partir de esas directrices, la Normal Superior retoma como elemento orientador de su accionar el proceso etnoeducativo. En la plática, la docente, además de los decretos y leyes ya mencionadas, hace referencia puntual al Decreto 1142 de 1978 como uno de los que abrió la posibilidad de participación directa de los pueblos indígenas en el diseño, ejecución, organización y evaluación de sus procesos educativos. Igualmente nos habla del Decreto 804 del 1995, que reglamenta la educación de los pueblos étnicos.

Otra de las profesoras wayúu ratifica lo expresado por su compañera y nos revela que las políticas emanadas a nivel nacional han ayudado y permitido el reconocimiento de las costumbres indígenas y de las lenguas propias. Ella nos comparte que gracias a las directrices políticas dadas en 1992 por la Asamblea Departamental de La Guajira, se incorpora-institucionaliza a los planes de estudio de todas las escuelas de la región y de la Universidad de La Guajira el wayunaiki como idioma oficial en el departamento. Lo anterior permitió que en todas las instituciones escolares se cuente con maestros de cultura y lengua; docentes que conforman el comité etnoeducativo donde se unifican contenidos en la búsqueda de una propuesta pedagógica que permita la valoración del ser wayúu, sus costumbres, sus usos, su cosmovisión y, por supuesto, su lengua propia.

Durante el conversatorio, tanto la coordinadora como las docentes nos interpelan acerca del conocimiento del Anaa Akua'ipa⁵⁰, proyecto desde el que también se brindan lineamientos de política para el trabajo escolar con la población wayúu. El Anaa Akua'ipa es la

“... bitácora, para que el etnoeducador, a través de la investigación y del ejercicio pedagógico, transforme la práctica y el quehacer educativo desde la reflexión comunitaria propia de la nación wayúu...”. [en él]“... se orienta la sistematización, unificación y desarrollo del plan de vida wayúu, en los aspectos

50 Proyecto etnoeducativo de la población wayúu. Emerge del trabajo de la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayúu, los comités municipales de apoyo a la etnoeducación y la Construcción Colectiva de Representantes de la Nación Wayúu.

de formación integral de la persona y de las comunidades, contribuyendo a su evaluación y ajuste permanente. Contiene herramientas técnicas, administrativas y pedagógicas para atender las necesidades y expectativas de la etnoeducación, articulando los saberes propios y universales encaminados a buscar el desarrollo y la formación integral de la persona (Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayúu s.f, p. 9-10).

Aunque la Normal en muchos aspectos tiene en cuenta los lineamientos emanados y concertados en este proyecto desde el trabajo que hace del reconocimiento de la cultura wayúu, también tiene claro que como escuela Normal Superior debe responder a las políticas nacionales dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en este sentido su coordinadora nos expresa:

La escuela Normal debe responder a unos estándares, debemos sacar unos porcentajes en las pruebas que nos hacen como institución y como docentes. Nuestros estudiantes son evaluados con los mismos criterios que cualquier estudiante en las pruebas SABER, ICFES y ECAES. En ellas no se tiene en cuenta ni el contexto, ni el saber propio y cultural y mucho menos la lengua propia. Estas pruebas son totalmente descontextualizadas de las orientaciones culturales y ancestrales que se trabajan en la institución. Es por esto que en la Normal se sigue en la lucha de integrar los dos saberes; el saber propio y el saber occidental. En otras palabras, debemos trabajar las políticas etnoeducativas pero también las nacionales”.

En este sentido, los estudiantes del ciclo complementario ratifican lo anterior diciendo:

“Desde las leyes se hace una identificación de las propias y de las ajenas; sin salirnos de todo lo grande que son las políticas educativas que nos rigen como Escuela Normal Superior, con las que somos evaluados y las que nos marcan el camino para progresar; es decir, estamos inmersos en las políticas nacionales. La labor de nuestros docentes y la nuestra, como maestros en formación, es la de unificar, respetar y mostrar la importancia de unas y otras en nuestra educación”.

Entretejiendo las voces y reflexiones que irrumpen del pensamiento de las docentes y de las prácticas que continuamente se viven en la institución emerge la siguiente

preocupación: “el Gobierno debe mirar y entender que no somos iguales, que cada región es diversa y que en ella es necesario valorar su parte étnica y su saber propio dentro del territorio y no globalizar el conocimiento en unos estándares; que lo que hacen es limitar el trabajo de docentes y estudiantes a un solo saber y en una sola práctica. Cuando los estudiantes son llamados a presentar los exámenes oficiales, se inscriben y acuden a la cita seguros de pasar la prueba, pues son inteligentes y saben muchísimo, pero cuando llegan los resultados, días o meses después, todo es contrario a lo imaginado, a lo anhelado. No solo hay desmotivación por parte de los estudiantes pues en ellas no se valora lo nuestro ni el trabajo de rescate cultural que hacemos como maestras, nos expresan sus docentes con una voz de reclamo e indignación”... “¡no es lógico, no es posible!” que Colombia sea un país multiétnico y pluricultural como replica la Constitución pero que en las políticas educativas no se tenga en cuenta la realidad de las regiones. (María Concepción Ramos (de la casta Epiyú), Ana Rodríguez y Maribel docentes wayúu de primara).

Un claro ejemplo de las tensiones que se viven en la institución por estar inmersa entre las políticas propias y las nacionales se refleja en lo ocurrido en el año 2002, cuando la Normal debió optar por el “énfasis en lengua castellana” dentro del proceso de acreditación que se realizó en el país para las instituciones que seguían existiendo como Escuelas Normales, esto gracias a que en la normatividad no existían opciones que respondieran o se acercaran al carácter cultural y bilingüe de la institución (Unda et al., 2008).

De la mano de las anteriores directrices, las docentes y coordinadora de la institución empiezan a aterrizar los momentos pedagógicos de forma articulada en lo que podría llamarse convivencia alijuna-wayúu, “cómo yo wayúu puedo afirmar y fortalecer mi cultura desde el conocimiento y convivencia con la cultura alijuna y cómo el alijuna hace lo propio desde nuestra cultura” (Zoraya Constan, docente de cultura y lengua de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia). También nos expresa que a través de una mirada profunda, respetuosa y reflexiva se fortalecen los momentos de convivencia y se abren las puertas para el nacimiento del proceso pedagógico intercultural, es decir lo que la Normal vive y siente como proyecto la pedagogía de la afirmación cultural wayúu. Opción que en la siguiente categoría se explica en detalle.

Siguiendo en el desarrollo de la categoría político-administrativa, la Normal en cumplimiento con lo direccionado por el MEN realiza todo el proceso de votaciones

para elegir el personero de la institución (gobierno escolar); sin embargo, su coordinadora nos narra cómo la Normal ha venido pensando e investigando la posibilidad de elegir una autoridad que forme parte también del gobierno escolar pero desde la tradición wayúu. Así, nos comparte que en la región hay escuelas que tienen dentro del gobierno escolar un personero y un palabrero, específicamente nos habla de un colegio en Manaure. La escuela Normal nunca lo ha hecho, nos reitera, pero ha realizado discusiones-conversatorios sobre la importancia y valor de la palabra y lo que significaría un palabrero en contexto escolar.

Ante estos diálogos y reflexiones, las maestras de cultura y lengua aclaran que el palabrero dentro de la cultura wayúu es una persona sumamente importante, que resuelve cualquier clase de conflictos, incluso de sangre, y elegir un estudiante como palabrero en la escuela sería desdibujar la figura de este y dar un mensaje errado a los estudiantes sobre lo que representa tal personaje en la vida de la comunidad, en las costumbres y en el gobierno wayúu. Otra cosa que aclaran las docentes es que el palabrero siempre es hombre, pues las mujeres no tienen la capacidad, por sensibilidad y subjetividad de su carácter, de asumir este rol y mediar en conflictos.

Teniendo claro lo anterior, tanto los estudiantes de los grados más avanzados de bachillerato y del ciclo complementario como la coordinadora y docentes nos informan que los conversatorios adelantados les han permitido construir una propuesta que han denominado “guardianes de la palabra”; es una idea formadora que busca fortalecer lo que significa y el valor que tiene la palabra para el pueblo wayúu, es lo que configura y hace al palabrero. En la iniciativa que se adelanta y que esperan tener terminada para 2011 se argumenta que el guardián de la palabra puede ser wayúu o alijuna, hombre o mujer en respuesta al contexto y dinámica intercultural que se vive en la institución. Lo presupuestado es que por cada grupo se elija un guardián de la palabra y entre todos los elegidos conformen la asamblea de sabios que son los que acompañan y aconsejan las acciones y determinaciones del guardián de la palabra de la institución; tal y como lo hace la asamblea de sabios con el palabrero. Para la elección del guardián de la palabra se deben tener en cuenta entre otros los siguientes requerimientos: ser un estudiante que tenga y muestre cualidades y habilidades para la expresión y el manejo de la palabra, que sea equilibrado, reflexivo; que tenga valor de justicia y honor para manejar las diferentes situaciones y conflictos que se puedan presentar. Por el momento se está pensando que se inicie con los grupos de secundaria por el grado de responsabilidad que implica y porque el proceso debe estar acompañado

de forma permanente de formación en el campo y conocimiento de las tradiciones ancestrales. Esta formación requiere ser incorporada al currículo propuesto en la Normal desde la asignatura de cultura y lengua. El guardián de la palabra se elegirá cada año, él necesita de formación permanente en el conocimiento de las tradiciones wayúu y determinación-estrategias para difundirlas entre sus compañeros.

Continuando con nuestro conversatorio, los diferentes miembros de la comunidad (coordinadora, docentes y estudiantes de diferentes grupos), nos cuentan y concuerdan en sus apreciaciones acerca del proceso o directrices que tiene la Normal para el ingreso de sus estudiantes. Ellos señalan que no existe ningún tipo de lineamientos especiales que se apliquen por ser wayúu o alijuna. Todo estudiante que quiera ingresar a la Normal sigue el mismo proceso: inscripción y presentación del certificado del examen médico, certificado de estudio del colegio o escuela anterior (si no ingresa a preescolar) y fotocopia de la tarjeta de identidad. En el caso de solicitar ingreso para el ciclo complementario debe certificar que viene de otra escuela Normal y se le pide el diploma de bachiller. Un requisito adicional, para cursar el ciclo complementario, es el de ingresar a la institución en decimo grado o antes, esto para garantizar que reciba toda la formación como docente, preparar y dictar una clase, elaborar ayudas y recursos didácticos y, por supuesto, conocer los diferentes modelos pedagógicos.

En la Normal hay estudiantes que vienen de Venezuela, algunos de ellos han estudiando en ese país y terminan sus estudios en esta institución. Igualmente, muchos, cuando terminan se van a trabajar allá o a estudiar en las universidades venezolanas pues la educación es más económica y como varios tienen doble ciudadanía les es más fácil. La coordinadora nos reitera que en proporción el 30% de los estudiantes de la Normal no son de Uribia ni wayúu.

A través de este diálogo llega a nuestros oídos que en la Normal estudian muchas niñas que vienen de sitios muy lejanos y apartados de La Guajira y que la institución como mecanismo y política de acceso y permanencia de la comunidad cuenta con el internado⁵¹. Los demás estudiantes independientemente si son wayúu o alijunas y viven en la localidad, no acceden a este servicio. Una docente alijuna (profesora de la Normal Superior Indígena de Uribia) nos comenta:

51 Este servicio solo se presta a las niñas wayúu que viven en lugares distantes del casco urbano de Uribia y de La Guajira.

las indígenas tienen prelación para la permanencia en la institución pues a ellas se les brinda el servicio de internado y en él tienen mejores condiciones, de alimentación, higiene y dormida, que muchos otros niños y niñas que viven en el casco urbano o en las rancherías y estudian acá.

Ella también nos informa que en la institución hay integrados estudiantes especiales y que para su atención existe convenio entre el aula especial y la Normal. “Las docentes recibimos apoyo de esta aula cuando los niños son incluidos a las aulas regulares”.

Como visitantes e investigadores fue muy gratificante contar con la presencia de un estudiante en situación de discapacidad en los diálogos y actividades desarrolladas y, sobre todo, ver el tipo relación, positiva, que se crea entre todos los chicos independientemente de su raza y condición.

No está por demás traer a colación la conformación de los grupos. En los salones de clase hay un promedio de 35 a 40 estudiantes diferentes –mujeres, hombres wayúu y alijunas– “casi siempre permanecemos los mismos año tras año”, son muy pocos los que pierden el año, o se van de la escuela. Las causas de deserción casi siempre son las mismas: bajo rendimiento por no estudiar, porque sus padres se los llevan al campo o a otras ciudades. Pocas veces los niños se retiran argumentando que la maestra del grado que cursan no tiene la capacidad para enseñarles. Nos responden de forma segura y precisa estudiantes y docentes.

