



Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia

Tulio Rojas Curieux

Universidad del Cauca (trojas@unicauca.edu.co)

Recibido: junio 18 de 2018 | Aceptado: abril 30 de 2019 | Publicado en línea: 30 de junio de 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.03>

RESUMEN

Se ha producido una creciente atención a diversas realidades y a sus prácticas culturales. A partir de estos procesos se han evidenciado tensiones; una de ellas es la conciencia no solamente de compartir el mundo con otras gentes, sino de que hay prácticas culturales que están lejos de extinguirse o continúan ocultas. Uno de los campos en donde se expresan estas tensiones es el de la educación, y más aún cuando en los Estados nacionales hay sociedades que reclaman diferencias en distintos niveles, ya sea en procesos históricos, en la salud, en las concepciones del derecho, y sobre todo en las concepciones y prácticas sobre educación. Se ha fortalecido la necesidad de una educación diferenciada, tanto en la Etnoeducación propuesta por el Estado como en las propuestas de las organizaciones indígenas: primero, Educación bilingüe; luego, Educación bilingüe intercultural; Educación propia, y, más recientemente, Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Se presentará una mirada a estos procesos buscando la forma de tender puentes para construir una sociedad deliberadamente democrática e incluyente, siendo conscientes de que los pueblos indígenas están y han estado en permanente relación con la sociedad nacional.

PALABRAS CLAVE

Etnoeducación, Educación Intercultural Bilingüe, práctica escolar; uso de las lenguas

Un regard sur les processus entourant l'éducation avec les peuples autochtones en Colombie

RÉSUMÉ

On s'intéresse de plus en plus à des diverses réalités et à leurs pratiques culturelles. Ces processus ont mis des tensions en évidence, dont la conscience de partager le monde non seulement avec d'autres peuples, mais aussi avec des pratiques culturelles qui sont loin de s'éteindre ou de rester cachées. L'un des domaines dans lesquels ces tensions se manifestent est celui de l'éducation, et plus encore, lorsque dans les États-Nations, il y a des sociétés qui réclament des différences à plusieurs niveaux, que ce soit dans des processus historiques, dans la santé, ou dans les conceptions du droit voire notamment dans les conceptions et les pratiques en matière d'éducation. La nécessité d'une éducation différenciée aussi bien dans l'ethnoéducation proposée par l'État que dans les propositions des organisations autochtones a été renforcée; d'abord l'enseignement bilingue, puis l'enseignement bilingue interculturel, ensuite, l'enseignement propre et plus récemment, le Système Éducatif Indigène Propre – SEIP. Un regard sera porté sur ces processus en cherchant les moyens de jeter des ponts pour construire une société délibérément démocratique et inclusive, sachant que les peuples autochtones sont et ont toujours été en relation avec la société nationale.

MOTS CLÉS

Ethnoéducation, Éducation Interculturel Bilingue, pratique scolaire, utilisation des langues

A Review of the Processes Surrounding Education with Indigenous Peoples in Colombia

ABSTRACT

Increasing attention is being paid to various realities and their cultural practices. These processes have evidenced tensions, one of them being the awareness not only of sharing the world with other people, but also that there are cultural practices that are far from being extinguished or hidden. One of the areas where these tensions are expressed is education, and even more so when in national states various societies claim differences at different levels, either in historical processes, in health, in the conceptions of the law and, above all, in the conceptions and practices of education. The need for differentiated education has been strengthened in the state's proposed Ethnic Education and in the proposals of indigenous organizations; first, Bilingual Education; then Intercultural Bilingual Education; Own; and, most recently, Indigenous Education System Own – SEIP (in Spanish). A look at these processes will be presented, paying special attention at how to build bridges to construct a deliberately democratic and inclusive society, aware that indigenous peoples are and have been in permanent relationship with the national society.

KEY WORDS

Ethnic Education, Intercultural Bilingual Education, school practice, use of languages

COLOMBIA: PAÍS FORMAL Y PAÍS REAL¹

La República de Colombia nace oficialmente, y por segunda vez,² con la Constitución de 1886, aunque esta extiende sus raíces hasta 1810, y quizá más allá. En la carta constitucional

1 Se toma prestado el título del libro que Diego Montaña Cuéllar publicó en 1963.

2 La primera vez la encontramos en el Congreso de Angostura, realizado en esta ciudad venezolana en 1819, con la Ley Fundamental de Colombia, y ratificada en 1821 en el Congreso realizado en Cúcuta. Historiadores han optado por denominarla *Gran Colombia* para diferenciarla de la República que nace en 1886.

de 1886, nada se planteó a propósito de la realidad de los pueblos que habitaban estas tierras, quienes, pese a las innumerables vicisitudes, no sólo sobrevivieron a la hecatombe sino que contribuyeron de manera activa a la formación de la naciente república. Aun así, nada se dijo sobre ellos, y jurídicamente fueron “inexistentes”, aunque sí eran “existentes” e importantes como mano de obra o como reserva para ejércitos y adoctrinadores. Cuatro años más tarde, en 1890 se dicta la ley 89 de 1890 (25 de noviembre), “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, y en su capítulo I, “Disposiciones generales”, afirma:

Artículo 1: La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Artículo 2: Las comunidades de indígenas reducidas ya a la vida civil tampoco se regirán por las leyes generales de la República en asuntos de resguardos. En tal virtud se gobernarán por las disposiciones consignadas a continuación.

Se negó la nacionalidad colombiana a hombres y mujeres cuya naturaleza se calificó de “salvaje”; fueron necesarias muchas luchas de miembros de estas comunidades y otras personas de la sociedad nacional —y que pasaran 105 años— para que se diera un cambio en la Constitución Nacional. La carta constitucional de 1991, en el artículo 7, “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, y además consagra algunos derechos para los “grupos étnicos” en diversos artículos, lo cual ha dado un marco jurídico favorable. Pero en realidad esa ruptura retórica esconde (no elimina) la continuidad de prácticas que tienden a perpetuar viejas relaciones de dominación, y el nivel de tensiones sigue vigente, con diversos picos de intensidad. Todavía hay quienes en la sociedad nacional consideran que los indígenas deben ser reeducados, recivilizados y sometidos a las verdades judeocristianas.³ También hoy los pueblos indígenas de Colombia siguen luchando por desarrollarse como tales, no sólo en medio de conflictos signados por la violencia, sino en medio de intensos debates ideológicos y políticos que comprometen tanto su vida actual como su existencia futura.

En los años transcurridos hasta hoy la situación ha variado. Además del reconocimiento constitucional, existe un amplio desarrollo normativo, del cual resaltamos la Ley de lenguas para la “preservación, salvaguarda y fortalecimiento de las lenguas nativas” (Ley 1381 de 2010, 25 de enero) y la Ley antidiscriminación contra “toda forma de discriminación por raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual” (Ley 1482 de 2011, 30 de noviembre).

Es cierto que la carta constitucional reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, el cual no escapa de las tensiones entre la llamada “cultura nacional” y las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el ejercicio de los derechos que de este reconocimiento se derivan. No se trata de reconocer los títulos de “indígenas” y de

3 Para ampliar sobre este punto, sugerimos la lectura del documento escrito por Guido Barona Becerra y Tulio Rojas Curieux (2008).

“afrodescendientes” como unos calificativos más; se trata, sí, de aceptar la existencia de ontologías y axiologías diferentes, las cuales llevan a formas de vida y acción disímiles pero respetables y válidas. Tenemos que dejar atrás la exclusión, la cual se ve claramente en el uso de las lenguas. Bien vale la pena preguntarnos cuántos colombianos no indígenas hablamos una de las más de sesenta lenguas no indoeuropeas presentes en nuestro país.

Ya nadie puede tipificar a Colombia como una república culturalmente homogénea, pero tampoco es suficiente repetir aquello de la diversidad; resta aún mucho por hacer para asegurar el ejercicio y cumplimiento de los derechos formalmente reconocidos. Incluso, vale la pena preguntarse sobre dicho ejercicio.

Las diversas concepciones sobre interculturalidad reconocen la existencia de múltiples prácticas culturales, las cuales deben ser analizadas y comprendidas en la cotidianidad de la existencia, y no sólo en la normatividad o en las posiciones teóricas.

Algo similar ocurre con las lenguas y su uso en la vida diaria pues, aunque el texto constitucional es explícito en su reconocimiento, en la práctica se ha avanzado muy poco en el camino de su utilización como lenguas oficiales.

