

LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

UNA MIRADA INDÍGENA

JULIANA ARBELÁEZ JIMÉNEZ

PAULINA VÉLEZ POSADA

UNIVERSIDAD EAFIT

ESCUELA DE DERECHO

MEDELLÍN

2008

LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

UNA MIRADA INDÍGENA

JULIANA ARBELÁEZ JIMÉNEZ

PAULINA VÉLEZ POSADA

MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE ABOGADO

ASESOR

ESTEBAN HOYOS CEBALLOS

UNIVERSIDAD EAFIT

ESCUELA DE DERECHO

MEDELLÍN

2008

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. CONCEPTO GENERAL Y DEFINICIÓN	
1.1. BREVE HISTORIA DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA.....	8
1.2. SIGNIFICADOS.....	11
1.3 PROBLEMÁTICA ACTUAL.....	19
2. MARCO JURÍDICO LEGAL Y JURISPRUDENCIAL	
2.1. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991, UN PASO HACIA LA MULTICULTURALIDAD.....	30
2.2. CONVENIO 169 DE LA OIT, LEY 121 DE 1991.....	44
2.3. PRINCIPALES TEMAS ABORDADOS DESDE LA LEGISLACIÓN Y LA JURISPRUDENCIA.....	57
2.3.1. Principios de la Etnoeducación.....	58
2.3.2. Proyectos Etnoeducativos.....	65
2.3.3. Currículos.....	73
2.3.4. Bilingüismo.....	77

2.3.5. Profesorado.....	86
3. CONCLUSIONES.....	110
BIBLIOGRAFÍA.....	115
ANEXO 1 Mapa de las Lenguas de Colombia.....	121
ANEXO 2 Estado de las Lenguas en Colombia.....	122

INTRODUCCIÓN

El propósito del siguiente trabajo es hacer un análisis de la etnoeducación, enfocada hacia las comunidades y grupos indígenas. Para ello se hará un breve recuento histórico de la etnoeducación que lleve a definir la problemática actual. Además se hará una recopilación de los significados que se le ha dado a la palabra etnoeducación a través del tiempo. El significado que se le atribuye depende del momento de desarrollo, de la institución estatal o persona que lo emite y del interés político que se tenga.

El logro por darle un significado claro e importante a dicho concepto ha sido principalmente de las comunidades indígenas, las autoridades indígenas y los solidarios¹, como reacción al papel que el Estado venía asumiendo al poner en manos de la Iglesia la educación indígena. Dicho afán de construir un marco etnoeducativo en el país se veía frenado por la Constitución de 1886. Finalmente el interés se vio impulsado con la promulgación de la Constitución de 1991 y la firma de tratados internacionales concediéndole derechos a grupos minoritarios.

Partiendo de la Constitución de 1991 y del Convenio 169 de la OIT se hará un análisis del marco jurídico legal y jurisprudencial de la etnoeducación en Colombia. El método no será analizar cronológicamente la regulación, sino que se realizará una clasificación de los principales temas abordados desde la legislación y la jurisprudencia.

¹ Se entiende por solidario todo aquel que sin ser indígena manifiesta una preocupación por mejorar las condiciones de estos grupos en diferentes ámbitos.

Las normas han desarrollado temas tan importantes como son los currículos (conjunto de planes, instrumentos, recursos, metodología, etc., para desarrollar el plan educativo), selección y formación de docentes, Proyectos Educativos Indígenas y bilingüismo. Estos temas serán desarrollados a fondo ya que hacen parte de la regulación de la etnoeducación.

La palabra etnoeducación es una unión de las palabras etnia y educación. Etnia, según la Real Academia de la Lengua Española viene del griego *ethnos* que significa “pueblo” o “raza” y denota una comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.

Etnoeducación es la palabra que se usa para denotar la enseñanza para dichas comunidades humanas. Si bien en Colombia, está dirigida a todos los grupos minoritarios, a saber, indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, este trabajo se quiso realizar con un enfoque indígena.

La razón por la cual se tomó dicha decisión, fue porque son dichos grupos o comunidades quienes iniciaron la lucha para que el Estado colombiano respetara su diferencia en todos los aspectos. Son las Organizaciones Indígenas las que en mayor medida han presionado para que el proyecto etnoeducativo prospere y así mismo, fueron los miembros de comunidades indígenas dentro de la Asamblea Nacional Constituyente quienes exigieron un respeto por la diversidad y la multiculturalidad y que dicho respeto estuviera materializado dentro de la Constitución.

La etnoeducación es un tema que remarca una especial importancia para las comunidades y grupos indígenas porque les permite retomar sus raíces, ser protagonistas de su propia enseñanza y buscar, a través de sus costumbres y tradiciones, la mejor forma para que los más pequeños aprehendan el “ser indígena”, respetando su lengua y su cosmovisión.

No es intención del siguiente trabajo demeritar la labor que han realizado los miembros de otras etnias, incluso los solidarios, sino destacar la labor realizada

por los grupos indígenas y sus organizaciones, quienes desde su convicción, insistencia y perseverancia, han logrado construir un marco educativo diferenciado y propio.

Aún falta mucho por hacer para lograr la consolidación de la política etnoeducativa desde los ámbitos social, investigativo, económico y cultural, pero son las comunidades indígenas quienes empezaron el camino y quienes lo siguen recorriendo de la mano de las demás etnias.

La monografía consta de dos capítulos. En el primer capítulo se hace un breve recuento de la historia que la etnoeducación ha tenido en Colombia y se trazan las principales problemáticas que afronta hoy en día. En el segundo capítulo se hace un análisis profundo de la legislación y la jurisprudencia que ha permitido el desarrollo de la etnoeducación, haciendo especial énfasis en los temas relevantes para el caso indígena.

La metodología utilizada para llevar a cabo éste trabajo investigativo, fue la lectura, consulta y confrontación de diversas fuentes. Se realizó un estudio de textos de antropólogos, educadores, lingüistas e investigadores que en el plano nacional e internacional se han ocupado de estudiar la etnoeducación a fondo y de realizar proyectos que favorezcan su afianzamiento. Por otro lado, se hizo un trabajo de análisis de Leyes, Decretos, Sentencias, Directivas Ministeriales y documentos emanados de las diversas entidades estatales relevantes en plano etnoeducativo.

1 CONCEPTO GENERAL Y DEFINICIÓN DE LA ETNOEDUCACIÓN

1.1 BREVE HISTORIA DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

La historia de una educación diferenciada en Colombia comienza en 1976, cuando el Ministerio de Educación Nacional², a través del Decreto 088, manifiesta por primera vez su preocupación por generar respeto hacia las culturas autóctonas y busca reestructurar el sistema educativo con el propósito de darles a los indígenas la oportunidad de tener una educación propia y de elaborar sus propios currículos.

La etnoeducación empezó como parte del proyecto de etnodesarrollo en el cual quería dársele más importancia a las etnias, en todos los ámbitos. Fue un debate de antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado.

A pesar de que en teoría la idea parecía muy favorable para las comunidades indígenas, en la práctica era difícil llevarla a cabo por varios motivos, entre otros, el aislamiento al que habían estado sometidas durante tantos años y la poca importancia que los gobiernos les habían brindado.

Uno de las dificultades para que dicho proyecto se llevara a cabo era la dominación de la educación por parte de la Iglesia Católica, ya que en 1887 se celebró el Concordato entre la Misión Católica y el Estado y fue renovado en

² En adelante, MEN.

1973³. A partir de la Ley 20 de 1974 la educación escolarizada para los grupos étnicos en Colombia pasó a estar en manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato, con la misión de evangelizar, con el poder de administrar y dirigir las escuelas⁴. También tenían la facultad para crear, trasladar escuelas y nombrar docentes. Dentro de sus creencias estaba la concepción de la superioridad de la raza blanca y sus costumbres y la misión de civilizar e integrar a la cultura nacional a las minorías étnicas.

Otra dificultad para que el proyecto de etnoeducación se llevara a cabo se encontraba en los daños causados por el periodo de colonización de América por parte de los españoles. Durante los primeros dos siglos y medio de la Conquista, España predicó el mensaje cristiano a todas las naciones por ellos colonizados y los misioneros aprendían lenguas indígenas, pero el 16 de abril de 1770 Carlos III dictó una Real Cédula que prohibió las lenguas indígenas e hizo obligatorio el castellano para los americanos⁵. Los Prelados Diocesanos debían comenzar a instruir a los Indios en los dogmas del catolicismo en castellano y se les debía enseñar a leer y escribir en el mismo idioma, a fin de que se extendiera y se hiciera único y universal en los dominios conquistados para facilitar la administración y organización de los territorios.

Poco a poco las comunidades indígenas percibieron que era necesario un cambio en la consideración que tenía el Estado hacia ellos. Como consecuencia de dicho deseo, comienza una lucha por deshomogeneizar la educación, buscaron construir un proyecto de vida de acuerdo a su dinámica socio-cultural y étnica basado en diferentes procesos de organización.

³ ROJAS CURIEUX, Tulio. La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer En: Colombia Internacional, No. 46. Colfuturo. Bogotá: 1999. Pág. 46.

⁴ En: http://www.utp.edu.co/educacion/hm/etno/et_gral.htm. (10/08/08)

⁵ Real Cédula para que se destierren los diferentes idiomas que se usan en estos dominios, y sólo se hable el castellano, 1770. En: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1770/Real_Cedula_para_que_se_destierren_los_diferentes_idiomas_que_se_usan_en_estos_dominios_y.shtml (10/08/08)

Esa dinámica étnica es entendida por el investigador y profesor mexicano Rodolfo Stavenhagen como: "La problemática social y política que se plantea en un país cuando un grupo humano, cualquiera que sea su tamaño y en números absolutos o relativos, se relaciona con otros grupos semejantes y con el estado, en función de sus características étnicas reales o supuestas, entendiéndose por características étnicas, los elementos raciales, culturales, lingüísticos, religiosos o nacionales, que ya sea en conjunto o aisladamente, dan identidad al grupo y lo distinguen de los demás; y cuando tales grupos tienen la capacidad, o simplemente el potencial de organizarse políticamente para la defensa de sus intereses étnicos"⁶.

Muchas comunidades se vieron influenciadas por el credo religioso, y aún hoy en día la Iglesia reemplaza al Estado en la obligación de educar comunidades. La educación media colombiana siempre ha estado influenciada por misioneros y comunidades eclesíásticas, en la actualidad la mayoría de colegios y escuelas siguen dicha orientación religiosa e incluyen una materia dedicada a su enseñanza en el currículo. En conclusión, a pesar de la libertad de religión que profesa la Constitución, el Estado y sus instituciones continúan con el interés católico adoctrinante.

En la década de los 70, como respuesta a la problemática cultural y educativa, algunas comunidades deciden asumir una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas. Para las comunidades étnicas organizadas la educación es uno de sus pilares fundamentales para la pervivencia cultural. Conscientes de la función que podría tener la educación si se cambiase su orientación, deciden crear propuestas pedagógicas que se caracterizan por ser bilingües, de orientación comunitaria, fundamentadas en la investigación cultural y social. Es decir, crean un modelo educativo que

⁶ Grupos Étnicos, Etnias de Colombia. En: http://www.etniasdecolombia.org/grupos_etnoeducacion2.asp?cid=244&did=768 (10/08/08)

corresponde a sus necesidades y proyecto de vida. Es entonces cuando redefinen y posicionan una educación propia o etnoeducación, como defensa de sus territorios, de sus identidades ancestrales y de su idioma.

Es sólo a partir de 1976 que el gobierno colombiano a través del MEN manifiesta su preocupación por el respeto a las culturas autóctonas, en el sentido de atender la educación de las comunidades indígenas. Más adelante en 1985, casi 10 años después, el MEN legaliza los programas de etnoeducación, aspirando a que ésta fuera una educación para el fortalecimiento de la autonomía cultural, propia de cada etnia, impartida por el Estado y no por las comunidades misioneras.

En 1991 se genera un cambio radical materializándose la propuesta de la etnoeducación. En dicho año se promulga en Colombia la Constitución Nacional y se ratifica el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 21, el cual va a darle un nuevo sentido a la noción de pueblo y población tribal. El objetivo de quienes participaron en la Asamblea Nacional Constituyente en representación de grupos étnicos era buscar el reconocimiento, por primera vez, a los indígenas de autonomía para administrar sus territorios, prevalencia de su lengua o dialecto dentro de su territorio y atender a su diversidad cultural⁷ y social.

1.2 SIGNIFICADOS

⁷ Algunos autores, han dicho que se confundió diversidad étnica con diversidad cultural, porque sólo se hizo alusión a los grupos indígenas y no se tomaron en cuenta otras culturas. La diversidad cultural incluye todas las formas de expresión de identidad de la colectividad social, como son los pueblos indígenas, las comunidades negras, raizales, población transeúnte como los gitanos, inmigrantes, entre otros. El significado que se le da al concepto de diversidad cultural es tan variado como el de etnoeducación, se transforma de acuerdo con las realidades diversas. Ver, por ejemplo, ZAMBRANO, Carlos Vladimir. Crisis de la modernidad y Etnoeducación para la crisis. En: Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Universidad del Atlántico. Barranquilla. Pág. 25.

Guillermo Bonfill Batalla utilizó por primera vez el término “etnoeducación” en el año de 1981 durante un discurso en Costa Rica, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. Este antropólogo mexicano, quien durante su vida exploró sobre la cultura y costumbres indígenas, planteó la necesidad de construir un nuevo proyecto nacional en su país donde se incluyera “lo indio”, como él mismo lo denominaba⁸.

En otra de sus obras, Bonfill Batalla⁹ propuso los conceptos de etnodesarrollo y etnoeducación para, de alguna manera, interpretar la realidad en América Latina. Dichos conceptos fueron distorsionados y manipulados no sólo por las instituciones encargadas de desarrollarlos en los diversos grupos culturales en Colombia, sino también por el pensamiento político, quien veía en la nueva idea un pretexto para buscar popularidad y sumar votos de las minorías dentro de sus partidos.

No es posible, entonces darle un único significado al concepto de etnoeducación, ya que, como se dijo anteriormente, este depende del momento histórico, del pensamiento político y de la institución que lo proponga.

En este aparte se propone abordar algunas de las definiciones dadas a la palabra etnoeducación por estudiosos, antropólogos, miembros de Organizaciones Indígenas, que pueden servir de orientación para construir nuestra propia noción. Es necesario advertir que dicha conclusión será una simple aproximación, acogiendo lo que se considere pertinente y tratando de subsanar algunas de las críticas que hayan recibido las definiciones transcritas.

En 1984, el MEN, basando su trabajo en el pensamiento de Guillermo Bonfill Batalla¹⁰, constituye el Grupo de Etnoeducación por medio de la Resolución

⁸ BONFIL BATALLA, Guillermo. ‘La categoría de indio, una categoría de la situación colonial’. En: Anales del Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, Unam, 1981.

⁹ BONFIL BATALLA, Guillermo. Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales. Políticas culturales en América Latina. Editorial Grijalbo. México, 1987.

¹⁰ ROJAS CURIEUX, Tulio. Óp. Cit. Pág. 47.

3454. Así mismo, establece los lineamientos generales de la educación indígena nacional basado en el marco teórico denominado Etnodesarrollo. En el artículo primero define etnoeducación como "un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita para participar plenamente en el control cultural de su comunidad"¹¹.

Esta definición recoge elementos del concepto postulado en "La Declaración de San José" en Costa Rica, en la cual etnoeducación se entiende como "un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto"¹².

En el marco del Convenio 169 de la OIT "Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes", ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, se entiende la educación para grupos étnicos como un conjunto de políticas públicas educativas coherentes con la definición de un Estado multicultural y pluriétnico. Esta concepción va más allá de la definición de etnoeducación como una categoría marginal dirigida únicamente a grupos minoritarios, extendiendo la aplicación del concepto a toda la educación estatal.

A su vez el Consejo Regional Indígena del Cauca¹³, Consejo formado en 1971 por seis Cabildos de la comunidad Páez en el Cauca, departamento con un alto

¹¹ En la misma forma Ministerio de Educación Nacional y Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (1985) La Etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Bogotá: 1996. AGREDA, Antonia. La Etnoeducación: Una respuesta a las aspiraciones de los Pueblos Indígenas. En: Culturas, Lenguas Educación. Memorias. Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Bogotá: 1999. Pág. 260.

¹² BONFILL BATALLA, Guillermo. Declaración de San José, Costa Rica. 1981.

¹³ En adelante, CRIC.

porcentaje de población indígena y por tanto una de las autoridades más influyentes en el tema dice, en 1993: "Entendemos la educación como un proceso de vida que involucra no solamente unos conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser en sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo, de sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas"¹⁴.

Con lo anterior puede verse claramente la diferencia de la visión de etnoeducación por parte de las instituciones del Estado y de las mismas comunidades, ello desde la concepción misma del hombre como un ser de sentimientos, cultura, dignidad y diferencia. Mientras para el Estado es un proceso aislado del resto de los planes de la comunidad, que busca simplemente brindar conocimiento individual, para las comunidades indígenas es un proyecto de vida, es la manera de integrar el individuo a la construcción de la comunidad.

En 1994 el MEN presenta un nuevo concepto, definiéndola como "el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida".

En esta definición introduce la noción de indígenas y afrocolombianos, tomando en cuenta su autonomía. La primera definición, dada en 1984, no pareciera hacer referencia a la etnoeducación, pues no dice a quién está dirigida, ni qué es lo que la diferencia de otro proyecto educativo.

¹⁴ Grupos étnicos, Etnias de Colombia. Óp. Cit.

Posteriormente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual se expide bajo el marco conceptual del Convenio 169, hace referencia a la educación que se ofrece en Colombia a los grupos y a las comunidades que integran la nacionalidad, tratando de incluir a la operatividad del sistema educativo nacional la interpretación que del concepto hace la OIT.

Dicha Ley define la etnoeducación en el artículo 55 así: “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”.

Al año siguiente, 1995, aparece el Decreto 804, el cual desarrolla parte del Capítulo III de la Ley General de Educación. En su artículo primero se define la educación para grupos étnicos como un servicio público, sustentado en un compromiso de elaboración colectiva, que se inscribe en los planes de ordenamiento territorial indígena o proyectos de vida de los diferentes pueblos. Además, se define un grupo de principios que orientan la prestación del servicio público de educación en comunidades indígenas, con el fin de integrar y articular las normas que se expiden para dichas comunidades.

La anterior reglamentación agrega al concepto de etnoeducación definido en la Ley General de Educación, la característica de ser servicio público, es decir, un compromiso social estatal de brindar a toda comunidad étnica la educación pertinente y adecuada. Además de lo anterior, integra al Plan de Ordenamiento Territorial Indígena el concepto de educación diferenciada reconociendo sus tradiciones y proyectos de vida.

Más adelante, el MEN reconoce que la etnoeducación no puede ser exclusivamente para comunidades indígenas y afrocolombianas. El Estado, en el Plan de Desarrollo 1998-2002, “Cambio para Construir la Paz”, reconoce también como grupo étnico a los Rom o Gitanos y Raizales. Se trata de no

dejar por fuera la realidad sociogeográfica y multicultural regional, espacios socioculturales contruidos históricamente en regiones y localidades con sus características y ponderaciones propias frente a otros lugares del mismo territorio nacional, lo cual tiene cada vez más aceptación entre las comunidades étnicas, el Estado y el mundo académico¹⁵.

Paralela a la preocupación estatal por incorporar a los grupos étnicos dentro de su política pública, los sociólogos, antropólogos y miembros de las propias culturas han tratado, a su modo, de vislumbrar un concepto de etnoeducación.

El excoordinador del programa de etnoeducación para la Costa Caribe, Néstor Jiménez la define como “El concepto con el cual se identifica desde 1982 el enfoque de los procesos educativos en las comunidades indígenas colombianas, en respuesta a una educación impuesta que había producido efectos negativos en las comunidades”¹⁶.

Los efectos negativos se produjeron porque la intención antes que educar era homogeneizar las culturas, haciendo que la mayoritaria primara sobre la minoritaria, es decir, eliminar la diferencia y favorecer la unidad. Este fin se impulsó desde la Constitución de 1886, Constitución altamente centralista, poco participativa, que imponía una única religión, lengua y por ende, desconocía la diversidad cultural.

Como se dijo al inicio, la educación impuesta era promovida por misiones católicas evangelizadoras en virtud del Concordato, cuyo fin era promover la fundación de un “mundo civilizado” entre los indígenas. En esa misma línea el Decreto 74 de 1898, planteaba en su artículo 1ro que “La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida

¹⁵ LLOREDA MERA, Francisco José. Construcción e institucionalización del concepto de Etnoeducación. En: <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/afrocolomb/desarrollo.asp?id=7> (10/08/08)

¹⁶ JIMENEZ, Néstor. Etnoeducación: Política oficial para la educación de Comunidades Indígenas. En: *Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal*. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá: 1996. Pág. 41

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”.

Para Fernando Romero Loaiza, candidato a Doctor en Educación y profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, etnoeducación es “El proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo a sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos”¹⁷.

Se percibe la idea de la etnoeducación como un mecanismo para permitir la socialización de los grupos culturalmente diferentes, es decir, no se busca simplemente construir una educación adecuada sino generar unos conocimientos que les permitan relacionarse por fuera de su grupo.

Según Luis Alberto Artunduaga, magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria y excoordinador del Grupo de Formación de la Comunidad Educativa del MEN, “La etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona. La etnoeducación es monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos”¹⁸.

¹⁷ ROMERO LOAIZA, Fernando. La Educación Indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos. En: http://www.arqueologia.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm (10/08/08)

¹⁸ ARTUNDUAGA, Luis Alberto. La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. En: Revista Iberoamericana de educación. No. 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.htm> (10/08/08)

Si bien es cierto que en un principio la educación brindada a los grupos étnicos era impartida sólo en la lengua oficial del Estado, el castellano, a partir del reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y dialectos como oficiales dentro de sus territorios¹⁹ y de la implantación de una nueva política de educación para grupos indígenas se reafirmó la idea de que la posible solución para la integración cultural era la educación bilingüe. Se buscó dotar a los alumnos del dominio de dos lenguas, de manera tal que no se olvidaran sus raíces, costumbres y cultura, pero que a la vez tuvieran igualdad de oportunidades dominando el idioma oficial.

En opinión de Manuel Zapata Olivella “La etnoeducación entendida en el contexto colombiano, en el contexto americano, debe ser una educación para la emancipación cultural, social y política del africano en contraste con quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación”²⁰.

Se observa pues que, para la mayoría de estudiosos del tema, el concepto etnoeducación viene aparejado al ideal de reivindicación de derechos y recuperación de culturas atropelladas por la mayoría. Cuando llegó la educación escolarizada de la cultura occidental, se vieron sometidos a otro sistema de educación, que ignoró sus conocimientos y sus lenguas, por ello, la etnoeducación fue una política estatal que aunque tarde²¹, logró reconocer a las minorías a través del respeto a la diferencia.

¹⁹ Artículo 10 Constitución Política de Colombia.

²⁰ ZAPATA OLIVELLA, Manuel. Conceptos afrocolombianos de Etnoeducación. En: <http://harambee-uraba.iespana.es/ponencias/eison/conceptos-de-etnoeducacion.htm> (10/08/08)

²¹ La definición de la Etnoeducación como una política tardía en Latinoamérica está basada en la desaparición de dialectos y lenguas a partir de la Colonia. En el siglo XV durante el periodo de descubrimiento y colonización del Nuevo Continente se calcula que había en América más de 2000 idiomas. De ellos subsisten hoy sólo 949 que se hablan, en la mayoría de las ocasiones, por un pequeño grupo de personas. Ver: Cuidado con las Lenguas. En: El Tiempo. Bogotá. (1, marzo, 2008.) Pág. 1-16

Una vez analizadas todas las anteriores definiciones, y teniendo en cuenta el aporte que cada una tiene en el concepto de etnoeducación, la noción que propone este trabajo, frente a dicho concepto, es la siguiente:

La etnoeducación es un proyecto educativo concreto, derivado de un compromiso estatal y comunitario para preservar la diversidad étnico-cultural, que busca respetar la diferencia, identidad y autenticidad de cada grupo, teniendo en cuenta sus ideologías, costumbres, creencias e idioma. Su fin es reivindicar los derechos de los grupos minoritarios para facilitar un mayor desenvolvimiento e integración de las comunidades con el resto de la población nacional, sin desconocer lo autóctono y tradicional.

