

**Análisis del impacto de la política pública de etnoeducación de Colombia en el
pueblo Embera del Chocó.**

Educación propia como instrumento de pervivencia

Carlos Alberto Ortiz Cuesta, Mecedito Cabrera Mecha y Franklin Alverony
Chamat Mosquera.

Noviembre 2017.

Asesor: José Gabriel Cataño Rojas

Universidad EAFIT
Escuela de Humanidades
Departamento de Gobierno y Ciencias Políticas
Maestría en Gobierno y Políticas Públicas
Medellín

Agradecimientos

Se agradece al profesor José Gabriel Cataño Rojas por su disposición y acompañamiento en la construcción de este artículo. A la Unión Temporal Cultural Territorial para la Administración Educativa y su grupo de asesores, a los servidores públicos de la Secretaría de Educación Departamental del Chocó (administración temporal para el servicio educativo del Chocó), y a los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Indígena Unión Chogorodó (Carmen del Darién, Chocó), por la valiosa información que aportaron.

Resumen

En este artículo se realiza un análisis etnográfico sobre el impacto de la política etnoeducativa en el pueblo Embera Dobida ubicado en el departamento del Chocó, Colombia, abordado desde la reflexión sobre la etnoeducación y la concepción de la educación propia para los pueblos indígenas, como instrumento de reconocimiento, autodeterminación y pervivencia étnica y cultural. También, se establece una serie de carencias y fallas en el modelo etnoeducativo que termina limitando el derecho que tienen los pueblos indígenas de construir su propio desarrollo.

Palabras clave: Educación propia, Etnoeducación, Embera Dobida, Modelo educativo, Política pública.

Abstract

In this article an ethnographic analysis is made about the impact of the ethno-educational policy on the Embera Dobida people located in the department of Chocó, Colombia, approached from the reflection on the ethnoeducation and the conception of the own education for the indigenous peoples, as an instrument of recognition, self-determination and ethnic and cultural survival. Also, a series of deficiencies and failures are established in the ethno-educational model that ends up limiting the right of indigenous peoples to build their own development.

Key words: Own education, Ethnoeducation, Embera Dobida, Educational model, Public policy.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	1
2. Construyendo educación desde lo propio	2
3. Los Embera del Chocó.....	8
4. Antecedentes y generalidades de la etnoeducación	12
4.1. Construcción de políticas educativas desde los pueblos indígenas.....	15
4.2. Modelo educativo del pueblo Embera del Chocó	16
5. ¿Etnoeducación o educación propia?.....	19
5.1. Algunas consideraciones legales.....	20
5.2. Situación educativa del pueblo Embera Dobida en el Chocó	22
5.3. De la etnoeducación a la educación propia	24
6. Conclusiones.....	29
Literatura citada	33
Anexos	39

Lista de Tablas

Tabla 1. Indicadores demográficos del pueblo Embera.....	9
--	---

Lista de Figuras

Figura 1. Departamentos y municipios de mayor concentración Embera	11
Figura 2. Fundamentos de procesos educativos.....	12
Figura 3. Calidad pedagógica desde la integralidad	29

Lista de Anexos

Cuadro 1. Leyes, decretos, jurisprudencia y actos administrativos.....	39
--	----

1. Introducción

La política pública de etnoeducación en su implementación y aplicación a los pueblos indígenas, presenta fallas metodológicas que se evidencian en aspectos como la cobertura, la capacitación de profesores, y la falta de inclusión de la comunidad para construir el currículo, las cuales terminan generando la pérdida de la identidad cultural y coadyuvan a la imposibilidad de impartir una educación de acuerdo con su sistema cultural particular. A esto se le suma que no hay un concepto integral de educación que la proyecte más allá de los establecimientos educativos, de tal forma, que lo cultural y lo educativo se ven como realidades aisladas y desde conceptos limitados y poco eficientes.

En ese orden de ideas, el presente artículo da cuenta del impacto de la política pública de etnoeducación de Colombia aplicada al pueblo Embera Dobida del Chocó, a partir, del derecho constitucional que poseen los pueblos indígenas de gozar de un sistema de educación propio, fundamentado en lo político, organizativo, pedagógico, administrativo y de gestión, y como una clara y poderosa estrategia para la revitalización de las culturas y el mantenimiento de la identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos.