LENGUAS Y PUEBLOS INDÍGENAS

A pesar de que en Colombia ha cambiado la percepción sobre la existencia de los pueblos indígenas, es arriesgado precisar una cifra. Sobre el número de pueblos indígenas, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) afirma que ha llegado

[...] a la conclusión debidamente soportada que en el territorio nacional habitan 102 pueblos indígenas, algunos de ellos reconocidos por el Estado colombiano a través de instituciones como la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia, el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Defensa y el Departamento Nacional de Estadísticas, entre otras, pero no por todas ellas. En esta situación se encuentran 87 pueblos. Así mismo encontramos doce que son reconocidos por las organizaciones indígenas y finalmente tres que se auto reconocen desde su condición étnica y cultural. Cabe señalar que en este momento no existe un acuerdo a ningún nivel sobre el número de pueblos indígenas que honran la diversidad étnica del país [...] (ONIC, s.f. a)

Antes de continuar presento un elemento que contribuye a oscurecer el panorama analítico. Si bien en muchas de las sentencias de la Corte Constitucional se encuentran expresiones tales como “comunidades indígenas”, “grupos étnicos”, “parcialidades”, etcétera, muchos hemos adoptado la expresión “pueblos indígenas” con el propósito de participar en la construcción de un consenso internacional en cuanto a la denominación de los grupos humanos caracterizados por su ancestralidad en América y otros lugares del mundo y por sus formas específicas de composición de sus identidades, claramente diferenciadas de la hegemonía cultural definida por cada Estado nacional. En tal sentido, nos ajustamos al contenido del “Proyecto de Declaración

Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” presentado, para su adopción, a la Asamblea de las Naciones Unidas. La denominación “indígenas” es problemática si se atiende a sus implicaciones ontológicas e ideológicas. Esta metáfora⁴ homogeneiza la diversidad de sociedades claramente diferentes entre sí y reduce su vida social, cultural y política a un esquema que garantiza la continuidad de la colonialidad.⁵

En el 2002, el Ministerio de Cultura afirmó: “Pocas naciones en el mundo pueden comparar su patrimonio con la riqueza étnica, lingüística y cultural de Colombia”, lo que se ha vuelto un lugar común para citar, pero cada vez se busca cómo evadir las consecuencias. Una de ellas, el nombre o denominación de cada pueblo. ¿Se utiliza el nombre que cada pueblo se da a sí mismo? ¿Se utiliza el nombre que se le ha dado y con el que tradicionalmente se conoce? No es una discusión baladí. En varios documentos oficiales se han visto inexactitud y poca claridad, lo cual origina confusión en la sociedad nacional, en las instancias gubernamentales y, en ocasiones, entre los mismos miembros de los pueblos indígenas. Así, hemos visto cómo se habla del pueblo *nasa* y del pueblo *páez* como si fueran dos pueblos distintos, o se utiliza el término *sicuaní* como sinónimo del término *guahibo*, para citar ejemplos cercanos a nosotros. A esto se suma la disparidad en las formas de escribir los nombres de los pueblos (y de las lenguas); de ello son ejemplo *senú/zenú*; *carijona/karijona*; *kuiwa/cuiba*; *tucano/tukano*; *coreguaje/koreguaje*; *tucuna/tikuna*.

Y sobre las lenguas la situación no es más clara. Es evidente la existencia de diversos criterios para decir qué es una lengua y cuándo dos de ellas se deben considerar como variantes de una o como lenguas diferentes. Unos pocos ejemplos: en el departamento del Cauca, hacia 1980 se aceptaba la existencia de la lengua guambiana, hablada en el resguardo de Guambía (municipio de Silvia). A pesar de que también existían los cabildos de Quizgó, Ambaló y Totoró, vecinos al de Guambía, no se hablaba de otra lengua, y todos aceptaban hablar la misma lengua. Pero con los procesos de reafirmación identitaria, aunados a las necesidades del reconocimiento institucional para obtener beneficios derivados de la Constitución de 1991 (transferencias de las rentas nacionales, definición o ampliación de resguardos, atención educativa y en salud...), se hizo necesario aclarar que no se estaba bajo la égida del Cabildo de Guambía. Hemos visto dos estrategias diferentes pero aunadas. Por un lado, plantear la existencia de diversas lenguas, a saber, lengua guambiana, lengua quizgüeña, lengua totorueña; por otro lado, en consonancia con lo anterior, plantear la existencia de pueblos distintos: pueblo guambiano, pueblo quizgüeño, pueblo totorueño. Es clara la incidencia de factores que van más allá de las relaciones de parentesco o de la intercomprensión entre los hablantes; incluso van más allá de una situación lingüística pues, cuando a todos ellos se les pregunta por el nombre de su lengua (en su lengua misma), afirman sin ambages que se trata de *nam trik* o *namuy wam*. Situaciones análogas se presentan en otros lugares. La definición no será sólo lingüística, sino también social y política.

Por ello, no es fácil comprometerse con un número exacto e inequívoco de lenguas indígenas en Colombia. Sin duda, puede afirmarse que se trata de más de 60 (quizás 65),

4 A mi juicio, son varias las metáforas homogeneizantes que se han dado desde la Conquista, y luego en la República: “salvajes”, “infieltes”, “naturales”, “indios”, “reducción de salvajes”, “territorios nacionales”, y más recientemente, “movimiento indígena”. ¿Hasta dónde hemos superado esos intentos de homogeneización?

5 Sólo lo señalo, ya que no puedo ocuparme de ello en este momento.

agrupadas en trece familias más ocho lenguas no clasificadas.⁶ En esta cifra no se incluyen lenguas sagradas de pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el norte del país. Tampoco se incluye ninguna lengua franca de regiones fronterizas. Y vale la pena señalar que varias sociedades que se autoidentifican como indígenas solamente hablan castellano; es el caso (entre otros) de los pastos, yanaconas, coyaimas, kankuamos, muiscas, etc.

Se muestran muy rápidamente la variedad, la diversidad y las dificultades que en este terreno se presentan, no sólo en lo que respecta a la relación pueblo/lengua sino en las actividades propias del conocimiento y desarrollo de estas lenguas, todas con algún grado de vulnerabilidad, en unos casos por el reducido número de hablantes, y en otros, por la pérdida de estatus y el rompimiento de la transmisión intergeneracional. Esto nos da una idea de la fragmentación lingüística y la gran variedad de realidades sociolingüísticas de un país que participa del “mundo andino”, del “mundo caribeño” y del “mundo de las tierras bajas” (Amazonía y Orinoquía).

LA POBLACIÓN COLOMBIANA

Si se toma un criterio estadístico, la participación porcentual de los “grupos étnicos” en la población colombiana (Censo 2005) es la siguiente:⁷ población indígena, 3,4%; población afrocolombiana, 10,5%; población Rom, 0,01%. Si sumamos los “grupos étnicos”, tenemos un 13,91% de la población total, lo cual ha llevado a que haya quienes argumenten que no se puede sobreestimar la realidad de esos grupos en el concierto nacional. Sin embargo no se puede pensar que estamos ante una homogeneidad; por el contrario, nos encontramos frente a situaciones heterogéneas y dispares. Si en unos departamentos del país la población indígena representa más del 90% de la población (Guainía, por ejemplo), tenemos otros en donde no representa siquiera el 1% de esta. Así las cosas, las pretensiones de homogeneización ocultan el peso específico de estas poblaciones en las regiones y las localidades. Situación análoga se presenta con la población “afrocolombiana” pues hay departamentos como el Chocó, en donde representa el 82% de la población, hasta departamentos con sólo el 1%. El pueblo Rom se localiza disperso en algunos municipios de la geografía nacional: en el Norte, Barranquilla y Cartagena; en el Suroccidente, Cali e Ipiales, y en el Oriente, Cúcuta y Girón. En una realidad como la señalada, es evidente que la importancia de esta diversidad lingüística y cultural no está dada por el número de hablantes de las lenguas sino por las condiciones del contacto y las relaciones entre las sociedades.

Es importante precisar que una buena parte de esta intervención se fundamenta en el conocimiento, las experiencias y relaciones con las sociedades indígenas.

6 Familias lingüísticas presentes en Colombia: Arawak (nueve lenguas), Barbacoa (dos lenguas), Bora (tres lenguas), Caribe (dos lenguas), Chibcha (siete lenguas), Chocó (dos lenguas), Guahibo (cuatro lenguas), Makú (cuatro lenguas), Quechua (una lengua), Sáliba (dos lenguas), Tucano (dieciocho lenguas), Tupí (una lengua), Witoto (tres lenguas), Independientes (ocho lenguas). Además, los Criollos (dos lenguas) y el Romaní.