Aunque se califica lo anterior como una definición, podría decirse que es una meta de lo que debiera alcanzarse, o al menos, intentarse. Esta falacia se encuentra, prácticamente, en todas las definiciones transcritas anteriormente, donde se confunde lo que es en realidad la etnoeducación con lo que debiera ser.

1.3 PROBLEMÁTICA ACTUAL

La etnoeducación es un proceso educativo complejo, ya que su objetivo, el de enfrentar dos culturas con un mismo sujeto, es en sí mismo confuso. Su complejidad se debe a que el indígena se ubica entre la cultura mayoritaria y la tradicional, con principios que se contraponen y valores que contrastan.

El hecho de que existan dos culturas genera conflicto sobre cuál es el modelo que en realidad se debe impartir a los indígenas.

Por un lado se encuentra al indígena de determinadas comunidades, quien recibió su formación con ciertas pautas etnoeducativas y se ha dado cuenta que esto no le ha sido muy útil para alcanzar mayores progresos. De acuerdo a estudios realizados por algunos autores, esta generación ve en el modelo de la escuela occidental el modelo digno de imitar y por lo tanto, considera que si

envía a sus hijos a la escuela es para que aprenda los saberes de la cultura mayoritaria, pues son éstos los que le reportan más beneficios y gozan de mayor jerarquía a la hora de entrar a desenvolverse y desarrollarse en el entorno ajeno a la comunidad²².

Los padres de familia consultados sobre las expectativas que tenían acerca de la Escuela, respondían que en ella se debe enseñar castellano y matemáticas porque la cultura propia la enseñan ellos en la casa²³. Así mismo, muchos indígenas no creen que preservando su cultura y tradiciones sea la mejor forma de salir adelante y mejorar su situación.

Según Christian Gros: “En algunas zonas de refugio, es posible que la escuela no tenga para sus habitantes otro interés que aprender el castellano, contar y sumar, mejorar la alimentación de sus hijos y disponer de un control médico, lo que significa acceder a otros elementos estratégicos para la sobrevivencia”²⁴.

Miembros de algunos grupos étnicos piensan que la reproducción del modelo etnoeducativo en la escuela lo único que hará es seguir en el círculo de ser considerados menos desarrollados.

Del mismo modo, esta generación de indígenas ha experimentado que en la realidad, al salir de sus comunidades para intentar ingresar a la universidad o para buscar estabilidad laboral, se han ubicado en un plano de competencias inferior a la hora de concursar por cupos o puestos. Ello sin embargo, no obedece directamente a las políticas etnoeducativas sino más bien a otros factores, tales como el factor rural y el abandono del Estado por propender una

²² BEDOYA, Olga Lucía; GRANADA, Patricia y ZULUAGA, Víctor. El plan de vida Indígena. Revista #19 Ciencias humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. (UTP) Pereira-Colombia. En: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/bedoya.htm> (12/03/08)

²³ *Ibíd.*

²⁴ GROS, Christian. Poder de la escuela, escuela del poder: Proyecto Nacional y pluriculturalismo en época de globalización. En Memorias Simposio. Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Programa Colombia Multilingüe. Universidad del Atlántico. Pág. 64.

educación adecuada y bien estructurada. Ello se explica, porque dicha ubicación en planos de competencia inferiores para acceder a los cupos y puestos, no es sólo de los miembros de comunidades indígenas, sino también de otros grupos étnicos, de campesinos y de la población con menos recursos de todo el territorio nacional.

Gros agrega sobre el tema: “La EBB (Escuela Bilingüe Bicultural) tiene varias caras por sus potenciales utilizadores, dos de las cuales sobresalen: 1) la escuela como institución que transmite saberes necesarios para una integración en la sociedad moderna-urbana y que da un capital cultural valorizado y sancionado por títulos; 2) la escuela como nueva forma de transmisión de una herencia cultural y de construcción de una identidad. Si se privilegia la primera es posible la formación que aparentemente da más posibilidad de alcanzar el más alto nivel posible dentro del sistema educativo y, en consecuencia, el mayor capital cultural”²⁵.

En contraste con la postura anterior, se encuentra la de los ancianos de las comunidades, quienes consideran que el hecho de la implantación de una política etnoeducativa por parte del Estado es atropellar su autonomía e ignorar su diferencia. “La escuela por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad y la forma más concreta de desintegración cultural”²⁶. Creen que la educación debe darse a partir de vivencias de los valores, conductas y actividades por medio de la oralidad.

Agrega Daniel Aguirre Lisch, antropólogo y etnolingüista que también: “las sociedades indígenas más avanzadas políticamente y por tanto más autónomas en sus procesos educativos, están planteando la no interferencia del Gobierno en sus asuntos educativos, creen que es algo que ellos pueden manejar a su manera. Hablan de la de educación propia y de la cultura externa,

²⁵ *Ibíd.* Pág. 65.

²⁶ ONIC. Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación. En: *Boletín de Antropología*. Volumen 11, No. 28, 1997. Pág. 33.

la primera para ser manejada informalmente o de su manera tradicional; la segunda, con los espacios de la escuela”²⁷.

Según otro autor: “En las comunidades y pueblos indígenas la escuela ha tenido como función básica, y acaso durante mucho tiempo la única, garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante”²⁸. En la mayoría de ocasiones, al final del proceso, el individuo pierde su carácter multicultural y ésta es una de las críticas principales.

Esta desigualdad se ignora por el hecho de que se contratan maestros que generalmente han sido formados dentro de la escuela occidental, con sus metodologías y asignaturas, y al final el carácter étnico se pierde y se insertan de tal manera en la cultura dominante que olvidan su lengua materna, de allí la preocupación de los ancianos de que se esté impartiendo una educación ajena.

Desde el punto de vista de la Organización Nacional Indígena de Colombia²⁹, “la escuela debe volver a nacer y responder a los verdaderos intereses de las comunidades”³⁰, debe dejar de ser un mecanismo usado por la sociedad dominante para reproducir la ideología dominante.

Por otro lado, algunos autores opinan que la etnoeducación debiera ser impartida para toda la población, no sólo para comunidades indígenas y afrocolombianas. Lo anterior tiene sentido, ya que en un país con tanta diversidad étnica, cultural y lingüística, ésta debiera ser conocida por todos

²⁷ AGUIRRE LISCHT, Daniel. ¿Etnoeducación o etnoacción? En: Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación. Universidad de la Guajira. Riohacha, 1993. Pág. 58.

²⁸ ROJAS CURIEUX, Tulio. Óp. Cit. Pág. 50.

²⁹ En adelante, ONIC. Las diversas organizaciones indígenas en el año de 1982 conforman la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC pensada como una gran “maloka” de los Pueblos Indígenas del país como resultado de un consenso de las comunidades y pueblos indígenas colombianos reunidos en el I Congreso Indígena Nacional. En: ROMERO LOAIZA, Fernando. Óp. Cit.

³⁰ Ministerio de Educación Nacional y Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (1985) Óp. Cit.

para ser valorada, respetada y apoyada por la población. Ello podría propiciar una verdadera igualdad³¹.

En este sentido se encuentra la posibilidad de crear currículos unificados para la enseñanza básica y media, con equilibrio entre asignaturas oficiales y étnico-culturales, que propicien la identificación de la población en general con la variedad cultural.

Al final, lo que se creía era un proceso para resguardar la multiculturalidad a través de currículos creados por la comunidad, termina siendo reevaluado y reestructurado por la política oficial.

Para Gros, “La descentralización, la autonomía y el gobierno indirecto que hacen parte de su nueva propuesta de gobierno, pueden significar el vestido brillante bajo el cual el Estado esconde su renuncia a cumplir con su anterior deber: ofrecer una verdadera escolarización en términos de igualdad a toda la población de su país. Hay que plantear el multiculturalismo en la educación como un imperativo para toda la educación, es decir, para todos los grupos que conforman la nación. Ya que no se justifica muy bien porque en un país reconocido como pluricultural sería solo la población indígena o afrocolombiana la que debiera recibir una enseñanza bicultural”³².

Otra dificultad que afronta la etnoeducación se centra en el hecho de que la escuela reproduce las categorías sociales que clasifican a las personas³³.

Se considera que la educación, la sociedad y las relaciones entre las personas crean diferencias y desigualdades. En las instituciones educativas, al igual que en la sociedad, se disponen patrones de organización escolar, clasificando los

³¹ VASCO, Luís Guillermo. Citado en: ZAMBRANO, Carlos Vladimir. Óp. Cit. Pág. 29.

³² GROS, Christian. Óp. Cit. Pág. 66.

³³ SACRISTAN, Gimeno. Citado en: PALOMARES RUIZ, Ascensión. Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2004. Pág. 32.

alumnos, elaborando referentes culturales y divisiones sociales que los jerarquizan³⁴.

Agüero Contreras opina que: “La mirada que se elabora sobre las personas en educación desde la desigualdad, afecta de una manera inadecuada a la relación educativa. La educación no es un problema de igualdad, sino de lo adecuado a cada uno(a)”³⁵.

En relación con lo anterior, para algunos representantes de los grupos minoritarios la etnoeducación no ha sido orientada de la manera más adecuada. Se ha querido adaptar la educación escolarizada brindada por el Estado y la Iglesia a las comunidades indígenas sin tener en cuenta que son visiones del mundo diferentes, valores culturales y sociales diferentes y que existe una gran distancia en la forma de aprehender el conocimiento.

Por último, el problema que mayor polémica ha causado y más se ha discutido ha sido el del bilingüismo, como requisito de los maestros para obtener un puesto en una escuela indígena.

“El rol de los maestros al interior del proceso es peculiar, por un lado deben responder a los requerimientos de la institución escolar oficial y por otro deben satisfacer las exigencias de las comunidades”³⁶. Es un rol muy competido dentro de las comunidades por la buena remuneración que reciben³⁷,

³⁴ En este sentido, PALOMARES RUIZ, Ascensión. Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2004. Pág. 32.

³⁵ AGÜERO CONTRERAS, Fernando Carlos. Citado en: *Ibíd.* Pág. 35.

³⁶ *Ibíd.* Pág. 53.

³⁷ “Habría que hablar del hecho de que los maestros reciben un salario que les permite tener un nivel de vida muy superior al de cualquier indígena promedio de la comunidad. Este nivel de vida se expresa en la manera de vestir, sus adornos, su vivienda, los electrodomésticos en aquellas zonas en donde existe luz. Todo ello sobresale y por ello constituyen modelos a imitar por parte de sus estudiantes.” BEDOYA, Olga Lucía; GRANADA, Patricia y ZULUAGA, Víctor. *Op. Cit.*

(\$745.624³⁸ según el Decreto 625 de 2008 para aquellos etnoeducadores vinculados a partir del 1ro de enero de 2008, si su vinculación fue previa a dicha fecha la asignación básica mensual será la que devengaban a 31 de diciembre de 2007, incrementada en un 5.69%), además del respeto que inspiran y la confianza que generan al resto de la comunidad, pero sin embargo, no están lo suficientemente capacitados para alcanzar el reto. La comunidad desea un profesor que respete sus tradiciones y conozca su cultura a fondo para así transmitirla, mientras el Estado exige uno capacitado, dentro del escalafón docente, y profesional. Ello sin contar, una vez más, con la exigencia del bilingüismo.

“El mayor esfuerzo en etnoeducación ha sido el desplegado en el desarrollo de procesos de nivelación y profesionalización de docentes indígenas”³⁹. La profesionalización de maestros siempre ha considerado la lingüística dentro de sus áreas básicas, sin embargo, la oferta de profesionales con experiencia en comunidades indígenas no es suficiente para atender las necesidades regionales. Son muchas las comunidades a las que el Estado pretende impartir la etnoeducación, pero pocos los profesores cualificados para ello o que quieran atender dicho llamado.

La gran mayoría de profesores bilingües se han formado en el mundo occidental, en los internados y colegios urbanos, donde otra idea de educación, ciencia e historia se les ha impuesto.

Según Juan Houghton, “la etnoeducación se ha agotado, ha funcionado como una cobertura para albergar en ella prácticas completamente distintas. Ha sido

³⁸ Se considera una suma alta si se atiende al hecho de que la mayoría de las comunidades indígenas se encuentran en sectores rurales aporreados por la pobreza, donde generalmente su trabajo depende de la tierra y sus productos y no tienen una asignación básica fija, o si la tienen pocas veces supera el salario mínimo. En el caso del etnoeducador, un salario que corresponde a salario y medio mensual vigente, es una suma alta para el contexto.

³⁹ JIMENEZ, Néstor. Óp. Cit. Pág. 41.

una sombrilla que el Estado ha intentado promover como una política, con ciertas características hegemónicas, a pesar de tener cierta flexibilidad”⁴⁰.

Tanto el Ministerio de Educación como las organizaciones indígenas⁴¹ coinciden en señalar al maestro indígena como uno de los mayores obstáculos para que se desarrolle una educación acorde con la tradición de sus comunidades.

Además, como dice Christian Gros: “Sin un mínimo de escritores y lectores no puede prosperar una economía editorial que, a su vez, alimenta el interés en la lecto-escritura en lengua vernácula... En Colombia la fragmentación lingüística es enorme y la mitad de las 62 lenguas indígenas son habladas por menos de 1.000 personas”⁴². (Ver anexo 2)

La etnoeducación muestra una cantidad de limitaciones. La primera es que los jóvenes indígenas la ven como un retroceso en su desarrollo. La segunda es la postura de los ancianos quienes desean que el modelo indígena oral y tradicional se respete, y se resisten a su aplicación, por el hecho de provenir del Estado. La tercera consiste en el interés de que sea aplicada en todos los estamentos educativos, no solo en los de las comunidades étnicas, ya que en un país con tanta diversidad ello debe verse como una fortaleza, y tratar de que la generalidad valore la pluralidad. Por último está el problema del bilingüismo, que en muchas ocasiones es un impedimento para que la política etnoeducativa sea aplicada.

Los problemas mencionados han tratado de ser resueltos por medio de políticas públicas y pronunciamientos de los diferentes estamentos del Estado, a través de Leyes, Decretos y Sentencias de las Altas Cortes. Existen varias

⁴⁰ HOUGHTON, Juan. ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? En: *Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal*. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá: 1996. Pág. 56.

⁴¹ BEDOYA, Olga Lucía; GRANADA, Patricia y ZULUAGA, Víctor. Óp. Cit.

⁴² GROS, Christian. Óp. Cit. Pág. 65.

leyes dirigidas a afrontar la exclusión, pero que en muchas ocasiones no han sido suficientes para tocar el fondo del problema.

En el siguiente capítulo se hará una recopilación del marco jurídico legal y jurisprudencial que mayor trascendencia ha presentado, y se hará un análisis del valor de fondo que se ha querido suplir y el problema que se ha intentado afrontar.

2 MARCO JURIDICO LEGAL Y JURISPRUDENCIAL DE LA ETNOEDUCACION

En el capítulo anterior se hizo un breve recuento histórico y se delimitaron los problemas principales que ha afrontado la etnoeducación desde que adquirió importancia y protagonismo dentro de los planteamientos gubernamentales, apoyado por estudiosos y autoridades de las diferentes comunidades.

La política educativa que ha asumido el Estado, a partir de 1991, ha sido inclusiva en cuanto a mejorar la educación que se imparte a las comunidades minoritarias y grupos étnicos mediante la participación de éstos, sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes y los índices de analfabetismo en muchas comunidades siguen siendo muy altos.

Los motivos para que dicho objetivo no se haya alcanzado fueron expuestos en el primer capítulo, algunos de ellos, la educación en manos de la Iglesia Católica, una Constitución centralista patrocinadora de la primacía de una única lengua dentro del Estado, el tratamiento desigual hacia miembros de los grupos minoritarios y la participación nula de las comunidades minoritarias en los diferentes estamentos públicos.

Desde la década de 1970 el espacio hacia una educación diferenciada para comunidades minoritarias se iba abriendo, sin embargo, con un marco constitucional tan cerrado era difícil lograr el cambio.

Con la publicación del Decreto 1142 de 1978 se recogen las particularidades de la educación indígena, planteando desde entonces que su educación debe estar de acuerdo a su entorno cultural, natural y social.

Con el Decreto 85 de 1980 se faculta el nombramiento en las comunidades indígenas de personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes y el Decreto 1498 de 1986 establece que los nombramientos para maestros indígenas no están sometidos al sistema de concurso. Se vislumbra ya el problema de la profesionalización del docente indígena.

Dicho problema se hace latente también con la Resolución 9549 de 1986 emanada del MEN, donde se reglamenta el Decreto 2762 de 1980, en el sentido de autorizar y organizar un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas. Las autoridades estatales se percataban una vez más, que los requisitos para quienes iban a enseñar a la cultura mayoritaria debían ser diferentes a los exigidos a quienes iban a impartir una educación diferenciada.

Fue a partir de 1991 que la etnoeducación tomó un viraje y las perspectivas para su análisis cambiaron desde el punto de vista jurídico, la Constitución, marco general legal de todo Estado cambió y se ampliaron por lo tanto, las regulaciones especiales.

En el presente capítulo se hará un estudio del marco constitucional, legal y jurisprudencial que ha intentado desarrollar y estimular la etnoeducación a partir de 1991.

2.1 CONSTITUCIÓN POLÍTICA 1991

La Constitución Política de 1991 constituye un giro trascendental para el reconocimiento de los grupos étnicos minoritarios en nuestro país. La Constitución de 1886, de corte muy centralista, había buscado eliminar la diferencia, no reconocía la existencia de dialectos o idiomas diferentes al castellano dentro del territorio colombiano y privilegiaba, además, una única creencia y doctrina desconociendo las diferencias culturales y sociales de las minorías.

Con la Constitución de 1991, Colombia pasó de tener un modelo de Estado monocultural, respaldado por la Constitución de 1886, a un modelo de Estado multicultural. “El Estado monocultural negaba el reconocimiento jurídico y político a toda diferencia étnica o cultural de los pueblos (...) al definirlos como una limitación, como un signo de atraso para alcanzar la sociedad deseable”⁴³.

La Asamblea Nacional Constituyente⁴⁴ de 1990 fue convocada para enfrentar la crisis por la que atravesaba el Estado colombiano. La Constitución se había tratado de reformar en los años anteriores⁴⁵, pero fue sólo en 1990 a raíz del asesinato del líder liberal Luís Carlos Galán Sarmiento y del recrudecimiento de la violencia por parte de los carteles de la droga, que el pueblo despertó motivado por un grupo de estudiantes y diversas fuerzas políticas. Ciudadanos, académicos, políticos y activistas estaban de acuerdo en que era necesaria

⁴³ SANCHEZ BOTERO, Esther. La aplicación práctica de la política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural. Tomo 1. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá: 2002. Pág. 22.

⁴⁴ En adelante, ANC.

⁴⁵ El Gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) pretendía convocar a una Asamblea Constituyente, llamada Pequeña Constituyente. Los Gobiernos de Julio Cesar Turbay Ayala y Belisario Betancur Cuartas intentaron también reformar la Constitución de 1886. El Gobierno de Virgilio Barco Vargas propuso, en 1988, un proyecto de Reforma Constitucional al Congreso que fracasó.

una “transformación institucional para crear un sistema político abierto, eficaz y descentralizado, en el que estuviesen representados los intereses de todos”⁴⁶.

El 24 de agosto de 1990, mediante el Decreto 1926, el presidente César Gaviria Trujillo convoca la ANC y define su agenda. El 9 de diciembre de 1990 fueron elegidos los delegatarios, fue un proceso “novedoso tanto desde el punto de vista formal como real. Formalmente, por la aparición, por ejemplo, del tarjetón y, realmente, por la emergencia en el terreno político de fuerzas alternativas del bipartidismo, como los movimientos indígenas, religiosos, comunales y cívicos, de estudiantes, intelectuales, exguerrilleros, etc.”⁴⁷.

Los nuevos movimientos estaban interesados en participar en la ANC pues sentían que era la oportunidad de construir país, de cambiar las bases para superar el conflicto y buscar una solución mediada. Los grupos guerrilleros se encontraban motivados y una de las principales razones que determinó a grupos como el Ejército Popular de Liberación, el Quintín Lame y el Partido Revolucionario de los Trabajadores a abandonar el conflicto armado fue la posibilidad de formar parte de la ANC⁴⁸. Adicional a lo anterior, fue la primera vez que miembros de los grupos minoritarios, como indígenas y no católicos, fueron elegidos para participar en un acontecimiento político de importancia nacional en Colombia.

Con la participación de estos grupos minoritarios comenzó un nuevo ciclo, en la medida en que se promocionó y se hizo posible su participación en otras instancias tales como el Senado de la República, la Cámara de Representantes, Asambleas Departamentales, Concejos Municipales y

⁴⁶ BONILLA MALDONADO, Daniel. La Constitución Multicultural. Nuevo Pensamiento Jurídico. Siglo del Hombre Editores. Bogotá: 2006. Pág. 114.

⁴⁷ GRANDA MARIN, Alberto. Asamblea Nacional Constituyente y Constitución Política de 1991. En: Revista Pensamiento Humanista, No. 2. Universidad Pontificia Bolivariana-Formación Humanista. Medellín: 1994.

⁴⁸ BONILLA MALDONADO, Daniel. Óp. Cit. Pág. 121.

Alcaldías, entre otros. Con un papel más decisivo dentro del Estado y protagonizando sus propias luchas los caminos se despejaron, específicamente, “los pueblos indígenas fueron configurando procesos de educación propia articulados al modelo particular de educación indígena. Ellos se sistematizaron a partir de su lucha de resistencia en formas educativas alternas al modelo escolar establecido”⁴⁹.

En Colombia la ANC no fue como en otros países latinoamericanos el resultado de una guerra, una dictadura o una revolución donde se plasma el deseo de los vencedores y se minimiza a los vencidos; por el contrario, fue el resultado de un proceso apoyado por el pueblo, como constituyente primario, para cambiar la estructura básica del Estado.

Dentro de la ANC la discusión sobre la manera de reconocer las minorías culturales e incluir la diferencia cultural y la multiculturalidad, estuvo representada en los proyectos de los delegados Francisco Rojas Birry, miembro de la comunidad Embera y elegido por la Organización Indígena de Colombia, Lorenzo Muelas, miembro de la comunidad de los Guambianos y elegido por la Organización Indígena de Colombia, y Alfonso Peña, miembro del grupo indígena guerrillero desmovilizado Quintín Lame quien tenía voz pero no voto dentro de la Asamblea.

Los proyectos y discursos de los delegados por las minorías indígenas se centraron en la discusión entre igualdad y unidad política, y diferencia y autonomía política, de donde surgió la tensión entre diversidad y unidad cultural existente en la Constitución de 1991⁵⁰.

⁴⁹ TRILLOS AMAYA, María. La educación indígena en Colombia. En: *Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal*. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá: 1996. Pág. 73

⁵⁰ Con respecto a este punto hay estudios profundos y bien documentados. No es pertinente referirse en esta monografía a este problema pues no es la intención discutir en qué consiste dicha tensión. Para una buena ilustración, BONILLA MALDONADO, Daniel. *La Constitución Multicultural*. Nuevo Pensamiento Jurídico. Siglo del Hombre Editores. Bogotá: 2006.