Imagen 4.3 Sesión de trabajo con los estudiantes donde se evidencia la presencia de un estudiante en situación de discapacidad (noviembre 2010).



Otro aspecto que ha sido ampliamente ilustrado en todo el recorrido es el carácter oficial de la Normal Superior Indígena, lo que determina que su sostenimiento se circunscriba, solamente, a los recursos que le aporta la nación a través de la Secretaría de Educación Municipal. Lo anterior conlleva a no poder contar, fácilmente, con apoyo extra para los proyectos que se desarrollan. “Estos son más de los docentes y de los estudiantes, pues la institución no ha estipulado dentro de sus recursos propios un rubro para ellos”. Nos ilustra su coordinadora. Sin embargo, es importante resaltar que las directivas y administración de la institución respetan mucho la tradición cultural que se trabaja en el colegio. El consejo directivo y la asociación de padres de familia en muchas ocasiones analizan las situaciones y, si les es posible, apoyan los proyectos o a los niños en sus investigaciones.

Algunas docentes dicen:

“nosotras valoramos la entrega de las hermanas para con nosotras y con nuestra institución, ellas respetan nuestras creencias aunque la mayoría de los Wayúu somos católicos. Ellas han podido mantener la Normal muy organizada y la comunidad en general confía en sus acciones por eso ingresan a sus hijos a estudiar en la escuela”.

Recuerdan cómo, por un periodo de dos años, las hermanas no dirigieron la institución y fue la misma comunidad que solicitó que volvieran a tomar la dirección.

Sobre lo pedagógico

Para iniciar la narración de lo encontrado en la experiencia dentro de esta categoría es imprescindible hacer una descripción sobre lo que es “la pedagogía de la afirmación cultural” desde la misma voz de la coordinadora:

“la pedagogía de la afirmación cultural es la denominación que nace de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la expedición pedagógica, Ruta Normales del Caribe, del trabajo que veníamos haciendo desde nuestras prácticas de reconocimiento de las costumbres ancestrales de la cultura wayúu en el quehacer pedagógico. Nosotros como Normal estábamos involucradas con la expedición desde la red de normales (Normal del Magdalena, Cesar y las de

La Guajira: la de San Juan y la del sur), a partir de los diferentes intercambios la expedición nos hace visibilizar lo que se estaba haciendo en la institución. En ese momento, lo que realizábamos no contaba con teorización y es a partir de la identificación que hace la expedición que se dice que lo que concebimos dentro de la práctica es un trabajo de afirmación cultural”.

“Posteriormente, la doctora Pilar Unda nos invita a participar en un proyecto de investigación con la Unesco⁵². Para poder entrar en él fue necesario construir la parte investigativa y convertir el ejercicio práctico en investigación. Para lograrlo la Normal aporta lo que venía haciendo y la expedición apoya toda la parte investigativa desde las teorías críticas y la práctica, esto permitió la teorización del asunto dándole forma y convirtiendo la experiencia en una investigación. De esta manera participamos en el tema de inclusión como forma de integrarnos desde lo intercultural y la cultura”. Nos reitera.

Con un gesto que refleja el orgullo y la satisfacción por el producto logrado, ella, nos enseña un ejemplar del libro de la Unesco en el que se incluyó la experiencia bajo el título “La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe, La Guajira, Colombia”.

Ella misma dentro el diálogo se pregunta: ¿qué ha pasado entonces con esto de la pedagogía de la afirmación cultural?, y con su respuesta explícita: “Es un lenguaje que nosotros manejamos como pasa en muchos lugares; pero desde la institución estamos tratando de impulsarlo como modelo de la escuela Normal”. En este momento se nota un gesto de recuerdo que la lleva a evocar nuevamente algo que ya nos había dicho.

“Recuerden que la Normal tiene un contexto cultural específico en relación con su labor pedagógica y didáctica y que en ella también están presentes múltiples características de sus estudiantes y docentes que no pertenecen a la cultura wayúu, de sus directivas y administradoras que forman parte de comunidades religiosas –hermanas terciarias capuchinas–; todos ellos provienen de lugares diversos de La Guajira y de Colombia con costumbres y matices variados”.

52 La Unesco estaba realizando el Fondo Concursable (2007) para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación en educación inclusiva y convivencia democrática, en el cual concursamos.

Todo lo anterior los lleva a tener, dentro de la institución, un modelo pedagógico diferente a lo que se esperaba, no es un modelo que se direcciona desde la cultura y los saberes ancestrales, es uno que parte de lo humanístico, lo crítico y lo participativo pero que todos los miembros de la comunidad educativa esperan poder mantener integrar en él todo el trabajo de revitalización cultural que atraviesa el diario vivir de la institución.

Es importante en este punto de la conversación hacernos una autocrítica – indica-. “Quien lee nuestro PEI no lee las prácticas pedagógicas que se realizan en la escuela, es decir todo el ejercicio de fortalecer, recrear y reconocer los saberes ancestrales no se evidencia. El PEI de la Normal es igual al de cualquier otra institución, no difiere en lo escrito de otro, es decir está organizado y sustentado desde las teorías pedagógicas conocidas por todos. Este PEI es el que se presenta al MEN; sin embargo es claro que en nuestra visión y misión institucional sí se explicita y resalta el trabajo de la afirmación cultural que atraviesa todo nuestro quehacer“.

Con el fin de adentrarnos y deleitar al lector con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución, nos apoyaremos en los diálogos con los miembros de la comunidad, en autores que han referenciado la experiencia y en lo vivido durante nuestra visita.

Es fiel decir que en el desarrollo de las diferentes actividades académicas de la institución se involucra de forma fuerte y directa la cosmovisión del ser wayúu, el origen de los clanes, la vida, la muerte, entre otros aspectos con la parte educativa escolar. Hirmas (s.f.) y Unda et al. (2008), al igual que nuestros interlocutores nos cuentan:

“el estudio de la cosmovisión wayúu es transversal y se realiza desde el grado primero hasta el ciclo complementario. Las investigaciones se realizan desde el ser wayúu, desde la forma como este grupo indígena asume la vida y la muerte. Se acude a la personificación de los dioses mitológicos, se indaga por el origen de la naturaleza, de las plantas, de los animales. Cómo surgió el dios de la lluvia, el dios del sol, el dios de la luna. Hasta toparse con el tema del origen de los distintos clanes que componen la comunidad wayúu. Se reitera la pregunta por la vida y por la muerte. Se evocan los sitios sagrados donde el wayúu que

muere se le sepulta por segunda vez para que descance definitivamente, cinco años después de haber sido sepultado de manera transitoria. Por eso mientras se sucede el segundo entierro, se le visita, se le lleva alimentos y se comparte con otros clanes”.

A través de las voces no solo de las docentes sino de los estudiantes, de los diferentes grados, se refirma lo evocado por los autores, el eje central de esta propuesta educativa es el fortalecimiento de la cultura wayúu, sin desconocer la importancia de otras culturas: “lo importante es trabajar y conocer las dos culturas de forma equilibrada”, nos dice una estudiante del ciclo complementario.

“Tanto nuestras docentes como nosotros en nuestras prácticas educativas mostramos y somos conscientes de la importancia de contextualizar los temas occidentales a nuestra región. Lo anterior permite mostrar al niño el saber propio sin ignorar que hay un contexto exterior que no podemos desconocer [el saber occidental]”.

Otra estudiante del ciclo reafirma lo expresado por su compañera “en la normal se nos prepara con profundidad en todo lo relacionado con la cultura, pues la mayoría de niños con quienes trabajamos son wayúu y el conocimiento de las políticas nos permite contextualizar, como lo dijo mi compañera, todo a nuestra labor docente con ellos. Un ejemplo sencillo puede ser: Si voy a trabajar el tema del paisaje necesariamente inicio por lo conocido por el niño, el paisaje de su región y, luego si puedo presentar el paisaje de otras regiones, lo anterior me permite mostrarle que existe un mundo exterior que se debe conocer y que tiene influencia en nuestras vidas. Es importante buscar la concordia entre las enseñanzas para que el aprendizaje de los niños también sea armónico”.

Todavía hoy que estamos evocando la experiencia de la Normal para llevárselas a ustedes resuenan en nuestras mentes las palabras emotivas, precisas y claras de una estudiante de sexto que transmite con orgullo, los conocimientos y lo bien que se siente en una institución, como la Normal, que resalta su identidad cultural, que le fortalece su lengua propia, que le presenta de múltiples formas sus costumbres ancestrales y que le permite, sobre todo, compartirlas con amigos y compañeros de otra cultura de la cual también aprende.

En medio de esta fascinante reminiscencia, surge la de un niño que, en representación de su grupo, nos lee un cuento donde se refleja la convivencia wayúu-alijuna.

“Un niño wayúu y uno alijuna se encontraron en la escuela el alijuna no entendía el lenguaje del niño wayúu. Un día él se acerca al niño wayúu y le dice que le enseñe sobre su cultura pero el wayúu tampoco le entendió, entonces se acercaron a un compañero mestizo que le tradujo en español y en wayunaiki a cada uno. Un día se fueron a ver la casa del niño wayúu y el niño alijuna se sorprendió al verla y le preguntó: “¿esta es tu casa?”. El niño wayúu muy orgulloso le respondió que sí, entonces el niño wayúu se vistió y empezó a bailar y a enseñarle al niño alijuna pero este no sabía y se caía... Pasaron varios días y el niño alijuna empezó a aprender a bailar y a hablar como wayúu ahora los dos están muy felices. El niño wayúu le puso por nombre a su amigo toolo kekiiwaa que significa “hombre inteligente”, ser inteligente porque aprendió cosas de su cultura. Estos niños dijeron que lo bueno del colegio es que unió dos culturas, ellos fueron buenos amigos y se graduaron juntos”.

Cada intervención de los estudiantes nos emociona, nos muestra la capacidad de expresión, reflexión, identidad, orgullo y compromiso con su cultura y su saber. En los siguientes dos escritos queremos mostrar, entre muchos otros relatos, lo que los estudiantes nos expresan:

“El sol y la luna se enamoraron, pero Dios no estuvo de acuerdo con esta unión y los separo, por eso la luna sale de noche y el sol de día. Los hijos de ellos son las estrellas y los luceros.”

“El trupillo sirve para quitar la fiebre alta, se pone en una olla se le echa agua y se coloca a hervir, luego se espera que este fría y se le da a tomar a la persona que tiene fiebre y la fiebre se le quita de inmediato”.

Lo que ellos nos querían mostrar con sus anécdotas, cuentos y discursos era que la representación de las actividades, las costumbres y las tradiciones de la cultura conllevan una investigación sobre los saberes ancestrales, saberes propios de los ancianos de la etnia, quienes ligados a la oralidad de su pueblo son los encargados de transmitirlos de generación en generación, pero también se han convertido en el manantial de información para los estudiantes y docentes cuando consultan para

organizar el día étnico, la semana cultural en la institución, las investigaciones de clase y para integrar los saberes presentes en ella. “El matrimonio, el encierro, el autsu (pianchi-brujo), el palabrero, la vivienda, las castas y clanes” y la lengua por supuesto son temas de conocimiento obligado para cualquier estudiante de la Normal (Gómez y Acosta, 2006).

Imagen 4.4 Sesión de trabajo con estudiantes (noviembre 2010).



Una característica primordial y obligatoria es la incorporación de la lengua wayúu en todo el proceso educativo. El abordaje de la cultura y la lengua, el wayunaiki, se da tanto en los espacios académicos como en la vida misma de la Escuela Normal. Se entiende que la lengua está ligada a la vivencia y la comprensión de la cultura indígena. Una de sus docentes nos dice:

“Aquel que no habla la lengua no sabe de su cultura... está en nuestras cabezas, está en nuestros corazones. Quienes no hablan la lengua no entienden, porque nos viene de adentro, el ombligo es lo que nos cuelga al chinchorro, lo que nos pega en el pensamiento”. (Zoraya Constan, profesora de cultura y lengua).

Con un total orgullo y confianza por la labor realizada las docentes wayúu de primaria nos cuentan que lo más fuerte de su trabajo es buscar la integración entre las áreas académicas obligatorias y la revitalización de la cultura Wayúu; esencia del trabajo de la Normal. “Hace más de diez años se viene haciendo todo lo necesario por fusionar el

área del saber con el saber cultural”, es así como desde el área de español y literatura y el tema de mitos y leyendas se hace investigación sobre la tradición oral del pueblo wayúu. Lo investigado se lleva a la parte escénica, a través del grupo de teatro Uribe Vive, montaje que se desarrolla en las dos lenguas. “Hemos estado en diferentes regiones del país y fuera de él mostrando lo que hacemos”, dicen las docentes. Los alijunas se interesan mucho en conocer la cultura de sus compañeros wayúu y participan en igualdad de condiciones y compromisos con las actividades realizadas.