7 Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), las cifras son: 1.378.884 personas se reconocen como indígenas; 4.261.996 se reconocen como afrocolombianos y/o raizales, y 4.832 se reconocen como pueblo Rom o gitano.

LA LUCHA POR LA VIDA

Las luchas de los pueblos indígenas dependen de los objetivos y metas que se han fijado, y en muchas circunstancias han precedido la legislación nacional y la han forzado a cambiar; en tal sentido, no se supeditan a las condiciones de las leyes sino que avanzan hasta lograr su transformación (total o parcial). Por otro lado, las luchas indígenas que se impulsan desde 1971 —con la conformación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)— más tarde no sólo se fortalecen sino que se amplían, dada la conformación de otras organizaciones locales y regionales, hasta que en 1982 se constituye la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) como organización de cobertura nacional. Hoy se cuenta con cuatro organizaciones de carácter nacional, a saber: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC), y la de más reciente conformación, Organización Pluricultural Indígena de Colombia, la cual nace como contestataria de las anteriores.

Cuando en 1971 se organiza el CRIC,⁸ se propone un programa, en donde se planteó, entre otros aspectos, defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.⁹

En relación con ello, la lucha por la recuperación y ampliación de los resguardos (puntos 1 y 2 del programa) se unió con la lucha por nuevas formas de educación. Así, más tarde, en 1978 (en el marco del 5° Congreso del CRIC), se conforma el Programa de Educación, hoy llamado Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC. El PEBI crea “escuelas propias” con maestros bilingües seleccionados por las propias comunidades; dichas escuelas evolucionan a Centros piloto y luego van entrando en el entramado educativo nacional.

DESDE EL ESTADO

En 1978, el Ministerio de Educación Nacional presenta el Decreto 1142 (junio 19), “por el cual se reglamenta el artículo 118 – Ley 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas”, y allí se plantea por vez primera que “la alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna, facilitando la adquisición progresiva de la lengua nacional sin detrimento de la primera” (artículo 9).

8 La ONIC se creó en 1982. El CRIC fue reconocido por el Estado colombiano como Autoridad Tradicional de los Pueblos Indígenas del Cauca mediante Resolución 025 de 1999 (8 de julio), emanada de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior.

9 El programa inicial tuvo siete puntos como Plataforma de Lucha:

1. Recuperar la tierra de los resguardos.
2. Ampliar los resguardos.
3. Fortalecer los cabildos indígenas.
4. No pagar terraje.
5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
7. Formar profesores indígenas.

Dicho programa ha sido ampliado por el mismo CRIC.

En la década de 1980, el grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional tomó de la propuesta del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla los conceptos *etnodesarrollo* y *etnoeducación*, y planteó que por esta se entiende “Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimiento y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico” (1987, p. 51). Presentó además seis características: flexible, permanente, participativa, bilingüe, intercultural y sistemática, las cuales serían consecuencia derivada de la heterogeneidad de la sociedad colombiana. De los Lineamientos Generales de Educación Indígena del Ministerio de Educación Nacional tomamos las explicaciones relativas al carácter bilingüe e intercultural:

4. La Etnoeducación es bilingüe: En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe utilizarse prioritariamente la lengua materna y simultánea o posteriormente el idioma español. No hay superioridad ni inferioridad entre el idioma español y los idiomas indígenas. La lengua propia de cada grupo Étnico es instrumento del pensamiento, de la comunicación y por consiguiente, elemento fundamental de su cosmovisión. Por lo tanto es indispensable estimular efectivamente el uso de las lenguas indígenas.

5. La Etnoeducación es intercultural: En el proceso educativo, el punto de partida es la cultura propia de cada comunidad, pero también es indispensable que el educando indígena conozca elementos de las otras culturas nacionales y de la cultura universal relacionándolos con los de su propia cultura en aras a la articulación de su Etnia con la sociedad hegemónica dominante. (1987, p. 52)

Luego de promulgada la Constitución de 1991, se sancionó la ley 115 de 1994 (8 de febrero), conocida como Ley General de Educación, la cual dice en el artículo 55 del capítulo 3°, “Educación para grupos étnicos”, del Título III, Modalidades de atención educativa a poblaciones:

Artículo 55. Definición de Etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos 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.

En el artículo 56 define los principios y fines; para los primeros, señala criterios de “integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”.

El artículo 57 de dicha ley habla sobre la lengua materna, en consonancia con el artículo 10 de la Constitución Nacional, en donde se afirma que “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Los demás artículos hacen énfasis en la formación de educadores (art. 58); las asesorías especializadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en concertación con

las comunidades, sobre el desarrollo curricular (art. 59); la no intervención de organismos internacionales en la etnoeducación, a menos que sea aprobado por el MEN, en concertación con las comunidades indígenas (art. 60); las organizaciones educativas prestadoras del servicio en comunidades (art. 61); la selección de educadores (art. 62), y la celebración de contratos para la prestación del servicio en comunidades indígenas (art. 63).

El Decreto 1860 (agosto 3) de 1994 del Ministerio de Educación Nacional —“por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”, Capítulo III, El Proyecto Educativo Institucional, artículo 14, “Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio [...]”— fue visto por algunas organizaciones indígenas como una forma de imposición, y estas no aceptaron “la presión de un tiempo institucional que nada tiene que ver con una construcción profunda, lo cual propiciaba que en dos o tres días, o mediante la respuesta a un formulario, se rehiciera rápida e individualmente el proyecto [...]” (Houghton, 1998, p. 52). El mismo Ministerio reconoce posteriormente que en los pueblos indígenas, este documento se organizará como un Proyecto Educativo Comunitario, el cual ha sido redimensionado por los propios indígenas.

Más tarde, el Ministerio de Educación Nacional promulga un decreto reglamentario de la Ley General de Educación; se trata del decreto 804 (mayo 18) de 1995, “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”, en su artículo 2, referido a los principios de la Etnoeducación; además de los ya existentes, en el artículo 56 de la Ley 115 se incluyen la autonomía y la solidaridad.

Dadas las repercusiones, transcribamos los relativos a diversidad lingüística e interculturalidad del artículo 2° del decreto 804 (Mayo 18) de 1995, emanado del Ministerio de Educación Nacional.

b. Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresados a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad condiciones.

[...]

e. Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA QUIÉN?

Sin lugar a dudas, hay cambios no sólo al reconocer un trato diferente más allá de unas condiciones de bilingüismo sino al proponer un ejercicio de interacción cultural. Sin embargo,

reiteramos aquello que planteamos en el 2007: “Una cosa es nombrar la diversidad cultural como dato de la realidad y otra bien diferente es asumirla, entendiendo por ello la necesidad de comprender que ella es el resultado de un proceso social e histórico, en consecuencia no escapa a la variedad de representaciones culturales sobre lo que la diversidad y la heterogeneidad son o implican” (Rojas Curieux & Barona Becerra).¹⁰ A este observador le llama poderosamente la atención el cambio que hay de “sociedad hegemónica dominante” (1987) a “coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (1995), como si en ocho años de vida la sociedad colombiana hubiera suprimido las condiciones de inferioridad, subordinación, marginalidad y ataque a las que son sometidas las sociedades “indígenas” y “afrocolombianas”. Poner entre comillas estas dos metáforas tiene por objeto señalar, una vez más, la problemática inmersa en ellas, si atendemos sus implicaciones ontológicas e ideológicas. Otra metáfora homogeneizante es “grupos étnicos”. Ninguna de ellas satisface las especificidades de las sociedades y sus relaciones con un territorio, una lengua, una economía, una organización sociopolítica y una cultura. En el mismo texto constitucional se obvia que la historia colombiana comienza con la Conquista y se fundamenta en relaciones coloniales y el avance del capitalismo. Nótese cómo esto se refleja incluso en las leyes. Veamos.

La ley 375 de 1997 (4 de julio) o Ley de la Juventud dice en el artículo 8: “El Estado colombiano reconoce y garantiza a la juventud de las comunidades afrocolombianas, indígenas, raizales y campesinas el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo socio cultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico culturales”. Para esta ley, todos los nombrados están en la misma situación.

Pero antes de la Constitución de 1991 ya contaba el país con la metáfora “indígenas”, igualmente homogeneizante de cualquier forma de alteridad caracterizada por una noción de *ancestralidad* en un territorio específico. Con ella se afecta la diversidad, por lo menos, en cuatro niveles específicos: 1) homogeneización de la diversidad cultural de sociedades claramente diferentes entre sí, por medio del efecto propuesto por metáforas de claro contenido ontológico; 2) reducción de su realidad social y grupal, de sus sistemas culturales, a un esquema garante de su colonialidad; 3) configuración de un principio de continuidad ontológica del ser sin atender a sus respectivos procesos históricos; 4) el situar dentro de un mismo horizonte *circumscriptor* a la sociedad colombiana y a las sociedades, presentes en su interior, reconocidas como diversas (ver Barona Becerra & Rojas Curieux, 2007).