Los delegados indígenas mostraron el rechazo al que habían estado sometidos siempre por parte del Estado y sus instituciones, argumentaban que la única manera de subsanar la violencia física y jurídica a la que habían sido sometidos durante 500 años, era a partir del reconocimiento de la multiculturalidad. Querían que sus comunidades y los demás grupos minoritarios dejaran de ser reconocidos como ciudadanos de segunda categoría, frente a los de primera categoría. En palabras de Muelas, “Son dos siglos de esperanzas perdidas en la justicia, la libertad y la igualdad que se prometieron al mundo con la Declaración de los Derechos de Hombre”.

Con el fin de terminar con esa discriminación por pensar diferente, actuar diferente y hablar diferente, proponen que se reconozca algo indiscutible, que Colombia no es un país culturalmente homogéneo sino que su variedad reside en la multiculturalidad de sus habitantes, y que es ésta una de sus mayores riquezas.

Lo anterior se materializó en el artículo 7 de la Constitución: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.”

Con la consagración de Colombia como un país culturalmente diverso se abre paso al respeto por las comunidades minoritarias y por los indígenas, y se les reconoce como habitantes del territorio nacional.

El hecho de que la norma que protegía la diversidad cultural y étnica, fuera una norma de rango constitucional se constituyó en un gran logro, lo cual trajo grandes implicaciones. La protección debía ser provista por todos los estamentos del Estado y ninguna norma podría intentar ir en contra de este mandato pues tendría el rótulo de inconstitucional y saldría automáticamente del sistema. Ello sin embargo no bastó, era un gran avance pero faltaban muchos obstáculos por superar frente a la opresión vivida durante varios siglos.

En palabras de Esther Sánchez, “Los pueblos indígenas reconocidos en la Constitución Política son el resultado de un proceso histórico de resistencia. (...) Para alcanzar este objetivo los pueblos utilizaron, durante generaciones, los procesos de socialización y control social propios, que resultaron muy eficientes para que, pese a la imposición de otras formas de cultura, logaran seguir existiendo no sólo biológicamente, sino con horizontes de cultura compartida”⁵¹. A partir de la promulgación de la Constitución de 1991 las comunidades indígenas y las demás minorías no tenían porqué esconder su origen, por el contrario, se protegería la multiculturalidad y se respetarían sus costumbres y tradiciones.

Continuando con el camino trazado por los delegados Rojas Birry, Muelas y Peña, durante sus ponencias hacen una fuerte crítica a las políticas gubernamentales dirigidas a convertir a los integrantes de las minorías al cristianismo y a adoptar el idioma castellano, políticas que habían truncado el desarrollo de muchas comunidades. Como se ha expresado a lo largo de este trabajo, éste era uno de los principales atropellos frente a las minorías étnicas, imponerles una religión y un idioma.

En contraste con la solicitud de los delegados de la ANC de reconocer la multiculturalidad del Estado colombiano, petición que se basó en criterios de igualdad entre la cultura mayoritaria y la minoritaria, la propuesta de reconocer una lengua diferente al castellano hizo énfasis en la diferencia existente entre los grupos étnicos y el resto de la población nacional. Es decir, se traduce la tensión ya expresada entre buscar el reconocimiento de algunos principios a partir de la consagración de la igualdad de todos y, el reconocimiento de algunos otros partiendo de la diferenciación.

Desde la óptica de Jon Landaburu, “El indígena colombiano no desea eliminar al advenedizo, ni tomar su sitio, ni construir algo semejante a lo del blanco

⁵¹ SANCHEZ BOTERO, Esther. Óp. Cit. Pág. 24.

aunque fuera controlado por él. Quiere ser reconocido en su diferencia, ser aceptado, pero en un lugar propio”⁵². Esta idea respalda las expresadas por los delegados ante la ANC, quienes buscaban el reconocimiento de sus diferencias frente a lo que se les había tratado de imponer desde la conquista.

Como consecuencia de dicha solicitud diferenciadora se reconoce en el artículo 10 de la Constitución 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 la comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.”

Dentro del Estado colombiano habitan cantidad de grupos étnicos con múltiples lenguas y dialectos (Ver anexo 1). Con el reconocimiento de dichas lenguas como oficiales en los territorios de los grupos étnicos donde son hablados y con la consagración de una educación bilingüe, se abría un amplio camino.

El nuevo marco constitucional estaba dirigido a satisfacer esta aspiración de estatus frente al castellano, e imponía al Estado ya no sólo la obligación de tolerar y proteger las diferentes lenguas y dialectos, sino también el deber de promover su uso y aprendizaje.

En la intención por la promoción de dichas lenguas y dialectos no se tuvo en cuenta que, contrario a lo que cree la gran mayoría de las personas, no existen criterios lingüísticos para separar una lengua de otra. Según el antropólogo mexicano Ernesto Díaz-Couder, “los diferentes grados de bilingüismo en las comunidades amerindias representa un factor adicional de complejidad para el diseño de programas educativos”⁵³. En Colombia existen comunidades donde el uso de la lengua ancestral es muy reducida, con el castellano casi como

⁵² LANDABURU, Jon. La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable. En: <http://alhim.revues.org/document125.html> (23/04/08)

⁵³ DIAZ-COUDER, Ernesto. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 17. Educación, Lenguas, Culturas, Mayo-Agosto 1998. En www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm (10/08/08)

lengua nativa, hasta comunidades que sólo usan el idioma aborigen (a pesar de ser muy pocas).

He ahí uno de los primeros problemas, el Estado ha buscado brindar educación bilingüe pero ubicando a las comunidades indígenas en un plano de igualdad entre ellas mismas para construir un currículo, cuando en realidad las diferencia algo tan elemental como el uso en mayor o menor medida de su lengua o dialecto. Dichas diferencias harían necesarios currículos diferenciados entre las mismas comunidades, no es sólo diferencias entre la educación brindada a la población mayoritaria y la etnoeducación, es también diferenciación entre las mismas comunidades indígenas.

El problema para Colombia es que, a pesar de ello ser un reto, se eleva mucho el costo de la educación por comunidad atendiendo al contraste expresado, en aras de ofrecer una educación bilingüe de calidad. En un país como el nuestro, donde existen múltiples gastos por la situación de orden público que limitan los recursos a destinar hacia otros sectores como el cultural y el social, una política educativa con tales individualidades es muy complicada de alcanzar. No se pretende justificar el abandono del Estado y su priorización de gastos, sino más bien describir la situación.

Ello no niega el avance que se tuvo y el impulso que se ha dado con la consagración de una educación bilingüe, la puesta en práctica de una política que tenga en cuenta las lenguas se ha hecho cada vez más tangible y la cantidad de lingüistas ha crecido desde entonces. Algunas comunidades despertaron con dicho impulso y han construido un sistema gráfico escrito, sin dejar de lado el rasgo distintivo de la oralidad, han solicitado que se escriban libros en su dialecto o lengua, que se haga un uso más frecuente de ésta en eventos y reuniones sociales y que haya programas radiofónicos dentro de la comunidad que estimulen el afianzamiento de su entidad bilingüe.

Recientemente la Ley 1037 de 2006, mediante la cual se aprueba la “Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial”, expresó la preocupación frente a la amenaza que significan los procesos de mundialización y de transformación social con respecto al patrimonio cultural. Esa preocupación es latente a nivel mundial, ya que “mientras la globalización siga mostrando un carácter asimétrico, las minorías étnicas buscarán su fortalecimiento para evitar que la exclusión avance y atente contra su misma existencia”⁵⁴. Si bien es cierto que procesos como la globalización, por un lado crean las condiciones propicias para un diálogo renovado entre las comunidades, por el otro también traen consigo, al igual que los fenómenos de intolerancia, graves riesgos de deterioro, desaparición y destrucción del patrimonio cultural inmaterial, debido en particular a la falta de recursos para salvaguardarlo.

Dicha Convención busca reconocer que las comunidades, en especial las indígenas y los demás grupos minoritarios desempeñan un importante papel en la producción, la salvaguardia, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial, contribuyendo con ello a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana.

El patrimonio cultural inmaterial está constituido por los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes y que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconocen como parte integral de su cultura y tradición.

La Convención expresamente dice que se considera que dicho patrimonio cultural inmaterial se manifiesta, entre otros ámbitos, en las tradiciones y

⁵⁴ Educación intercultural hacia un mejor entendimiento de la sociedad. Tomado de: Actualidad Étnica, Perú. En: <http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=5838> (15/04/08)

expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial.

La ratificación de dicha Convención por parte del Congreso Nacional, a través de la Ley 1037 de 2006, es un hecho claro de la protección que se busca brindar al entorno multilingüístico, protección que se suscitó a partir del reconocimiento de la existencia de otras lenguas dentro de nuestro territorio con la Constitución de 1991.

La Constitución no busca sólo reconocer la existencia de otras lenguas a través del artículo 10, además de ello, en concordancia con el artículo 7, analizados ya anteriormente, establece el deber de proteger el legado de éstas, recuperar las que no son usadas y estimular su uso como manifestación de la diversidad étnica y cultural.

En el mismo camino de preocupación por el fenómeno globalizador, que manifiesta la Convención, se expresa Claudia Vélez de De la Calle, en el sentido de alertar sobre la incidencia que tiene la globalización en la cultura. Con dicho modelo transfronterizo, que dicho sea de paso, no es sólo económico sino también cultural y social, se “pone en crisis y en tren de ser destituidas demarcaciones simbólicas y representaciones tan queridas para nuestras localidades aldeanas, como la familia, la institución escolar, el folklore, las prácticas comunitarias, en fin todo lo que constituye la identidad, construye en la paradoja de la igualdad universal, de la democracia del conocimiento, nuevas desigualdades que deben ser superadas por la propuesta de educación multicultural y libertad de enseñanza, sin llamarnos a falsos engaños en los países del tercer mundo”⁵⁵.

⁵⁵ VELEZ DE DE LA CALLE, Claudia. La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad. En: <http://www.genesis.amigomed.edu.co> (23/03/08)

Es así como la ANC percibe también dicha preocupación por el fenómeno de la globalización, aun en 1991 cuando Colombia apenas entraba en el modelo de libre mercado proyectado desde la visión Neoliberal y la globalización no era lo que es hoy, se busca propiciar un mayor desarrollo para la etnoeducación y consagra en el artículo 27 que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.”

La Corte Constitucional, en repetidas ocasiones ha expresado que son titulares de la Libertad de Enseñanza la comunidad en general, y en particular las instituciones de enseñanza, los docentes e investigadores y los estudiantes⁵⁶. Cada estudiante (o sus padres en caso de ser infante) tiene pleno derecho de escoger el lugar donde se le va a impartir la enseñanza, y de permanecer allí siempre y cuando cumpla con los deberes para adquirir una educación armónica y completa.

En efecto, ha dicho la Corte Constitucional, “la permanencia en el sistema educativo está condicionada, a pesar de ser la educación un derecho fundamental de la persona, al cumplimiento de determinadas obligaciones, para la consecución de una formación armónica e integral. Es por ello, que en virtud de esa doble naturaleza de derecho-deber que tiene la educación, la comunidad educativa, -profesores, estudiantes, padres de familia- goza no sólo de derechos, sino que al mismo tiempo deben cumplir con ciertas obligaciones necesarias para el ejercicio de los derechos educativos”⁵⁷.

Lo anterior aplica, tanto para estudiantes de escuelas indígenas, como para estudiantes que siguen la educación que se imparte a la cultura mayoritaria. Si bien es cierto, y la Corte ha ratificado la postura de que la Constitución le confiere una especial importancia a la libertad de cultos, de manera que en la hipótesis de un conflicto entre ésta y la libertad de enseñanza, prevalece

⁵⁶ Ver, por ejemplo, Sentencias T-421/92, T-187/93 y T-877/99 entre otras.

⁵⁷ Ver, por ejemplo, Sentencias T-002/92, T-493/92, T-314/94, T-515/95 y T-043/97 entre otras.

indiscutiblemente aquélla, se hace imperativo crear currículos propios para los alumnos indígenas, con creencias, cultos y asignaturas diferentes, donde los deberes que se impongan vayan de acuerdo a su individualidad cultural. Debe haber una oferta variada de escuelas que impartan una educación diferenciada, pues parte de dicha libertad de enseñanza para los estudiantes, la conforma la libertad de escoger la escuela a la que desea acudir. Si hay escasa oferta de escuelas indígenas, o escuelas indígenas con currículos guiados por educadores de la cultura mayoritaria, dicha libertad se ve disminuida, por no decir anulada.

Estos tres artículos mencionados, artículos 7, 10 y 27 de la Constitución Política de 1991, son los que más relevancia presentan para la etnoeducación, consagrados como “Derechos fundamentales”, y que como tales, son susceptibles de ser protegidos mediante Acción de Tutela cuando no exista otro mecanismo idóneo para ello, según el artículo 86 de la Constitución. Lo anterior no significa que otros Derechos no puedan ser también defendidos mediante dicha Acción, vía conexidad⁵⁸.

Sin embargo, allí no se agota el valor de la Constitución para la educación diferenciada. Se encuentran también dentro de los clasificados como “Derechos sociales, económicos y culturales”, disposiciones notables en cuanto a la necesidad de establecer parámetros educativos distintos entre la población mayoritaria y la minoría étnica.

Siendo el tema etnoeducativo lo que a este trabajo concierne, se hará hincapié de nuevo en las disposiciones que tienen relevancia con respecto a la educación diferenciada.

El artículo 67 consagra el derecho a la educación, como un “servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la

⁵⁸ Ver, por ejemplo, Sentencias T-927/99, T-02/99 y T-406/99 entre otras.

ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.”

El derecho a la educación se define en general para todos los habitantes del territorio colombiano, sin distinguir entre la población mayoritaria o las minorías con sus propias costumbres y tradiciones.

Es pertinente realizar dicha aclaración, pues a lo largo de este trabajo se ha expresado que el concepto de educación no es el mismo para la cultura mayoritaria y las minorías étnicas. Para los pueblos indígenas los conocimientos tradicionales⁵⁹ y la comunidad cumplen un papel fundamental, es por eso que para ellos “La educación es un proceso comunitario permanente que permite a las personas compartir, transmitir, adquirir y desarrollar capacidades y conocimientos propios y de la otra cultura para un buen desarrollo organizativo, individual y colectivo. Su fin es el bienestar y el mejoramiento de la vida individual y en comunidad, de manera interrelacionada (...)”⁶⁰.

En la educación que se imparte en la escuela tradicional, el trabajo en equipo es importante, pero se prefiere en muchos casos la individualidad, el trabajo personalizado e independiente. Para las comunidades indígenas “la educación

⁵⁹ Entendidos como los cantos, la mitología, la caza, los cultivos, la cosmología, la cocina, entre otros.

⁶⁰ BERCHE, Anne Sophie; GARCIA, Alejandra María y MANTILLA, Alejandro. Los Derechos en nuestra propia voz. Textos de Aquí y Ahora. Bogotá: 2006. Pág. 161.

tiene como fin la inserción de los niños en la vida comunitaria. Sirve para expresar bien los pensamientos para poder participar en beneficio de la comunidad”⁶¹.

Por ello, el artículo 68 de la Constitución hace la precisión y establece que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”.

Deberá impartirse entonces una educación que no sólo reconozca la diferencia sino que la preserve, donde se ofrezca conocimiento de la cultura mayoritaria pero también se imparta el conocimiento tradicional. Esto se traducirá en currículos diferenciados para la escuela indígena y en profesores bilingües de acuerdo al mandato expresado por el artículo 10, analizado anteriormente.

En el año de 1996 fue ratificado el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador", suscrito en San Salvador el 17 de noviembre de 1988, mediante la Ley 319. En el artículo 13 numeral 2 de la Ley se conviene que la educación “debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad Democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz”.

Con respecto al profesorado, el mismo artículo 68 pone de manifiesto que “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.”

Con respecto a este punto⁶², el docente de escuelas indígenas, además de ser bilingüe, debe tener conocimientos básicos de la cultura y tradiciones de la

⁶¹ Ibíd.

comunidad. Es entonces, como se dijo al inicio del trabajo, un profesional que debe cumplir con los requisitos establecidos para ejercer su cargo por Ley o Resolución a través del Gobierno y el MEN, y además tiene la tarea de hacer que la comunidad lo acepte y lo considere como un modelo a seguir.

Para las comunidades indígenas es vital que aquel que va a impartir la educación en las escuelas a sus niños, sea alguien que sepa sobre sus luchas, sus conquistas, su forma de vida, sus actividades comunes y ritos.

Según el MEN, “el personal docente y administrativo de la institución debe vivenciar el perfil de persona y de sociedad que se quiera alcanzar con el proyecto de vida del pueblo respectivo”⁶³. Si la comunidad por protección a su cultura y autenticidad genera rechazo hacia las imposiciones y las políticas educativas externas, el profesor debe no sólo conocer y manejar su dialecto, sino además, respetar dicha autenticidad, valorarla y protegerla, de la mano de la comunidad.

Como queda demostrado, a pesar de que durante más de 20 años, es decir entre 1970 y 1990 los pueblos indígenas buscaron realizar importantes procesos comunitarios, que exigieron “al Estado colombiano establecer políticas y normas que atendieran adecuadamente sus necesidades educativas”⁶⁴, el sistema educativo colombiano tuvo que tratar el tema de la educación para pueblos indígenas con mayor detenimiento, desde la perspectiva del respeto a la diversidad, a lo que se dio fuerza finalmente con la promulgación de la Constitución.

⁶² Este tema se profundizará más adelante en el aparte 2.3.5 “Profesorado”.

⁶³ Ministerio de Educación Nacional y Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC (1985) Óp. Cit. Pág. 52

⁶⁴ AGREDA, Antonia. Óp. Cit. Pág. 260.

Una vez ampliado dicho marco legal, y superada la Constitución de 1886 de corte conservador, las políticas educativas han cambiado, se ha hecho una verdadera diferenciación a partir de Leyes y Decretos específicos.

De acuerdo a los problemas analizados en el Primer Capítulo, la Constitución no intenta resolverlos, sino que da las pautas para que a partir de la legislación, la reglamentación y los pronunciamientos judiciales, se vaya llenando de contenido el marco general. La ANC traza una senda, que las diferentes ramas del poder público deben nutrir para lograr superar dichos problemas, como veremos en adelante.

2.2 CONVENIO 169 DE LA OIT, RATIFICADO POR LA LEY 21 DE 1991

El marco internacional de la política etnoeducativa ha sido, entre otros, la Declaración de la Década Mundial de los pueblos indígenas (1994-2004) de la ONU; la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de intolerancia.

El sistema de Naciones Unidas estableció en 1989, a través de la Organización Internacional del Trabajo, el Convenio 169 el cual ha sido un gran avance en materia de reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas y tribales. Dicho Convenio fue ratificado en Colombia por la Ley 21 de 1991, y de acuerdo con la Corte Constitucional hace parte del bloque de constitucionalidad, ya que el artículo 93 de la Constitución estipula “Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en el orden en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno”. Esto genera que dichas normas tengan el rango de constitucionales.

Las normas reconocidas por el Convenio son de diversos temas, tales como regulación sobre tierras, empleo, seguridad social y salud, educación, entre otros. El tema que más eco ha generado ha sido la consulta previa. Sobre esta se pronuncia la Sentencia C-169 de 2001 de la Corte Constitucional, analizando la consulta de comunidades indígenas en la adopción de medidas legislativas o administrativas, que según se dice, busca propiciar una democracia participativa.

En materia de educación, se destina un capítulo, con mandatos importantes, pero que no han generado pronunciamientos de los órganos Colombianos.

El Convenio se aplica, según el artículo 1, en dos casos. Por un lado a “los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” y por otro a “los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

Es muy importante la existencia de una conciencia de identidad para establecer a qué grupos se aplica el Convenio, como dice el numeral 2 del artículo primero.

Según la Corte Constitucional, los miembros de los grupos étnicos “tienen un vínculo comunitario establecido desde el nacimiento y que, salvo su libre abandono o renuncia, termina con la muerte, y tienen una relación con su comunidad que no se limita a determinados aspectos puntuales y específicos, sino que cubre un “entero plexo de interacciones en cuanto que se hace

participe en una forma definida de vida”. Agrega esta Corporación que “La comunidad diferenciada debe ser identificable, a través de las características etno-culturales que le son propias a sus miembros, lo que se traduce, como se dijo líneas atrás, en la existencia de una visión arraigada y tradicional de ver el mundo y de un sistema de valores propio y distinto al de la cultura mayoritaria”⁶⁵.

El Convenio les impone a los Estados ratificantes la obligación de tomar medidas para proteger a los pueblos. Estas medidas deben tener como fin propiciar una verdadera igualdad, reconociéndoles a dichos pueblos los mismos derechos y obligaciones que al resto de la población. También, como dice el Convenio en su artículo 2, se deben incluir medidas: “que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones” y por último, medidas “que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida”.

Del Convenio 169, igualmente se destaca el artículo 7 que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, y de igual forma impone a los Estados la obligación de velar porque se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, con el fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas puedan tener sobre esos pueblos⁶⁶.

⁶⁵ Corte Constitucional. Sentencia T-375 de 2006. M.P: Marco Gerardo Monroy Cabra.

⁶⁶ IV cumbre de pueblos indígenas del departamento de Nariño. Resguardo tachí-trúa, noviembre 30 de 2.006.

La parte VI de dicho Convenio es la destinada a regular la educación y los medios de comunicación. Se destinan 6 artículos citados a continuación.

El artículo 26 consagra “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Este artículo pareciera surgir de la necesidad de implementar el principio de igualdad en todos los niveles, incluso en la educación, ya que los pueblos indígenas y tribales no venían gozando en sus respectivos Estados de los mismos derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población.

Aunque no se especifica qué tipo de medidas debieran ser implementadas, surge la necesidad de que la etnoeducación sea regulada a nivel general, por ejemplo, en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Para Díaz-Couder “en el medio indígena la inequidad no se resuelve con la aplicación de criterios de desarrollo (la educación entre ellos) iguales a poblaciones diferentes. Podrá decirse que llevar a los pueblos amerindios la misma educación que al resto de la población (en español por ejemplo) es igualitario, pero nadie puede sostener que sea equitativo. Lo mismo vale en la dimensión cultural. Llevar una oferta educativa basada en la cultura dominante. De ahí la necesidad de un proyecto educativo sensible a las diferencias culturales y a la inequidad que tales diferencias introducen en el proceso educativo: esto es, un proyecto de educación *intercultural*”⁶⁷.

Este comentario pone de vista uno de los problemas de la igualdad. No se puede pretender llegar a tal punto de igualdad, en el cual en vez de respetar las diferencias se ignoran. Luigi Ferrajoli lo explica muy bien cuando diferencia

⁶⁷ DÍAZ-COUDER, Ernesto. Óp. Cit.

cuatro modelos de configuración jurídica de las diferencias, y uno de ellos es la indiferencia jurídica de las diferencias, en el cual “las diferencias no se valorizan ni se desvalorizan, no se tutelan ni se reprimen no se protegen ni se violan, se ignoran”⁶⁸. Por ello el problema va más allá de aplicar medidas igualitarias, deben aplicarse medidas que respeten los mismos derechos para toda la población, pero teniendo en cuenta las características propias de cada comunidad.

El artículo 27 del Convenio regula temas relacionados con los programas educativos y la formación de los miembros de la siguiente manera: “1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar, y 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

El numeral 1 es un desarrollo del Art 68 de la C.N, en el cual se impone que la formación a los grupos étnicos debe respetar y desarrollar su identidad cultural.

Al respecto, el profesor Gabriel Muyuy Jacanamejoy opina: “El Estado Colombiano ha avanzado en la formulación de políticas educativas para los grupos étnicos, en las que se plantea a la etnoeducación como eje fundamental

⁶⁸ FERRAJOLI, Luigi. Derechos y garantías: La ley del más débil. Capítulo 3.

para el fortalecimiento de la autonomía y cultura de los pueblos indígenas a través de la preservación de su lengua, usos y costumbres milenarios. No obstante, en la realidad su aplicación no responde al espíritu del derecho ni a la realidad de la diversidad cultural de los pueblos indígenas de Colombia. Hasta ahora la ejecución de los proyectos ha estado enfocada a financiar la ampliación de cobertura, adelantar proyectos de construcción y mantenimiento de infraestructura, capacitación y profesionalización de docentes en etnoeducación y dotación de establecimientos educativos en el marco general de la educación formal de la población colombiana, dejando de lado las especificidades culturales de cada una de las etnias.