La investigación no se detiene, es continua: “hubo un año en el cual se investigó acerca de los cuentos, leyendas y mitos wayúu, en este momento, desde lenguaje y literatura, se está investigando sobre escritores wayúu especialmente sobre el escritor de Los sueños de Mara esta obra se está representando en el grupo de teatro”. Es la forma, la mejor, de transmitir la tradición oral de nuestro pueblo, argumentan las docentes. “Investigamos sobre todas las cosas que nos rodean acompañadas por nuestros estudiantes”; el trupillo es un árbol de la región, es resistente y medicinal lo utilizan para todo. “Sobre él hemos hecho investigación, hemos concursado en diferentes eventos, ocupando el tercer puesto, ahora nos vamos a presentar, con este proyecto, en expo-ciencia”. Para las investigaciones se apoyan en todo lo que les rodea, acuden a los abuelos y sistematizan lo encontrado. Las investigaciones y el trabajo de revitalización cultural inicia desde el preescolar, todas las docentes trabajan de forma conjunta y cooperativa en un tema de interés para la comunidad.

Los profesores que no son wayúu también se involucran en las actividades: “ellos investigan y profundizan en ellas, dentro de la organización y participación siempre hay retroalimentación de saberes, ellos conocen mucho de nuestra cultura” (María Concepción Ramos, docente wayúu de primaria). Desde las áreas básicas se involucra el saber ancestral y para lograrlo hacen investigaciones con las familias de los niños, con los mismos niños y consultando a las personas mayores de la comunidad. “Conozco el trabajo que está adelantando la profesora de ciencias, quien no es wayúu, y con sus niños está investigando acerca de la relación de los cuatro elementos con toda la cosmovisión de nuestro pueblo”.

Lo propio sucede con el profesor de matemáticas quien relaciona los temas que dicta en su área con todo el conocimiento y conteo del pueblo wayúu. Para ilustrar un poco más este aspecto nos pusimos en la tarea de complementar lo informado. Muchas de las actividades artesanales de los wayúu conllevan la representación de objetos

físicos en los chinchorros, que son usados como planos, y que sirve a los docentes para iniciar a los niños en el aprendizaje de la geometría elemental. Las labores de pastoreo permiten conocer la correspondencia entre el conjunto de animales y el de sus huellas. Ellos reemplazan sus animales por sus huellas lo que les permite rastrearlos en los lugares de pastoreo. Dentro de las actividades comerciales suelen reemplazar uno a uno cada animal por su valor monetario; este ejercicio, que los niños conocen muy bien, permite trabajar a los docentes de matemáticas y entender a los niños la correspondencia uno a uno, la correspondencia biunívoca (Luque, s.f.).

Nuestras interlocutoras con bastante certeza y conocimiento arguyen que los ocho principios de la etnoeducación planteados en el Decreto 804 de 1995, en la escuela Normal, se pueden condensar en uno, el más importante, “el saber cultural” en el cual se empieza a formar al niño desde su casa.

“El niño wayúu se forma en su casa, esto es lo principal, la enseñanza pedagógica del wayúu comienza a través de la palabra. En este sentido, acuden a la guía, al anciano, a los viejos, quienes son unas bibliotecas andantes”. Nos dicen. “Son ellos los que transmiten sus costumbres y ayudan a los niños a conocer la cultura. En la institución tanto los niños wayúu como los alijuna van a las rancherías a consultar a investigar, de allá se traen el conocimiento al aula”.

El desempeño de los niños varía de acuerdo con su procedencia. “En clase cuando trabajamos los conocimientos occidentales, generalmente, los niños alijunas son los que más participan y cuando se trabaja todo lo cultural y los saberes ancestrales son los wayúu los que llevan la delantera, pues ellos conviven en sus casas con el saber, ellos cuentan cómo su madre hace el chinchorro, cómo trabaja el barro en la elaboración de vasijas, cómo su padre sabe sumar, restar y multiplicar sin haber ido nunca a la escuela solo contando su ganado, cabras y mulas desde ese momento el niño empieza a aprender matemáticas” -mi papá y mamá saben muchas cosas importantes para nosotros pero ellos nunca han ido a la escuela- Nos repiten constantemente nuestros estudiantes”. Las profesoras son conscientes del grado de competencia que se maneja en el aula y ellas mismas lo explicitan:

“sabemos que en este mundo, hay que competir, los niños deben saber sumar, restar, multiplicar, leer y escribir el español, conocer y dominar los conoci-

mientos occidentales pero que también hay que valorar la diferencia por eso partimos siempre de lo propio para llegar a lo de afuera”.

Lo principal de la etnoeducación es el saber cultural por eso la educación de la Escuela Normal es recíproca, nos lo reiteran las diferentes voces consultadas. Se va donde los viejos, los ancianos lugar donde se enseña con la palabra y el ejemplo, lo que equivaldría, en el saber occidental, a la práctica.

Los estudiantes del ciclo complementario nos dan toda una charla acerca de los principios de la interculturalidad, que sus docentes les trabajan en clase, y los cuales tienen en cuenta para transmitir y enseñar en las escuelas en donde desarrollan sus prácticas; pero al igual que las docentes nos insisten que todos los principios de la etnoeducación tienen importancia y se visibilizan a partir del saber cultural que involucra todas las actividades académicas de la institución.

“La educación propia se acerca a la pedagogía”, nos reitera una de las docentes wayúu.

“Esta educación es la que recibimos en la casa y depende de la edad, el sexo y características de los niños. La abuela en la etapa de desarrollo enseña a la niña a ser una verdadera mujer a hacer un chinchorro, una mochila, a cocinar y a prepararse para el matrimonio. El papá enseña al joven a ser un buen pastor una persona de bien. El palabrero enseña a su sobrino el valor de la palabra, el honor, la forma de mediar los conflictos y el respeto por la comunidad. Este aprendizaje se da en los hogares y luego en la escuela nosotras, desde la pedagogía, orientamos el proceso y lo articulamos-entrecruzándolo con el saber occidental; esta es la forma de enseñanza para que nuestros estudiantes puedan proyectarse desde su cultura al mundo exterior” (Profesora Zoraya Constan, docente de cultura y lengua).

Se debe enseñar perfectamente el significado de las dos lenguas desde el contexto donde están los estudiantes. El niño wayúu debe aprender a que no puede decir “allá vienen los ojos de un carro”, como significaría en wayunaiki, sino “allá vienen las luces de un carro como lo expresaría un alijuna”.

Imagen 4.5 Sesión de trabajo con estudiantes del ciclo complementario (noviembre 2010).



Imagen 4.6 Sesión de exposición de los estudiantes ciclo complementario (noviembre 2010).



En la Constitución y en las políticas educativas para los pueblos indígenas se argumenta que la educación debe responder a las características de los pueblos y de las lenguas, que los docentes, de los primeros años o ciclos, requieren contar con

unas características especiales, ser maestros idóneos conocedores de la cultura y la lengua, ser bilingües. A través de los conversatorios, las maestras y los estudiantes hacen evidente la falta de idoneidad de algunos maestros que trabajan con los niños pequeños sin contar con estos requerimientos.

Muchos niños no hablan español, cuando ingresan a la escuela, lo que genera problemas para la comunicación si la docente no usa diversas estrategias para hacerse entender, enseñar la nueva lengua y mantener la propia.

“He visto cómo algunas docentes, acertadamente, usan señas o se apoyan en un niño que sabe las dos lenguas para que haga las veces de intérprete, usan rondas y juegos para enseñar la lengua castellana de una forma repetitiva, generalmente lo que se encuentra es que el niño no lo habla pero lo entiende, maneja gráficos, dibujos, letras, escritura pero no puede organizarlo pues el wayunaiki y el español tienen estructuras diferentes. El español se estructura sujeto-verbo y el wayunaiki verbo-sujeto; cuando el niño empieza a hablarlo es cuando se le explica la estructura (los wayúu somos doblemente inteligentes podemos manejar dos lenguas)” (Johanna Arias, profesora de cultura y lengua).

A pesar de las dificultades que encuentran los niños en el aprendizaje de la lengua castellana su retiro de la institución se da por otras situaciones, especialmente, por las costumbres ancestrales. La misma docente nos cuenta que las ausencias y retiro de los niños de la escuela se deben a la muerte, al periodo de la siembra, de la lluvia y del encierro entre otras. Aunque estas costumbres forman parte de la vida de los wayúu, muchas de ellas han sido modificadas por los mismos padres quienes ingresan a sus hijos a la Normal con la convicción de que sean mejores que ellos y aprendan el español. Los mismos niños se esfuerzan por permanecer en la escuela para tener mejores posibilidades que las de sus padres. Las familias wayúu tiene muchos hijos, más de siete, y solo mandan a la escuela a uno o dos de ellos. Ahora los wayúu le dan mayor importancia a la educación en una institución.

Uribí es un municipio donde no se da la flexibilidad curricular, en él todo se rige por las disposiciones gubernamentales. En el pasado, los niños wayúu llegaban más grandes a la escuela, pues estaban aprendiendo pastoreo, pesca, tejidos y otras labores de la familia. Ahora, el sistema hizo que los niños lleguen a edad asignada por el

sistema escolar (6-7 años). En el municipio no se ha respetado la educación propia ni los ritmos de aprendizaje de los wayúu.

La Normal ha venido trabajando lo propio desde el proyecto de cultura y lengua a partir del reconocimiento de las costumbres y tradiciones wayúu en todas las áreas académicas. Desde la formación de maestros se busca valorar la educación propia. El wayúu tiene una forma particular de enseñar y aprender donde la ranchería y la casa son espacios propios para ello. Lo que se pretende es que el maestro en formación no pierda la costumbre de enseñar en contexto.

De acuerdo con lo anterior, en los proyectos de ciencias naturales se introduce todo el tema de cómo se prepara el chirrinchi, cómo aclarar el agua a partir del uso del cactus, y la importancia y beneficio de las plantas medicinales; con estas y otras acciones se busca que los estudiantes comprendan que estas también constituyen ciencia y conocimientos importantes.

Dentro de la institución hay docentes wayúu y alijunas; para los primeros es más fácil asumir y desarrollar todas las actividades que genera el trabajo de la revitalización cultural mientras que algunos de los alijunas no logran incluirse en los proyectos para desarrollar sus clases a partir de la articulación de saberes; para ellos estas prácticas implican mayor comprensión, investigación y trabajo.

Al respecto, la misma docente nos refiere el trabajo que viene adelantando con el profesor de matemáticas para generar una cartilla de “matemática y cultura”; esta se encuentra en la etapa de perfeccionamiento. Evidencia de que sí es posible trabajar de forma articulada entre los docentes.

Los indígenas son muy débiles y maleables en lo referente a la religión, cambian fácilmente de una a otra; de esta manera, en la institución encontramos chicos wayúu que pertenecen a diferentes religiones (cristianos, católicos, testigos de Jehová entre otras), pero sin importar esto se les trabaja sus creencias.

“Los wayúu no tenemos una religión culturalmente hablando, creemos en algo, en los sueños y en sus amuletos –un ser que come y duerme–. Para nosotros es importante el sueño y la contra la cual tiene vida en el alma de un antepasado. El

sueño es nuestra guía, hay contras buenas y malas y baños para todo” (Johanna Arias, profesora de cultura y lengua).

En las clases los niños cuentan los rituales que hacen en sus hogares, los niños alijunas no saben de esto pero en la medida que comparten van aprendiendo cómo se hacen y a cuál se refieren sus compañeros.

Dentro de los proyectos especiales que viene desarrollando la Normal está el de “Jayeechi voces que transmiten poesía”⁵³, el cual es apoyado por el Ministerio de Cultura a través del programa “Renata” en la línea oralitura que busca preservar la tradición oral de las comunidades indígenas.

El Jayeechi es el canto tradicional, es nuestro canto, argumenta la profesora. El proyecto transmite poesía a través de él, el wayúu expresa su sentir, dolor y amor. Es una poesía cantada donde el intérprete transmite problemas, sentimientos, amor, inconformidad, alegría frente a algunos hechos de la vida.

El Jayeechi es un género netamente vocal, donde no se utiliza ninguna clase de instrumentos, es entonado por un hombre o una mujer, el canto o lamento está distribuido por estrofas y se inicia con un efecto vocal en forma de lamento o gemido nasalizado “Mmmmm...mmmm”; se hace solo con la garganta. La melodía es un canto libre donde algunas veces se repiten frases y se imitan sonidos de animales.