Esto ha llevado a que Adolfo Albán (2009, p. 70), uno de los investigadores preocupados por estas realidades, afirme: “El reconocimiento de la diferencia y la diversidad no es garantía en la redefinición del Estado colombiano, porque este reconocimiento no da cuenta de los procesos concretos y reales de las comunidades que se debaten entre la angustia de una guerra fratricida y el desencanto de un futuro inimaginable por las premuras básicas no satisfechas del presente”. Otro elemento que llama la atención es que la llamada educación intercultural se haya propuesto —y se continúa promocionando de manera exclusiva— para las sociedades de los “grupos étnicos”, a quienes se ha formulado la “etnoeducación”. Ya en 1999 habíamos planteado:

¹⁰ Al lector interesado en este tema, le sugerimos ver Briones (2005).

Hasta el momento se piensa que la educación intercultural es solamente para los indígenas o grupos minoritarios. Nosotros pensamos que esto no debe ser así. Dado que la Constitución es clara en reconocer el carácter multicultural del país, la educación debería ser concordante con los postulados de la Carta Magna. Esto significa que la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario. Esa será una manera de conocer y valorar la riqueza de las diversas culturas y lenguas indígenas, y a la vez una efectiva manera de enriquecer la escuela colombiana. (Rojas Curieux, 1999, p.57)

Lo cual sería un punto de partida original e innovador en la educación colombiana pues se buscaría formar ciudadanos que comprendan la realidad nacional a partir de su inserción en diferentes culturas, de su interacción permanente con ellas, lo cual redundaría en el manejo de diversos y valiosos conocimientos, fortaleciendo una visión de mundo más amplia y menos dogmática (Rojas Curieux, 1999, p. 57)

Y si esto no se hace así en la práctica, queda muy claro que la valoración hecha de las distintas sociedades indígenas y sus culturas no es de equidad y respeto sino de desigualdad y menosprecio, pues si fuera lo contrario se trataría de aprender al máximo de ellas.

EL PLAN DE VIDA Y EL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO (PEC)

A pesar de que en la Constitución de 1991 se establecieron los Territorios Indígenas como entidades territoriales de la República (art. 286) y de que el artículo 329 establece que “La conformación de las entidades territoriales indígenas se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial”, dicha ley apenas si vio la luz en el 2017. Ante la inexistencia de dicha ley y, por ende, ante la inexistencia de la Entidades Territoriales Indígenas (ETIS), una disposición del Ministerio del Interior (citado por Bustamante Díaz, s. f., p.3) es la que rige: “Mientras no se haya expedido la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial y las ETIS como tal no estén funcionando, le corresponde al Municipio incluir los Planes Integrales de Vida de los Pueblos Indígenas dentro del Plan de Desarrollo Municipal”; en consecuencia, las autoridades indígenas han organizado sus Planes de Vida con sujeción a las autoridades municipales. Nos dice Mauricio Caviedes (2008, p. 58): “Hablar de los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia de manera analítica y crítica resulta problemático, por una razón simple: los planes de vida buscan la permanencia de la tradición indígena a través de formas alternativas de economía basadas en tal tradición, pero sin ignorar que existe una economía nacional capitalista y moderna, que afecta la vida económica indígena, y aceptando la necesidad de interactuar con esa economía nacional”.

Evidentemente, un Plan Integral de Vida de cada uno de los pueblos y comunidades indígenas del país exige integrar y formular sus posturas ante la forma de entender y ejecutar las actividades de la producción económica y las relaciones sociales que hacen posible dicha producción; implica cambios en la manera de concebir y aplicar la democracia y las relaciones entre los pueblos; conlleva cambios en la forma de entender la vida. En síntesis, un Plan de Vida

que realmente respete la realidad de pueblos y comunidades indígenas, y a la vez dinamice su vida interna, debe referirse a la totalidad de la cultura. Y esta ha sido la apuesta de muchos de ellos, y se han arriesgado a trabajar en esa dirección.¹¹ Lo cierto es que, continuando con las luchas que se habían iniciado con la recuperación de la tierra y del territorio, en los Planes de Vida se ha involucrado un plan de educación, ya sea bajo la modalidad de etnoeducación, educación indígena, educación propia o educación endógena; se agotó el “modelo de escuela bilingüe”, el cual se opuso al “modelo de escuela evangelizadora”, e incluso se puede afirmar que hay debilitamiento o agotamiento de la “etnoeducación”. Se pasó de no prestarle ninguna atención a la escuela —por suponerla elemento externo y, por ende, ajeno a la vida comunitaria— a considerar que el espacio escolar debería ser apropiado por cada pueblo para que contribuyera a la realización de su Plan de Vida. De esa forma, la educación dejó de ser competencia de los misioneros o de exclusiva competencia del Ministerio de Educación Nacional, y se postuló que ella es del resorte de las autoridades indígenas.¹² El modelo de la “etnoeducación” se agotó pues no logra superar su carácter de política estatal, ni su carácter *hegemonizante*, a propósito de las realidades indígenas, y porque, según la ONIC y sus regionales, ella niega las posibilidades de una educación intercultural realizada únicamente en una lengua indígena, así como pueden ser interculturales aquellos colombianos que sólo hablan castellano. Al agotarse esta propuesta, y al desarrollarse cada vez con más fuerza planteamientos de autonomía de la vida política, organizativa y económica de los pueblos indígenas, se van abriendo paso nuevas propuestas sobre esta realidad educativa.

En el 2001, mediante la Ley 715 (21 de diciembre) se establece la posibilidad para las entidades territoriales certificadas de realizar la contratación del servicio educativo con entidades estatales o no estatales de reconocida trayectoria e idoneidad. Así, se logra que con dineros provenientes del Sistema General de Participaciones se establezcan los Procedimientos de Contratación de los Fondos de Servicios Educativos. Dicha ley se especifica mediante el decreto 4313 de 2004 (22 de diciembre), por el cual se reglamentó la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas, “[...] cuando se demuestre la insuficiencia para prestar el servicio educativo en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción”. En el 2007, la Corte Constitucional, en la sentencia C-208, establece la necesidad de un estatuto docente indígena que reglamente las situaciones relacionadas con la vinculación, administración y formación de los etnoeducadores y directivos etnoeducadores en los establecimientos educativos estatales ubicados en los territorios indígenas. En la actualidad existen siete programas universitarios de formación e investigación en Etnoeducación. Se trata de una población cercana a los 2.500 estudiantes, localizados desde La Guajira hasta el Amazonas. Ha sido ineludible dar respuesta al desarrollo mismo de la Etnoeducación y a la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro capaz de movilizar pedagógicamente la *interculturalidad* como una nueva forma de relación y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar (ver Castillo y Caicedo, 2008).

En el 2009 se expide el Decreto 2355 (24 de junio), donde se establece la realización de un estudio de insuficiencia. En esta contratación, como estrategia de ampliación de cobertura, se

11 Es claro que un análisis de las implicaciones del proceso y de las diversas formas de adelantarlos está por fuera de las pretensiones de esta mirada.

12 Recuérdese que ya se habló de la Ley 89 de 1890; luego, el Estado colombiano firmó un Concordato con la Santa Sede y el Convenio de Misiones, el cual entregaba la educación de las poblaciones indígenas a la Iglesia católica.

cuenta con valiosas experiencias, de las cuales resaltamos las desarrolladas por la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas del Amazonas (AATIS) y por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).¹³

Para el 2007 se había creado la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (Decreto 2406 de junio 26),¹⁴ como una instancia vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, cuyo objeto se definió como “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas”. En el artículo 3° se establece que dicha comisión estará integrada así:

1. El Ministro de Educación Nacional o su delegado, quien la presidirá.
2. Dos delegados del Ministerio de Educación Nacional.
3. El director de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia o su delegado.
4. El delegado indígena de la Secretaría Operativa de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos Indígenas y Organizaciones Indígenas.
5. El presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) o su delegado
6. El presidente de la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) o su delegado.
7. El presidente de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) o su delegado.
8. El presidente de la Confederación Indígena Tairona (CIT) o su delegado.
9. Un delegado del programa de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).
10. Un delegado del programa de educación del Cabildo Mayor Regional Indígena Zenú.
11. Un delegado del programa de educación del Valle del Cauca (ORIVAC).
12. Un delegado del programa de educación de la Asociación Regional Indígena Embera-Waunana (OREWA).
13. Un delegado del programa de educación de la Asociación de Cabildos de Arauca (ASCATIDAR).
14. Un delegado del programa de educación de la Organización Indígena de Antioquia (OIA)

13 Ver periódico virtual *Altablero* N° 51, “Fortalecer los procesos educativos propios” .<<http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-41304.html>>

14 Mediante el decreto 2249 de 1995 (diciembre 22) se conforma la “Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993”, la cual se conforma así: 1. El Ministro de Educación Nacional o el viceministro, quien la presidirá. 2. El director de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior o su delegado. 3. Un representante de la instancia del Ministerio de Educación Nacional encargada de la educación para grupos étnicos. 4. Un representante del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) 5. El director de Colcultura o su delegado o la dependencia que haga sus veces. 6. Tres representantes por la Región Costa Atlántica. 7. Dos (2) delegados por cada uno de los departamentos de Chocó, Nariño, Valle del Cauca, Cauca, Antioquia y San Andrés, Providencia y Santa Catalina. 8. Un representante por el Distrito de Santafé de Bogotá.