El documento se estructura a partir de la identificación de los principales aspectos que contiene la política pública de educación en Colombia para pueblos indígenas desde la concepción del derecho interno para cada pueblo, y, además, se establecen los principales fundamentos teóricos, jurídicos e históricos que delimitan el concepto de etnoeducación en Colombia, también la pertinencia de la implementación de la política pública de educación para el pueblo Embera Dobida del Chocó, realizando una caracterización etnográfica y el análisis de la incidencia del modelo de educación estatal en la concepción de desarrollo de este pueblo.

Metodológicamente se realizó un análisis descriptivo, atendiendo al conocimiento previo de la población objeto de estudio, que fue aplicado en el trabajo de campo en la realización de entrevistas a los diferentes actores educativos con el fin de orientar una investigación que permitiera conocer aspectos comparativos de la problemática abordada. Igualmente, se revisaron documentos relacionados con el tema ubicados en bases de datos digitales y bibliotecas. Por otro lado, se realizaron visitas a organizaciones indígenas que administran la educación, instituciones educativas indígenas, a la Secretaría de Educación Departamental del Chocó, y a la Administración Temporal para el Servicio Educativo del Chocó.

Finalmente, con base en la información recolectada y analizada, se establecen algunas conclusiones en las que se identifican las principales carencias que presenta la política pública de educación para pueblos étnicos –en particular los Embera Dobida del Chocó-, que terminan limitando la construcción e implementación de un plan de vida concebido desde su propia cosmovisión.

2. Construyendo educación desde lo propio

Los pueblos indígenas cuentan con un sistema de normas, valores y lineamientos de comportamiento, adaptación y regulación de las relaciones socioculturales, cuya base fundamental es la ley de origen, derecho mayor y plan de vida. Este sistema es conocido como derecho interno de cada pueblo (Asociación OREWA, 2010), el cual propende mantener la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y a conservar cada uno sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propios, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general (CONTCEPI, 2013).

En contraposición a lo anterior, la educación oficial no satisface el desarrollo de estas capacidades y la consideran como no apropiadas¹. Esto hizo que a mediados de la década de 1970, naciera el concepto de educación propia en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)² (Bolaños, 2015).

Durante los últimos cinco siglos los pueblos indígenas han sufrido el flagelo de la imposición tanto en lo cultural como en lo educativo, producto de la dinámica de conquista y colonización de sus territorios (Galeano Lozano, 2013), hechos que se reflejan significativamente en la falta de valoración y respeto a sus saberes y costumbres, a través de la religión, la lengua castellana y de la instauración forzada de una educación ajena a los pueblos indígenas, cuya concepción de hombre, sociedad y desarrollo va en contravía de los vínculos de respeto y filiación que se tiene con la naturaleza (Asociación OREWA, 2010).

El significado y lógica de educación, profesor, currículo y escuela, impuestos por el Estado y la iglesia, se han ido interiorizando en las comunidades, en oposición a los conceptos y el pensamiento basado en el conocimiento ancestral, cosmovisión, sentido y lógica propia de la ancestralidad cultural indígena.

Por lo anterior, se evidencia cómo el Estado le ha negado a los pueblos indígenas la posibilidad de hacer uso de sus propias libertades y por ende construir su propia visión de desarrollo, que en palabras de Sen (2010), vulnerarían notablemente los dos aspectos que hacen valiosa la libertad: “el aspecto de oportunidad y el aspecto del proceso” (p. 258), lo que es más

¹ Nussbaum considera la educación apropiada como una categoría dentro del grupo de necesidades intermedias, las cuales se completa con las 10 categorías restantes: alimentos nutritivos y agua potable; alojamiento protector; entorno laboral no perjudicial; entorno físico no perjudicial; control de natalidad y nacimientos seguros; cuidados sanitarios apropiados; infancia segura; relaciones primarias significativas; seguridad física; seguridad económica (Gough, 2007).

² El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), es la organización que agrupa a más del 90% de las comunidades indígenas del departamento del Cauca. (...) Se le reconoce como autoridad tradicional de los pueblos indígenas del Cauca; es una entidad pública de carácter especial y en la actualidad lidera negociaciones con el Estado, producto de un sinnúmero de compromisos que la nación colombiana tiene con los grupos indígenas de esta parte del país (CRIC, 2016).

notorio cuando se retoma el concepto de Sen, (citado por Eslava, 2016), sobre desarrollo, como “la cuestión principal es saber que la libertad humana es lo más valioso que poseemos y que el desarrollo es un proceso de expansión de esa libertad”, y quien además, incluye a la educación como una de las cinco libertades (Sen, 1999).