Dentro del proyecto se trabaja “El Jayeechi y la literatura” que es una narración anecdótica, nostálgica que cambia de acuerdo a la emoción o sentimiento de quien lo interpreta. Puede ser interpretado por cualquier persona, es para todo el mundo, en él se expresan casos reales de la comunidad. Los cantores de Jayeechi son cantautores; ellos hacen sus cantos y deciden a quién cantárselos. Muy pocas personas copian un Jayeechi y antes de cantarlo deben decir de quién lo copiaron, el lugar dónde lo aprendieron y el clan al que pertenece su cantautor.

Con el proyecto se busca incentivar un semillero de cantores, identificar el sentido literario que tiene para la comunidad indígena, fortalecer la tradición oral como

53 Es un proyecto que busca fortalecer la formación de nuevos cantores de Jayeechi. Es decir el canto tradicional wayúu con el fin de preservar la herencia oral literaria de los antepasados wayúu. El proyecto se desarrolla en la Normal. Este trabajo de investigación está coordinado por las profesoras de cultura y lengua Johanna Arias y Zoraya Constan.

mecanismo de transmisión de saberes y determinar la importancia de los ancianos y de los sabedores wayúu para lograr la preservación de las manifestaciones poéticas. En este momento, se está trabajando con once estudiantes, de 13 años en adelante, para que se conviertan en transmisores de esta forma de canto tradicional.

Los talleres de Jayeechi no son escritos: el niño o joven escucha a la cantadora y luego ella lo escucha y le hace las correcciones necesarias. También dentro de los talleres hay charlas de cantores acerca de las narraciones que inspiran y con las cuales se pueden sacar Jayeechis⁵⁴.

Para ir cerrando esta maravillosa remembranza, leamos lo expresado por Zoraya Constan, profesora de cultura y lengua: “En el desarrollo del proyecto etnoeducativo (Anaa Aku’ipa), del que ya habíamos hablado, trabajan docentes de toda La Guajira en la búsqueda de una realidad investigativa y de la organización de sus componentes”.

El proyecto es una guía para los futuros docentes, pues contiene toda la parte pedagógica y comunitaria que debe conocer y poner en práctica. En él se explicita que el niño aprende de la observación, de la práctica, del ejemplo que recoge dentro de las actividades de su comunidad y que en las instituciones como la Normal las pedagogizamos a través de estrategias que involucran prácticas culturales.

La enseñanza al niño o joven parte de la investigación donde es necesario tener en cuenta: la identidad (se pertenece a una etnia pero al mismo tiempo a un país); el manejo de la interculturalidad (la permanente interacción con otros permite apropiarse lo que sirve de cada cultura y de cada persona, entender muy bien las expresiones desde la lengua materna y desde la lengua de contacto, todos estos elementos ayudan a fortalecer la cultura desde la educación); el componente conceptual (donde se involucra la concepción del mundo, personajes destacados para investigar, sabedores de la cultura, los maestros investigadores, fortalecimiento de la naturaleza, trabajo desde la oralidad y trabajos de interrelación); ejes temáticos (este punto tiene relación con todo lo que existe en la cultura: el territorio, la cosmovisión, las medicinas, las plantas, los animales, la lengua) que son los que conforman el conocimiento ancestral.

54 Lo descrito del proyecto Jayeechi fue expresado por la docente Johanna Arias en la sesión de trabajo de noviembre de 2010.

El territorio obedece a la relación entre la naturaleza y el origen del hombre, la importancia de la tierra, pensamiento en el que se crea la forma de ver y entender el mundo. Un ejemplo claro es: el territorio no se marca con cercas, por el contrario, se pone un palito y desde él se reconoce con respeto por el territorio. La territorialidad está definida por el cementerio; ahí están sus ancestros, sus abuelos y desde este reconocimiento hay respeto por su origen. La territorialidad puede ser ancestral o general. En este caso los estudiantes del ciclo deben buscar desde los estándares cómo trabajar el territorio, cuáles serían los indicadores más pertinentes y cómo podrían integrar los saberes propios y los extraños.

Desde la lengua materna hacen lo propio, buscan estrategias para que los chicos wayúu que no hablan la lengua se motiven a aprenderla, así solo aprendan algunas expresiones. También buscan que hablen perfectamente la lengua de contacto. En este aspecto, el trabajo se hace desde la clase de español buscando las estrategias para que se expresen bien en las dos lenguas.

Con relación al arte y las artesanías es importante inculcar el trabajo de innovación como algo productivo del desarrollo wayúu. El Wayúu a partir de lo que sabe organiza toda su parte socioeconómica. Cada wayúu, dependiendo de la zona en que se encuentra, posee conocimientos diferentes.

A través del proyecto Anaa Akua'ipa se busca que el profesor egresado pueda manejar y transmitir con respeto y conocimiento todas sus costumbres ancestrales y los principios emanados desde la etnoeducación.

En palabras de Unda et al. (2008), esta forma de hacer pedagogía no está inscrita en ningún tratado acerca del tema, es una pedagogía que se construye a ras de tierra, es decir, en la interrelación con los territorios, con las culturas y con las condiciones sociales y económicas de las poblaciones.

Para terminar este excitante recorrido solo nos quedaba preguntarle a las personas que nos permitieron volar y conocer la experiencia de la Normal, cómo se vinculan los docentes a la institución y de quién depende su contratación y capacitación. Los docentes que ingresan a la Normal, en algún momento se seleccionaron por concurso a nivel nacional con el agravante de no conocer la lengua ni la cultura. Posteriormente, la selección se ha hecho pasando la hoja de vida de los mejores docentes que se han

graduado tanto en las Normales como en las universidades de la región, y que han concursado a la Secretaría de Educación de Uribe. Desde esta oficina se asignan los mejores a la Normal. La capacitación se hace igualmente a través de la Secretaría de Educación Municipal y, por supuesto, de los cursos y diplomados permanentes que dicta la misma Escuela (capitación en inglés, diplomados en informática).

Reflexiones finales

En las líneas siguientes concluimos la presentación de tan importante experiencia. Las reflexiones que a continuación se exponen están organizadas a partir de los descriptores que conforman las categorías de análisis.

Sobre lo pedagógico

Contenido

Desde la propuesta de la Escuela Normal, los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas de afirmación cultural y se valora la educación como uno de los escenarios posibles para lograr este propósito. En tal sentido, las acciones y prácticas emprendidas se orientan a fortalecer los lazos de identidad de los estudiantes con sus orígenes, ancestralidad, historicidad, formas de ser y habitar el mundo, pues ello permite el desarrollo y pervivencia de la cultura.

Esta experiencia pedagógica incorpora no solo un acercamiento a los conocimientos y saberes ancestrales, sino también la generación de valores y actitudes que facilitan, en lo posible, el desarrollo y cumplimiento del plan de vida, según los parámetros de la comunidad wayúu. También resulta importante destacar que la lengua propia se configura como un elemento esencial para garantizar los procesos de revitalización del pensamiento propio y la identidad cultural.

Es importante mencionar que el uso y estudio de la lengua (como lengua viva) y el conocimiento y reflexión sobre la cosmovisión wayúu, se constituyen en ejes

articuladores y transversales que impregnan toda la experiencia tanto en los niveles de educación básica y media como en el ciclo complementario.

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que la experiencia de la Normal es una propuesta educativa bilingüe e intercultural. Bilingüe porque incorpora la dos lenguas en los diferentes espacios y tiempos de la cotidianidad escolar (uso de la lengua como lengua viva). Intercultural porque busca el conocimiento, diálogo e interacción entre culturas, sin priorizar o valorar ninguna en particular, en esta perspectiva se promueve la interacción y el intercambio entre diferentes y se privilegia una educación con criterio diferencial, teniendo en cuenta que la comunidad educativa está compuesta por mestizos, blancos y wayúu.

Desde la experiencia pedagógica de la Escuela Normal, se vislumbra la interculturalidad no solo como un ejercicio que parte del conocimiento de lo propio, para ir incorporando otros conocimientos de afuera, sino también como estrategia de resistencia que permite abrir caminos para la generación de políticas y alternativas educativas que respeten la diversidad cultural. En otras palabras, refleja una postura de resistencia frente al debilitamiento y extinción de la propia cultura y se posiciona en una concepción enmarcada en una pedagogía de afirmación cultural.

Formas de enseñanza

Una estrategia importante dentro del proceso educativo que adelanta la Escuela Normal es la vinculación de los mayores de la comunidad, para que desde su saber y experiencia apoyen los procesos de afirmación de la identidad de los estudiantes. En su contacto con los estudiantes recrean y comparten el saber ancestral, la cosmovisión, los usos y costumbres propios de la cultura wayúu, lo que garantiza la pervivencia de la cultura.

La enseñanza pedagógica de las diferentes asignaturas, en la dinámica escolar de la Normal, sigue un parámetro común que tiene que ver con la palabra y el ejemplo, como estrategia de aprendizaje para los niños y jóvenes wayúu, y que se configura no solo en la necesidad de los educandos y en las características de los saberes culturales transmitidos sino también en la estrategia que hace posible integrar los saberes de la cultura y los estándares exigidos desde el saber occidental.

En la experiencia, los temas ancestrales trabajados guardan una relación directa con los grados o ciclos escolares. Esto un equilibrio entre lo exigido en cada grado escolar desde los estándares y la complejidad de los saberes propios que buscan la revitalización de la cultura. Por consiguiente, en los grados iniciales se incluyen temas afines con el origen wayúu, de la naturaleza y lo sobrenatural; en los grados intermedios se abordan conocimientos relacionados con el origen mitológico de la artesanía, la situación social de los wayúu, sus leyes, sabedores, palabreros, sueños, y en los grados más avanzados, ciclo complementario, se asume todo el trabajo pedagógico desde lo wayúu donde se reflexiona sobre cómo enseñar y poner en escena todo lo aprendido durante su escolaridad. La articulación entre saberes y el respeto de ambos es lo que en la institución llaman ejercicio intercultural.

Tiempos y espacios

Es importante tener en cuenta que la Ley 115 de 1994, para garantizar el pertinente desarrollo y cumplimiento de los procesos educativos en los que están involucrados grupos étnicos, dispuso que ellos pudieran definir sus calendarios académicos de acuerdo con sus propios calendarios ecológicos y culturales, y con sus condiciones climáticas y geográficas (artículo 86). Sin embargo, esta disposición no se puede cumplir en aquellas instituciones educativas que tienen propuestas pedagógicas dirigidas a grupos étnicos, porque no están catalogadas como instituciones con programas de etnoeducación o de educación propia. Dado su rango, dichas instituciones deben cumplir con el calendario académico oficial. Este es el caso de la Normal Superior de Uribia.

En suma, se evidencia que el calendario oficial de la Normal no coincide con el ecológico y cultural de la comunidad wayúu, lo cual genera tensión y desencuentro entre la agenda cultural de la comunidad y la agenda académica de la institución. Esta situación puede producir, por un lado, ausentismo, deserción y fallas en el rendimiento escolar de los estudiantes, y por otro, algún distanciamiento cultural, dado que afecta la participación de los estudiantes en las actividades propias de la cultura.

Evaluación

Los procesos de evaluación de los estudiantes se realizan dentro de los parámetros oficiales definidos para todo el país. Estos, que son homogéneos para toda la población, hacen énfasis en la valoración de competencias y estándares; referentes que distan mucho de ser flexibles y de responder a las características y particularidades del proyecto de la Escuela Normal que en sus propósitos y prácticas incorpora elementos de la educación propia, la cosmovisión y el plan de vida de la comunidad wayúu. Si bien los estándares son una guía para los docentes del país, estos no son aplicables en su totalidad a los procesos etnoeducativos que adelanta la Escuela Normal; bajo esta premisa ellos requerirían ser revisados en su pertinencia y ajustados a las particularidades del proceso educativo que adelanta la Normal.

Sujeto maestro

Se nota preocupación e interés de los docentes por adecuar los ambientes de aprendizaje a las características particulares de los estudiantes y, de esta manera, superar, en lo posible, la tensión que se presenta entre el discurso y las prácticas propias de una pedagogía para la afirmación cultural y las exigencias institucionales y estatales, que se le hacen al docente en torno a los procesos educativos.

En tal sentido, el trabajo realizado por la mayoría de los docentes se caracteriza por abrir espacios de reflexión y práctica que se distancian de los criterios homogenizadores de la propuesta oficial y se orientan hacia prácticas flexibles que intentan poner en diálogo los conocimientos propios con los universales, de una manera contextualizada y localizada.