15. Un delegado del Consejo Mayor de Educación del Pueblo de los Pastos.
16. Un delegado del programa de Educación del Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT).
17. Un delegado del programa de educación del Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA).
18. Un delegado del programa de educación del Pueblo Wayúu.
19. Un delegado del programa de educación de la Organización Indígena del Bajo Orinoco (ORPIBO), Vichada.
20. Un delegado del programa de educación de la Organización Indígena GONAWINDUA – Tairona.
21. Un delegado de la Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP).
22. Un delegado de la Asociación de Cabildos y Autoridades Tradicionales del Pueblo Uwa (ASOUWA).
23. Un delegado por las organizaciones indígenas del Caquetá o Guaviare.

El funcionamiento y coordinación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

Como puede verse, en su composición hay representantes de organizaciones, de autoridades indígenas y del Gobierno Nacional.

Más tarde, entre el 3 y el 7 de agosto de 2007, se reunió en la ciudad de Bogotá la Asamblea Nacional por la Educación, la cual era el resultado de un proceso que convocó a más de 20.000 colombianos, quienes durante cerca de ocho meses previos a esta fecha participaron en mesas y foros, en la búsqueda de la formulación de un Plan Decenal de Educación 2006-2016. En el periódico virtual *Altablero* N° 51 se lee a este respecto:

De los 1.544 colombianos que participaron en la Asamblea Nacional por la Educación, 80 eran representantes de los grupos étnicos: Pijao, Tikuna, Pastos, Páez, Inga Kictina, Arhuaco, Guambiano, Wayuu, Kunatule, Embera Chamí, Macana Zunuit, Afrocolombiano, Mestizo, Triétnico y Raizal. (2009)

Sin ninguna aclaración se incluyen dentro de los llamados “grupos étnicos” a “mestizos”, y una nueva categoría, “triétnicos”. Una vez más se hace evidente la multiplicidad de nombres y denominaciones, lo cual afecta negativamente la comprensión de aspectos de la situación. Pese a los esfuerzos de muchos, el desconocimiento subsiste, incluso en las instituciones del Estado colombiano responsables de estas labores.¹⁵

A esta altura de la presentación vale la pena traer la mirada del grupo de investigadores de la Universidad del Cauca, que en el 2004 hicieron un diagnóstico de la Etnoeducación en

¹⁵ Aquí solamente hablamos de las instituciones que tienen que ver con la educación y la cultura. Si se desea ampliar a otras instituciones, por ejemplo, las relacionadas con la justicia, sugerimos ver Barona Becerra & Rojas Curieux (2007). Además, se han abierto paso propuestas tendientes a volver realidad sistemas propios en salud, derecho, administración, como una forma de ejercer la autonomía tantas veces reivindicada.

Colombia, y que acompañaron la realización de la mayoría de la Mesas Regionales Étnicas;¹⁶ ellos afirmaron:

[...] se percibe una doble apreciación de la Etnoeducación, por parte de las organizaciones y autoridades indígenas. De una parte, cierto grado de resistencia al concepto en virtud de su carácter de política educativa oficial. En segundo lugar, un nivel importante de apropiación, dado su carácter de política de recuperación y fortalecimiento cultural [...]

Visto de este modo, lo que se dice en torno a la Etnoeducación representa una gran diversidad de concepciones y posiciones ideológicas, culturales y políticas, que muestran la complejidad de una política que intenta responder en el ámbito educativo a los cambios surgidos con los nuevos reconocimientos de lo étnico. Estas diversas concepciones, se sostienen sobre ideas que no son en sentido estricto o exclusivo, planteamientos de orden educativo, sino sobre todo contenidos políticos desde los cuales se definen lo indígena, lo propio, lo comunitario, lo étnico, etc. Es decir, las concepciones etnoeducativas son a la vez expresión de las concepciones que se han construido históricamente acerca de lo que deben ser los pueblos indígenas, y por tanto el tipo de educación que requieren en virtud de tal ideal. (Castillo, Hernández y Rojas, 2004, p. 147)

EL SISTEMA EDUCATIVO PROPIO

Se evidencia una tensión entre la Etnoeducación como política de Estado y la autonomía educativa como aspiración central de las organizaciones indígenas. De un malestar con los planes y programas gubernamentales de educación de y para indígenas se pasó —por parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)— a proponer el *Sistema Educativo Propio*. Este concepto se planteó por primera vez, en 1983, en Las Delicias (Buenos Aires, Cauca), cuando se revisaban los criterios que habrían de orientar la construcción del modelo educativo (ver CRIC, 2005).¹⁷ La Educación Propia es entendida como “la apropiación crítica y capacidad de asumir la orientación, dirección y por lo tanto el replanteamiento de la educación, por parte de las mismas comunidades” (CRIC, 2005, p. 4), sin perder de vista las relaciones interculturales con otras sociedades; la “educación propia” nace en estrecha relación con la lucha por recuperar el territorio y la autoridad. “Este concepto es eminentemente político y su desarrollo ha contribuido a adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral de la autonomía” (CRIC, 2005, p. 4). La idea es propiciar procesos de descentralización de la educación que posibiliten mejorar su calidad en las comunidades indígenas del Cauca, así como también fortalecer la autonomía de las instituciones educativas para que estas respondan de

16 Las mesas regionales étnicas del 2004 fueron: Guainía (Puerto Inírida), Cundinamarca y Distrito Especial de Bogotá (Bogotá), Tolima (Ibagué), Córdoba (Montería), Amazonas (Leticia), Sucre (Sincelejo), Boyacá (Tunja), Meta (Villavicencio), Vichada (Cumaribo), Caquetá (Florencia), Valle del Cauca (Santiago de Cali), Cauca (Santiago de Cali), Arauca, Chocó, La Guajira, Putumayo.

17 La organización Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) ha planteado también el tema de la “Educación propia”, y desarrollos importantes de ella se han dado en el Resguardo Indígena de Guambía, en el departamento del Cauca, en especial con el Planeamiento Educativo Guambiano, y más tarde, el Proyecto Educativo Guambiano.

una manera más eficaz a las necesidades educativas. El compromiso es con la construcción de una propuesta de educación centrada en el fortalecimiento de la territorialidad, la autonomía cultural y los procesos político-organizativos de las comunidades elaborando planes curriculares fundamentados en su carácter comunitario, bilingüe e intercultural.

El Sistema de Educación Propio es entendido como una “red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo. Supone una construcción colectiva a partir del territorio donde se relacionan todos los aspectos y manejan de manera integral” (CRIC, 2005, p. 8). Es un sistema fundamentado en la cosmovisión, los procesos culturales propios y la interculturalidad, el cual aspira a cubrir plenamente todos los niveles, desde la educación primaria hasta la universidad. El CRIC trabaja de manera activa en él, no sólo desde su fundamentación teórica y conceptual, sino en actividades prácticas, en el marco del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), donde se desarrolla el trabajo político-organizativo, pedagógico y administrativo, estrechamente vinculado con la construcción y aplicación de los Proyectos Educativos Comunitarios.

En 1978 el Programa de Educación Bilingüe del CRIC empezó su trabajo educativo a nivel de la educación primaria; luego asumió la educación secundaria, y desde 2003 trabaja en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN); “La UAIIN actualmente ofrece cuatro programas de licenciatura y diversos diplomados orientados hacia campos de formación puntual necesarios para fortalecer la dinámica cultural y organizativa de las comunidades indígenas del Cauca. A nivel de licenciatura, está el Programa de Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario, con más de 400 participantes entre estudiantes y egresados. Están además los diplomados de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa y un Diplomado en Salud [...]” (Bolaños y Pancho, 2009, p. 159).