El pueblo indígena ha sido invisibilizado en lo concerniente a la construcción e implementación del modelo de educación vigente en Colombia, lo que agudiza la situación problemática a partir del discurso de Rawls (1995) sobre la equidad, como un elemento que trata de superar la formalidad de una igualdad estricta, al margen de la situación de cada individuo; supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta. Como lo dice Sen (2010) “si se considera a todos por igual puede terminar en generar un trato desigual a aquellos que se encuentran en posición desfavorable”.

En este sentido, la educación propia constituye la oportunidad histórica de pervivencia del pueblo Embera, que sistemáticamente ha sido vulnerado por las iniciativas descontextualizadas³ del Estado que terminan fragmentando la identidad y arraigo cultural, a partir de la generación de un pensamiento propio que les permita construir y desarrollar su plan de vida con base en su propia cosmovisión (Molina Bedoya y Tabares Fernández, 2014).

Igualmente, la educación propia es el proceso de rescate y fortalecimiento de la lengua materna de los pueblos, del crecimiento y desarrollo de cada una de las culturas indígenas del país. Promueve una relación comunicativa y crítica entre seres humanos y grupos culturales diferenciados y extiende esa relación hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas (CONTCEPI, 2013).

³ En este horizonte, la etnoeducación se ha convertido en una alternativa educativa para las comunidades indígenas del país. No obstante, se destaca una limitación estructural en la forma como se da la integración del saber propio, es decir, el saber tradicional, el legado con el conocimiento occidental, porque cada uno comporta rasgos particulares que le confieren sentido dentro de contextos determinados, no siempre compatibles entre sí.

Ahora bien, en Colombia, solo a partir de la Constitución Política de 1991 se reconoce el derecho a la cultura y a los procesos educativos propios de las etnias, toda vez que la Constitución de 1886 no reconocía la existencia de dialectos o idiomas diferentes al castellano dentro del territorio colombiano y además privilegiaba una única creencia y doctrina desconociendo las diferencias culturales y sociales de las minorías; esto representó un cambio trascendental para el reconocimiento de los grupos étnicos minoritarios en el país (Arbeláez Jiménez y Vélez Posada, 2008, p. 30).

Es así, como la gran mayoría de la legislación promulgada por el Estado colombiano a partir de ese año se desprende del texto constitucional y del bloque de constitucionalidad⁴, convirtiéndose en el instrumento requerido para terminar de estructurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada (Ministerio de Educación Nacional, 2004), que incorpore como base fundamental la realidad del territorio y bajo la orientación de los principales actores de la comunidad, como son las organizaciones indígenas, los docentes y directivos docentes, las autoridades tradicionales (yerbateros, jaibanas, tongueros)⁵ y, con el acompañamiento de la institucionalidad gubernamental.

De igual forma, para comprender la estructura de un modelo de educación que responda a las necesidades de las minorías étnicas, es conveniente conocer lo que representa una política pública de educación, que en palabras de Rodríguez Reinol (2011) busca abordar:

Los objetivos colectivos que el Estado, a través del MEN, como entidad encargada por ley, tiene para desarrollar e implementar las políticas educativas para la población colombiana, los cuales están desarrollados a partir de los principales cambios que se dieron a nivel latinoamericano (...) (p. 79).

⁴ El bloque de constitucionalidad está compuesto por aquellas normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son utilizados como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integrados a la Constitución, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución. Son pues verdaderos principios y reglas de valor constitucional, esto es, son normas situadas en el nivel constitucional (Corte Constitucional, C- 225 de 1995).

⁵ Yerbateros: médico tradicional que utiliza las plantas con propósito curativo. Jaibana: médico tradicional controlados y poseedor de los espíritus. Tonguero: médicos tradicionales videntes.

Asimismo, el Estado colombiano enuncia la etnoeducación “como un principio pedagógico que pretende posicionar la educación cultural en los procesos educativos nacionales, y está enmarcada en una noción de etnodesarrollo” (Sosa Avendaño, 2014, p. 2).