La carencia de datos estadísticos de la población escolar indígena, de docentes cualificados, entre otros, hacen que no se pueda ver el cumplimiento de metas o que se puedan reprogramar recursos.

Los pueblos indígenas que han implementado la etnoeducación en sus comunidades, en la mayoría de los casos lo han realizado con dineros de las transferencias o del Sistema General de Participación, debido a que los municipios y departamentos se niegan a disponer de los recursos necesarios para su ejecución, de acuerdo con lo establecido en la Ley⁶⁹.

A su vez, la autora Verónica Grunewald opina “La educación es un punto importante en el desarrollo de todo pueblo, pero los gobiernos no han establecido mecanismos orientados a fortalecer la incorporación de los indígenas al quehacer económico, condicionando la inevitable migración a la

⁶⁹ MUYUY JACANAMEJOY, Gabriel. Defensor Delegado para Indígenas y Minorías Étnicas Intervención de la Defensoría del Pueblo en el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas. agosto 8 de 2003. En: www.hchr.org.co/actividades/Ponencia%20Defensoria.doc (13/05/08)

formación de precarios grupos suburbanos que apoyados en el origen cultural deben establecer sus propias redes de apoyo y asistencia”⁷⁰.

Esto muestra como el gobierno, los entes territoriales y los gobernantes, no sólo las leyes, tienen que cooperar para hacer materializar estas propuestas. Si no se tienen los recursos suficientes, o no se interesan en los datos reales, no puede conseguirse un verdadero cambio. El derecho debe actuar con la realidad, y la ejecución de las leyes debe estar al tanto de lo que realmente está sucediendo.

A su vez, el Convenio en su artículo 28 regula lo referente al lenguaje disponiendo: “1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo; 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país, y 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”.

Este artículo hace énfasis en la educación bilingüe, respetando las lenguas y dialectos propios de cada etnia e impartiendo el idioma oficial de Colombia, que es el castellano (Art. 10 C.N)⁷¹.

Díaz-Couder considera que “los diferentes grados de bilingüismo en las comunidades amerindias representa un factor adicional de complejidad para el

⁷⁰ GRUNEWALD CONDORI, Verónica. Convenio 169 de la OIT y Educación: Requisitos Vitales Actualidad Étnica. Chile, 2007. En: <http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=5813> (11/08/08)

⁷¹ Este tema se profundizará más adelante en el aparte 2.3.4. “Bilingüismo”

diseño de programas educativos. Tenemos desde comunidades donde la proficiencia en la lengua ancestral es muy reducida, con el español casi como lengua nativa, hasta comunidades monolingües en el idioma aborigen. Como consecuencia de las condiciones anteriores, el diseño e instrumentación de una educación lingüísticamente adecuada para la población nativa en Latinoamérica aparece como un reto formidable, ya que se trata de trabajar con muchas lenguas distintas (formación de maestros, materiales didácticos, libros de texto, desarrollo y difusión de normas escritas, etc.) relativamente para pocos hablantes, lo que eleva mucho el costo de la educación por individuo si realmente se desea ofrecer una educación de calidad. Un factor importante en países con limitados recursos como los latinoamericanos”⁷².

El problema de las lenguas muchas veces no es considerado pues se tiene la creencia de que cada etnia tiene una sola lengua y cultura distintiva. Se cree que si en la planeación educativa se toma en cuenta la lengua de dicha comunidad, con ello ya se están atendiendo todas las particularidades culturales. Pero no siempre es posible diferenciar una etnia de otra por su lengua, por lo tanto, puede haber varias etnias con diferentes culturas y la misma lengua. “No existen criterios lingüísticos para separar una lengua de otra”⁷³.

El artículo 29 del Convenio prescribe que “Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”.

Este artículo tiene una relación directa con el mandato constitucional que consagra: “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación....la educación y la

⁷² DÍAZ-COUDER, Ernesto. Óp. Cit.

⁷³ Ibíd.

cultura”⁷⁴. Estos derechos son fundamentales y de aplicación inmediata. Pero es importante dicha consagración no sólo por su rango constitucional, sino también porque los niños son el futuro de todo pueblo, y por lo tanto debe darse relevancia a la educación que les sea impartida con el fin de que la cultura perdure de generación en generación, y la desigualdad sea cada vez menor, pudiendo ellos, en un futuro, interactuar en pie de igualdad con el resto de la población.

Sobre el tema de la igualdad, dice Díaz-Couder que “cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»). De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad”⁷⁵.

Frente a dicha carencia se hace muy difícil implementar programas con visiones equitativas, ya que la mayoría de pueblos indígenas hacen parte de la población más pobre del país. Con ese panorama es difícil pretender que con unas bases educativas mínimas puedan participar en pie de igualdad en la comunidad nacional.

El artículo 30 del mencionado Convenio regula el tema de derechos y obligaciones disponiendo: “1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe el trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio, y 2. A

⁷⁴ Artículo 44 Constitución Política de Colombia.

⁷⁵ DÍAZ-COUDER, Ernesto. Óp. Cit.

tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.”

Uno de los papeles más importantes de este Convenio, como se dijo anteriormente, es el reconocimiento de derechos a dichos pueblos. Pero dicho reconocimiento no significa nada si los pueblos no se enteran o no saben cómo hacerlos efectivos. Esta divulgación hace parte del reconocimiento mismo de derechos, y para que ellos lo conozcan debe hacerse apropiadamente, de forma que lo entiendan.

“La comunidad internacional se ha ocupado en forma permanente por el respeto de los derechos humanos de los grupos étnicos y las minorías nacionales; lo ha hecho reiterando desde hace más de cincuenta años la prohibición de excluirlos por cualquiera de las causas que constituyan diferencia en relación con los grupos mayoritarios o predominantes. También ha convocado de manera específica a que donde existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas no se les niegue el derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma. El interés está dirigido a lograr el reconocimiento pleno de los derechos humanos de los grupos étnicos”⁷⁶.

Por último el Convenio en el artículo 31 consagra: “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción

⁷⁶ PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos. Procuraduría General de la Nación. Giro Editores Ltda. Colombia.

equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.

En este punto, opina la autora Verónica Grunewald, que “del mismo modo, no es compatible el énfasis en contenidos educativos que abarquen su historia, cosmovisión y técnicas si los contenidos obligatorios que se entregan en las instituciones educacionales de la mayoría dominante no incorporan la valorización de esta historia (étnica) que, en definitiva, conforma la raíz común. Al privilegiar calidad o tipo de contenidos educativos tanto en uno como otro grupo, solo se fortalece la inequidad y la discriminación.

Educar para aprender los unos de los otros, modificar los contenidos educativos de las escuelas incorporando ampliamente la historia de los pueblos originarios”⁷⁷.

Por su lado, comenta Ernesto Díaz-Couder, “el área de enseñanza privilegiada para el fortalecimiento de las identidades étnicas es la Historia. No se trata tanto de contar una historia distinta, en sentido de ofrecer hechos o sucesos diferentes a los registrados en las historias oficiales, sino de ofrecer una interpretación de los sucesos históricos desde el punto de vista de los pueblos indígenas. Ofrecer interpretaciones menos sesgadas del papel de los pueblos amerindios en las historias nacionales contribuiría grandemente a lograr una visión más equilibrada y plural de las historias nacionales, y, con ello, una valoración más positiva y justa de las identidades indígenas. Es claro que esa interpretación plural de la historia debe ser enseñada en todas las escuelas, no sólo en las escuelas «indígenas». Después de todo, reconocer el carácter plural de una nación no se reduce a una cuestión de orden jurídico, sino a aceptar la unidad en la diversidad, para usar una expresión ya convertida en cliché”⁷⁸.

⁷⁷ GRUNEWALD CONDORI, Verónica. Óp. Cit.

⁷⁸ DÍAZ-COUDER, Ernesto. Óp. Cit.

Este artículo es de gran importancia, aunque no se ve su relevancia en regulaciones posteriores. En el fondo se busca disminuir el perjuicio que se les ha causado a las etnias, que se han visto atropellados y vulnerados a través del tiempo. Si se piensa reconocer derechos en pie de igualdad, aceptando las diferencias, debe reconocerse también el papel de estos pueblos en la historia de Colombia, ya que éstos hacen parte de nuestra identidad. Por ello es necesario que el material de estudio tenga en cuenta la historia desde todo punto de vista, y que ésta sea conocida por toda la población.

En la cumbre celebrada en noviembre de 2006, de pueblos indígenas del departamento de Nariño, resguardo tachí-trúa se dijo lo siguiente acerca del Convenio 169 de la OIT: “se entiende la educación para grupos étnicos como un conjunto de políticas públicas educativas coherentes con la definición de un Estado multicultural y pluriétnico. Esta concepción supera la definición de etnoeducación como una categoría marginal dirigida únicamente a grupos minoritarios, extendiendo la aplicación del concepto a toda la educación estatal”⁷⁹.

La opinión de la ONIC va más allá de lo estipulado por la OIT, y en un semillero el 27 de marzo de 2006 se expresó sobre el Convenio de la siguiente forma “Aunque aparentemente se cumple el Convenio 169, en tanto inserción constitucional o bloque de constitucionalidad, en la práctica este no ha sido aplicado como debe ser. ¿Por qué? ¿Por qué en el caso de las discusiones y desacuerdos con el Estado y las empresas siempre perdemos? Porque siempre se presupone el “principio de buena fe” cuando se interpreta la aplicación del “interés general” en contra del “interés particular”, tomando como

⁷⁹ IV cumbre de pueblos indígenas del departamento de Nariño. Resguardo tachí-trúa, Noviembre 30 de 2.006.

base que nuestro derecho consuetudinario, pese a ser colectivo, es considerado simple y llanamente un “interés particular”⁸⁰.

Aunque este Convenio ha generado muchas opiniones, han sido pocas las referentes a educación. Para Gabriel Muyuy (Indígena) el Convenio les ha permitido el reconocimiento de sus idiomas maternos, e “incidió positivamente en la presentación de propuestas y aprobación de derechos constitucionales en 1991”⁸¹.

El autor Carlos Vladimir Zambrano⁸² considera que el Convenio genera un nuevo sentido sobre la noción de pueblo y comunidades tribales, ya que la pertenencia o no a un grupo étnico tiene características más amplias, no es sólo el habla de determinado idioma o rasgos físicos.

A partir de lo anterior podría decirse que la ratificación del Convenio 169 de la OIT ha sido un gran avance para los grupos étnicos, ya que se les han reconocidos múltiples derechos. Respecto al tema educativo, a pesar de no haber generado muchos pronunciamientos, como si lo hizo la consulta previa, estos artículos abrieron una brecha en el ordenamiento jurídico colombiano para gran cantidad de reconocimientos, proyectos, decretos y pronunciamientos. Como dice el autor Gabriel Muyuy, “gracias a este convenio se abrieron debates en la cumbre de la Constitución de 1991”.

A la hora de analizar qué problemas logró o podría lograr solucionar este Convenio, es necesario concluir que a partir de este cualquier problema podría

⁸⁰ Seminario taller: alcances y desarrollo del convenio 169 de la OIT en el ordenamiento jurídico colombiano. Posición de la Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC— 27 de marzo de 2006 Expositor: Germán Casama. En: http://www.onic.org.co/img_upload/3068e9df14b050d72c4fa19fabbab2d7/convenio_oit.pdf (11/04/08)

⁸¹ MUYUY JACANAMEJOY, Gabriel. Implementación del Artículo 10 de la Constitución colombiana. En: Memorias Simposio. Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Programa Colombia Multilingüe. Universidad del Atlántico. Pág. 168.

⁸² ZAMBRANO, Carlos Vladimir. Óp. Cit. Pág. 38.

tratar de resolverse. No es que el Convenio los resuelva en sí mismo, pero si abre las puertas a ideas que puedan solucionarlos. Teniendo en cuenta las opiniones anteriormente señaladas, podrían resolverse problemas más allá de los que trata de resolver el Convenio. Es decir, teniendo en cuenta la realidad de los pueblos destinatarios, se pueden implementar más fácil las soluciones con los recursos adecuados y el personal calificado.

Algunos, como el resguardo tachí-trúa, consideran, como se dijo anteriormente, que el Convenio ayuda a extender la etnoeducación a toda la población, no sólo a grupos minoritarios. También podría decirse que gracias a los artículos 28, 29 y 30, reconociéndose el derecho al uso y a la preservación de las lenguas indígenas y a formas propias de educación, se estaría tratando de dar pie para resolver el problema del bilingüismo, ya que reconoce el uso de las lenguas propias de cada grupo e impone la enseñanza de éstas en la educación, aceptando su importancia en la cultura e identidad propia. También se impone la no interferencia en la educación, en la medida en que ésta debe ser impartida sólo de acuerdo a las tradiciones del grupo indígena a la cual se dirige, sin necesidad de enseñar materias de la escuela “occidental”.

2. 3 PRINCIPALES TEMAS ABORDADOS DESDE LA LEGISLACIÓN Y LA JURISPRUDENCIA

A partir de 1991, con la promulgación de la Constitución, se han expedido diversas leyes y decretos que han buscado materializar la diversidad y garantizar el respeto a la diferencia en materia etnoeducativa.

Son diversas las cuestiones que podrían merecer atención, sin embargo, para ser analizados con profundidad dentro de la problemática indígena, se han escogido cinco temas relevantes tomando como criterio su vigencia actual, las discusiones nutridas que han generado entre antropólogos, sociólogos y

lingüistas y el mayor pronunciamento que han merecido por el Gobierno, el Congreso y las Altas Cortes.

2.3.1 Principios de la Etnoeducación.

En materia de principios la Constitución Nacional establece los lineamientos generales. Esta reconoce la diversidad étnica y cultural del país. De allí se derivan regulaciones que contienen derechos específicos en artículos 7, 10, 68, 70. Estos establecen el Derecho a la protección de las culturas - Derecho a la autodeterminación de los pueblos - al uso y oficialidad de las lenguas - a la enseñanza bilingüe - a la educación en el respeto a la identidad - el acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación.

La Ley 115 de 1994, en su capítulo 3º, artículos 55 al 63 regula la educación para grupos étnicos. En esta Ley “se institucionaliza la etnoeducación, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios. Reconoce principios y fines específicos, permite el desarrollo de las lenguas autóctonas, fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y sus autoridades”.

Igualmente esta Ley, en consonancia con los lineamientos constitucionales, plantea en términos generales, que uno de los fines de la educación es el desarrollo y comprensión de la cultura nacional y la diversidad étnica como fundamento de la unidad de la nación”⁸³.

En materia de principios dispone:

⁸³ Grupos étnicos, Etnias de Colombia. Óp. Cit.

"La educación en los grupos étnicos estará orientada con los principios y fines generales, establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad 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"⁸⁴.

Por otro lado el Decreto 804 de 1995, en el Capítulo I, artículo 1 establece:

"La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos".

La educación para las poblaciones étnicas se entiende como un derecho colectivo y no como un derecho individual. Es un servicio público que tiene una función social. "La expresión servicio público puede leerse desde las poblaciones étnicas como "etnoeducación" para nombrar las políticas de multiculturalidad del Estado y las obligaciones gubernamentales en relación con las comunidades étnicas"⁸⁵.

En su artículo 2 enumera los principios que regirán específicamente la etnoeducación:

Son principios de la etnoeducación:

⁸⁴ Artículo 56 de la Ley 115, Ley General de Educación de 1994.

⁸⁵ PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Óp. Cit.

A) Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;

Para los grupos étnicos es indispensable tener en cuenta, en su educación, las prácticas cotidianas propias de su cultura, su unión con la tierra y el medio ambiente en general y la relación de lo anterior con el ser humano. Es por ello que en la normatividad etnoeducativa se respeta que la educación este ligada al ambiente, a creencias y tradiciones y a los procesos sociales y productivos⁸⁶.

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 e igualdad de condiciones;

A la escuela se le agregan características que no tenían, de multiculturalidad, bilingüismo y en ocasiones trilingüismo.

C) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;

La Corte Constitucional, sobre este punto, ha expresado que la Constitución valora al individuo como sujeto individual de derecho, y a los pueblos como sujeto colectivo de derecho. Estos pueden definir su identidad con base en sus diferencias específicas y en los valores étnicos y culturales concretos, y no conforme a un concepto abstracto y general de ciudadanía⁸⁷.

En otra ocasión, sobre el mismo punto agrega que los individuos y los pueblos son portadores de características específicas. Son seres únicos y singulares

⁸⁶ *Ibíd.*

⁸⁷ Corte Constitucional. Sentencia T-496 de 1996. M.P: Carlos Gaviria Díaz.

con capacidad de hacer efectivo su propio proyecto de vida, todo lo cual los autoriza a reivindicar para sí su propia conciencia ética⁸⁸.

La autonomía implica también, según lo expresa Esther Sánchez Botero “que un pueblo pueda tomar las decisiones que son vitales para su permanencia como grupo, es decir, que deben darse las condiciones para que estas decisiones puedan ser tomadas”⁸⁹. Este principio es de gran relevancia en los pueblos indígenas, ya que estos tienen diferentes formas de gobernarse, de resolver los asuntos y de manejar la autoridad.

D) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar los procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

Este principio se ve reflejado en la formulación y planeación de planes educativos, en los cuales participan directamente los grupos étnicos. De esta manera pueden incorporar, con plena libertad, su identidad.

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;

En principio, la escuela significaba para ellos la pérdida de identidad y desintegración cultural, pero el contacto con otras comunidades, con culturas diferentes, con instancias del Estado les hizo reconocer que la escuela debe tener un componente intercultural. La escuela no sólo debe componerse de conocimientos étnicos, sino también de conocimientos tradicionales.

⁸⁸ Corte Constitucional. Sentencia T- 593 de 1997.

⁸⁹ SÁNCHEZ BOTERO, Esther. Política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y de la protección del menor. Ministerio de Salud e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Tomo II. Bogotá, 2002. Pág. 37.

Una educación bien articulada, con ambos conocimientos, con misión y visión clara, prepara al estudiante a enfrentarse a la cultura mayoritaria, y también, “como se preparó en la comunidad, pertenecerá siempre a esta, va a ser una persona con una política cultural clara, va a gestionar por ella tanto en lo político como en lo económico”⁹⁰.

F) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

La flexibilidad constituye uno de los elementos básicos de la etnoeducación, ya que sin esta no sería posible la educación diferenciada. El respeto a las diferentes culturas implica que se creen formas de educación más abiertas y no generalizadas para toda la población.

En este punto es importante el reconocimiento constitucional de diversidad étnica y cultural. Según dice la Corte en la Sentencia “, la eficacia del derecho a la diversidad étnica y cultural y el valor del pluralismo pueden ser logrados satisfactoriamente sólo si se permite un amplio espacio de libertad a las comunidades indígenas”⁹¹.

G) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento

La Corte Constitucional, en relación con este punto, considera la educación como la actividad “inherente y esencial al ser humano, dignificadora de la persona humana, además de constituir el medio a través del cual se garantiza

⁹⁰ BERCHE, Anne Sophie; GARCIA, Alejandra María y MANTILLA, Alejandro. Óp. Cit. Pág. 170.

⁹¹ Corte Constitucional. Sentencia C-139 de 1996. M.P: Carlos Gaviria Díaz.

el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura”⁹².

H) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.”

En opinión de Pinilla los grupos étnicos “han comprendido que la escuela es un espacio de apropiación del medio exterior, que la escuela prepara para un contacto menos desigual con la sociedad mayor y abre las puertas para las relaciones organizadas del Estado de una colombianidad que se acepta”⁹³.

A pesar de que el reconocimiento de grupos culturales con tradiciones, prácticas y ordenamientos jurídicos diversos genera tensiones, es necesario que el Estado garantice todos los derechos derivados de dicho reconocimiento, pues de esta forma se aceptan las necesidades particulares de los miembros de los grupos culturales diversos⁹⁴.

Dichos principios en general buscan evitar que se sectoricen y dividan los escenarios sociales de las comunidades indígenas para asumir los problemas integralmente; generar autonomía para liderar el proceso educativo y la toma de decisiones sobre el mismo; propiciar la participación comunitaria y de interculturalidad para facilitar la relación de los miembros de estos pueblos con el resto de la población nacional; que exista flexibilidad, progresividad y solidaridad para adecuar y articular culturalmente los patrones educativos a los contextos culturales y ambientales en los cuales debe prestarse el servicio⁹⁵.

⁹² Corte Constitucional. Sentencia T-899 de 2005. M.P: Alfredo Beltrán Sierra.

⁹³ PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Óp. Cit.

⁹⁴ Corte Constitucional. Sentencia T-523 de 1997. M.P: Carlos Gaviria Díaz.

⁹⁵ Consolidación Amazónica de Colombia. Legislación y Desarrollo de Políticas. En: http://www.coama.org.co/espanol/legis_educacion.php (11/08/08)

Se intenta, además, superar problemas de alienación, de pérdida de autoestima de los pueblos, de invisibilización de las culturas de cada grupo y de pérdida de identidad.

En cumplimiento de estos principios constitucionales y normativos, desde 1994 se ha venido teniendo en cuenta a los grupos indígenas en los planes de desarrollo. Esto implica que las poblaciones étnicas se han hecho visibles para el país, tanto para exigir sus derechos como para cumplir con sus deberes. Se ha propuesto, entre sus metas, “garantizar la participación de los grupos étnicos en la vida nacional, respetar sus particularidades sociales, culturales y sus propias formas de organización, incluirlos en programas de desarrollo humano sostenible y vincularlos a los grandes proyectos de desarrollo social y económico del país”⁹⁶.

A partir de dicho año, dentro de los Planes Nacionales de Desarrollo, sobresalen como principios y objetivos; defender la consolidación de los derechos étnicos, establecer espacios y sistemas de relación intercultural, apoyar los sistemas propios de las comunidades indígenas, consolidar espacios de participación en los programas económicos y sociales que los afecten, capacitarlos para que formulen sus propios planes de desarrollo o planes de vida, fortalecer la defensa y protección de los derechos humanos, mediante una Comisión de Derechos Humanos, entre otros objetivos relacionados no solo con educación, sino también con salud, cultura, medio ambiente y participación política⁹⁷.

Los principios son el pilar, la base sobre la cual se va a desplegar la política etnoeducativa, partiendo de ellos se van a desarrollar muchos de los temas regulados por las leyes, que a continuación se verán, y permitirán a los grupos étnicos adecuar dichos temas a su estilo de vida, cultura y población.

⁹⁶ PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Óp. Cit.

⁹⁷ *Ibíd.*

Sin embargo, éstos deben ser interpretados en clave cultural de diversidad, pues se asemejan en gran medida a los principios que rigen la educación que se imparte a la sociedad mayoritaria. El único que en realidad podría marcar una verdadera diferenciación es el principio de diversidad lingüística, pero los demás se mencionan también en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que, como tal se aplica a todos los colegios, escuelas, universidades y demás instituciones que imparten la educación dentro de la cultura mayoritaria.

Es imperativo entonces que sea el intérprete quien descifre la diferencia, teniendo en cuenta el aspecto cultural y social que lleva a distinguir entre etnoeducación y educación para la generalidad, ya que si sólo a los principios se hace alusión, no hay una diferenciación importante y cualitativa.

2.3.2 Proyectos Etnoeducativos.

Tanto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como en el Decreto 804 de 1995 se incorpora la idea de un proyecto de vida global relacionado con los Proyectos Educativos Institucionales⁹⁸ y Proyectos Educativos Comunitarios⁹⁹, en materia de etnoeducación.

El PEI es obligatorio para cualquier entidad educativa. Es el proyecto educativo que elabora cada institución educativa antes de entrar en funcionamiento y debe ser concertado con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. “El proyecto educativo es el diseño y desarrollo de un conjunto de procesos, recursos y resultados, con el fin de resolver

⁹⁸ En adelante PEI.