La capacitación se hace a través de la programación que ofrece la Secretaría de Educación Municipal, y de los cursos y diplomados que la Normal ofrece para cualificar a los docentes. Los temas de la capacitación son variados y dependen de las necesidades de los docentes y de la institución. Un aspecto a destacar es que con frecuencia se generan dentro del Normal espacios de formación y capacitación liderados por docentes wayúu, quienes comparten y enseñan elementos relacionados con la cosmovisión, la lengua, usos y costumbres de la cultura. Estos espacios o jornadas tienen el propósito de formar y cualificar a los docentes indígenas y no indígenas en

aquellos temas que se consideran esenciales para fortalecer la propuesta educativa que se adelanta.

Un aspecto a resaltar es el trabajo articulado y en equipo de la mayoría de los profesores. Ello ha permitido avanzar en análisis y reflexiones colectivas que han traído como resultado el diseño e implementación de proyectos pedagógicos integrados, el diseño de materiales pedagógicos y el desarrollo de investigaciones con la participación de los estudiantes, en algunas de ellas. Un ejemplo de este trabajo colectivo es el Diccionario bilingüe que fue elaborado por un grupo de maestras del espacio académico de cultura y lengua; y cuyo objetivo era apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza de la lengua propia en la Normal.

Contratación

En cuanto a la contratación de maestros, la Escuela Normal tiene poca autonomía. Estos se vinculan por concurso nacional y bajo los parámetros y perfiles definidos por el Ministerio o la Secretaría de Educación Departamental o Municipal. Ello se constituye en una dificultad porque muchas veces los docentes que ingresan no son indígenas o no cumplen con los requisitos necesarios para apoyar la propuesta de la Normal (manejo de la lengua, conocimiento y comprensión de la cultura wayúu, etc.).

En los últimos años, y con el fin de dar respuesta positiva a la necesidad de contar con profesores idóneos en el tema cultural propio, la Secretaría de Educación Municipal viene contratando a docentes que cumplan con el perfil requerido, es decir, los mejores docentes egresados de las escuelas Normales y de las universidades de la región.

Sobre lo político

Autonomía

En principio, la Escuela Normal adelantaba una propuesta de educación formal que no tenía en cuenta la identidad cultural de los estudiantes sino que desarrollaba el currículo oficial. Por decisión propia y con el apoyo de los maestros indígenas vinculados a la institución, diseñó e incorporó una propuesta educativa que buscaba la afirmación cultural y la revitalización y práctica de los principios que orientan la

educación propia. Bajo esta nueva propuesta cobraron importancia conceptos como cultura, cosmovisión, territorio, madre tierra, lengua, autonomía, identidad, mayores, medicina, cantos, danzas, pensamiento; todos ellos ejes articuladores que soportan los procesos formativos de afirmación de la identidad cultural.

La permanente tensión entre las exigencias del Estado (educación formal) y las prioridades de la comunidad (educación propia) ha interferido en la plena incorporación de los saberes ancestrales y de las dinámicas culturales particulares, en la propuesta curricular de la Normal. Frente a las políticas estatales en materia de educación formal, la autonomía de la Escuela Normal (y en general de las instituciones educativas) está condicionada, es decir, la ata a normas y requisitos que deben ser cumplidos, a veces, en perjuicio de la propuesta de afirmación cultural que adelanta.

Cabe resaltar que la experiencia de la escuela garantiza la existencia de espacios y mecanismos que aseguran la participación de sabedores o autoridades tradicionales que apoyan la revitalización de las prácticas culturales y educativas de la comunidad wayúu. Esta oportunidad de revitalizar los saberes ancestrales y de otorgarles a los sabedores un papel preponderante en el proceso educativo se constituye en una alternativa para decolonizar el saber y romper con los rígidos parámetros homogenizantes centrados en el conocimiento occidental.

Administración y gestión

Dentro de las tensiones que vive a diario la Normal por responder a las directrices emanadas por el MEN, y mantener su propuesta de afirmación cultural, es pertinente resaltar la articulación que logran sus directivas, docentes y estudiantes no solo entre los temas y actividades desarrolladas sino en las respuestas a las exigencias de las dos culturas en contacto.

A pesar de que la propuesta de una pedagogía para la afirmación cultural adelantada por la Normal tiene varios años de existencia y valiosos avances en torno al fortalecimiento de los procesos de revitalización de la cultura wayúu, aún no ha sido incorporada al PEI. Dado que este se considera la bitácora que guía las acciones institucionales y que desde él se concretan los programas y recursos requeridos para hacerlo realidad, el hecho de que esta propuesta no esté incluida la pone en desventaja a la hora de definir y requerir los recursos necesarios para su funcionamiento. Un ejemplo específico al

respecto es que en el presupuesto de la Normal no hay un rubro específico destinado a la propuesta de pedagogía de la afirmación cultural, y ello a veces dificulta la oportuna atención y satisfacción de algunas necesidades que se presentan en el proyecto.

A pesar de lo anterior se debe reconocer como una gran fortaleza de la Normal su entereza y persistencia en la construcción, consolidación y sostenibilidad de esta experiencia de afirmación cultural, sin contar con presupuesto para ello y aprovechando los recursos financieros y el talento humano existente.

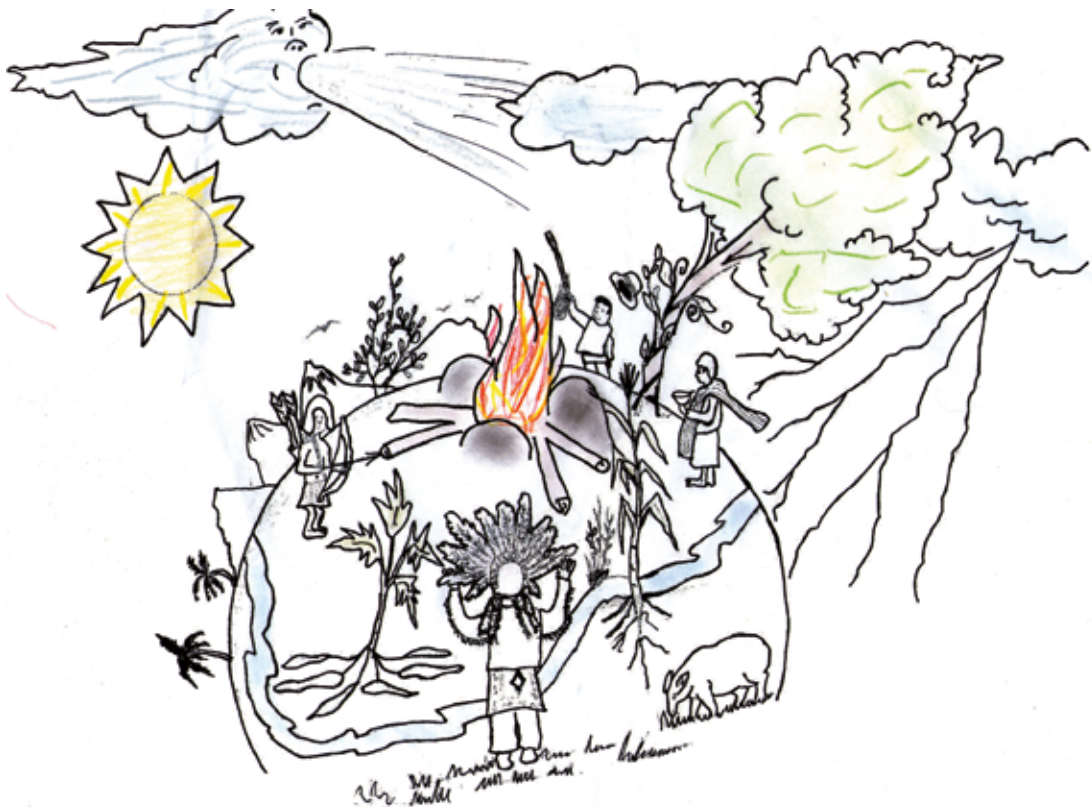
La Normal a través de la afirmación cultural está haciendo, hace años, un llamado no solo al Estado sino a todas las instancias educativas de la coexistencia de culturas diferentes a la dominante en las instituciones y aulas de clase que requieren ser visibilizadas a partir del reconocimiento de su saber cultural.

A propósito de la gestión institucional, es evidente que la sostenibilidad de esta experiencia demuestra un alto nivel de apropiación y empoderamiento de los diferentes actores que participan en ella.

Bibliografía

- Captain, D. M. y Mansen, R. A. (2000). El idioma wayúu (o guajiro). En M. S. González de Pérez y M. L. Rodríguez de Montes (eds.). *Lenguas indígenas de Colombia: Una visión descriptiva* (pp. 795-810). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Decreto 2230 de 1986. Por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103674_archivo_pdf.pdf. Noviembre de 2010
- Decreto 1498 de 1986. Por el cual se dictan normas sobre nombramientos y traslados del personal docente nacional y nacionalizado del sector educativo nacional y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104133_archivo_pdf.pdf Noviembre de 2010
- Decreto 1217 de 1987. Por el cual se modifica el decreto 610 de 1980 en relación con la vinculación y formación de docentes y directivos docentes para comunidades indígenas. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6507.pdf?view=1> Noviembre de 2010
- Decreto 1142 de 1978. Por el cual se reglamenta el artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1978 sobre educación de las comunidades indígenas. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf Noviembre de 2010
- Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf Noviembre de 2010
- Gómez, A. y Acosta, W. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas Normales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirmas, C. (s.f.). *Educación en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina*. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Luque, R. (s.f.). La presencia de los elementos matemáticos en el pueblo wayúu. En *Programa Doctorado en Ciencias Humanas: Línea de Investigación: Didáctica de la Matemática y Ciencias Naturales*. Recuperado de: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PN53.pdf. noviembre de 2010
- Unda, P.; Constan, Z.; Guardiola, A.; Berrío, O. y Martínez, M. (2008) *La pedagogía de la afirmación cultural en la escuela Normal Superior Indígena de Uribia, La Guajira,*

- Colombia*. pp 113-123 En Blanco, R; Hirmas, C. *Innovemos red regional de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Perrin, M. (1980). *El camino de los indios muertos: mitos y símbolos guajiros*. Trad. Núñez F. Monte Ávila Editores Caracas (Venezuela).
- Pinzón, G. (1990). Incidencia del industrialismo en la cultura indígena guajira. *Revista Huellas de la Universidad del Norte*, No. 28, p. 60-68. Universidad del Norte. Barranquilla (Colombia).
- Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu (s.f.) ANAA AKUA'IPA. Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayúu Comités Municipales de apoyo a la etnoeducación. Construcción colectiva de representantes de la nación wayúu. Resolución 9549 de 1986. Por la cual se reglamentan los artículos 11 del Decreto 1142 de 1978 y 14 del Decreto 2762 de 1980, en relación con la profesionalización de maestros indígenas. Recuperado de: http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/descarga/Resolucion_9549_1986.pdf Noviembre de 2010
- Rocha, M. (2010). *El sol babea jugo de piña. Antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Vergara, O. (1990). *Los wayúu: hombres del desierto. Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: ICANH.



Aníbal Rivera /miembro del Pueblo Indígena de Ámbalo

Capítulo 5. Educación inicial y diversidad cultural.

Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá

Ingrid Sissy Delgadillo Cely⁵⁵

Diana Patricia García Ríos⁵⁶

Betty Sandoval Guzmán⁵⁷

Algunas consideraciones sobre el contexto

5.1 Sesión de trabajo. Artes y espiritualidad. Diplomado en Educación Inicial y diversidad cultural (2011).



55 Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación.

56 Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación.

57 Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación.

En los últimos años, poblaciones indígenas de diversas regiones del país han migrado a las ciudades en búsqueda de mejores oportunidades de vida, por razones de pobreza o de desplazamiento forzado generado por la violencia política y social que Colombia vive a causa del conflicto armado.

En la mayoría de los casos, habitar en la ciudad ha ocasionado un deterioro en la calidad de vida de estas poblaciones, dado que en muchos casos se enfrentan a situaciones de indefensión que afectan su dignidad, no tienen oportunidad de elegir sus nuevas condiciones de vida y tienen que cambiar sus costumbres y formas de actuación para poder sobrevivir. Los principales problemas que los acechan son el desempleo y la poca o ninguna oportunidad de acceso a los servicios de vivienda, salud y educación. Cabe mencionar que los principales afectados con esta situación son los niños y niñas indígenas que habitan la ciudad.

Conscientes de esta problemática, algunos estamentos oficiales de Bogotá D.C. han promovido una serie de propuestas orientadas a definir políticas y programas bajo una perspectiva diferencial, con el ánimo de dar respuesta a las demandas del contexto social, a propósito de la creciente diversidad de los grupos poblacionales que esta metrópoli alberga y que la configuran como una ciudad multicultural.