Por su parte, el pueblo Misak (antes conocido como Guambiano) organizó también su trabajo en la universidad alrededor de la Misak Universidad, en el municipio de Silvia (Cauca).

Es pertinente insistir en que el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) es el corazón del Sistema Educativo Propio. Se trata de una estrategia de carácter pedagógico, metodológico, investigativo, político y administrativo que redimensiona la educación y la escuela desde una perspectiva comunitaria. El PEC desarrolla un conjunto de lineamientos, procesos y acciones que fundamentan y orientan la educación propia acorde con los Planes de vida.

Esta propuesta educativa es realizada a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las mismas comunidades, a través de distintas instancias operativas como los programas de educación en sí mismos y otros programas que involucran proyectos de producción, salud, mujer, gestión social y comunitaria y comunicación. Igualmente se asume como un proceso inmerso en la realidad cotidiana que permite la articulación de diversos factores.

En un seminario realizado en Caloto, en 2001, los miembros del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC afirmaron:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Bolaños et al., 2008, pp. 211-212)

Una comisión de mayores del CRIC, reunida en el 2005, aseveró:

Nosotros necesitamos una educación que fortalezca el desarrollo colectivo, una educación para defendernos colectivamente como indígenas y no para sólo surgir individualmente. Necesitamos profesionales que sean agentes políticos de cambio social, capaces de generar procesos comunitarios y abrir oportunidades para los que vienen atrás. (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 165)

Consecuente con ello, el CRIC ha venido insistiendo en la necesidad de que la educación en territorios indígenas pase gradualmente al control de las autoridades tradicionales. En tal sentido, se ha venido ventilando ante la opinión pública y posicionando frente al Estado, particularmente con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental en el Cauca, la propuesta del Sistema Educativo Propio, como a veces se llama al Sistema Educativo Indígena Propio. Esta idea ha sido planteada y madurada, a la vez, en escenarios nacionales con otras organizaciones indígenas, tales como la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Confederación Indígena Tairona (CIT), entre otras regionales; este tema ha sido tratado en el marco de la Mesa Permanente de Concertación, y en este momento se discute en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas.

MIRAR LA OTRA CARA

Otra faceta para tener en cuenta en algunos pueblos es la serie de limitaciones del proceso de escolarización y, en consecuencia, sus resultados poco afortunados. Uno de ellos es el caso de los Yuhup (Pueblo indígena de la Amazonia colombiana), cuando algunos de ellos, en el periodo 1980-1990, acudieron intermitentemente a varias instituciones educativas, pero su adaptación ha sido difícil y el aprendizaje ha resultado insuficiente. En las escuelas lejanas y en la propia, los maestros han sido “extranjeros”, no hablantes de la lengua, con poca preparación pedagógica, ajenos a la lengua, la realidad y la forma de vida de los Yuhup. Tras casi diez años de escolarización constante, se esperaba que el nivel de lecto-escritura de los niños y jóvenes fuera al menos aceptable, pero la realidad es que los más avanzados apenas manejan los rudimentos de la escritura, y su habilidad de comprensión lectora es mínima. Los niños Yuhup se enfrentan a

numerosas dificultades en el aprendizaje de la escritura y la geometría en la escuela. Los aprendices de escritura presentan, por ejemplo, dificultades de orientación lateral. En la lectura de los más avanzados la principal dificultad radica en la comprensión del español, tanto por falencias en el léxico y la gramática como porque esos textos (cartillas, libros de cuentos, documentos oficiales) están descontextualizados de su realidad.¹⁸

UNA PALABRA SOBRE EL CURRÍCULO

Es claro que esto nos lleva a reflexionar sobre los elementos del currículo, el cual se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismos un espacio formativo. En las organizaciones y los pueblos con mayor experiencia política y organizativa se ha podido avanzar en esta dirección, no así en otros cuyo desarrollo en esos campos no es de la misma magnitud.

EL ESTADO ACTÚA

Veamos ahora un importante suceso en este tema que nos ocupa. Se trata de la ley 1381 de 2010 (25 de enero), por la cual “[...] se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”; esta ley constituye sin lugar a dudas un avance en la normatividad jurídica nacional y desarrolla los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política de Colombia y artículos de la ley 21 de 1991 (la cual aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT). Se abre un nuevo espacio de normatividad favorable, pero es conveniente señalar que aún faltan detalles importantes para la aplicación de esta ley. El primero de ellos es el relativo a la financiación para su puesta en funcionamiento; paso importante para ello será su inclusión en el Plan Nacional de Desarrollo y en los Planes de Desarrollo de las Entidades Territoriales; estas entidades también deberán comprometer sus esfuerzos en el cabal cumplimiento de la ley. Otro detalle es la reglamentación y el trabajo del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas “como organismo técnico encargado de asesorar al Ministerio de Cultura en la definición, adopción y orientación de los planes de protección y fortalecimiento de las lenguas de grupos étnicos presentes en el territorio nacional” (artículo 24 de la ley 1381 de 2010). Otro elemento importante, quizás el decisivo, no es ya de carácter jurídico; compete a los propios “grupos étnicos”, a sus autoridades, a la academia y a la sociedad nacional, y se refiere a la apropiación de esta ley y a la búsqueda de acciones efectivas para su correcta y justa aplicación.

¹⁸ Ana María Ospina, lingüista, profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Comunicación personal.

EL MUNDO DEL SIGLO XXI

Esta ley y las exigencias del mundo de hoy nos conminan a hablar de un aspecto, a veces olvidado: la presencia de las lenguas indígenas en el internet y la alfabetización digital. Lo cual no sólo es un reto para el presente sino que nos muestra caminos al futuro. Aunque ya se ha avanzado un trecho con las lenguas nam trik y nasa yuwe del departamento del Cauca, el trabajo en esa dirección aún es incipiente.¹⁹ Las lenguas indígenas no pueden quedar huérfanas de las Tecnologías de la Comunicación y la Información si realmente se quiere cerrar la brecha digital. Para avanzar en una verdadera inclusión tecnológica no es suficiente distribuir aparatos de computación y conectarlos a internet; es imperioso anticipar planes de alfabetización digital en las propias lenguas de los pueblos indígenas.

Los medios masivos de comunicación tampoco pueden estar por fuera de esta tarea. Cada día es más activo el papel de la radio y la televisión, además de la prensa escrita, la cual no llega realmente a muchos lugares donde la radio, la televisión y el internet sí llegan. Es cierto que se han desarrollado programas de radios comunitarias, y ellas mismas han tenido un papel importante en procesos de movilización; es necesario que todos estos programas en los medios de comunicación se puedan realizar en las lenguas indígenas de una manera fluida, permanente y expedita. Para ello, son muchas las tareas que debemos acometer, tanto los hablantes como los estudiosos y la sociedad nacional e internacional.

SI SE PUDIERA CONCLUIR...

En el rápido recuento aquí realizado se evidencia el fracaso de los distintos intentos del pasado para homogeneizar la sociedad colombiana. A pesar de la escuela evangelizadora o la escuela integradora a la sociedad nacional, las sociedades indígenas resistieron el embate y hoy, en pleno siglo XXI, muchas lenguas se hablan, pese a sus condiciones de vulnerabilidad; por ello “[...] es difícil pensar en generalizaciones o en el diseño de programas globales con una sola orientación. Parece más acertado pensar en *estrategias flexibles capaces de ofrecer distintas opciones, conjuntamente con las diferentes comunidades, según sus intereses* (algo que presenta de por sí problemas de otra dimensión)” (Cabrera, 1998, p. 29; cursivas en el original). Sin lugar a dudas, los avances en la discusión política tienen repercusiones en la vida de estas sociedades y los proyectos de vida y educación. Asistimos a un proceso de reterritorialización de la lucha, en este caso, particularizado en los territorios educativos; las propuestas de un Sistema Educativo Propio que cubra todos los niveles de la formación escolar así lo atestiguan.