⁹⁹ En adelante PEC.

creativa y participativamente problemas o necesidades específicas del proceso educativo”¹⁰⁰.

“El proyecto educativo institucional es un macro-diseño, que refleja la institución y reemplaza el plan institucional. Cada año puede crearse un subproyecto que hará parte del PEI”¹⁰¹.

Este proyecto es el derrotero de la institución durante su existencia, aunque es susceptible de ser modificado cuando la comunidad educativa lo requiera. "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”¹⁰².

El PEI fue contemplado en la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 73. "Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente Ley y sus reglamentos".

Según el profesor Luis Alberto Artunduaga Marles¹⁰³ “Las propuestas curriculares y pedagógicas se estructuran de acuerdo a los fundamentos del proyecto global de vida de cada pueblo. Estas propuestas se hacen a partir de los procesos de capacitación e investigación, y se concretan en los proyectos

¹⁰⁰ CAJAMARCA REY, Carlos Enrique. El Centro docente como proyecto educativo institucional. Instituto Lumen Gentium. Primera Edición, Bogotá 1995. Pág. 79.

¹⁰¹ *Ibíd.* Pág. 87.

¹⁰² Artículo 73 de la Ley 115 de 1994.

¹⁰³ ARTUNDUAGA, Luis Alberto. *Óp. Cit.*

etnoeducativos institucionales (PEI), los cuales, a su vez, se formulan en planes de estudios, propuestas metodológicas, criterios técnicos, etc.”

El Decreto 1860 de 1994 regula el tema en un sentido más amplio señalando: "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". Este Decreto, según el autor Daniel Aguirre, fue impuesto con gran premura, "ya que pedía elaborar los proyectos en dos o tres días e incluso individualmente, iba en contra de los proyectos educativos comunitarios que se venían aplicando y que habían sido elaborados con el tiempo y con una construcción profunda"¹⁰⁴.

En etnoeducación se introduce el concepto del Proyecto Educativo con el fin de diseñar un currículo apropiado atendiendo a las necesidades especiales de cada comunidad. Estos están relacionados con los planes de ordenamiento territorial o planes de vida. "Los pueblos indígenas tienen planes de vida contruidos comunitariamente, que se transmiten oralmente de generación en generación en lengua originaria. Pero en la actualidad 39 pueblos decidieron sistematizar sus planes de vida mediante el uso del castellano y su escritura; los cuales, se constituyen en documento de consulta, concertación y negociación del orden local, regional, nacional e internacional e imprescindible para el sector educativo. La misión y visión de las escuelas propias es garantizar la pervivencia cultural y lingüística, centrada en un plan de vida ancestral y fundamentada en la espiritualidad, la vitalidad de la madre tierra y la íntima correlación con la misma y con el cosmos"¹⁰⁵. En estos planes de vida

¹⁰⁴ AGUIRRE LISCHT, Daniel. Óp. Cit.

¹⁰⁵ ALMENDRA VELASCO, Agustín. Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de Cobertura y Equidad - Subdirección de Poblaciones. Programa de Etnoeducación.

también está incluida la educación, la salud, la justicia y el manejo territorial, los cuales, en las comunidades étnicas, son temas trascendentales complejos. Los PEIs de escuelas e instituciones educativas indígenas están relacionados con las decisiones políticas sobre el manejo social y cultural, y con las decisiones sobre el futuro deseable de cada pueblo¹⁰⁶.

Dentro de este plan general a largo plazo, se inscribe también el proyecto educativo, conocido como el PEC que, acorde con las expectativas de cada uno de los pueblos, garantiza la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de la nación¹⁰⁷. El PEC es creado específicamente para la etnoeducación, ya que esta tiene especial cuidado en las características propias de cada comunidad.

La construcción de proyectos etnoeducativos comunitarios se constituye no sólo con elementos de planificación, sino también con estrategias de relación y aporte de estos pueblos con el Estado y particularmente con los planes sectoriales municipales, departamentales y nacionales¹⁰⁸.

Desde 1995 los procesos etnoeducativos de educación básica y media han venido prestando atención especial a los siguientes aspectos: el enfoque de los PEI/PEC, el diseño curricular, la gestión administrativa, la enseñanza de lenguas vernáculas, las relaciones con la comunidad y, cuando se puede, la investigación y la producción de materiales escolares¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Consolidación Amazónica de Colombia. Óp. Cit.

¹⁰⁷ ENCISO PATIÑO, Patricia. Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones. Ministerio de Educación Nacional. Pág. 14. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84462_archivo.pdf. (12/06/08))

¹⁰⁷ Artículo 55 de la Ley 115 de 1994.

¹⁰⁸ ENCISO PATIÑO, Patricia. Óp. Cit.

¹⁰⁹ Ibíd. Pág. 40.

Los PEC y PEI dependen de las necesidades y del concepto de etnoeducación que se esté manejando. Se busca que los centros educativos tengan cierta motivación, que busquen ser productivos, autosostenibles y esto está incluido en su proyecto de vida. De esta manera “es posible hacer interculturalidad en lo concreto y para beneficio general”¹¹⁰. Es primordial que se le dé importancia a la investigación cultural, a los fundamentos legales de la etnoeducación y al tema de derechos étnicos. Algunos proyectos pedagógicos de pueblos indígenas, afrocolombianos y raizales, siempre incluyen un componente investigativo, el cual ayuda a la hora de producir elementos materiales pedagógicos.

La definición de los PEC y PEI puede llevar a que las comunidades se comprometan con los procesos de enseñanza, participen en los diseños de aprendizaje y concreten satisfactoriamente los currículos de los proyectos etnoeducativos, de acuerdo a sus necesidades y deseos. De esta manera “confluyen el reconocimiento de la diversidad (multiculturalidad) y la interculturalidad con las condiciones del servicio para que la educación constituya un proyecto de vida (proyecto educativo comunitario) ligado a un proyecto curricular (proyecto educativo institucional)”¹¹¹.

Según la ONIC¹¹² la construcción de procesos y programas educativos les ha permitido “reflexionar sobre el papel de la educación en las comunidades y especialmente en la educación escolarizada”. También les permite “reconocer las formas de aprender y enseñar que tienen “nuestras” culturas indígenas, para desde allí enriquecerlas con elementos de carácter universal”. La misma Organización afirma que la construcción de los PEI en sus culturas “debe considerar los niveles de desarrollo de las distintas experiencias educativas, contribuyendo a su consolidación”. Además, dicha construcción implica la

¹¹⁰ Ibíd. Pág. 40.

¹¹¹ PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Óp. Cit.

¹¹² ONIC. Óp. Cit. Pág. 40.

vinculación de la comunidad en sus diferentes expresiones organizativas, como orientadora de la educación que quiere y necesita. “El PEI debe convertirse en una instancia que permita un replanteamiento profundo de la educación, conocer las concepciones, intereses, perspectivas que las comunidades tienen y los principios que fundamentan su proyecto de vida. La construcción de cada PEI debe conllevar un análisis de las características y problemáticas sociales y educativas (...) contenidos, metodologías, recursos, formas de administración e instrumentos de evaluación”¹¹³.

Según Dorina Hernández: “Para nosotros, los pueblos indígenas, es en el campo de la interculturalidad donde se establecen los conectores. Ahí es donde nos tenemos que ubicar. La interculturalidad es primero la educación propia y luego complementar con otros conocimientos... lo fundamental es afianzar la cultura teniendo, en cuenta que hay unos elementos básicos de identidad: lengua, territorio, tenencia de la tierra, sentido comunitario, lo colectivo y el fortalecimiento del conocimiento ancestral (...)”¹¹⁴.

El MEN afirma que: “En algunos PEI afrocolombianos y raizales, la etnoeducación es una asignatura más; en otros es el eje del currículo. Las comunidades indígenas, casi todas ubicadas en el ámbito rural, tienden más a lo segundo y a la construcción de PEC, basados en planes de vida”¹¹⁵.

Hay quienes optan por construir PEI y diseños curriculares, que se sustentan en Proyectos Pedagógicos; como por ejemplo la Organización Indígena de Antioquia¹¹⁶, la cual comenta que “El Proyecto Pedagógico PP, es una nueva forma y estrategia de pensar, programar y desarrollar la educación bilingüe e intercultural, que articule lo propio y lo ajeno.

¹¹³ Ibíd.

¹¹⁴ ENCISO PATIÑO, Patricia. Óp. Cit. Pág. 40.

¹¹⁵ Ibíd. Pág. 41.

¹¹⁶ En adelante OIA.

Es un proceso que se estructura y se interrelaciona con las áreas obligatorias, fundamentales y optativas de conocimiento y de formación, con asignaturas y temas, que buscan desarrollar potencialidades y valores de los jóvenes y adultos indígenas (...) El PP no se agota en áreas, asignaturas o temas, tampoco se corresponde con uno de ellos, ni se reduce a un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetos. Es dar sentido y significado cultural y educativo a la escuela y vida cotidiana; es vincular la escuela, la familia, la comunidad y el trabajo. Busca hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y experiencias, correlacionadas mutuamente”¹¹⁷.

“El componente pedagógico constituye la razón de ser de la institución educativa, alrededor de éste giran todos los demás componentes, procesos y recursos educativos. Este es mucho más que el currículo, más que la metodología y todos los recursos. Está apoyado sobre bases antropológicas, epistemológicas, filosóficas, históricas, culturales, políticas y económicas”¹¹⁸.

Estos proyectos educativos generan varios efectos en la etnoeducación, dependiendo de cómo sean implementados. Por un lado pueden constituir una solución a quienes ven en la educación indígena un impedimento para competir en el mercado laboral o quienes consideran que esta debiera ser más afín con la educación que se imparte en todo el país, ya que mediante los PEC y PEI pueden lograr un mejoramiento en la calidad de la educación, generando un “progreso” en la escuela, articulándola con los programas a nivel nacional. Podrían, por ejemplo, privilegiar el uso del idioma castellano, considerando que este, por ser la lengua nacional, es la que debe primar en la educación. Estos efectos generarían, a su vez, el desconocimiento de las lenguas y culturas propias, que agravaría el problema que ven los ancianos en la etnoeducación, ya que esta por querer tener una mejor calidad, pierde de vista valores muy

¹¹⁷ ENCISO PATIÑO, Patricia. Óp. Cit.

¹¹⁸ CAJAMARCA REY, Carlos Enrique. Óp. Cit. Pág. 67.

importantes para cada pueblo. Como lo expresa Agustín Almendra: “cuando un proyecto educativo institucional excluye la dimensión y proyección etnoeducativa, aunque ‘desarrolle todas las competencias’ de corte occidental exitosamente, para un buen ‘desempeño laboral y productivo’ del estudiante indígena, a la vista y percepción del sabio y de la comunidad, esta educación no es de calidad, porque forma un ser incompleto: le quita lo propio y le impone lo ajeno”¹¹⁹.

Pero también podría ocurrir que dichos proyectos sean utilizados y aprovechados al máximo, generando procesos pedagógicos bilingües e interculturales e implementando sus currículos propios según su plan de vida. Este efecto, por el contrario, fortalecería la enseñanza de la cultura propia.

Estos dos resultados pueden llegar a contraponerse, ya que, como dice el autor Almendra Velasco: “Lo complejo es el cómo hacer el tejido pedagógico, didáctico y lúdico con dos conocimientos diametralmente opuestos: ciencia y tecnología indígena con la ciencia y tecnología del mundo global (occidental).

Sabiendo de ante mano que las normales y las universidades han estado de espaldas a la ciencia y tecnología de los pueblos indígenas por sustentar prominentemente la occidental”¹²⁰.

En conclusión, se encuentran los dos problemas y darle solución a uno implica agravar el otro. Puede optarse por proyectos educativos más avanzados, teniendo en cuenta los de la educación general, en donde prime la escritura y el castellano, o pueden llevarse a cabo proyectos donde este latente la cultura

¹¹⁹ ALMENDRA VELASCO, Agustín. Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad. Óp. Cit.

¹²⁰ ALMENDRA VELASCO, Agustín. La Etnoeducación y la construcción de PEC en contextos pluriculturales y plurilingües en el marco del plan de vida valor, uso y desuso de lenguas originarias.

En: http://www.tolima.gov.co/portal/documentos/eticos/sociedades_pluriculturales_y_pluriling_es3.pdf (18/05/08)

y conocimiento de los mayores y sabios, la lengua original, fortaleciendo los saberes y prácticas culturales propias.

Según Almendra "Si queremos hacer avances serios en la etnoeducación, se requiere una revisión profunda de los proyectos educativos comunitarios, proyectos educativos institucionales, currículos y planes de estudio vigentes a la luz de la educación propia y los sabios de los pueblos indígenas y someter a un análisis crítico-propositivo del accionar pedagógico cotidiano de los etnoeducadores; lo cual conlleva a iniciar los ajustes de los proyectos etnoeducativos y al rediseño de los currículos y planes de estudio centrados en competencias pluriculturales y plurilingües con fundamento en la educación propia de cada pueblo y el plan de vida"¹²¹.

Lo ideal sería buscar un equilibrio entre ambos extremos. La etnoeducación debiera pretender potenciar el conocimiento propio de cada pueblo, y relacionarlo con otras culturas, en particular con la occidental, teniendo cuidado en no afectar las dinámicas propias. Como dice Agustín Almendra: "Este fino tejido sólo es posible mediante la investigación y reconocimiento mutuo de esta realidad pedagógica, didáctica y lúdica, que facilite la práctica intercultural recíproca, vivencial y productiva. Es evidente, que del tejido juicioso de los conocimientos de dos lógicas diferentes permite el avance del conocimiento y genera nuevos conocimientos tecnológicos y científicos alternativos, que aportan al conocimiento propio y universal"¹²².

2.3.3 Currículos.

¹²¹ ALMENDRA VELASCO, Agustín. Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad. Óp. Cit.

¹²² ALMENDRA VELASCO, Agustín. La Etnoeducación y la construcción de PEC en contextos pluriculturales y plurilingües en el marco del plan de vida valor, uso y desuso de lenguas originarias. Óp. Cit.

Como se dejó claro anteriormente, las propuestas de los currículos tienen directa relación con los PEC y PEI que se estructuran en las comunidades. La Ley 115 de 1994 regula también los currículos de manera general, y los define en el artículo 76 como: “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

Es importante la definición de currículos, pues aunque en dicha Ley se haga de manera general, esta orienta los objetivos de la educación, los instrumentos y métodos a usar para mejorar la calidad de esta a nivel nacional. En los pueblos indígenas dichos lineamientos también deben ser tenidos en cuenta, de acuerdo a los fines que persigue cada pueblo.

Por otro lado en la Ley 115 se establecen espacios de autonomía educativa, flexibilidad sobre el contenido y método a usar, dependiendo si la educación está dirigida a niños o a jóvenes, a indígenas, negritudes o a la población en general. De esta forma la educación se articula con los planes de ordenamiento territorial o planes de vida, según las características que esta deba tener en cuenta.

Uno de los temas más importantes al definir un currículo es la elección del idioma que se va a enseñar. En Colombia, como ya se analizó, según el artículo 10 de la Constitución de 1991, las lenguas y dialectos indígenas son oficiales en sus territorios. Además se impone que la educación que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias debe ser bilingüe, por lo tanto ningún currículo debe prescindir de la enseñanza del castellano. A su vez el Convenio 169 de la OIT señala que se debe enseñar a leer y escribir en lengua propia, y se requiere garantizar a los miembros de los grupos étnicos que dominen la lengua oficial, con el objeto de relacionarse en igualdad de condiciones con los demás miembros de la comunidad nacional.

El contenido de la lengua en el currículo es importante no sólo porque lo imponga y lo permita la Constitución y el Convenio 169, sino también porque el lenguaje es culturalmente muy significativo; es, en ocasiones, lo que permite que una cultura subsista en el tiempo, es la garantía de que dicha cultura no se va a extinguir totalmente.

Según lo expresa Almendra “Este espacio sociolingüístico donde la lengua originaria cumple todas sus funciones comunicativas, es muy relevante porque facilita la generación de procesos pedagógicos, didácticos y lúdicos bilingües, plurilingües, interculturales y pluriculturales a partir de la cultura originaria y escuelas propias en conexión interactiva con la escuela occidental con avances en etnoeducación como se dijo anteriormente.

Este nuevo espacio se transforma en un ámbito pedagógico de fortalecimiento del conocimiento originario y construcción de nuevos conocimientos tecnológicos y científicos alternativos, que se potencian con el diseño, elaboración e implementación de currículos y planes de estudio centrados en las capacidades interculturales, pluriculturales y plurilingües sustentados en un tejido pedagógico especial entre la educación propia (etnociencia) y los conocimientos aportados por el occidente en diferentes grados y niveles de profundidad desde el preescolar hasta la educación superior”¹²³.

Sobre el tema de currículos hay varias normas que lo regulan de manera general, como la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860. Pero en materia de etnoeducación el Decreto 804 de 1995 complementa dichas normatividades, reglamentándolas específicamente para los grupos étnicos.

El capítulo III de dicho Decreto regula las orientaciones curriculares especiales. Estas, según el artículo 14 “se fundamentan en la territorialidad, autonomía, lengua, concepción de vida de cada pueblo, historia e identidad según sus usos

¹²³ ALMENDRA VELASCO, Agustín. Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad. Óp. Cit.

y costumbres”. Estos criterios crean un espacio muy importantes para que los grupos indígenas determinen sus currículos de manera colectiva y participativa. Como dice el artículo 16 de dicho Decreto, “debe ser el resultado de la concertación social y de la investigación colectiva”

Para que los currículos se consideren propios de estos grupos, deben hacerse contando tanto con los maestros y alumnos, como también con los sabios, con el cabildo y con los líderes. Este debe contener aspectos de la cultura, debe ser abierto y participativo. Según un trabajo investigativo¹²⁴ los currículos deben atender varios aspectos: territorio, su manejo, la producción, los resguardos, fortalecimiento de la participación de la comunidad, la cultura, conocimientos tradicionales, sentido de pertenencia y lengua propia. El tener un currículo propio trae varios problemas: ¿Cómo abordar la educación media y universitaria?, ¿Cómo articular el conocimiento tradicional y el “occidental”?, se genera desconfianza entre las dos formas de educación, dificultades derivadas de la falta de recursos naturales, de interés en la comunidad en la participación, de sentido de pertenencia y de articulación entre educadores y etnoeducadores.

Tratando de resolver algunos de los problemas, se les permite a los grupos étnicos definir sus calendarios académicos según sus calendarios ecológicos, según su concepción de tiempo y espacio y según sus condiciones geográficas y climáticas. Se debe respetar “la lógica implícita en su pensamiento”¹²⁵. Además, como dice el artículo 86 de la Ley 115: “Los calendarios académicos tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas”.

¹²⁴ Trabajo realizado por ILSA y la Organización Indígena de Antioquía (OIA) en la región de Urabá antioqueño, consignado en el siguiente libro: BERCHE, Anne Sophie; GARCIA, Alejandra María y MANTILLA, Alejandro. Los Derechos en nuestra propia voz. Textos de Aquí y Ahora. Bogotá: 2006. Pág. 166.

¹²⁵ Artículo 15, Decreto 804 de 1995.

Como dispone el MEN: “El calendario escolar que fije la entidad territorial certificada de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 del Decreto 1850 de 2002, incluirá los calendarios específicos para los indígenas que habitan en comunidades y territorios indígenas; estos calendarios deben ser elaborados por la respectiva entidad territorial en acuerdo con las comunidades indígenas, respetando su proyecto de vida. Para su modificación se seguirá el procedimiento establecido en el artículo 15 del Decreto 1850 de 2002”¹²⁶.

“La infraestructura física requerida para la atención educativa a los grupos étnicos, debe ser concertada con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones de tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas

La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos, y demás recursos didácticos, debe tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico.

El gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, está obligado a prestar asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística”¹²⁷.

Todo lo anterior intenta que los programas educativos, al ser flexibles, se adapten fácilmente a cada Pueblo.

2.3.4 Bilingüismo.

¹²⁶ Directiva Ministerial No. 08. Ministerio de Educación Nacional. 25 Abril de 2003.

¹²⁷ PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Óp. Cit.

En Colombia existen, desde el punto de vista lingüístico, “más de sesenta lenguas amerindias distintas, con sus diferentes dialectos. Dichas lenguas pertenecen a más de diez familias lingüísticas diferentes, lo cual implica un grado excepcional de diversidad lingüística”¹²⁸.

Desde la colonia hasta nuestros días un gran número de lenguas se consideran extintas y de ellas no ha quedado ningún vestigio, otras tantas son habladas por grupos poco numerosos. En las Mesas Redondas sobre Etnoeducación, organizadas por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes en 1996¹²⁹ se puso de manifiesto que “de las sesenta y seis comunidades etnolingüísticas de Colombia, sólo tres tenían más de cincuenta mil personas (Wayuu, Páez y Embera), veintinueve tenían entre cincuenta mil y mil personas, y treinta y tres tenían menos de mil personas”¹³⁰. Es más, siendo lo anterior de una complejidad ya alta para delimitar el uso de las lenguas y dialectos en cada comunidad, se refuerza con el problema de que existen comunidades que se expresan sólo en castellano pero se reconocen como indígenas, comunidades que se expresan tanto en castellano como en su lengua y comunidades donde el castellano es poco usado y conocido y se comunican sólo en su lengua.

Luego de que la Constitución reconociera el país como pluriétnico y multicultural, oficializara las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, estableciera el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe e institucionalizara la participación de las

¹²⁸ ROJAS CURIEUX, Tulio. Óp. Cit. Pág. 49.

¹²⁹ Porcentaje que puede haber disminuido en estos doce años atendiendo a los fenómenos de la agudización del conflicto armado, el desplazamiento y el genocidio. No es desconocido que la ubicación de los grupos indígenas es alejada del casco urbano y por supuesto de la atención estatal. Además sus territorios son corredores de tráfico de drogas en muchos casos y las comunidades soportan la presión por parte de los grupos armados, lo que los obliga a desplazarse y migrar hacia la ciudad donde pierden gran parte de sus costumbres y tradiciones, ello incide finalmente en la pérdida u olvido de su lengua.

¹³⁰ TRILLOS AMAYA, María. La educación indígena en Colombia. Óp. Cit. Pág. 70.

comunidades en la dirección y administración de su educación se dio vía abierta a un proyecto educativo diferente para dichas comunidades, donde su lengua o dialecto cumpliera un papel fundamental de cohesión e identidad.

Con la Ley General de Educación se contribuyó a dicho cambio y siguiendo los lineamientos de la Constitución declaró en el artículo 57 que “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo.”

El mandato de impartir una educación bilingüe era ya una realidad, no se agotaba únicamente en la Constitución, que a pesar de ser el texto de mayor jerarquía en el Estado, necesita de leyes que la desarrollen a fondo. La lucha de las comunidades y organizaciones indígenas porque fuera reconocida la necesidad de una educación bilingüe, y así poder desprenderse de las comunidades religiosas y los parámetros adoctrinantes se veía recompensada.

Con ello no se garantizaba que las lenguas y dialectos no desaparecieran, pero se cedía espacio para buscar su protección desde las comunidades mismas y desde la esfera estatal. “Muchas veces la supervivencia de una lengua es la única garantía para evitar la extinción de toda una cultura, ya que cada lenguaje representa y expresa una estructura de pensamiento acuñado a un sistema cultural completo”¹³¹.

El bilingüismo no es la pauta necesaria de la etnoeducación, sino un componente del modelo que se refiere a las comunidades indígenas. Es el componente lingüístico del modelo, que desde luego incluye otros parámetros como currículos propios y definidos individualmente por la comunidad. Es válida dicha aclaración, ya que algunos autores critican el modelo planteado desde el Estado porque “No puede haber educación monolingüe en su propia

¹³¹ Legislación y desarrollo de políticas. En: http://www.coama.org.co/espanol/legis_educacion.php (06/04/08)

lengua, (...) hubo una sinonimia entre interculturalidad y bilingüismo, que promovió la idea de que los pueblos indígenas no pueden plantearse un proyecto político-cultural autónomo”¹³².