Uno de estos estamentos es la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), instancia que ha promovido una serie de programas y proyectos orientados a brindar apoyo a las familias y particularmente a los niños y niñas de los distintos pueblos indígenas que han migrado a la ciudad. Es de destacar el proyecto “Infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente”, el cual, no solo, se ha implementado desde un enfoque de derechos, de inclusión social y desde el reconocimiento de la diversidad cultural de las infancias de nuestro país; sino que también ha generado acciones afirmativas que buscan la construcción de ambientes sanos en los que se propicie el desarrollo de las potencialidades y el fortalecimiento de las capacidades de la primera infancia. Bajo este panorama, la SDIS, en concertación con las mismas comunidades indígenas que habitan la ciudad, organizó y puso en marcha los Jardines Infantiles Indígenas desde los cuales se han construido iniciativas pedagógicas que brindan a la primera infancia escenarios de formación multiculturales y desde una perspectiva diferencial que favorece la reafirmación de las culturas de los distintos grupos étnicos presentes en la ciudad (Delgadillo, García, Pinzón y Sandoval, 2010).

En el mismo sentido, el Concejo de Bogotá, en 2009, expidió el Acuerdo No. 359, el cual insta los lineamientos de política pública para los indígenas en el Distrito Capital. Dichos lineamientos expresan la necesidad de reconocer, proteger y restablecer los derechos de los grupos indígenas asentados en Bogotá y establecen acciones tendientes a eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que afectan esta población. De otra parte, este documento de política establece como requerimiento el apoyo que debe darse a los procesos de etnoeducación y de educación propia en las comunidades, para fortalecer los vínculos de cada pueblo en el contexto de la ciudad y con sus territorios de procedencia (SDIS-OEI, 2011).

Actuando en concordancia con lo definido en la política pública, la SDIS, en el marco del Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social y en conjunto con el IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), convocan a diferentes comunidades indígenas residentes en el Distrito Capital para que participen en la elaboración de los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial Indígena, documento que garantizará el derecho a la atención integral de los niños y niñas indígenas que habitan la ciudad (SDIS-OEI, 2011).

El fortalecimiento y consolidación de estas estrategias y programas requería, entre muchas otras cosas, generar e implementar propuestas de formación permanente dirigidas a las maestras y maestros de los jardines infantiles indígenas. Es en este momento cuando la SDIS establece una alianza con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el propósito de construir una propuesta formativa que respondiera a estas necesidades.

En consecuencia, algunas docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) diseñamos e implementamos, junto con mayores y sabedores de diversos pueblos indígenas, en articulación con la Subdirección de Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) el Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural. Esta propuesta formativa de carácter intercultural, se llevó a cabo desde mediados del año 2010 hasta abril de 2011.

Esta experiencia de formación en educación inicial y diversidad cultural respondió a las demandas que algunos grupos indígenas que residen en la ciudad de Bogotá⁵⁸ venían haciéndole al Distrito, para contar con escenarios de formación en los que

58 Como los muiscas que la habitan ancestralmente, y los uitotos, los ingas o los kichwas que han llegado a esta ciudad desde hace solo algunas décadas.

los principios culturales de sus comunidades y sus saberes ancestrales conformaran la base desde la cual fuera posible educar a sus niños y niñas cultural y étnicamente diversos, en el complejo contexto urbano de la ciudad.

La SDIS, atendiendo al reconocimiento de la diferencia y a la importancia de favorecer la pervivencia cultural de los pueblos ancestrales, y en consonancia con las demandas mencionadas, movilizó recursos y condiciones para crear en asocio con la UDFJC este espacio de formación intercultural. El diplomado se diseñó fundamentalmente para los y las docentes de los jardines infantiles indígenas que se estaban consolidando en Bogotá, como el Jardín Uba Rhua (Muisca de Bosa); el Jardín Semillas Ambika (Pijao); el Wawita Kunapa Wasi (Inga); el Makade Tinikana (Uitoto); el jardín Wawakunapak Yachahuna Wasi (Kichwa); Güe Atiqíb (Muisca, de Suba); pero también acogió a funcionarios y docentes de la misma SDIS y estudiantes pasantes de la UDFJC (SDIS-UDFJC, 2011).

Sobre la propuesta formativa y metodológica del diplomado

Esta experiencia partió de preguntarnos por cómo construir una propuesta de educación para el reconocimiento de la diversidad, desde un enfoque intercultural, que no reprodujera los lugares de saber-poder que los occidentales “mestizos” nos hemos atribuido. Al respecto importaba recoger las preguntas, las expectativas y los intereses de los maestros y de cada comunidad, así como de la misma SDIS.

5.2 Clausura. Diplomado en Educación Inicial y diversidad cultural (2011).



En este sentido, asumimos la importancia de involucrar a aquellos que serían los participantes del proceso formativo, de manera que realizamos encuentros iniciales de diálogo para conocer sus expectativas e intereses. El énfasis por parte de las docentes y representantes de las comunidades, así como de la SDIS estuvo puesto en la importancia de mantener viva la cultura propia, los saberes de sus pueblos, los usos y costumbres.

Posteriormente, estructuramos una propuesta temática que retomó elementos que en este rastreo resultaron fundamentales para el trabajo pedagógico con los niños y niñas de los jardines infantiles, así como aspectos centrales de la cosmovisión de algunos pueblos, comprendiendo que no podríamos responder de manera exclusiva a la especificidad de cada pueblo, sino que se propondrían temáticas que tendieran hilos de articulación en una perspectiva intercultural. Esta propuesta fue presentada a las comunidades, retroalimentada y discutida, sobre lo cual es importante anotar que siempre se concibió abierta y en construcción.

Para adelantar la propuesta formativa, invitamos a profesionales con una amplia experiencia en el trabajo con comunidades indígenas para que desarrollaran la primera parte del proceso denominada “Puntadas iniciales para pensar lo intercultural en la educación inicial”. Al respecto se implementaron tres seminarios-taller: 1). Infancias; 2). Educación e interculturalidad, y 3). Lengua materna. Espacios en los que el consejo de abuelos, abuelas y sabedores de las comunidades se hizo presente a través de los círculos de palabra.

En la segunda parte del proceso, denominada “Territorios, rutas y cosmovisiones para la educación de la infancia”, se dio paso a un mayor acercamiento entre la sabiduría ancestral de los abuelos y abuelas con los saberes de los docentes occidentales. Por esto, convocamos a docentes conocedores de las temáticas definidas y a abuelos, taitas sabedores, reconocidos por sus comunidades, para que estructuraran los cursos de manera conjunta, en donde cada saber tenía la misma jerarquía y así se empezó a tejer un diálogo intercultural. Estos espacios formativos fueron: 1). Artes y espiritualidad; 2). Juego y vida; 3). Madre naturaleza, y 4). Palabra de origen.

Metodológicamente la propuesta formativa del diplomado se fundamentó en el diálogo intercultural. En este sentido, se estructuraron escenarios pedagógicos como los encuentros de producción de saber que consideraron estrategias dialógicas para

facilitar el reconocimiento, la recuperación y la resignificación de los saberes en un contexto de diversidad cultural; y los círculos de palabra que permitieron escuchar la voz de la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas participantes a través de la palabra de consejo de sus sabedores.

Así mismo, estas estrategias dialógicas ofrecieron a las maestras y maestros la oportunidad de revalorar sus prácticas pedagógicas crítica y propositivamente, incorporando en la reflexión de su quehacer aportes de los saberes ancestrales comunicados en los círculos de palabra por los sabedores; las miradas y los discursos que circulan sobre la interculturalidad; y la experiencia recorrida por cada jardín indígena en la construcción de su proyecto pedagógico y la configuración de prácticas pedagógicas para la primera infancia desde la fuerza de la culturas que portan los niños y niñas que participan en el jardín infantil pero recontextualizadas en la complejidad de la vida urbana.

En síntesis, la experiencia formativa tuvo como principios el encuentro de saberes diversos, el debate sobre los modos de imposición cultural que históricamente han configurado nuestras estructuras de saber y poder; y la apertura hacia el reconocimiento de la sabiduría ancestral que portan los mayores de nuestros pueblos indígenas como elementos esenciales en la construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural para la educación inicial atendiendo a la diversidad cultural de los niños y niñas que asisten a los jardines infantiles.

Reflexiones desde la experiencia formativa

Sobre la propuesta quisiéramos compartir algunas reflexiones que surgieron tanto de los aportes de quienes fungieron como docentes, como de la decantación de la propuesta por parte de los profesores que configuraron e implementaron la propuesta.

1. La formación académica ha sido diseñada para disciplinar al cuerpo y para ampliar en solo ciertos aspectos las capacidades del intelecto. En los espacios denominados aulas están, en lo posible, expertos, con libros de texto validados a su vez por otros expertos, etc.

En el diplomado se puso en marcha la combinación de estrategias formativas, tales como seminarios en los cuales el discurso teórico estuvo presente, pero también se

generaron encuentros en los que la principal fuente de saber derivó de la palabra y el conocimiento de los mayores de los pueblos indígenas; la organización de escenarios en donde el hacer constituyó el insumo para ganar silencio, conocimiento profundo, es decir para “caminar también hacia adentro”, al decir de los abuelos, como en el seminario de artes y espiritualidad, en el cual trabajamos sobre la arcilla, el tejido, la pintura, como experiencias para aprender sobre el ser y no solo sobre el hacer.

Se desarrollaron sesiones en las que se buscaba sembrar en el pensamiento, pero también en el corazón, como los encuentros en la Kansamaría (casa ceremonial muisca de Cota), en donde se escucharon los cantos de la abuela Margarita⁵⁹ o en la maloca del Jardín Botánico en donde se presencié el saludo ritual del tambor, los relatos de abuelos de pueblos como el kamentsa, el nasa, el muisca; así como la vivencia seria y centrada de mujeres indígenas que vienen defendiendo su tierra femenina y la tierra como madre.

Imagen 5.3 Sesión de trabajo. Madre Naturaleza. Diplomado en Educación Inicial y diversidad cultural (2011).



Las estrategias pedagógicas desplegadas, alrededor del fuego que buscan iluminar no solo los espacios, o el pensamiento, sino sobre todo busca calentar el corazón o derretir el hielo que hay allí (Aangaangaq, 2011), incluyeron sesiones de siembra en la tierra, juegos corporales y de recuperación; los mencionados círculos de palabra, la escritura sobre las propias historias, las propias sombras, etc. Todas estas estrategias

⁵⁹ Margarita Núñez conocida y respetada entre los círculos indígenas de todo el mundo, llamada familiarmente “abuela Margarita”, como guardiana del origen proclama los valores de la mujer como generadora, transformadora y educadora de la sociedad. En www.abuelamargaritacolombia.com, consultado en febrero de 2011. (SDIS-UDFJC, 2011)

nos permitieron constatar de un lado, que se aprende en la experiencia, en el hacer y en la interacción, que en la educación formal perdemos fuentes importantes de conocimiento al relegar a la comunidad, a los mayores fuera de la escuela, al olvidar el contacto con los elementales como el agua, el fuego, el aire y la misma tierra y al reducir la experiencia a la experimentación.

Por otro lado, también nos mostraron que solo aprende quien está interesado en ello, y que acceder a lo que ha sido por siglos degradado no representa para muchos, incluso indígenas una fuente significativa de saber.

2. La memoria, el relato, el mito. Otro elemento a destacar de lo trabajado en el diplomado, tiene que ver con la importancia de la memoria, de lo mítico, pues en nuestras prácticas educativas formales escolares e incluso universitarias, la memoria es significada como un traste irreflexivo y estático; lo mítico es fuente de error y engaño, pues se privilegia lo escrito.

Frente a estas ideas, las sociedades ancestrales privilegian la tradición oral para transmitir los fundamentos de su cultura y para proveer a los nuevos miembros del conocimiento fundamental para desenvolverse en la colectividad. Los académicos occidentales han desdeñado estas prácticas asumiéndolas como repetitivas y reproductivas. No obstante, en investigaciones adelantadas con indígenas ecuatorianos y colombianos de distintas etnias (Sánchez, 1989), se evidenció que la transmisión oral supone recreaciones, reinterpretaciones, readaptaciones de modo que la palabra no restringe la posibilidad de elaboración y no exige repeticiones mecánicas que si se requieren en procesos de educación formal occidental:

De manera muy espontánea hemos concebido siempre la tradición como una prolongación o pervivencia del pasado de una sociocultura, como si la memoria de un grupo humano actuara como un registro autónomo, tan mecánico como marginal al tiempo y a los cambios, y como si las mismas instituciones y estructuras sociales no fueran más que refractarios recipientes del pasado. Ni siquiera puede ser pensable la tradición como las huellas o trazas residuales de la memoria, lo que las convertiría en piezas muertas de museo enquistadas en la existencia de una sociedad (Sánchez, 1989, p. 100).