Ya no se trata de negar el acceso a la educación; ahora se discute sobre cuáles son las formas como ella contribuye a fortalecer la vida de sus sociedades. Las disputas tienen diversas repercusiones e implicaciones al tener en cuenta la trayectoria y conciencia política

19 Recientemente se han adelantado proyectos en esta línea: un proyecto de alfabetización digital en el resguardo de Guambía (Cauca) y la construcción de una comunidad virtual en nasa yuwe como apoyo a procesos de etnoeducación.

de las organizaciones y autoridades indígenas y su peso relativo en el concierto local y nacional. En ese sentido, la política educativa no es —no puede serlo— políticamente neutral pues el Estado busca una cosa, y las autoridades y organizaciones indígenas, otra. Bien lo expresa Omar Garzón:

Mientras para el Estado colombiano la función de la educación apunta a la preparación para una sociedad competitiva y apta para el mundo laboral que responda a las demandas del mercado, todo ello enmarcado en un modelo de desarrollo neoliberal, para las comunidades indígenas el modelo de escuela debe responder a la resolución de los problemas colectivos de sus comunidades, a sus necesidades culturales y a la consolidación de un proyecto de autonomía territorial. Por ello la discusión con el Estado y sus funcionarios no sólo se trata de forma sino de contenido; no se trata únicamente de cómo hacer las cosas sino de establecer cuál es el sentido de lo que se hace. (Garzón, 2006, p. 55)

Por lo aquí expresado, es imperativo reconocer *de facto* y *de iuris* que estamos ante la reivindicación de una educación con claro contenido político que en ocasiones confronta y en ocasiones refuerza las propuestas del Estado colombiano, pero una educación para la vida dentro de la sociedad nacional, sin pretensiones separatistas, extranjerizantes o subversivas. Es una educación con voluntad política de mantener la diferencia conservando la unidad del país.

Realidad amplia, diversa y compleja que requiere mayor atención, dedicación, y sobre todo, la formación de personal idóneo que garantice una educación en castellano, pero también en las diversas lenguas, y al mismo tiempo una educación que realmente respete el pensamiento de los diferentes pueblos. En ocasiones se ha garantizado la gestión, a veces compartida, pero aún estamos lejos de asegurar la autonomía educativa en los territorios indígenas.

Es evidente que debemos trabajar arduamente en varias direcciones aquí señaladas para que no nos suceda lo que al coronel Aureliano Buendía, quien “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, [...] había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo [...]” en la carpa de aquel “gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquiades [...]”, según cuenta Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad* (1984, p. 7).

REFERENCIAS

- Albán, A. (2009). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circundantes y prácticas de re-existencia. En Villa, W. y Gruesso, A. (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 64-96). Bogotá: Alcaldía de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Altablero (2009). La etnoeducación en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. *Altablero*, 51. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-208159.html>
- Barona Becerra, G. & Rojas Curieux, T. (2007). *Falacias del pluralismo jurídico y cultural en Colombia. Ensayo crítico*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Barona Becerra, G. & Rojas Curieux, T. (2008). Teratologización y penalización: los fundamentos ideológicos de representación del indígena en la sociedad y justicia colombianas. En Gómez, H. & Gnecco, C. (eds.), *Representaciones legales de la alteridad indígena* (pp. 95-134). Popayán: Colciencias, Universidad del Cauca.
- Bolaños, G., Tatay L. y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 211-222). Caracas: IESALC – UNESCO.
- Bolaños, G., Tatay L. y Pancho, A. (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad (Colombia). En D. Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina* (pp. 155 – 190). *Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC – UNESCO.
- Bolaños, G., Pancho, Manios, A. Chavaco, S. Viluche, A., Sisco, J., Poto, M., Maca, R. & Balbuena, A. (2004). *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: UNESCO/IESALC, ASCUN CRIC, ONIC, Universidad de San Buenaventura.
- Bustamante Díaz, E (s. f.). *Planes integrales de vida de un pueblo indígena*. Bogotá. Dirección General de Asuntos Indígenas, Ministerio del Interior. Mecanografiado.
- Cabrera, F. (1998). Prólogo a la manera de una mirada transversal. En M. Trillos (comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 25-29). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Castillo, E. (2004). *Historia Educativa Local*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Castillo, E. & Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Públicas – FLAPE.
- Caviedes, M. (2008). El “pensamiento salvaje” del “indio moderno”: los planes de vida como proyecto político y económico. *Etnias & Política*, 9, 56-79.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (1987). *Nuestra experiencia educativa*. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2005). *Sistema de educación propia como estrategia de los pueblos indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Memoria de la Junta Directiva Regional de Cabildo. Paniquitá.
- García Márquez, G. (1984). *Cien años de soledad*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Garzón, O. (comp.). (2006). *Educación, escuela y territorio en la Amazonia colombiana*. Bogotá: Fundación Gaia.
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis. En M. Trillos (comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 52-67). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ministerio de Cultura (2002). Informe del Sistema Nacional de Cultura. <https://www.oei.es/historico/cultura2/colombia/03.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá: Ministerio de Educación, República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá: Talleres Enlace Gráfico.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Decreto 804 de 1995. *Reglamento del título III, capítulo 3° de la Ley 115: Educación para grupos étnicos*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Normatividad básica para etnoeducación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.). Pueblos indígenas. <https://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (s.f.). *Hacia una educación indígena multilingüe e intercultural comprometida con la vida*. Bogotá. Ediciones Turdakke.
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 46, 45-59.
- Rojas Curieux, T. & Barona Becerra, G. (2007). “Del dicho al hecho hay mucho trecho” o las vicisitudes de la construcción de una sociedad intercultural. Ponencia presentada en *VIII Jornadas de Investigación, I Internacional*. Universidad de Medellín, Colciencias. Medellín (Antioquia).

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

Además de los autores citados, se presenta una lista no exhaustiva de documentos que se pueden consultar a propósito de este tema.

- Agreda, A. (2005). La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia. En Aguirre, D. (comp.), *Culturas, lenguas, educación. Memorias, Simposio de etnoeducación* (pp. 255-263). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología – Universidad del Atlántico.
- Aguirre, D. (Comp.). (2000). *Culturas, lenguas, educación. Memorias, Simposio de etnoeducación*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología – Universidad del Atlántico.
- Almario, O. (2001). Tras las huellas de los renacientes. Por el laberinto de la etnicidad y la identidad de los grupos negros y afrocolombianos del Pacífico sur. En M. Pardo, (edit.), *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano* (pp. 15-40). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Almario, O. (2003). *Los Renacientes y su territorio*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arango, I., Corrales, M. & Prado, N. (2002). *Lectoescritura*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Artunduaga, A. (1996). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual.
- Bodnar, Y. (2000). Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia. En *Lenguas indígenas de Colombia, una visión descriptiva* (pp. 811-821). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Bodnar, Y. (1990). Aproximaciones a la etnoeducación como elaboración teórica. En *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*. Bogotá: MEN-PRODIC, Editorial Presencia. Páginas 41 – 96.
- Bodnar, Y. (1992). La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja? *Educación y Cultura*, 27, 20-23.
- Bodnar, Y. (1992). *Cultura, interculturalidad y relaciones de poder*. Bogotá: Ediciones CORPRODIC.
- Bodnar, Y. & Rodríguez, E. (1993). Etnoeducación y diversidad cultural. En *Urdimbres y tramas culturales* (pp. 23-44). Bogotá: Ediciones CORPRODIC.
- Briones C. (2005). “La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos” ponencia presentada por Claudia Briones en el Primer Encuentro sobre Etnoeducación, Multiculturalismo e Interculturalidad. Bogotá, Colombia, noviembre.
- Cabildo del Pueblo Indígena Guambiano. (1994). *Diagnóstico y Plan de Vida del Pueblo Guambiano*. CENCOA.
- Cardona, M. & Echeverri, J. (1999). *Elementos para una caracterización de la educación “indígena” en el departamento del Amazonas*. Barranquilla: Universidad del Atlántico e ICANH.