Lo que buscó la Ley fue, a partir del mandato constitucional, asentar la educación bilingüe para respaldar la petición de las comunidades. No es que las comunidades no puedan hacer uso de su dialecto, ni que este no sea importante para el desarrollo de una etnia, sino más bien, por el contrario, una educación bilingüe los lleva a ampliar su visión propia, pero no ignorándola.

El problema que enfrenta a jóvenes y ancianos en las comunidades hoy en día es este, como se mencionó en el primer capítulo, los jóvenes abogan por un aprendizaje profundo del castellano y las asignaturas que se imparten en la cultura mayoritaria, mientras los ancianos buscan proteger la cultura y tradiciones y la mejor forma de hacerlo es a través de una educación propia, en su lengua y con el conocimiento tradicional como eje central de la escuela.

Tanto el Constituyente como el Legislador buscaron recoger dicho enfrentamiento e instauraron la educación bilingüe, a fin de proteger las tradiciones, ritos y costumbres, y a su vez, facilitar el manejo del castellano como lengua, que es en últimas, la que los niños y jóvenes emplearán en su mayoría al momento de acceder a la educación superior. Es una forma pues de dirimir el conflicto y favorecer la creación en los “alumnos de una competencia bicultural, del dominio de dos lenguas, del conocimiento mínimo de los valores de las culturas presentes en la escuela y actitudes positivas hacia los grupos diferentes”¹³³.

¹³² HOUGHTON, Juan. Óp. Cit. Pág. 59.

¹³³ TRILLOS AMAYA, María. El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la Etnoeducación. En: Culturas, Lenguas, Educación. Memorias VII Congreso de Antropología. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla: 1999. Pág. 15.

Según el Decreto 804 de 1995, encargado de reglamentar la educación para grupos étnicos de acuerdo a los lineamientos de la Ley 115 de 1994, se considera que la educación para grupos étnicos hace parte del “servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.

Así mismo, dicho Decreto establece que la etnoeducación se basa en el principio de la “Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones”.

La lengua materna es el vehículo mediante el cual se optimiza el aprendizaje, pero se impone también el estudio de una segunda lengua que en este caso es el castellano, lengua que usa la mayoría, no sólo en referencia al grupo mayoritario sino también al Estado en cumplimiento de las funciones públicas.

Se hace hincapié en este punto ya que, a pesar de declararse Colombia como un Estado diverso en materia cultural, fuera de las comunidades indígenas y demás grupos minoritarios, son pocos los estamentos en los que se usa su lengua o dialecto. Las Leyes, Decretos, Resoluciones o Sentencias, provenientes de los diferentes órganos del Estado se producen en castellano y no hay una traducción posible a los dialectos o lenguas.

Es reprochable desde todo punto de vista, que el carácter bilingüe sea simplemente una ayuda mientras se aprende la lengua nacional, en muchos casos, “los programas educativos (y otros como la presencia de intérpretes en los procesos judiciales) se limitan a asistir a quienes no son competentes en la lengua nacional, pero nunca se les reconoce el derecho colectivo a utilizar la

lengua de su pueblo”¹³⁴ en instancias externas a la propia comunidad. Para el mismo Díaz-Couder, “dadas las condiciones actuales de subordinación social y política de los idiomas amerindios y de sus hablantes, es necesario también tomar en consideración los aspectos etnopolíticos inherentes a todo programa bilingüe: la ampliación del uso de sus idiomas nativos a espacios institucionales o comunicativos de los que han estado excluidos hasta ahora, con el fin de contrarrestar la discriminación y la subordinación lingüística y cultural”¹³⁵.

En este punto, vale la pena mencionar una vez más, que en un país con el orden público alterado como el colombiano, se priorizan algunos gastos sobre otros, y ello hace que el reconocimiento de la participación indígena en todos los estamentos sea difícil. Para ello debe haber grandes inversiones, y con una política estatal donde se busca restablecer el orden público y la seguridad, generalmente el gasto estimado para educación, cultura y sociedad es el más afectado.

En estos casos, el Estado incurre en una grave violación a los Derechos Fundamentales por omisión, pues al destinar los recursos a otros ámbitos, evade el cumplimiento de sus deberes, derivados del mandato constitucional. Se desconocen el Derecho Fundamental de la igualdad y a la diversidad étnica y cultural, ligados al derecho a la educación, que como servicio público y debe estar garantizado y priorizado por el Estado. Un pueblo que no se educa, es un pueblo que no progresa.

La Ley 47 de 1993, por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, aunque anterior en tiempo a la Ley 115 de 1994, se pronuncia en sus artículos 42 y 43 sobre el idioma oficial en el Archipiélago y la educación que se debe impartir.

¹³⁴ DIAZ-COUDER, Ernesto. Óp. Cit.

¹³⁵ *Ibíd.*

Si bien este trabajo no busca profundizar en la etnoeducación dirigida hacia la comunidad raizal, es pertinente citar esta Ley debido a que fue objeto de pronunciamientos de constitucionalidad por parte de la Corte Constitucional y que pueden aplicarse también para la etnoeducación dirigida a los grupos indígenas en tanto grupo minoritario.

El artículo 42 de la Ley 47 de 1993 consagra como lenguas oficiales dentro del Archipiélago “el castellano y el inglés comúnmente hablado por las comunidades nativas del Archipiélago.” Esta norma fue demandada por inconstitucionalidad, alegando como cargo que desconocía el artículo 10 de la Constitución Nacional, ya que para el demandante, “las diversas etnias y razas que habitan el Archipiélago no constituyen un grupo étnico específico y por tanto, la Ley no puede establecer el inglés como la lengua de los habitantes de dicho territorio. Además, porque el dialecto que ellos emplean es una mezcla de varios idiomas (inglés y lenguas del África), dialecto que el actor califica de "sui generis", el cual carece de estructura gramatical, y dista mucho del idioma inglés”¹³⁶.

La Corte Constitucional en Sentencia C-086 de 1994, declaró la norma exequible y se pronunció así “el artículo 10o. de la Constitución, es claro al señalar que "las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios". Y no cabe duda sobre estos aspectos: La población "raizal" de San Andrés y Providencia es un grupo étnico perfectamente definido, como lo evidencian su aspecto físico, sus costumbres, su idioma y su pertenencia mayoritaria al Protestantismo. Negarle tal carácter aduciendo que las islas fueron pobladas por gentes de diversos orígenes raciales, es razón baladí, pues bien sabido es que no existen razas puras. (...) Lo que sí violaría la

¹³⁶ Corte Constitucional. Sentencia C 086 de 1994. M.P: Jorge Arango Mejía. (negrilla dentro del texto)

Constitución, sería obligar a los isleños a abandonar su lengua, que es parte de su herencia cultural”¹³⁷.

Lo anterior, en nuestra opinión, es aplicable también a las lenguas y dialectos que se tienen como oficiales dentro de los territorios ocupados por comunidades indígenas. Como se ha dicho en este trabajo, los indígenas basan su enseñanza en la oralidad, su dialecto es el medio por el cual instruyen a los niños y los van formando en el mundo de las tradiciones, costumbres, cultivos, formas de vida y ritos. Algunas de estas lenguas carecen de estructura gramatical y muchas otras no tienen traducción escrita y como dice la Corte no por ello deben dejar de ser reconocidas como oficiales dentro de sus territorios.

El artículo 43 de dicha Ley, por su parte, consagra que “La enseñanza que se imparta en el territorio del Departamento Archipiélago deberá ser bilingüe, castellano e inglés con respeto hacia las tradicionales expresiones lingüísticas de los nativos del Archipiélago.”

La norma fue demandada ante la Corte Constitucional con tres argumentos principales aducidos por el demandante. “En primera medida, señala que el artículo 10 de la Carta únicamente autoriza al Estado colombiano para reconocer el carácter oficial de una lengua en el territorio de la comunidad que la utiliza. Sin embargo, en el caso de la norma demandada, la Ley hizo extensivo el carácter oficial del “inglés” en todo el territorio del archipiélago, cuando está probado que la población nativa se concentra en ciertas zonas del departamento. No podía, entonces, el legislador hacer dicho reconocimiento sin previamente establecer el territorio propio de los *raizales* del Departamento. Por otra parte, no resulta admisible que se imponga el inglés como lengua oficial ya que los nativos del departamento no utilizan dicho idioma como medio propio de expresión, sino que su lengua es el *Patois*. En este sentido, el

¹³⁷ *Ibíd.*

legislador se extralimitó al reconocer como oficial un medio de expresión no utilizado. Por último, lacónicamente señala que se desconoce la libertad de enseñanza cuando se obliga a los maestros del departamento a emplear ambos idiomas oficiales en el departamento”¹³⁸.

La Corte en Sentencia 053 de 1999 se pronuncia sobre los cargos aducidos por el demandante. Considera la Corporación que de la consagración de una lengua como oficial dentro de un territorio determinado, cosa que hace el artículo 42 que fue analizado anteriormente, se sigue lógicamente “la exigencia de que la educación se imparta en esa lengua, como quiera que esta es la única manera de garantizar que ella se conserve como instrumento comunicativo y, además, se proteja la identidad cultural de quienes la utilicen”¹³⁹, razón por la cual se declara exequible el artículo. Comparte en este punto la Corte, la tesis de que la mejor forma de preservar una cultura es a través de la enseñanza de su propia lengua. Para reforzar dicha tesis, la Corte en otro aparte afirma que “considera que el principal efecto del reconocimiento (de una lengua como oficial en un territorio), es la posibilidad de exigir que la enseñanza se imparta en dicha lengua. La educación es, sin lugar a dudas, el principal medio institucionalizado para reproducir la cultura de un grupo humano”¹⁴⁰.

Considera la Corporación que el legislador ha estimado que “la educación juega un papel central en el proceso de afianzamiento y recuperación de las identidades particulares que conforman la comunidad colombiana. (...) La negativa del Estado de fomentar, en el medio educativo, el uso de la lengua nativa oficial, supondría una violación a la igualdad, al discriminar, sin razón admisible, entre expresiones lingüísticas legítimas. El castellano, en su condición de lengua mayoritaria, tiene la función de cohesionar a los

¹³⁸ Corte Constitucional. Sentencia C-053 de 1999. M. P: Eduardo Cifuentes Muñoz.

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ *Ibíd.* Paréntesis propio.

colombianos. Es decir, es símbolo de unidad nacional, no de su homogeneidad”¹⁴¹.

La Corte reconoce entonces la necesidad de que se imparta una educación bilingüe en aquellas comunidades en que se habla una lengua o dialecto diferente al castellano. Para esta Corporación, es necesario enseñar el castellano porque cohesiona a la población que ocupa el territorio colombiano, porque es el idioma en el que se manifiesta la esfera pública y en general, el de mayor uso, pero ello no significa que toda la población colombiana tenga siempre que emplear el castellano, ni mucho menos olvidar su propia lengua. Por el contrario se privilegia la existencia de dicha lengua y se alienta a instruir a las comunidades en su propia lengua.

Para concluir, está establecida la necesidad de impartir una educación bilingüe en aquellas comunidades que así lo requieran. Los indígenas, dentro de su saber ancestral privilegian la oralidad y la transmisión de conocimientos a través de narraciones, y como tal se debe preservar su cultura a través de la enseñanza de su lengua, para que los menores la aprendan y se sientan identificados con su grupo. Es cierto que falta pero sólo luchando por conseguir que la educación sea realmente bilingüe en las comunidades y que no se cercene el deseo de hablar su propia lengua nativa oficial se mostrará el debido respeto hacia las comunidades, factor decisivo para generar una cultura de paz en Colombia.

2.3.5 Profesorado.

La instrucción y profesionalización del docente indígena ha sido uno de los temas más polémicos y de mayor pronunciamiento, tanto del Legislador, el Ejecutivo y las Altas Cortes, como de la doctrina. “El mayor esfuerzo en

¹⁴¹ Ibíd.

etnoeducación ha sido desplegado en el desarrollo de procesos de nivelación y profesionalización de docentes indígenas”¹⁴², procesos especiales, diferentes a los de los docentes de la cultura mayoritaria, que exigen un mayor estudio por parte del MEN y de los organismos encargados de exigir dicha profesionalización.

El maestro es el pilar de la etnoeducación por tres razones principales, entre muchas otras. Primera, porque es quién garantiza el desarrollo de una educación propia y autónoma para los pueblos indígenas. Segunda, porque es quién en últimas transmite en la escuela a niños y jóvenes los contenidos que son esbozados dentro del currículo. Y tercera pero no menos importante, porque es quién va a enseñar por la vía institucional las costumbres y tradiciones de las comunidades y las materias occidentalizadas que se permitan dentro del currículo. Sobre él recae una gran responsabilidad ya que no sólo es pieza fundamental en la apropiación de la cultura autóctona por los más jóvenes, sino que a su vez debe capacitarlos para entrar a un entorno competitivo donde se pueden llegar a conjugar lo propio con lo ajeno.

Dicha responsabilidad los hace sujeto de una gran presión, tanto del MEN como de las comunidades indígenas en general, quienes exigen de él ser un guía para los alumnos y un apoyo para la comunidad entera. Como afirman Tróchez y Bolaños, el maestro indígena “tiene un papel dinamizador y articulador de procesos socio-culturales, contribuyendo a generar propuestas y espacios de resolución de problemas y estableciendo relaciones estrechas entre la comunidad y la escuela”¹⁴³.

Siempre se ha buscado que el maestro indígena “conjugue actitudes y aptitudes, ante todo, de profunda significación humana y cultural, resignificando

¹⁴² JIMENEZ, Néstor. Óp. Cit. Pág. 42.

¹⁴³ TROCHEZ, Benilda; BOLAÑOS, Graciela. Algunos aspectos de la formación de maestros en Etnoeducación. En: Culturas, Lenguas, Educación. Memorias VII Congreso de Antropología. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla: 1999. Pág. 193.

valores y construyendo más procesos sociales que programas curriculares”¹⁴⁴. Dentro de la población indígena, el concepto de comunidad tiene un significado importante pues es dentro de ella donde se desarrollan, conviven; cada miembro tiene un papel y es ello lo que hace que haya armonía entre el ser, el espíritu y la naturaleza. Un maestro competente será aquel que valore también el papel de dicha comunidad, no es el más preparado, sino el que entienda sus tradiciones, sus conocimientos ancestrales, y que así mismo, comprenda que maestros son también los ancianos y sabios y que tiene mucho que aprender de ellos.

La Ley 115 de 1994, la cual hemos reseñado en varias ocasiones dentro de este trabajo, hace referencia a la Formación de educadores para grupos étnicos en el artículo 58, y establece que “El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”. El legislador se preocupa porque el mandato de la protección a la cultura y lenguas de grupos étnicos, establecido por la Constitución, sea cumplido. Para ello, promueve y garantiza una educación diferenciada con maestros aptos para impartir dichos conocimientos y acorde a las necesidades de las comunidades.

Igualmente dicha Ley, en el artículo 62 establece los lineamientos generales para la Selección de educadores, donde hace énfasis en que el grupo étnico tendrá un papel importante a la hora de la escogencia del docente. “Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, *preferiblemente*, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, *en especial de su lengua materna*, además del castellano. La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las

¹⁴⁴ Ibíd. Pág. 195.

normas especiales vigentes aplicables a tales grupos. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concentración con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes (...)"

Se busca que quien va a educar a los más pequeños dentro de la comunidad no sea un extraño, sino que por el contrario conozca las tradiciones y costumbres, lo que no quiere decir que obligatoriamente debe pertenecer a la comunidad, sino que eso dará una preferencia, pero no será necesario.

El Decreto 804 de 1995, norma a la que también se ha hecho referencia anteriormente, trata en el Capítulo II el tema de los "Etnoeducadores". Regula entre los artículos 5 y 13 pautas para una verdadera educación diferenciada, autónoma y en conjunto con las comunidades indígenas.

Los artículos 5 y 6 de dicho Decreto se ocupan de la formación de los etnoeducadores, como "un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes (...)." Dicho proceso se rige por cinco orientaciones básicas, a saber "a. Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos; b. Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional; c. Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana; d. Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse; e. Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios."

La idea de la regulación ha sido crear en el educador la conciencia de que el plan que va a desarrollar y el modelo de educación que pretenda implementar debe impulsar, desde todos los ámbitos las costumbres y tradiciones de los grupos minoritarios, y hacer que sean valorados y utilizados con frecuencia dentro de la escuela, que es el primer campo donde hay una socialización de niños y jóvenes con grupos de su misma edad.

Los artículos 7, 8 y 9 del Decreto 804, abarcan el tema de cómo enseñar a esos educadores a enseñar. Suena ilógico pero para ser educador hay que aprender, hay que desarrollar una mentalidad pedagógica e instructiva, que en el caso de la educación a grupos minoritarios requiere de un mayor esfuerzo. Según Luis Alberto Artunduaga, “La acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa, de diálogo permanente y argumentación rigurosa, de tal manera que primen los conocimientos y saberes que tengan los mejores argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante”¹⁴⁵. Para que esto se logre se necesita capacitación y formación.

El artículo 7 expresa que “Cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en etnoeducación (...). Parágrafo. Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores contarán con áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua del o los grupos étnicos según sea la zona de influencia de la institución formadora”.

Esto es apenas lógico, ya que el etnoeducador no es un docente de la generalidad, no es un docente al que le basta con conocer los parámetros y

¹⁴⁵ ARTUNDUAGA, Luis Alberto. Óp. Cit.

currículos de la cultura mayoritaria para reproducirlos dentro de la comunidad, por el contrario, el hecho de ser una educación diferenciada la que va a impartir, hace que deba recibir una formación especial, orientada hacia la cultura, lengua y tradiciones del grupo o comunidad de la cual busca ser maestro.

El artículo 8 complementa la anterior disposición, y para garantizar dicha educación específica para etnoeducadores en todo el territorio nacional, establece que “La Nación, en coordinación con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos (Consejo de Mayores y Autoridades Tradicionales de los Pueblos Indígenas), creará, organizará y desarrollará programas especiales de formación de etnoeducadores en aquellos departamentos y distritos en donde se encuentren localizados grupos étnicos, sin ninguna institución de educación superior o escuela normal superior que atiende este servicio. Tales programas se adelantarán a través de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital, o en su defecto, de la que permita más fácil acceso a la demanda de estudiantes de aquella y se mantendrán, hasta el momento en que los establecimientos de educación antes mencionados, establezcan los suyos propios”.

Dicha educación específica busca un fin y es que “el maestro 1. Recupere, afiance, sistematice y domine elementos de su cultura que le permitan ubicarse con propiedad como miembro del grupo étnico al que pertenece, (o del grupo étnico del cual busca ser educador)¹⁴⁶, y 2. Incorpore a su saber conocimientos

¹⁴⁶ Paréntesis fuera de texto. Es válida esta aclaración, ya que el artículo 62 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 11 del Decreto 804 de 1995 establecen que los etnoeducadores se escogerán, “*preferiblemente*, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados”, pero en ningún momento establecen que es requisito necesario para concursar pertenecer a la comunidad o habitar en ella. Si eso se afirmara se encontraría el legislador un problema y sería que en el caso hipotético de que para alguna comunidad no se presentaran miembros o habitantes de la misma comunidad a un concurso para llenar la vacante de etnoeducador, el concurso debería declararse desierto, así se hubieran presentado docentes igualmente competentes, con conocimiento de lengua, costumbres y tradiciones, pero que carecieran del requisito de pertenencia a la comunidad.

de las demás culturas que hasta ahora han marcado el desarrollo de los programas curriculares en la escuela; habilitándolo para pensar y gestionar el liderazgo de un proceso de educación intercultural”¹⁴⁷.

Para cumplir dicho fin, todo el territorio nacional debe tener cobertura de estos programas; es bien sabido que las comunidades indígenas se encuentran en sitios alejados del casco urbano, de convivencia plena con la naturaleza, de difícil acceso, y en muchos casos, olvidados por el gobierno. El Decreto pone en cabeza de la Nación la responsabilidad de que la profesionalización del etnoeducador cubija completamente el territorio colombiano.

Continúa el artículo 9 y respalda la constante preparación del etnoeducador y dictamina que “en los departamentos y distritos con población indígena, negra y/o raizal, los comités de capacitación de docentes organizarán proyectos específicos de actualización, especialización e investigación para etnoeducadores”.

A pesar de ser una regulación que de verdad garantiza el respeto a la diferencia, y estimula su valoración, la profesionalización del maestro indígena ha sido un tema polémico, ya que para gran parte de los expertos en el tema de la etnoeducación¹⁴⁸, lo que se han hecho son cursillos de capacitación para suplir los requisitos que exige el MEN para entrar al escalafón docente, y no

¹⁴⁷ JIMENEZ, Néstor. Óp. Cit. Pág. 42.

¹⁴⁸ Ver, por ejemplo, TRILLOS AMAYA, María. “La profesionalización es el mecanismo utilizado por casi todas las comunidades para ‘formar’ maestros. Sin embargo, la profesionalización se vislumbra como la sumatoria de cursos de capacitación, muchos de los cuales son abordados como trámites para legalizar la situación de los maestros ante el Ministerio de Educación y entrar en el escalafón.” La educación indígena en Colombia. En: Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá: 1996. HOUGHTON, Juan. “El maestro actual ha sido conformado a partir de un número incalculable de ‘cursos de capacitación’, donde se presume que la sumatoria de los mismos es similar a la formación, o que son complemento de una ‘base o matriz propia’ que nadie se preocupa por construir o siquiera identificar” ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? En: Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá: 1996.

verdaderas especializaciones que lleven al mejoramiento del maestro en su enseñar cultural. Para María Trillos “debe reconocerse que no se han diseñado procesos de formación, pero más allá de que nos encontremos de hecho con programas de capacitación permanente, más que con programas de formación de maestros, lo cierto es que la misma capacitación se ha venido convirtiendo en un proceso de fragmentación del saber de los pueblos indígenas (...)”¹⁴⁹.

El etnoeducador debe ser una persona que conjugue conocimientos de la cultura mayoritaria, con los de la cultura propia, y a ello debe orientarse la profesionalización. Sin embargo, “hasta el presente la mayor parte de los nuevos problemas o situaciones han sido generados o impuestos por el Estado o la sociedad dominante (...) Los programas de profesionalización en la mayoría de los casos incluyen las temáticas sobre el saber occidental organizadas en esquemas de tradición no indígena y el saber propio se ha tematizado mediante cátedras de antropología, lingüística, etc.”¹⁵⁰.

Existe entonces un vacío en dicho intento de profesionalizar al docente indígena, no se ha captado bien en qué consiste “profesionalizar”. No es llenarlos de un conocimiento múltiple, hacia todas las materias que en occidente se dictan, es más bien, capacitarlos frente a los problemas que afrontan las comunidades indígenas, y constituirlos en guía y posible orientación a dichos problemas. El maestro indígena no tiene porqué impartir las mismas asignaturas que la escuela mayoritaria, es más, no tiene porqué centrar su esquema educativo en la tradición no indígena. Se está propendiendo por una educación diferenciada muy similar a la educación de la cultura mayoritaria, es decir, se está contrariando el ideal mismo de respetar la diferencia.

¹⁴⁹ TRILLOS AMAYA, María. La educación indígena en Colombia. Óp. Cit. Pág. 78.

¹⁵⁰ *Ibíd.* Pág. 79.

Lo anterior tiene diferentes causas, “entre otras que las fuentes de financiación privadas y estatales lo imponen, en general las organizaciones indígenas deben desarrollar planes de formación o profesionalización apretados, veloces, desarticulados, produciéndose un resultado casual, fortaleciendo parcelas de saber o de manejo de técnicas y procedimientos, pero sin consolidar la estructura del pensamiento interno y del dispositivo cultural en el cual se deben articular los nuevos saberes y técnicas”¹⁵¹.