A propósito, en el diplomado, los abuelos insistieron en la Ley de Origen, en los principios de vida, en los usos y costumbres, en el mandato mayor, como referentes de verdad, de construcción de realidad y de identidad, pero adaptados a las exigencias de los tiempos, pues la memoria no es estática, ni es una sola y se actualiza, recreándose, de acuerdo a las dinámicas que surgen y afectan a los pueblos.

Los relatos contados de diferentes maneras por los mayores buscaron –tanto en el diplomado, como al interior de sus comunidades– hacer hincapié en unos u otros aspectos de la vida social, pero primordialmente pretendieron fijar en la memoria los cimientos sobre los que se soporta su cosmovisión y, por ende, su actuar en la cotidianidad, de modo que, como dice Sánchez Parga (1989) este tipo de memoria recreativa, no constituye simples depósitos de pasado estático, sino fundamentos desde los cuales resignifican su experiencia temporal, confiriéndole “un carácter más cíclico que lineal”. A propósito, retomamos algunos planteamientos del Taita Juan Muelas, del pueblo Misak, que participó como docente en el diplomado y quien desde su cosmovisión nos permite comprender los procesos de actualización y recreación permanente del saber inscrito en la memoria:

...en los aires y los vientos, hay diversidad y cada uno tiene su función, al igual que las formas de entender los diseños y viviendas, hay viviendas hombre y viviendas mujer con unas particularidades; también el vestuario para algunos indígenas es muy importante, sin embargo hay unos que dicen que ser indígenas es lo que se lleva en la cabeza y el corazón pero hay que ver mucho más allá, el vestuario significa armonía, equilibrio, el hilado del hilo, el hilado a la derecha o izquierda cumple una función, los símbolos trabajan armónicamente, también la comunicación de colores. Es igual la música, los cantos, los instrumentos, ... hay que hacerle música a la ritualidad, ... transmitiendo mensajes como los pajaritos, porque los animales transmiten cuando va a llegar visita, cuando nos vamos a enfermar y al entender estos mensajes hay que pagar la ofrendas para poder recuperarnos. También los elementos tienen lenguaje, por ejemplo el lenguaje del fuego y todas sus características, las cuales indican algo pero no entendemos porque hemos perdido esa capacidad de escuchar (Diario de campo, Diplomado en Educación inicial y diversidad Cultural, 2010-2011).

En cuanto a los mitos, siguiendo a Fernando Urbina (2010)⁶⁰ los comprendemos como “aquello que debe ser recordado”, pues contienen el saber ancestral de los pueblos, así como una gran riqueza literaria. Nos cuenta Urbina que los mitos renovados por los sabedores o chamanes de las comunidades, en la oratoria y argumentación disputan el lugar de verdad de una u otra interpretación y por ende se constituyen en dinamizadores del saber colectivo. En esta perspectiva, el diplomado permitió comprender el valor pedagógico de los mitos, de los relatos de origen, del saber acumulado en tanto favorecen ir a la fuente del pensamiento y a las enseñanzas de los abuelos reales o mitológicos, manteniendo claros referentes de acción colectiva.

3. La pregunta por la identidad

Los indígenas no son entidades compactas, definidas de antemano, sino como los mestizos u occidentales no corresponden a una identidad fija, predeterminada o única. Acerca de la pregunta por la identidad de los pueblos indígenas, mediante el diplomado, comprendimos dos fenómenos: en primer lugar, la producción de una identidad que históricamente se consolidó sobre la población indígena en negativo, en clave de carencia y subalternidad. En segundo lugar, las dinámicas recientes que han incidido en su reconfiguración como pueblos indígenas urbanos, migrantes.

Sobre lo primero, la identidad de los pueblos indígenas configurada en clave de carencia, producto de la experiencia histórica de la formación de América Latina, que supuso “la destrucción de las sociedades y culturas aborígenes” (Quijano, 2001) bajo un patrón de dominación que englobó la diversidad y la riqueza cultural, bajo la idea de raza. Este proceso implicó, como señala este autor, una dinámica de clasificación social desde la cual se definieron identidades únicas de tipo colonial, nombrando genéricamente a la amplia diversidad de grupos aborígenes con la única acepción de indios, a todas las comunidades afro (yorubas, congos, bacongos...) como negros, a los descendientes como mestizos y a los colonizadores europeos como blancos, desde principios de jerarquización, dominio y exclusión.

El patrón de poder instaurado mediante la colonización se erigió sobre la existencia y reproducción continua de esas nuevas identidades históricamente producidas, y se crearon instituciones y mecanismos que preservaron esta división y clasificación.

60 El profesor Fernando Urbina, filósofo y un estudioso del pensamiento indígena colombiano, fue un colaborador e importante referente del diplomado.

Las poblaciones colonizadas fueron despojadas de su cultura e incluso de escritura y fueron en muchos casos, reducidas a ser campesinas y analfabetas de los saberes instituidos según el orden colonial, pese a su propia historia de desarrollo, de avance cultural y tecnológico. Los códigos letrados, la religión, la lengua, en general el saber aceptado como verdad provendrá de los sectores hegemónicos eurocentrados. Los pueblos quedaron atrapados en las nociones de atraso, servilismo e infantilismo—la imagen del buen salvaje—.

Los procesos independentistas y de posterior consolidación de las nuevas naciones contribuirán a profundizar estos rasgos, pues como anota Herrera (2003), en estas dinámicas de armazón de las nuevas repúblicas, fueron olvidadas

las zonas intermedias y las confluencias culturales, limítrofes, las lenguas indígenas y negras, las religiones antiguas de incas, aztecas, muiscas, pijaos, etc. Los labios protuberantes, la piel lampiña, el color cobrizo. Todas las particularidades fueron englobadas en un prototipo, en un homogéneo cultural que las escondía y que se reproducía con frecuencia en los textos escolares (p. 34).

Sobre las dinámicas de reconfiguración, anotamos que esta historia no se ha transformado de manera radical pues el reconocimiento de los pueblos indígenas como grupos sociales que tienen derechos, un territorio, unas normatividades propias, etc., aún no forma parte de los imaginarios colectivos pese a las legislaciones, los esfuerzos de las instituciones y de las mismas organizaciones indígenas. La situación actual es compleja pues un significativo porcentaje de grupos étnicos se encuentran en peligro de extinción como anota el auto 004, debido al conflicto armado y a la misma pobreza que ha llevado a muchos pueblos a desplazarse hacia las grandes ciudades, situándolos en desventaja e incluso confrontación frente a la cultura mayoritaria.

Estas problemáticas emergieron en el diplomado de manera tangencial, pero deben continuar siendo trabajadas pues las identidades de los pueblos están movilizándose con mayor rapidez y en su reconfiguración es necesario posibilitar—acompañar—reconocer tanto la pervivencia de lo fundamental, como comprender los reajustes.

Sobre este último asunto, Beatriz Sarlo (2010) describe una imagen urbana del Buenos Aires contemporáneo, que perfectamente puede ser parafraseada para pensar a la población indígena en nuestro contexto bogotano

Traté, sobre todo, de no sucumbir a la superstición de atribuir cualquiera de sus actos a la construcción deliberada de una identidad. Esos actos, esas ferias son signos en flotación que coagulan, se consolidan, pero también se dispersan; son formas de la vida cotidiana que no están constantemente machacando sobre la identidad como si los extranjeros y los pobres (Y los indígenas) vivieran en un ininterrumpido proceso identitario, como si fueran distintos a nosotros, como si la identidad en ellos no fuera, al igual que la nuestra, una intermitencia. Incluso cuando son discriminados, estigmatizados por el racismo, su identidad no es un compacto sino un medio subjetivo fluido, en el que interviene centralmente la lengua

Esta referencia es, desde nuestra perspectiva, un llamado para revisar la noción de identidad que manejamos, pues partimos de una idea esencializada de lo indígena en donde su identidad debe permanecer estática y en la cual los reacomodamientos, desplazamientos, inconsistencias, son leídas por los mestizos occidentales como inadmisibles, pues aún inscritos en la imagen del buen salvaje, esperamos de ellos sino una absoluta ingenuidad, una intolerable malicia y en general una incapacidad para ser, pues cualquier gesto es leído como remedo de lo occidental y pérdida de su inmutable identidad. La identidad exigirá comprender que todos nosotros estamos siempre en un ejercicio de constitución de nuestro ser y que la tarea es permitirnos mutuamente la permeabilidad.

imagen 5.4 Sesión de trabajo. Palabra de origen. Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural (2011).



Entonces, dicha identidad en los escenarios urbanos tendrá un carácter variable, requerirá de reacomodaciones y actualizaciones, de manera que sea posible mantener la noción de pertenencia y vínculo como comunidad, en medio de la complejidad que supone la novedad de los conglomerados ciudadanos. Esta situación exige que la mirada que se ha sostenido sobre los pueblos indígenas se transforme, en tanto los contextos, las nuevas condiciones, los desplazamientos que en el orden de lo simbólico y en el orden material han vivenciado, supone comprenderlos en movimiento, como anota Sarlo (2010), subjetividades fluidas que no pueden ser atrapadas por los estereotipos, ni las idealizaciones planas que muchas veces desde afuera producimos.

4. Finalmente, interesa destacar el saber inconmensurable de los pueblos, que debe ser valorado y debe permear las lógicas occidentales, en el campo del conocimiento, pero también en la relación con lo colectivo, con los elementos, con lo cósmico y lo espiritual.

En el conjunto de reflexiones que el diplomado nos generó, la escuela, la academia y sus pretensiones científicas, objetivas y racionales fueron también interrogadas, incluso desde su propia historia de configuración. A propósito comprendimos que la escuela moderna se constituyó como soporte para la consolidación del Estado nación, la idea de la igualdad se instaló como parámetro, de modo que se impuso una lengua “el castellano”, una religión “el catolicismo”, una idea única de patria y nación, desde lo cual se desconoció la diversidad de pueblos, religiones, lenguas que habitaban en el territorio, y también se legitimó a través de esta institución, la discriminación. Colombano Betancourt (1997) afirma al respecto:

la escuela es también una forma de aculturación, esta durante toda su historia ha buscado imponer un lenguaje, unos contenidos, unas formas de disciplina, unos espacios, unos tiempos, unos valores, que en la mayoría de los casos no corresponden con el particular mundo sociocultural en el que está inscrita su acción. Esta forma de interculturalidad ha sido pues de carácter aculturativo forzoso para lo cual ha desconocido valores, costumbres, idioma, intereses, de las culturas a las cuales lleva una especie de salvación mesiánica, partiendo de la afirmación de que nada que no esté bajo sus presupuestos vale la pena de ser incluido. Así, el conocimiento de la botánica, de los mitos, de la zoología, de las formas de organización social, del trabajo y de la comunicación propias de cada cultura, va quedando relegado y en su lugar se privilegia el modelo educativo impuesto, el cual se considera como el único verdadero. Por otra

parte –y esto es todavía más problemático– su intento de enseñar la ciencia es solo un remedo de lo que realmente ella ha significado y significa para la abolición de la ignorancia (p. 25).

Esta imagen de la escuela, como hemos señalado, aún persiste con sus prácticas de segregación y homogenización. En contra de este sentido, le apostamos desde el diplomado a producir otras formas de encuentro con el saber indígena, de manera que aquello que durante siglos ha sido silenciado, degradado tuviera un lugar central, pues creemos que la educación debe abrirse a la pluralidad cultural de modo que las diferencias se retomen como recursos pedagógicos para potenciar el desarrollo individual y colectivo de quienes se forman.

Entre muchos saberes destacamos algunos que consideramos fundamentales, sobre todo para los mestizos que desde nuestro desdén y supuesta superioridad hemos venido quebrando el equilibrio:

- Los seres humanos somos naturaleza y la naturaleza tiene espíritu. Debemos trabajar en función de la natura humanización (Jate Kulchavita Boñe⁶¹). En el hacer, cada uno se reconstruye, se piensa, teje la existencia, por ello no se trata de hacer por hacer, ni hacer para tener, sino hacer para SER (Taita José Pereira⁶²)
- Los círculos de palabra, los rituales, las prácticas de siembra, son concebidos como espacios de conexión con el universo espiritual y suponen renovar permanentemente el vínculo o restablecerlo.