- Castillo, E. (1999). La enseñanza de la Ley 89 de 1890: oralidad y lecto-escritura en la formación de líderes indígenas del Cauca en las décadas de los 70 y los 80. En Daniel Aguirre (ed.), *Culturas, lenguas, educación* (pp. 137-151). Barranquilla: Universidad del Atlántico-ICANH.
- Castillo, E., Hernández, E. y Rojas, A. (2004). *Diagnóstico de la Etnoeducación en Colombia: Sistematización y análisis de las Mesas regionales étnicas. Informe final*. Ministerio de Educación Nacional – Universidad del Cauca.
- Cataño Henao, L. S. (Comp.). (2008). *Cosmovisión guambiana para la atención integral a la primera infancia y la resignificación del Proyecto Educativo Guambiano*. Bogotá: Unicef.
- Caviedes, M. (2002). Solidarios frente a colaboradores: antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 237-260.
- CCELA. (1989). *Lingüística y Etnoeducación, Memorias 1*. Universidad de los Andes – CCELA, Bogotá.
- Cerón, C. P. (2006). La enseñanza entre maestros indígenas de Silvia, Cauca. *Nodos y Nudos*, 2 (20), 46-56.
- Cerón, P., Rojas, A. & Triviño, L. (2002). *Fundamentos de la Etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Corrales, M. (Coord.) (2000). *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Memorias 2º Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán: Instituto Caro y Cuervo, CCELA, PROEIB-Andes, Universidad del Cauca.
- Cortés, P. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Popayán: Universidad del Cauca.
- de Mejía, A. M. & Nieves, R. (Edit.) (2002). *Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- de Mejía, A. M. & Nieves, R. (Edit.). (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Duque, A. (comp.). (2000). *Oralidad, escritura, lenguaje y conocimiento ambiental entre los embera-chamí*. Pereira: Editorial El Papiro.
- Elcina, V. (1996). Aportes Conceptuales a la Etnoeducación desde una perspectiva afrocolombiana. En YO'KWINSIRO 10 años de etnoeducación (pp. 21-25). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Enciso, P., Serrano, J. & Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Serie de Estudios N° 1 etnia Korebaju*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Enciso, P., Serrano, J. & Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Serie de Estudios N° 1 etnia Wayuu*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Forbes, O. (1985). *Bilingualism and bilingual education in the Archipelago of San Andres and Old Providence, Colombia: A theoretical framework*. Working Paper N° 1, San Andrés, Isla.
- Forbes, O. (1993). *Bilingüismo y educación bilingüe en el archipiélago de San Andrés y Providencia*. (Proyecto de Investigación N° 13). Armenia: Universidad del Quindío.
- Garcés, D. (2004). Aproximación a la situación educativa afrocolombiana. En A. Rojas (comp.), *Estudios afrocolombianos, aportes para un estado del arte* (pp. 147-176). Popayán: Universidad del Cauca. Páginas 147 – 176.
- García, W. (1999). Historias de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia. En *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la educación Colombiana* (pp. 79-85). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Gómez, V., Gamboa Martínez, J. & Paternina, A. (Edit. y comp.). (2000). *Los Rom de Colombia. Itinerario de un pueblo invisible*. Bogotá: Proceso Organizativo del Pueblo Rom (Gitano) de Colombia PROROM.
- González, J. (1998). *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. Riohacha: ICFES, Ministerio de Educación Nacional, Universidad de La Guajira.

- Green Stocel, A. (1993). La educación desde la cultura, una alternativa. En *Presencias y ausencias culturales*. Bogotá: CORPRODIC.
- Hoyos, M. (1998). Hacia una administración de los programas de etnoeducación. En *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación* (pp. 195-199). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jackson, J. (1995). Preserving indian culture: Shaman schools and Ethno-education in the Vaupes, Colombia. *Cultural Anthropology*, 10 (3), 302-329.
- Jiménez, N. (1996). Desde el país. La Etnoeducación ayer y hoy. En *YO'KWINSIRO 10 años de etnoeducación* (pp. 9-17). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Landaburu, J. (1998). La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable. En *Educación endógena frente a educación formal*. Lenguas Aborígenes de Colombia, Memorias 4 (pp. 293-314). Bogotá: Universidad de los Andes – CCELA.
- Landaburu, J. (1998). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas de Colombia. En L. E. López e I. Jung (eds.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 23-38). Madrid: Morata.
- Lombana, P., Suárez, T., Prado, N. & García, W. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Popayán: Universidad del Cauca, Centro de Investigaciones y Servicios, Plan Nacional de Rehabilitación P.N.R./D.N.P.
- Mosquera, J. de D. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes, líderes y comunidades educativas*. Bogotá: Docentes Editores.
- Muñoz, P. (2000). *Músicas tradicionales del Cauca. Práctica pedagógica para la etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), Licenciatura en Etnoeducación.
- Pachón, X. & Correa, F. (1997). *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Patiño, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones. <<http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>>
- Pinto de Cáceres, C. González de Díaz, M. Cortés, R. & Rey, C. (1988). *Etnometodología de las lenguas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pozzobon, J. (1997). Langue, société et numération chez les indiens makú (Haut Rio Negro, Brésil). *Journal de la Société des Américanistes*, 83, 159-172.
- Queixalós, F. (1989). El papel de la lingüística en la etnoeducación. En *Lingüística y etnoeducación, Mesa Redonda* (pp. 89-125). Bogotá: CCELA-Universidad de los Andes.
- Ramírez, T. (2005). *La identidad profesional de los maestros indígenas*. Informe de Investigación. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rappaport, J. (1988). Imágenes míticas, pensamiento histórico y textos impresos: los paeces y la palabra escrita. En E. Reichel (ed.), *Rituales y fiestas de las Américas* (pp. 103-112). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Reinoso, A. (1998). Pedagogía y didáctica de las lenguas en el marco del programa de Licenciatura en educación básica para maestros piapoco, sikuni y criollos del medio Guaviare. En *Memorias* (pp. 93-115). Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología. Barranquilla: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Robayo, C. (1999). La enseñanza de español en la profesionalización de la Pedrera. En M. Trillos (ed.), *Educación Endógena frente a Educación Formal* (pp. 209-216). Bogotá. CCELA y GTZ.
- Robayo, C. (1994). Aportes de la Etnolingüística a la Educación Indígena. *Boletín de Antropología*, 8 (24), 65-74.

- Rodríguez, C. y Van der Hammen, M. C. (1999). ¿Entonces tenemos que aprender lo de ustedes?" en M. Trillos, *Educación Endógena frente a Educación Formal* (pp. 253-261). Bogotá: CCELA y GTZ.
- Rojas, A. (Comp.). (2001). *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Serie Estudios Sociales, colección Culturas y Educación.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas Curieux, T. (2002). Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua paez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca. Ponencia presentada en el simposio *La lingüística al servicio de las lenguas indígenas*, organizado por el Centro para las Lenguas Indígenas de Latinoamérica, Universidad de Texas, Austin.
- Rojas Curieux, T. (1997). La traducción de la Constitución de la República de Colombia a las lenguas indígenas. En *Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas. La jurisdicción especial indígena* (pp. 229-244). Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Rojas Curieux, T. (2005). *En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: educación escolar y práctica en pueblos indígenas*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Solarte, M., Urbano, F. & Triviño, L. (2007). B-learning para capacitación de profesores en alfabetización digital: una estrategia para el mejoramiento de la inclusión social en el resguardo indígena de Guambía. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, IV (3), 1 – 10.
- Trillos, M. (Comp.). (1998). *Educación Endógena frente a Educación Formal*. Lenguas Aborígenes de Colombia, Memorias 4. Bogotá: Universidad de los Andes – CCELA.
- Trillos, M. (Comp.). (2002). *Memorias Seminario – Taller Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, CELIKUD, Universidad del Atlántico.
- Trillos, M. (Comp.). (2003). *Memorias Simposio Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, CELIKUD, Universidad del Atlántico.
- Trillos, M. (1998). *Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Triviño, Lilia & Carmen Patricia Cerón, Martha Elena Corrales. (1998) Filosofía de la Etnoeducación. En *Material de Apoyo, Nivel Introductorio. Licenciatura en Etnoeducación* (pp. 5-62). Popayán: Universidad del Cauca.
- Triviño, L. y Palechor, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas. Revista de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Otras perspectivas de democracia. Educación y democracia*, V (7), 145-181.
- Triviño, L. Ramírez, T. & Cerón, P. (2005). Formación de docentes para la educación Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia. En *La formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina*. La Paz: GTZ y Ministerio de Educación de Bolivia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2000). *Cartilla Propuesta Pedagógica: Programa de Formación Permanente de Docentes en Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Varios autores. (1998). *Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena*. Proyecto de Educación indígena. Popayán: Universidad del Cauca. ICFES, Serie de Memorias de Eventos Científicos Colombianos.
- Varios autores. (1988). *Lingüística y etnoeducación*. Memorias, Lenguas Aborígenes de Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes – CCELA.
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. Nivel Introductorio*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).

- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. I Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. II Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. III Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1998). *Licenciatura en Etnoeducación, Material de apoyo. V Semestre*. Popayán: Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).
- Varios autores. (1996). *YO'KWINSIRO. 10 años de Etnoeducación*. Serie Documentos Especiales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Vasco, L. G. (2000). La educación intercultural un camino hacia la integración. *Kabuya*, 11, 1-4.
- Zambrano, C. (2000). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. *Revista Nueva Sociedad*, 165, 148-169.
- Zúñiga, M. (1988) *Educación bilingüe. Comunidad, escuela y currículo. Adaptación a Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación, República de Colombia.