El verdadero maestro indígena entonces, no ha sido el que ha asistido a todos los cursos de profesionalización, o mejor de capacitación, sino quien ha indagado por las prácticas dentro de la comunidad y no se ha dejado imbuir dentro del afán occidentalizador. Estos maestros son los que mejor acogen las comunidades pues van a promocionar lo autóctono y a revitalizar la cultura para que sea vivida por los más jóvenes que en unos años llevarán las riendas de la comunidad.

Se vislumbra entonces otro problema, aparejado al de la profesionalización veloz que termina siendo más bien una capacitación.

Dicho problema es la calidad de “anfíbio cultural”¹⁵² que ostenta el maestro indígena. Anfíbio en tanto se caracteriza como una persona que pertenece o hace parte de dos culturas diferentes, los docentes indígenas pueden sentirse indígenas, pertenecer a una comunidad, conocer sus tradiciones, costumbres y dominar su lengua, sin embargo, han sido instruidos como educadores en la cultura occidental y ello los lleva a plasmar dentro de su modelo educativo dicha forma de impartir los conocimientos.

No es desconocido que, por lo general, los maestros indígenas son educados en el mundo occidental, en colegios y universidades no indígenas, “han sido el

¹⁵¹ *Ibíd.*

¹⁵² Término acuñado por Juan Houghton. *Óp. Cit.* Pág. 63.

producto de una alfabetización en castellano y con contenidos de las disciplinas que circulan en las escuelas occidentales, fenómeno que conlleva una forma de mirar el mundo de una manera diferente a la del indígena”¹⁵³.

Allí se encuentran entonces inmersos en la cultura occidental y eso es lo que hacen cuando llegan a dictar clases dentro de sus comunidades, reproducir lo que se enseña en la población mayoritaria pero en su lengua. “Se creyó en un principio que las dificultades que enfrentaban los maestros indígenas, con la educación bilingüe, se relacionaban con el desconocimiento de los saberes occidentales, pero a la postre se tuvo la certeza de que aquellos maestros que fueron alfabetizados en castellano por mestizos, o «blancos» como los indígenas se refieren a los primeros, prácticamente ignoraban su propia cultura y se remitían a repetir en su propia lengua a sus estudiantes, los contenidos de las disciplinas occidentales”¹⁵⁴.

Se evidencia en este punto el enfrentamiento entre los adultos jóvenes y los ancianos tratado en el primer capítulo. Los ancianos desean que la educación que se imparta no desconozca en ningún momento sus tradiciones, su cosmovisión, las formas de cultivo, los bailes y ritos, que son en últimas la base de su diferencia cultural, mientras los adultos jóvenes desean que la instrucción que reciban sus hijos es la que se recibe en el mundo occidental, para que cuando crezcan sean personas competitivas¹⁵⁵ y que fácilmente se vinculen a la sociedad mayoritaria.

Los maestros y maestras no están recibiendo una educación que posibilite el afianzamiento de sus fortalezas, tales como conocimiento diferenciado y carácter bilingüe y multicultural, no reciben una educación que estimule su

¹⁵² BEDOYA, Olga Lucía; GRANADA, Patricia y ZULUAGA, Víctor. Óp. Cit.

¹⁵⁴ *Ibíd.*

¹⁵⁵ Competitividad entendida como una característica básica de la sociedad mayoritaria, donde priman la individualidad y el egoísmo a la hora de sobresalir, contrario al proceso indígena, donde prima el modelo comunitario y de división de roles para una convivencia armónica.

creatividad, que los lleve a ensayar nuevas estrategias que respondan a las particularidades de los alumnos y faciliten su aprendizaje; por ello no están preparados para situarse en el contexto cultural y lingüístico diferente y complejo que caracteriza a la situación colombiana. El docente se forma en un ambiente diferente a aquel donde va a impartir lo aprendido, por lo tanto no se potencia dicha diferencia sino que el docente va a reproducir lo aprendido dentro la escuela occidental a la escuela indígena.

La fortaleza de saber la lengua, pertenecer a la comunidad y conocer sus costumbres se está opacando, “cuando muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local y, en cierto sentido son copartícipes del horizonte cultural de los educandos, su actuación en el aula difiere poco de lo que los maestros y maestras hispanohablantes y culturalmente criollos hacen. El problema está en que ni los unos ni los otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la de sus potenciales alumnos”¹⁵⁶. La escuela occidental no presta atención a dicha fortaleza, el hecho de que a quién se está educando posteriormente vaya a impartir una educación diferente, con énfasis diferente y lengua diferente, debería ser objeto de estudio para una indicación pedagógica acorde, con privilegio de esa diferencia.

Juan Houghton expresa claramente lo que constituye la tensión para el docente indígena, “El pensamiento renaciente de los pueblos le cuestiona su formación occidental; y los lazos con el mundo blanco, le tensionan sus lazos familiares y sus lealtades políticas ancestrales. El resultado es que de todos los miembros de la comunidad, el maestro es el individuo más problematizado en su

¹⁵⁶ LÓPEZ, Luis Enrique. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: Revista Iberoamericana de educación. No. 13. Educación bilingüe intercultural. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a03.htm> (11/08/08)

identidad cultural. Sin embargo, es quien debe liderar la reconstrucción y revaloración de la cultura y de su pueblo”¹⁵⁷.

Retomando el Decreto 804 de 1995, los artículos 10 y 11 hacen referencia a la selección de los maestros, donde juegan un papel importante las autoridades de los grupos indígenas y se tiene en cuenta la compenetración y conocimiento que tenga el maestro de la respectiva comunidad.

El artículo 10 consagra las Autoridades Indígenas que participan dentro del proceso de selección de los docentes, a saber “(...) Son autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos para concertar la selección de los docentes con las autoridades de las entidades territoriales, las siguientes: a. El Consejo de Mayores y/o las que establezcan las organizaciones de las comunidades que integran la Comisión Consultiva Departamental o Regional, con la asesoría de las organizaciones representativas y de los comités de etnoeducación de las comunidades negras y raizales, y b. Las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, con la asesoría de sus organizaciones y/o de los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere”.

El peso que recae sobre el maestro se diluye un poco en este punto, ya que las Autoridades deben tener un criterio fuerte para lograr concertar y hacer que la elección de quien va a guiar la instrucción a los más pequeños y jóvenes dentro de la comunidad, sea la más acertada. “La capacidad de liderazgo y control efectivo que tengan las autoridades indígenas sobre la selección y formación de sus maestros, es un instrumento ineludible para la eficiente articulación de sistemas indígenas y occidentales en el proceso educativo”¹⁵⁸.

¹⁵⁷ HOUGHTON, Juan. Óp. Cit. Pág. 63.

¹⁵⁸ Legislación y desarrollo de políticas. Óp. Cit. En:
http://www.coama.org.co/espanol/legis_educacion.php

Dentro de ese proceso también participan las autoridades de las entidades territoriales. “En la actualidad, la formación de etnoeducadores y el desarrollo de proyectos educativos es responsabilidad exclusiva de las entidades territoriales. Esto es una consecuencia lógica del modelo de descentralización adoptado en la Constitución de 1991. En las entidades territoriales se debe conformar un comité de capacitación y es ante él que líderes y movimientos sociales deben incidir para el desarrollo de programas y proyectos etnoeducativos. En particular, en planes que suponen la formación de etnoeducadores. Sin embargo, ha existido desinterés por parte de algunos alcaldes y gobernadores y falta de apoyo a dichos proyectos”¹⁵⁹.

Es aquí donde el papel de las Autoridades Indígenas se hace necesario, un papel con carácter y liderazgo, donde se abogue por un interés de la entidad territorial en el hecho de hacer verdaderos programas de formación, y no simples cursos de capacitación. Se ha evidenciado que la suma de muchos cursos de capacitación, no lleva a una verdadera formación etnoeducativa y por tanto, no refleja la capacidad de impartir una educación diferenciada y autónoma en el docente.

Por su parte, el artículo 11 expresa que “Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas. En consecuencia, (...) se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas. En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano”.

¹⁵⁹ ALMENDRA VELASCO, Agustín. En: Entrevista con el profesor Esteban Hoyos Ceballos de la Universidad Eafit, en el marco de la línea de investigación en derechos fundamentales y diversidad. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. 10 de junio de 2008.

Como ya se ha dicho, el etnoeducador tendrá que ser bilingüe y conocer las costumbres, ritos y demás tradiciones de la comunidad o grupo indígena. Ello para fortalecer la estructura de una educación diferenciada donde se entrelacen en armonía los saberes tradicionales y los conocimientos que se imparten a toda la población colombiana. Constituye un plus que quien se postula habite dentro de la comunidad, más no es un requisito necesario.

Con respecto al artículo 12, el cual establece que “(...) para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso. En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentren en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado”.

Con respecto al concurso y el requisito del título hay varias anotaciones necesarias.

El artículo 116 de la Ley 115 de 1994 establece que “Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de postgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normas reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente”. Requisito que como ya vimos queda excepcionado por el artículo 12 del Decreto 804 transcrito anteriormente.

Así mismo, la Directiva Ministerial No. 08 de 2003, emanada del Ministerio de Educación y dirigida a Gobernadores, Alcaldes y Secretarios de Educación, en el tercer lineamiento reitera dicha excepción para grupos indígenas de la

siguiente forma: “3. De conformidad con lo previsto en los artículos 62, 115 y 116 de la Ley 115 de 1994 y en las normas especiales vigentes que rigen la vinculación de etnoeducadores, para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas que presten sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá exceptuarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso. En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentre en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado (Artículo 12, Decreto 804 de 1995)”.

Con respecto a la profesionalización del docente, al título que se exige para entrar en el escalafón y el concurso que se realiza para permanecer en él, se profirió el Decreto 1278 de 2002, el cual ha sido objeto de pronunciamiento por parte de la Corte Constitucional en Sentencia de constitucionalidad y del Consejo de Estado a modo de Consulta por parte del MEN.

El artículo 111.2 de la Ley 715 de 2001, “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros”, concede facultades extraordinarias al Presidente de la República, por el término de seis (6) meses para expedir un nuevo régimen de carrera docente y administrativa para los docentes, directivos docentes, y administrativos, que ingresen a partir de la promulgación de la Ley, que sea acorde con la nueva distribución de recursos y competencias y con los recursos.

De dicha facultad surge entonces el Decreto 1278 de 2002 o “Estatuto de Profesionalización del Docente”. Dicho Decreto tiene como objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida

por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Dentro del Decreto se define quienes son los profesionales de la educación, a saber docentes y directivas docentes, y se explica el modo de acceder al escalafón docente, mediante concurso, y los conceptos de carrera y ascenso en el escalafón, la evaluación a la que son sometidos, entre otros.

Dicho Decreto no establece en ningún momento las excepciones para maestros de grupos étnicos, que como se dijo anteriormente, tienen acentuadas diferencias. Por el contrario, se entendía como un Estatuto aplicable a la generalidad de los docentes cuando tuvieran relación con el Estado.

Por tal razón, el MEN en ejercicio de las competencias de reglamentación de los concursos para el ingreso a la carrera de los docentes, procedió a iniciar un proceso de concertación con los pueblos indígenas, y se suscitaron diversas interpretaciones: los pueblos indígenas reclamaban la aplicación exclusiva del Decreto 804 de 1995 y la no aplicación del Decreto 1278 de 2002, por no haberse realizado la consulta respectiva a los pueblos indígenas, siendo que dicha norma los afectaría.

En virtud de lo anterior, el MEN solicitó a la Sala de Consulta y Servicio Civil del Consejo de Estado concepto sobre el régimen jurídico que debía aplicarse para el acceso al servicio educativo estatal de los docentes y directivos docentes dedicados a la atención de grupos étnicos.

En respuesta a dicha Consulta, el Consejo de Estado procede a determinar el régimen jurídico aplicable a los maestros indígenas, en particular si están

sometidos a un sistema de carrera y concurso especial o general o, si existen normas legales que establezcan excepciones a su favor de manera que se tenga certeza jurídica sobre el procedimiento a seguir y las pruebas a realizar.

Estima esta Corporación, que desde la normatividad general, con la Ley 909 de 2004, y especial, con la Ley 115 de 1994, el personal docente se encuentra sujeto a una carrera especial. Sin embargo, deben precisarse las normas aplicables para grupos étnicos.

Precisa la Sala, que desglosando el artículo 105 de la Ley 115 de 1994, encuentra “- Que el ingreso o vinculación al servicio público educativo se realiza a través de un acto administrativo de nombramiento. - Que el acto administrativo de nombramiento debe, necesariamente, fundamentarse en una selección realizada mediante concurso y acreditación de requisitos legales. - Que la norma no hace excepciones y por tanto, debe aplicarse a todos los docentes, incluidos los etnoeducadores. Cosa distinta es que el concurso para ellos tenga connotaciones especiales. Sobre este asunto de las excepciones al concurso, se enfatiza que la jurisprudencia constitucional reiterada ubica únicamente en el legislador la facultad de realizarlas”¹⁶⁰.

Entonces, los etnoeducadores deben vincularse al servicio público educativo a través de un concurso abierto de características especiales. Para la sala “puede afirmarse que el régimen jurídico aplicable a la selección de etnoeducadores, está integrado por (i) las disposiciones especiales para el ingreso de educadores de los grupos étnicos al servicio estatal de educación contenidas en la Ley 115 de 1994, (ii) las normas sobre vinculación, administración y formación de docentes contenidas en el Estatuto de Profesionalización Docente, y (iii) supletoriamente las normas generales de la carrera administrativa. Dentro de este marco legal, ha de ejercerse la potestad

¹⁶⁰ Consejo de Estado. Sala de Consulta y Servicio Civil. Radicado 1690. C.P: Gustavo Aponte Santos.

reglamentaria e interpretarse las disposiciones que en ejercicio de ella se expidan”¹⁶¹.

Sin embargo, aclara la Corporación que no es posible para el Estado, unilateralmente, decidir sobre los elementos señalados, sin tener en cuenta la opinión y consejo de los organismos representativos de las comunidades indígenas y también en la determinación del educador o educadores que vayan a ser designados una vez se tenga la lista de elegibles producto del concurso que ha debido realizarse previamente.

En conclusión, para la Sala de Consulta y Servicio Civil la selección de etnoeducadores se hace a través de un concurso abierto pero con connotaciones especiales que no pueden ser desconocidas por el Estatuto de Profesionalización del Docente.

El Decreto 1278 de 2002 fue además objeto de pronunciamiento de constitucionalidad por parte de la Corte Constitucional en Sentencia C-208 de 2007. Para el demandante el Decreto debía ser declarado inexecutable parcialmente pues lo consideraba contrario a los artículos 7, 8, 10, 13, 44, 68 y 70 de la Constitución Política, y el Convenio 169 de la OIT en tanto no se hizo la Consulta Previa. Además, el Estatuto desconoce las normas especiales establecidas en el Decreto 804 de 1995, las cuales regulan específicamente la etnoeducación.

El problema jurídico radica entonces en que el Decreto 1278 de 2002 no reguló de manera especial lo relacionado con la vinculación, administración y formación de docentes y directivos docentes para los grupos étnicos, sometiendo a dichos grupos a las normas previstas para el régimen general de carrera.

¹⁶¹ *Ibíd.*

La Corte, en su análisis hace varias aclaraciones, con respecto a que lo que ocurrió fue una omisión legislativa relativa y que ello no da lugar a la inexecutable de la norma, sino a otorgar un plazo al Legislador para que subsane dicha omisión.

Expresa la Corte que “el supuesto básico de una omisión legislativa de carácter relativo consiste en que el legislador regula una materia, pero lo hace de manera parcial porque no cubre a todos los destinatarios que deberían quedar incluidos en la regulación o porque deja de regular algún supuesto que, en atención a los contenidos superiores del ordenamiento, tendría que formar parte de la disciplina legal de la materia. (...) En general, en la omisión legislativa, el silencio del legislador tiene efectos de exclusión a los cuales es posible hacer frente por la vía del control de constitucionalidad. (...) Tratándose de las omisiones legislativas lo que merece reproche constitucional es el efecto contrario a la Constitución que ellas lleguen a generar en el ordenamiento y, por eso, conforme a lo más arriba apuntado, únicamente cuando el silencio del legislador se traduce en una norma implícita que, por ejemplo, prohíbe algo permitido u ordenado por la Carta cabe hablar de la inconstitucionalidad de la omisión”¹⁶².

La Corte reitera su posición de tiempo atrás y afirma que “cuando no es posible enfrentar la omisión mediante una sentencia aditiva, y tampoco cabe la sentencia integradora porque existen varias posibilidades, a criterio del legislador, para subsanar la omisión, lo adecuado consistiría en otorgarle un plazo al Congreso de la República, toda vez que es la institución indicada para escoger, entre distintas alternativas, aquella que surja del debate democrático cumplido en su seno”¹⁶³.

¹⁶² Ver, por ejemplo, Sentencias C-185/02, C-543/96 y C-891/06, entre otras.

¹⁶³ Corte Constitucional. Sentencia C-208 de 2007. M.P: Rodrigo Escobar Gil.

Según la Corporación, “la condición de efectividad de ese plazo conferido al legislador estaría, sin embargo, en una sentencia de inexecuibilidad diferida, conforme a la cual, si el legislador no subsana la omisión en el término previsto por el juez constitucional la misma se hace efectiva.”¹⁶⁴

En el caso objeto de estudio, la Corte considera que “el legislador, al expedir el Decreto 1278 de 2002, incurrió en una omisión legislativa relativa, consistente en haberse abstenido de regular lo relacionado con la vinculación, administración y formación de docentes y directivos docentes para los grupos indígenas. Con dicha omisión, se desconocen los derechos fundamentales de las comunidades indígenas al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y a ser destinatarios de un régimen educativo especial, ajustado a los requerimientos y características de los distintos grupos étnicos que habitan el territorio nacional y que, por tanto, responda a sus diferentes manifestaciones de cultura y formas de vida. De igual manera, se desconoció el derecho de los grupos indígenas a que los programas y los servicios de educación a ellos destinados se desarrollen con su participación y cooperación, siendo éste el elemento determinante que marca la diferencia entre la etnoeducación y la educación tradicional”¹⁶⁵.

Con respecto a las reglas establecidas por el Decreto 1278 de 2002 para el concurso y la provisión de cargos, opina la Corte que “De acuerdo con tal estatuto, la provisión de cargos docentes y directivos docentes para las comunidades indígenas estaría llamado a regirse por el sistema tradicional de concurso público abierto en él previsto, lo cual hace posible que cualquier persona, bajo las reglas generales, pueda aspirar a dichos cargos, desconociéndose la premisa de que los docentes de estas comunidades deben ser preferiblemente miembros de las mismas y conocedores de sus lenguas, dialectos, culturas, cosmogonías, cosmovisiones, usos, costumbres y creencias

¹⁶⁴ *Ibíd.*

¹⁶⁵ *Ibíd.*

propias, conforme lo exigen la Constitución Política, la Convención 169 de la O.I.T., incorporada al derecho interno mediante la Ley 21 de 1991, e incluso la propia Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)”¹⁶⁶.

Dentro de los cargos aducidos por el demandante se esboza el tema de la Consulta Previa, ya que se hizo caso omiso de la obligación del Convenio 169 de la OIT y no se consultó con los pueblos indígenas, como es la obligación, en normas que puedan afectarlos. En este punto la Corte reiteró pronunciamientos anteriores donde estima que la participación, a través del mecanismo de la consulta, adquiere la connotación de derecho fundamental, pues se erige en un instrumento que es básico para preservar la integridad étnica, social, económica y cultural de las comunidades de indígenas y para asegurar, por ende, su subsistencia como grupo social.

La Corte clasifica el derecho de las comunidades indígenas a recibir educación especial como un Derecho Fundamental y servicio público. Así expresó que “de acuerdo con los artículos 67, 68,150-23 y 365 de la Constitución Política vigente, es deber del Estado asegurar a todos los habitantes del territorio nacional, entre ellos a los grupos étnicos la prestación eficiente del servicio público de educación, así como también mantener su regulación, vigilancia y control. (...) En su condición de servicio público, la educación está sometida al régimen jurídico que fije la Ley, lo cual significa que todo lo atinente a la regulación del servicio educativo es competencia exclusiva y excluyente del legislador, a quien corresponde desarrollarlo de conformidad con los parámetros fijados por la propia Constitución Política”¹⁶⁷.

Para la Corporación es inadmisibles, constitucionalmente hablando, que sea el Gobierno a través de un Decreto reglamentario, quien regule y estructure el

¹⁶⁶ *Ibíd.*

¹⁶⁷ *Ibíd.*

régimen jurídico de vinculación al servicio educativo estatal de los docentes y directivos docentes indígenas.

La Corte resalta que la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, normas encargadas de regular la etnoeducación, no son derogadas ni modificadas por el Decreto 1278 de 2002, ni por la Ley 715 de 2001, Ley habilitante. “Ello por dos razones fundamentales. La primera, por cuanto ninguno de estos dos ordenamientos se ocupó de regular la materia tratada en los artículos 53 a 63 de la Ley 115 de 1994, ni ese era su propósito. Y la segunda, complementaria de la anterior, porque tampoco fueron incluidas dentro de las normas derogadas por los citados textos, los artículos 53 a 63 de la Ley General de Educación”¹⁶⁸.

En consecuencia, explica que la inconstitucionalidad por omisión relativa del Decreto 1278 de 2002 se concreta únicamente en el hecho de que se consagra el Estatuto de Profesionalización del docente, pero no se hace previsión alguna en relación con el régimen aplicable a los grupos étnicos sujetos a un tratamiento especial en esa materia.

Decide entonces la Corte Constitucional declarar exequible el Decreto 1278 de 2002, siempre y cuando se entienda que el mismo no es aplicable a las situaciones administrativas relacionadas con docentes y directivos docentes en los establecimientos educativos de comunidades indígenas. Aclara además que mientras el legislador procede a expedir un estatuto de profesionalización que regule especialmente la docencia a comunidades indígenas, las disposiciones aplicables serán las contenidas en la Ley 115 de 1994 y demás normas complementarias, especialmente el Decreto 804 de 1995.

El MEN retomó los pronunciamientos de las Altas Cortes, y a través de la Directiva Ministerial 02 de 2008 estableció que para la provisión de cargos de

¹⁶⁸ *Ibíd.*

docentes y directivos docentes que deban atender el servicio educativo en poblaciones indígenas en los establecimientos educativos del Estado ubicados dentro de los territorios de dichas poblaciones, se deberá tener en cuenta que, según la Constitución, sólo el legislador tiene competencia para crear excepciones a la regla de selección por mérito de los servidores públicos, por tanto, los nominadores se sujetarán a dicho mandato en el momento de efectuar nombramientos de docentes y directivos docentes.

Así mismo, reitera el MEN en la Directiva que las disposiciones aplicables para la vinculación de etnoeducadores docentes y directivos docentes son las contenidas en la Ley General de Educación y demás normas complementarias vigentes, de conformidad con el contexto y los alcances reseñados por la Corte Constitucional en Sentencia C-208 de 2007, en armonía con la Ley 21 de 1991 y el Decreto 804 de 1995.

Actualmente, según Agustín Almendra¹⁶⁹, en la Mesa Nacional de Concertación, como instancia de discusión de política etnoeducativa más importante en el sector central, se discute el tema del concurso de docentes que aspiran a ser etnoeducadores luego de la exigencia que hizo la Corte Constitucional en la Sentencia C-208 de 2007 analizada anteriormente.

Es claro que el proceso de selección se debe hacer mediante concurso, pero no es suficiente con regular dicho proceso de selección, sino que también es necesario regular el proceso de formación de los maestros.

El reto ahora está en replantear la formación que se ha asignado al maestro, se debe buscar una manera diferente de educarlo que no sea a través de cursillos que le hacen perder sus conocimientos tradicionales y los llevan a reproducir en la escuela el mundo blanco.