Los encuentros de saber que propició el diplomado se convierten en insumo esencial para pensar nuevas propuestas educativas formales y no formales para maestros de

61 Luis Antonio Daza Cárdenas es antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, cuenta con amplia experiencia en yoga y chamanismo, ha sido investigador del Consejo Regional Indígena y asesor del Proyecto de Educación Propia en las comunidades bora, andoque, nonuya, miraña, ocaina del centro del Amazonas, entre otras muchas labores. Conocido también con su nombre ancestral Hate Kulchavita Bouñe está relacionado con el colibrí, símbolo de comunicación, en este caso entre los saberes del mundo occidental y del mundo indígena. A su vez define lo que él ha llamado la pedagogía colibrí, pues esta ave para el conocimiento ancestral, fue la encargada de traer la semilla de la planta de coca a las comunidades indígenas y teje comunicación entre los mundos a través del vínculo con el tabaco. Se formó con mamos de la Sierra Nevada de Santa Marta, con abuelos uitotos de la Amazonía, entre otros, por ello sus planteamientos están basados fundamentalmente en los aprendizajes alcanzados en la interacción con estas comunidades (SDIS-UDFJC, 2011).

62 Estudios realizados en Formación Tradicional, miembro del Cabildo Indígena Muisca de Cota. Ha sido miembro de los consejos departamentales de Cultura, Educación y Planeación. Representante de las comunidades Indígenas Muisca al Congreso y Asamblea Nacional de pueblos y autoridades Indígenas. Conferencista. Representante de los pueblos Indígenas de Colombia al encuentro de abuelos, abuelas, sabios del planeta (Charasani, Bolivia), Representante de los pueblos Indígenas de Colombia al encuentro del “Águila y el Cóndor” (Thiawnaku, Bolivia) (SDIS-UDFJC, 2011).

la infancia desde el diálogo intercultural, afirmando la necesidad de construir nuevas miradas, a partir de la palabra, la memoria, la sensibilidad, las incertidumbres, y atendiendo no solo categorías como infancias diversas, educación inicial, multiculturalidad, sino a la complejidad de sus mutuas relaciones y a la producción de nuevas percepciones sobre lo indígena como constitutivo de nuestras raíces. En este sentido, nos distanciamos de la perspectiva esencialista que folcloriza las culturas y las reduce a la exaltación y espectacularización de sus creaciones, cosmovisiones y expresiones estéticas.

Finalmente, el Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural, en tanto diálogo entre culturas, permitió interrogar las pretensiones de objetividad y cientificidad del discurso academicista y cuestionó la dificultad de los pueblos ancestrales para afirmar sus certezas y posicionar sus cosmovisiones como parte del acervo cultural de la humanidad. Este proceso también evidenció tanto los impedimentos para escucharnos entre culturas como las posibilidades para abrir rutas que nos acerquen a nuevas sensibilidades, de manera que se tejan redes en función de la re-existencia y la revitalización de una humanidad más plena.

Bibliografía

- Angaangaq. (2011) Escucha la voz del Hielo. La magia de la Sabiduría Ancestral de los Inuit. Urano, Barcelona.
- Betancourth, J. (1997). Etnoeducación. Introductorio al programa de Licenciatura bilingüe en educación indígena. Universidad de Caldas. Centro de Regionalización Abierta y a Distancia (CREAPC). Manizales: Ediciones Órbita.
- Delgadillo, I.; García, D.; Pinzón, M. y Sandoval; B. (2010). Diseño curricular “Diplomado en Educación Inicial y Diversidad Cultural”. Documento inédito. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.. Bogotá, D.C.
- Herrera, M. y Suaza, L. (2003). *la identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Colombia 1900-1950. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. pp 27-42.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En W.C. Mignolo (ed.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. pp 117-131.
- Sánchez, P. (1989). Formas de la memoria. Tradición oral y escolarización. En Juncosa, J.(comp). *Educación indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Quito: ABYA-YALA MLAL.
- Sarlo, B. (2010). *Ciudad vista. Mercancías y cultura urbana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2011). *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. Bogotá: Sigma Editores Ltda.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) (2011). *Tendiendo puentes entre culturas. Recuperación de una experiencia de formación de maestras y maestros de jardines infantiles indígenas de Bogotá*. Bogotá, D.C.
- Urbina, F. (2010). Las palabras del origen. Biblioteca Básica de los pueblos indígenas de e Colombia. Nación desde las raíces. Bogotá, D.C.: Ministerio de Cultura.

Índice temático

A

abuela(s). 107,109,129,151,153,160
 acceso y permanencia, .11,13, 80, 113,119
 acción colectiva. 156
 acervo cultural. 161
 aculturación. 90, 159
 alijuna(s). 105, 111, 113, 114, 116, 117, 118,119, 120, 125, 127, 128, 129, 132, 133,
 ancestral(es), 111, 114, 116, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 150, 151, 152, 154, 156, 160, 161
 anciano(s). 88, 125, 129, 134
 artesanía(s). 71, 135,
 artesanos. 105
 asambleas. 65, 70, 78

B

bilingüe(s). 22, 26, 29, 36, 42, 131
 bilingüismo. 13, 31, 36, 113
 blancos. 137, 156

C

cabildo(s). 13, 22, 44, 46, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 68, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 160
 cacique(s). 59, 60
 calendario propio. 73
 ceremonia(s). 65, 66, 72
 chamanes. 156
 chinchorro(s). 104, 106, 107, 109, 110, 126, 128, 129,
 chivas. 110
 ciclo complementario. 113, 116, 118, 119, 123, 124, 129, 130, 137, 138
 círculos de palabra. 151, 152, 153, 160
 clanes. 105, 107, 108, 109, 111, 123, 124, 126
 colectivo(s). 16, 27, 28, 43, 68, 72,140, 156, 157, 159, 160
 colonización. 156, 23, 73, 90,
 comuneros. 58, 60, 61, 63, 64, 65, 78, 79,

comunitario(s), 13, 27, 48, 76, 77, 78, 91,
conflicto armado, 148, 157
conocimiento ancestral, 76, 104, 134, 160,
cooptación, 23
corredor biológico, 13, 71
cosmovisión, 11, 14, 26, 28, 59, 67, 70, 105, 106, 110, 115, 123, 127, 134, 136, 137, 139, 141, 151, 155,
costumbres, 22, 25, 29, 44, 77, 90, 109, 111, 115, 118, 121, 122, 124, 125, 128, 131, 132, 135, 137, 139, 148, 151, 155, 159
ancestrales, 121, 124, 131, 135
indígenas, 29, 111, 115
currículo propio, 70

D

derechos étnicos, 23
desplazamiento(s), 158, 159
forzado, 148
diálogo intercultural, 151, 161
docentes indígenas, 29, 139,

E

escuela(s), 12, 13, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 35, 37, 48, 58, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 85, 87, 90, 94, 95, 98, 103, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123,

126, 128, 129, 131, 136, 137, 140, 141, 154, 159, 160
nueva, 26
oficial, 72
propia, 35
bilingües, 29
comunitarias, 37
normales, 30, 117, 140,
espiritualidad, 147, 15, 153
estándares, 116, 117, 135, 137, 138, 139
estatuto docente, 32, 33, 39
etnia(s), 41, 45, 86, 125, 134, 154
etnoeducación, 13, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 43, 45, 47, 77, 78, 96, 110, 113, 115, 128, 129, 135, 138, 144, 149,

G

geografía étnica, 88

H

huerta escolar, 27, 71

I

identidad(es), 16, 24, 25, 28, 33, 34, 40, 47, 48, 59, 65, 68, 70, 86, 89, 104, 105, 119, 124, 125, 134, 136, 137, 140, 141, 155, 156, 157, 158, 159
cultural, 24, 25, 28, 33, 40, 65, 89, 104, 105, 124, 136, 140, 141

inclusión, 24, 46, 122, 148, 149
 interculturalidad, 25, 26, 28, 42, 68,
 71, 72, 81, III, 129, 134, 137, 151,
 152, 159, 14, 15, 16

L

legado(s) ancestral(es), 57, 60
 lengua(s), II, 13, 14, 16, 22, 23, 24,
 25, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36,
 41, 59, 64, 67, 73, 89, 90, 93, 94,
 95, 96, 98, 105, II, 114, 115, 116,
 117, 118, 119, 124, 126, 127, 129,
 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
 137, 139, 140, 141, 151, 155, 157,
 158, 159
 indígenas, 28, 157
 nativa, 31, 36,
 propia, 14, 23, 24, 64, 73, 89, 90,
 93, 95, 96, 114, 115, 116, 124, 136,
 140
 leyendas ancestrales, 90
 lucha indígena, 41

M

Madre naturaleza, 73, 151, 153
 madre tierra, 28, 63, 141
 maestro comunitario, 76
 medicina tradicional, 61, 90
 memoria colectiva, 67
 mestizo(s), 78, 137, 150, 156, 158,
 160
 mítico(s), 104, 107, 154

mito(s), 15, 58, 90, 106, 107, 109,
 110, 127, 154, 156, 159,
 mitológicos, 146
 movimiento indígena, 20, 21, 23,
 24, 29, 34, 36, 46, 47, 49, 61, 67,
 68, 73, 80, 93
 muisca(s), 149, 150, 153, 157, 160
 multiculturalidad, 161
 multiculturalismo, 15

O

oferencia, 35, 36, 37, 77, 96
 ofrendas, 72, 155
 oralidad, 13, 90, 125, 134
 organizacion(es) indígena(s), 26,
 27, 29, 30, 37, 45, 46, 34, 157

P

palabrero(s), 108, 110, 118, 126, 129,
 138
 poblaciones vulnerables, 25, 26, 44
 políticas propias, 117
 primer infancia, 148, 149, 152

R

ranchería(s), 103, 106, 110, 112, 120,
 128, 132,
 raza, 120, 156
 relatos de origen, 156
 resistencia, 13, 14, 43, 58, 60, 62, 64,
 66, 67, 70, 78, 79, 80, 137
 revitalización cultural, 123, 127, 132

rituales, 133, 160, 72, 74, 79.

S

servicio educativo, 31, 32, 34, 37,
38, 46, 47.

T

territorio(s), 13, 16, 25, 26, 28, 30,
31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39,
40, 44, 58, 59, 60, 61, 62, 65,
67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 78, 79,
80, 86, 87, 88, 90, 103, 104, 105,
107, 111, 117, 134, 135, 141, 149,
151, 157, 159.

territorio(s) indígena(s), 32, 33, 37,
38, 39

tejidos, 124

tradiciones, 24, 42, 44, 59, 61, 77,
94, 95, 104, 111, 119, 125, 132
cultural(es), 94, 121
oral, 104, 127, 133, 154

V

visión propia, 93

Índice onomástico

A	H
Aangaangaq, 153	Herrera, M., 157
Acosta, W., 126	Hirmas, C., 123
Arias, J., 114, 131, 133, 134,	
	L
B	Lemaitre, J., 21, 43, 49
Berrío, O., III, 114	Luque, R., 128
Betancourt, J., 159	
Bourdieu, 21	M
	Machado, A., 15
C	Mansen, R., 105
Captain, D., 105	Martínez, M., 114
Castillo, G., 23, 25 31, 45	
Constan Z., 114, 117, 126, 129, 133,	N
134	Núñez, M., 143
D	P
Daza Cárdenas, L., 160	Perrin, M., 109
	Pinzón, G., 105, 106
G	Pinzón, M., 148
Gómez, A., 126	
Guardiola, A., 114	Q
	Quijano, A., 156

Quintín, M., 64

R

Ramos, M., 117, 127,

Rocha, M., 109

Rodríguez, A., 117

Rojas, A., 23, 26, 28, 29, 30, 31, 35,
37, 38, 41, 43, 44, 45, 47.

S

Sánchez J., 64., 154

Sánchez, P., 155

Sarlo, B., 157, 159

U

Unda, P., 117, 122, 123, 135

Urbina, F., 156

V

Vergara, O., 105

Vitonás, A., 22, 23, 27, 29, 35, 37,
38, 48, 52

Impreso
en los talleres de Javegraf
Bogotá - Colombia
2013

ISBN: 978-958-8650-48-7



Este libro presenta un análisis de las políticas educativas para y con grupos étnicos en Colombia, especialmente la educación de pueblos indígenas. Utiliza como fuentes, voces del movimiento indígena, jurisprudencia y academia.

De otra parte, analiza tres experiencias educativas a partir de un trabajo de campo en escuelas de educación propia en Colombia desde las cuales se expresa la relación entre dos categorías: política educativa (nacional, municipal, comunitaria e institucional) y pedagogía (aspectos curriculares, de formación de maestros, y administrativos). Además, se presenta una experiencia de formación docente en el marco de la interculturalidad urbana, proceso desarrollado para la formación de maestros de jardines indígenas en la ciudad de Bogotá.

El grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, Universidad Pedagógica Nacional-UPN y Universidad Distrital Francisco José de Caldas-UDFJC, espera con este libro aportar al reconocimiento y análisis de otras formas de hacer educación y desde allí a relevar los proyectos de lucha en defensa de lo propio que no solo respetan, sino que intentan darle sentido y permanencia a lo que por otros ha sido catalogado como diferente.