¹⁶⁹ ALMENDRA VELASCO, Agustín. En: Entrevista con el profesor Esteban Hoyos Ceballos de la Universidad Eafit, en el marco de la línea de investigación en derechos fundamentales y diversidad. Óp. Cit.

Según Almendra, en este momento se “evidencia la necesidad de crear centros de formación de formadores que orienten profesionales competentes en etnoeducación¹⁷⁰, que se desempeñen con propiedad en contextos pluriculturales y plurilingües y potencien esta riqueza cultural y lingüística presente, con alto riesgo de perderse; porque ya las nuevas generaciones indígenas y no indígenas formadas en una educación homogénea en lo occidental, sin calidad, ni pertinencia cultural y lingüística, quedan de espaldas a estos valiosos conocimientos originarios de América”¹⁷¹.

¹⁷⁰ En Colombia están iniciando algunas universidades con Facultades de Etnoeducación (Universidad del Cauca, Universidad de la Guajira, UNAD de Bogotá D.C, U. Tecnológica de Pereira, Universidad Pontificia Bolivariana, Uniamazonas entre otros). (Cita dentro del Texto).

¹⁷¹ ALMENDRA VELASCO, Agustín. Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad. Óp. Cit.

3 CONCLUSIONES

Una vez realizado el trabajo investigativo anterior, llegamos a una serie de planteamientos finales a manera de conclusión.

Consideramos que la relevancia que la Etnoeducación tuvo en décadas anteriores ha decaído. En un primer momento ésta ni siquiera era considerada como proyecto para realizar, pues existía hegemonía de la Iglesia en la educación nacional. Luego logró cierto reconocimiento importante, y si bien es cierto que hoy en día existe una preocupación de lingüistas, antropólogos, sociólogos y otros solidarios por darle un impulso a la educación diferenciada, una muestra de la indiferencia dentro de la esfera estatal, se da específicamente dentro del MEN, cuando la división de investigación sobre educación étnica desapareció y se diluyó en otras dependencias restándole importancia al tema.

No hay en este momento una división dentro del MEN, entidad que se encarga de regular la enseñanza a nivel nacional y quien por tanto está a cargo de las directrices para la etnoeducación, que se dedique a etnoeducación.

Una división de etnoeducación se hace necesaria para hacer frente a las limitaciones que se han encontrado para la aplicación de la educación diferenciada en las comunidades indígenas. La primera limitación es que los jóvenes indígenas la ven como un retroceso en su desarrollo. La segunda es la postura de los ancianos quienes desean que el modelo indígena oral y tradicional se respete, y se resisten a su aplicación, por el hecho de provenir del Estado. La tercera consiste en el interés de que sea aplicada en todos los estamentos educativos, no solo en los de las comunidades étnicas, ya que en

un país con tanta diversidad ello debe verse como una fortaleza, y tratar de que la generalidad valore la pluralidad. Por último está el problema del bilingüismo, que en muchas ocasiones es un impedimento para que la política etnoeducativa sea aplicada.

Como se vio en el estudio del marco legal etnoeducativo, a pesar de existir mucha regulación sobre el tema para intentar suplir dichas limitaciones, a través del trabajo se denotan los vacíos y contradicciones que pueden llegar a existir entre los reglamentos de la cultura mayoritaria y las de los grupos étnicos cuando no hay una delimitación clara de la diferencia. Dichos vacíos muchas veces intentan ser llenados con la aplicación, a las etnias, de las normas que corresponden a la generalidad y que no respetan la diferencia; es allí donde se inicia el conflicto y son las Altas Cortes las llamadas a pronunciarse sobre la interpretación y posible aplicación a los indígenas de dichos Decretos y Leyes.

Claro ejemplo de los vacíos y confusiones originados en la falta de una regulación específica y que pretenden ser llenados aplicando a las etnias las normas educativas que se refieren a la generalidad, es el problema analizado con respecto al Decreto 1278 de 2002, que mereció pronunciamiento de la Corte Constitucional, el Consejo de Estado y la emisión de Directivas Ministeriales.

La regulación a la que se hizo referencia a través de éste trabajo cumple un efecto simbólico dentro del Estado, ya que en algunos casos es adecuada y satisface el interés de las comunidades, pero no es de rigurosa aplicación y ello motiva a que en últimas la diferenciación no sea tan clara.

Aunque se propende un mejoramiento por la materialización del respeto a la diversidad, los recursos y el presupuesto asignado para ello son sacrificados a través de la priorización de otros gastos. Lo anterior se suma al desinterés de las entidades territoriales, quienes en la actualidad tienen a su cargo la formación de etnoeducadores y el desarrollo de proyectos educativos, para

cumplir con el mandato de garantizar una educación adecuada para los grupos étnicos.

Respecto a la escuela, esta debiera ser considerada como una institución que transmite los saberes necesarios de la sociedad mayoritaria y las tradiciones, ritos y costumbres que llevan a la construcción de la identidad de las comunidades indígenas. Dicha escuela no puede ser causa de segregación o exclusión sino una posibilidad de desarrollo y enriquecimiento, que en últimas aminore la pobreza para combatir la desigualdad.

La institución educativa está regida por varios principios, como se vio durante el trabajo investigativo. Uno de estos principios es la autonomía, característica fundamental para las comunidades indígenas y brindada desde la Constitución. Dicha autonomía no puede entenderse como una excusa del Estado para evadir su responsabilidad. Es evidente que las comunidades con ayuda de los solidarios, han logrado sacar adelante el tema de la etnoeducación, pero es el Estado quien tiene dicha carga.

En Colombia debe haber una política clara que fomente el respeto a la diversidad étnica y cultural, para lograr superar la discriminación y el racismo, como formas de rechazo e intolerancia. Debe crearse una conciencia de dicha diversidad existente en nuestro país. La forma de conseguirlo es mediante una educación que tenga en cuenta dicha realidad y sea impartida a toda la sociedad.

Un país pluricultural merece una enseñanza pluricultural. Se debe aprovechar la riqueza cultural y debe crearse conciencia en toda la sociedad y sus instituciones educativas de la importancia de los grupos étnicos, de sus ritos, costumbres y tradiciones. La historia debe reivindicarse con el papel que les ha sido negado dentro de la realidad nacional, han sido apartados y es momento de que se les brinde el protagonismo que merecen por su participación en la emancipación de la sociedad colombiana. La manera de lograrlo es

impartiendo cátedra étnico-cultural en todos los niveles educativos para sensibilizar a la sociedad mayoritaria.

Respecto de la enseñanza étnica específicamente, deben tenerse en cuenta varios factores, entre otros la enseñanza de la propia lengua dentro de las comunidades indígenas, lo cual es una obligación de imperativo cumplimiento. Para ello el Estado debe formar docentes idóneos a través de especializaciones adecuadas y no de cursos de capacitación que no van a instruir de fondo al docente para desarrollar su labor educativa. Si el maestro es quien va a convertirse en guía para una comunidad debe estar debidamente preparado para asumir dicho reto.

Por último, queremos subrayar la noción que propone este trabajo, frente al concepto de etnoeducación, como un proyecto educativo concreto, derivado de un compromiso estatal y comunitario para preservar la diversidad étnico-cultural, que busca respetar la diferencia, identidad y autenticidad de cada grupo, teniendo en cuenta sus ideologías, costumbres, creencias e idioma. Su fin es reivindicar los derechos de los grupos minoritarios para facilitar un mayor desenvolvimiento e integración de las comunidades con el resto de la población nacional, sin desconocer lo autóctono y tradicional.

Como se expresó, a pesar de clasificar la noción anterior como una definición, podría decirse que es una descripción de una meta, de lo que debiera alcanzarse, o al menos, intentarse. Esta falacia se encuentra, prácticamente, en todas las definiciones de etnoeducación encontradas, donde se confunde lo que es en realidad la etnoeducación con lo que debiera ser.

Consideramos que este trabajo investigativo puede servir como guía para todo aquel interesado en profundizar sobre la etnoeducación. Existen múltiples temas, que por no ser el objetivo de este trabajo, no fueron tratados a fondo, tales como: la consulta previa, derecho fundamental individual y colectivo de los grupos étnicos que les garantiza la participación en información sobre programas y proyectos que se piensan realizar en su territorio, para identificar

los impactos positivos y negativos que puedan ocasionarle a la comunidad; la tensión entre diversidad y unidad cultural existente en la Constitución de 1991 originada en los proyectos y discursos de los delegados por las minorías indígenas que se centraron en la discusión entre igualdad y unidad política, y diferencia y autonomía política; y la posibilidad de aplicar currículos multiculturales para la enseñanza de toda la población colombiana, amparados en el mandato de la Constitución de protección, conservación y valoración de la diversidad étnica y cultural.

BIBLIOGRAFIA

ENTREVISTA con Agustín Almendra Velasco. En el marco de la línea de investigación en derechos fundamentales y diversidad. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. 10 de junio de 2008.

ALMENDRA VELASCO, Agustín. Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección de Cobertura y Equidad - Subdirección de Poblaciones. Programa de Etnoeducación.

AGUIRRE LISCHT, Daniel. “¿Etnoeducación o etnoacción?” En Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación. Universidad de la Guajira. Riohacha, 1993.

BERCHE, Anne Sophie, GARCIA, Alejandra María, MANTILLA, Alejandro. “Los Derechos en nuestra propia voz”. Textos de Aquí y Ahora. Bogotá, 2006.

BONFIL BATALLA, Guillermo. “La categoría de indio, una categoría de la situación colonial” en Anales del Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, Unam, 1981.

_____. Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales. Políticas culturales en América Latina. Editorial Grijalbo. México, 1987.

_____. Declaración de San José, Costa Rica. 1981.

BONILLA MALDONADO, Daniel. “La Constitución Multicultural”. Nuevo Pensamiento Jurídico. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2006.

CAJAMARCA REY, Carlos Enrique. El Centro docente como proyecto educativo institucional. Instituto Lumen Gentium. Primera Edición, Bogotá, 1995.

Directiva Ministerial No. 08. Ministerio de Educación Nacional. 25 Abril de 2003.

GALLEGO PERDOMO, Hernando. "Etnoeducación: ¿Reforma de la educación o del pensamiento?". En: Boletín de antropología. Volumen 13 No. 30, 1999. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

GRANDA MARIN, Alberto. "Asamblea Nacional Constituyente y Constitución Política de 1991" En: Revista Pensamiento Humanista, No. 2. Universidad Pontificia Bolivariana-Formación Humanista. Medellín, 1994.

GROS, Christian. "Poder de la escuela, escuela del poder: Proyecto Nacional y pluriculturalismo en época de globalización". En: Memorias Simposio. Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Programa Colombia Multilingüe. Universidad del Atlántico.

HOUGHTON, Juan. "¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas?" En: Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá, 1996.

JIMENEZ, Néstor. "Etnoeducación: Política oficial para la educación de Comunidades Indígenas" En: Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá, 1996.

MUYUY JACANAMEJOY, Gabriel. "Implementación del Artículo 10 de la Constitución colombiana" En: Memorias Simposio. Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Programa Colombia Multilingüe. Universidad del Atlántico.

ONIC. "Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación" En: Boletín de Antropología. Volumen 11, No. 28, 1997.

PALOMARES RUIZ, Ascensión. "Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI" Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2004.

PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos. Procuraduría General de la Nación. Giro Editores Ltda. Colombia.

ROJAS CURIEUX, Tulio. "La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer" En: Colombia Internacional, No. 46. Colfuturo. Bogotá, 1999.

SANCHEZ BOTERO, Esther. "La aplicación práctica de la política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural" Tomo 1. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, 2002.

_____. Política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y de la protección del menor. Ministerio de Salud e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Tomo II. Bogotá, 2002.

TRILLOS AMAYA, María. "El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la Etnoeducación" En: Culturas, Lenguas, Educación. Memorias VII Congreso de Antropología. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla, 1999.

_____. "La educación indígena en Colombia" En: Lenguas Aborígenes de Colombia, Educación Endógena frente a Educación Formal. Centro de Ediciones CCELA, Universidad de los Andes. Bogotá, 1996.

TROCHEZ, Benilda; BOLAÑOS, Graciela. "Algunos aspectos de la formación de maestros en Etnoeducación" En: Culturas, Lenguas, Educación. Memorias

VII Congreso de Antropología. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Barranquilla, 1999.

ZAMBRANO, Carlos Vladimir. "Crisis de la modernidad y Etnoeducación para la crisis" en Participación de las lenguas en la construcción de sentidos sociales. Universidad del Atlántico. Barranquilla.

Fuentes en línea:

Consolidación Amazónica de Colombia. Legislación y Desarrollo de Políticas. En: http://www.coama.org.co/espanol/legis_educacion.php

ALMENDRA VELASCO, Agustín. "La Etnoeducación y la construcción de PEC en contextos pluriculturales y plurilingües en el marco del plan de vida valor, uso y desuso de lenguas originarias"

En: http://www.tolima.gov.co/portal/documentos/eticos/sociedades_pluriculturales_y_pluriling_es3.pdf

ARTUNDUAGA, Luis Alberto. "La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". En: Revista Iberoamericana de educación. No. 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.htm>

BEDOYA, Olga Lucía, GRANADA Patricia, ZULUAGA Víctor. "El plan de vida Indígena" Revista #19 Ciencias humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. (UTP)Pereira-Colombia.

En: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/bedoya.htm>

DIAZ-COUDER, Ernesto. "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica" en Revista Iberoamericana de Educación. Número 17. Educación, Lenguas, Culturas, Mayo-Agosto 1998. En www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm

ENCISO PATIÑO, Patricia. "Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública" Dirección de Poblaciones y Proyectos

Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

En:http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-84462_archivo.pdf.

GRUNEWALD CONDORI, Verónica. “Convenio 169 de la OIT y Educación: Requisitos Vitales” Actualidad Étnica. Chile, 2007. En: <http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=5813>

Grupos Étnicos, Etnias de Colombia” En:http://www.etniasdecolombia.org/grupos_etnoeducacion2.asp?cid=244&did=768

LANDABURU, Jon “La situación de las lenguas indígenas de Colombia: prolegómenos para una política lingüística viable”. En: <http://alhim.revues.org/document125.html>

LÓPEZ, Luis Enrique. “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” En: Revista Iberoamericana de educación. No. 13. Educación bilingüe intercultural. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a03.htm>

LLOREDA MERA, Francisco José. “Construcción e institucionalización del concepto de Etnoeducación” En:<http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/afrocolomb/desarrollo.asp?id=7>

MUYUY JACANAMEJOY, Gabriel. Defensor Delegado para Indígenas y Minorías Étnicas Intervención de la Defensoría del Pueblo en el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas. Agosto 8 de 2003. En: www.hchr.org.co/actividades/Ponencia%20Defensoria.doc

“Real Cédula para que se destierren los diferentes idiomas que se usan en estos dominios, y sólo se hable el castellano, 1770” En:

http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1770/Real_Cedula_para_que_se_desti_erren_los_diferentes_idiomas_que_se_usan_en_estos_dominios_y.shtml

ROMERO LOAIZA, Fernando. "La Educación Indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos" En: http://www.arqueologia.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loai_za.htm

VELEZ DE DE LA CALLE, Claudia. "La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad". En: <http://www.genesis.amigomed.edu.co>

ZAPATA OLIVELLA, Manuel. "Conceptos afrocolombianos de Etnoeducación" En: <http://harambee-uraba.iespana.es/ponencias/eison/conceptos-de-etnoeducacion.htm>

ANEXO 1

MAPA DE LAS LENGUAS EN COLOMBIA

CENTRO COLOMBIANO DE ESTUDIOS DE LENGUAS ABORIGENES

Familia ARAWAK

1. Wayuu
2. Achagua
3. Piapoco
4. Kurripako
5. Baniwa
6. Kawayari
7. Yukuna
8. Tariano
9. Baniba

Familia BORA

1. Muinane
2. Bora
3. Miraña

Familia CARIBE

1. Yuco
2. Karijona

Familia CHIBCHA

1. Kogui
2. Ika
3. Damana (Wiwa)
4. Uwa (Tunebo)
5. Chimila
6. Bari
7. Kuna

Familia CHOCO

1. Embera
2. Waunan

Familia GUAHIBO

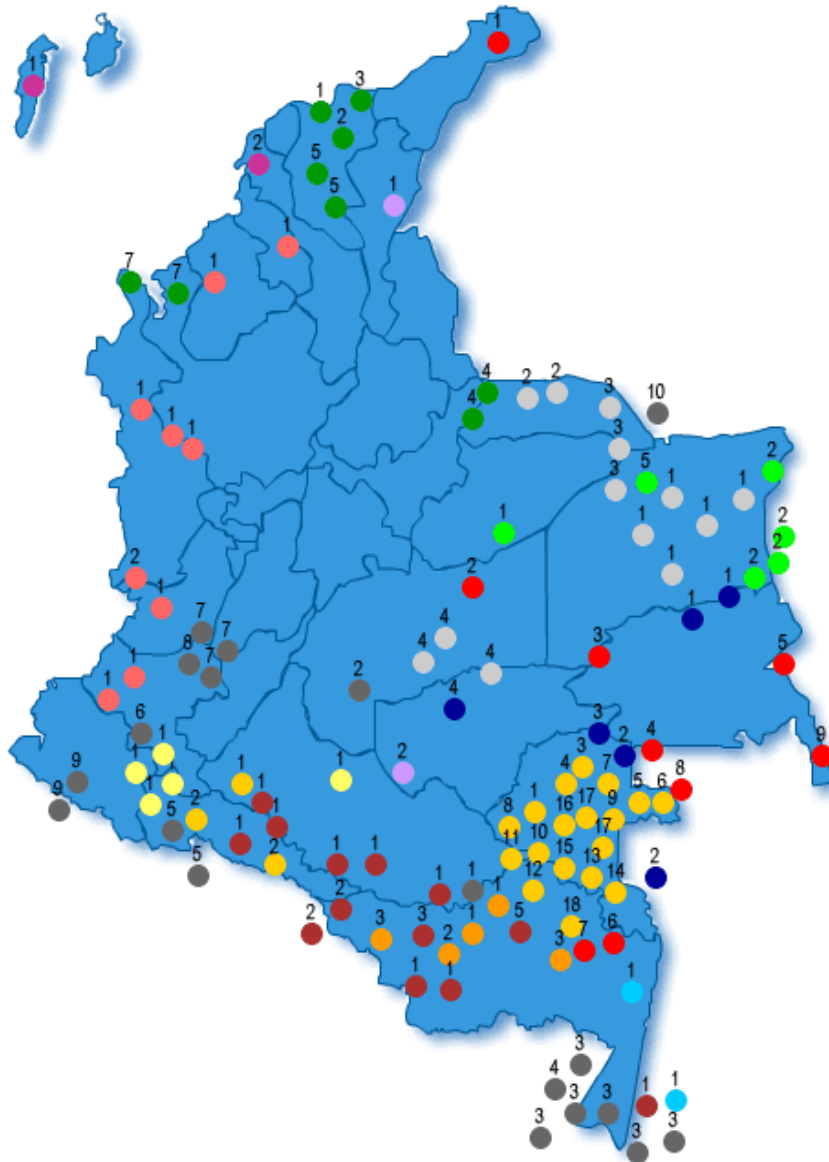
1. Sikuani
2. Hitnu
3. Kuiba
4. Guayabero

Familia MARU

1. Piunave
2. Yujup-Maku
3. Cacua
4. Nukak

Familia SALIBA

1. Saliba
2. Piaroa



Familia QUECHUA

1. Inga

Familia TUPI

1. Cocama

Familia CRIOLLOS

1. San Andrés
2. Palenquero

Familia WITOTO

1. Witoto
2. Okaina
3. Nonuya

Familia TUKANO

1. Coreguaje
2. Siona
3. Kubeo
4. Pisamira
5. Piratapuyo
6. Wanano
7. Desano
8. Carapana
9. Tucano
10. Tatuyo
11. Taiwano
12. Barasana
13. Bará
14. Macuna
15. Tuyuka
16. Yurutí
17. Siriano
18. Tanim uka

INDEPENDIENTES

1. Andoke
2. Tinigua
3. Tikuna
4. Yagua
5. Cofan
6. Kanëntsa
7. Páez
8. Guambiano
9. Awa (Kwaiquer)
10. Yaruro

Basado en el libro "CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS INDIGENAS DE COLOMBIA" de JON LANDABURU C.N.R.S. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, CCELA

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/articles-117743_imagen01.gif (11/08/08)

ANEXO 2

ESTADO DE LAS LENGUAS EN COLOMBIA

FAMILIA	LENGUA	NO. DE HABLANTES	ESTADO SEGÚN DATOS DEMOGRÁFICOS
Chibcha	Kogui	5.000 – 10.000	
	Wiwa	1.000 – 5.000	Peligro
	Arhuaco	10.000 – 50.000	
	Chimila (Ete Taara)	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Barí	1.000 – 5.000	Peligro
	Ukuwa	1.000 – 5.000	Peligro
	Guambiano	10.000 – 50.000	
	Kuna	10.000 – 50.000	
	Totoró	4	Moribunda
Arawak	Wayuunaiki	Más de 50.000	
	Achagua	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Piapoco	5.000 – 10.000	
	Curripaco	5.000 – 10.000	
	Cabiyarí	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Tariano	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Taiwano	Menos de 1.000	Peligro Potencial
Guahibo	Guayabero	1.000 – 5.000	Peligro Potencial
	Sicuani	10.000 – 50.000	
	Chiricoa	¿Extinta?	
	Cuiba	1.000 – 5.000	Peligro
	Amorrúa	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Hitnu	Menos de 1.000	Peligro Potencial
Tukano			
Tukano Occidental	Siona	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Coreguaje	1.000 – 5.000	Peligro
	Tama	¿Extinta?	
	Secoya	¿Extinta?	
	Kubeo	1.000 – 5.000	Peligro

FAMILIA	LENGUA	NO. DE HABLANTES	ESTADO SEGÚN DATOS DEMOGRÁFICOS
Tukano Oriental	Tanimuka	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Tukano	10.000 – 50.000	
	Yukuna	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Tuyuka	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Wanano	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Siriano	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Yurutí	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Piratapuyo	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Tatuyo	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Pisamira	25	Moribunda
	Bara	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Barasano	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Taiwano	Menos de 1.000	
	Carapana	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Desano	Menos de 1.000	Peligro Potencial
Macuna	Menos de 1.000	Peligro Potencial	
Chocó	Wounaan	5.000 – 10.000	
	Embera	Más de 50.000	
Caribe	Yukpa	5.000 – 10.000	
	Carijona	30	Moribunda
	Cariña	¿Extinta?	
Sáliba	Sáliba	1.000 – 5.000	Peligro
	Piaroa	10.000 – 50.000	
Maku-Puinave	Makú	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Puinave	5.000 – 10.000	
	Cacua	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Nukak	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Hupda	Menos de 1.000	Peligro Potencial

FAMILIA	LENGUA	NO. DE HABLANTES	ESTADO SEGÚN DATOS DEMOGRÁFICOS
Bora	Bora	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Miraña	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Muinane	Menos de 1.000	Peligro Potencial
Quechua	Inga	10.000 – 50.000	
	Quichua		
Huitoto	Huitoto	5.000 – 10.000	
	Murui	¿Extinta?	
Tupí-Guaraní	Ñingatú	¿Extinta?	
Lenguas Independientes	Nasa yuwe	Más de 50.000	
	Kamentsá	1.000 – 5.000	Peligro
	Andoke	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Tikuna	10.000 – 50.000	
	Awapit	5.000 – 10.000	
	Kofán	1.000 – 5.000	Peligro
	Ocaina	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Cocama	Menos de 1.000	Peligro Potencial
	Yagua	1.000 – 5.000	Peligro
	Tinigua	2	moribunda
Yaruro	5.000 – 10.000		

Basado en el libro "CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DE COLOMBIA" de JON LANDABURU C.N.R.S. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, CCELA

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantes/1599/articles-117743_imagen02.gif (11/08/08)