Con base en lo anterior, esto es, la lucha de muchos años ejercida por los pueblos indígenas en América Latina y atendiendo el mandato constitucional colombiano de 1991, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reorientó su política etnoeducativa con la puesta en marcha de estrategias que implicaron, entre otras, la contratación de profesionales de grupos étnicos y la creación y promoción de comités departamentales de etnoeducación, que buscaban la concertación regional con los líderes de los grupos étnicos para el tema educativo; al mismo tiempo que comenzó a insistir en la concertación también con los obispos que administraban la educación contratada y atendían a un gran número de estudiantes indígenas en todo el territorio nacional, desarrolló procesos como la formación docente, el diseño y elaboración de materiales educativos, promovió la investigación lingüística, pedagógica y antropológica, financió la construcción y dotación de escuelas, fomentó la educación de adultos en comunidades indígenas, apoyo a evaluación de experiencias educativas, e impulsó la asesoría directa a grupos étnicos en todo el territorio nacional (MEN, 2004, p. 13).

De igual forma, el Estado promulgó progresivamente una serie de instrumentos jurídicos que incorporaron principios para el fortalecimiento educativo de los grupos étnicos. Dentro de estos se destaca, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) que contiene en el Título III, Capítulo 3, los artículos referentes a la educación para grupos étnicos.

Sin embargo, esta ley dejó inconformes a algunos representantes de grupos étnicos que consideraban que el articulado precitado era muy general y se prestaba para ser malinterpretado en las regiones. Al respecto el MEN (2014) señalaba lo siguiente:

La Etnoeducación venía impulsando el diseño de currículos integrados y los artículos que ordenaban trabajar con áreas obligatorias fueron entendidos como una contradicción; en muchos departamentos se pensó que los indígenas y afrocolombianos debían replantear sus propuestas curriculares. Algo similar ocurrió con los temas de proyectos transversales, nombramiento de maestros y selección de contratos.

La mayoría de los grupos había avanzado en procesos de formación de bachilleres pedagógicos a través de la profesionalización de maestros(as) indígenas y no indígenas. La Ley fue interpretada como una manera de acabar con las aspiraciones de muchos de estos(as) docentes en ejercicio que esperaban ser nombrados(as) y de otros(as) que soñaban con posesionarse luego de su grado, porque al emitirse la Ley se comenzó a exigir que todos los docentes fueran licenciados.

Se había avanzado en la posibilidad de contratar a los sabedores de las comunidades como maestros tradicionales. La Ley 115 cerró esa posibilidad porque a pesar del Art. 62 lo que se hizo en las regiones fue seguir las pautas para nombramiento de docentes ordinarios, que aparecen especificadas en otro capítulo de la Ley (p. 15).

A partir de esta problemática y el continuo trabajo del MEN y las organizaciones indígenas, el Estado emitió la norma que reglamentaría el Título III, Capítulo 3, Decreto 804 de 1995, con lo cual se avanzó en clarificar las dudas establecidas y se precisó lo relacionado con el servicio educativo para grupos étnicos.

Ahora bien, la construcción de una cultura etnoeducativa que cale significativamente en las comunidades indígenas aún está en construcción y requiere de mayores y contundentes esfuerzos por parte del Estado colombiano, de tal forma que el concepto de etnoeducación realmente

cumpla lo pactado en su definición y que no se quede cómo simple retórica, como lo expresa Castillo Guzmán (2008):

La implementación de la Etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas y los empeños institucionales. Su ausencia en muchos de los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento en muchas entidades territoriales y la falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental, son las expresiones más recurrentes cuando se pregunta por la suerte del Decreto 804 en departamentos y municipios con poblaciones étnicas (p. 24).

3. Los Embera del Chocó

Los pueblos indígenas Embera, Wounaan, Katío, Chamí y Tule, están ubicados a lo largo y ancho del departamento del Chocó, en las cuencas de los ríos Atrato, San Juan, Baudó y sus afluentes, lo mismo que en zonas costeras (Asociación OREWA del Chocó, 2016). Se encuentran asentados en núcleos poblacionales denominados comunidades, en un número mayor de 280 en todo el departamento (DANE, 2005), con una población aproximada de 50.080 indígenas (Ministerio del Interior - OREWA, 2013). De igual manera, en tiempos prehispánicos, compartieron la lengua nativa, la cosmovisión Jaibaná, la movilidad territorial, el gobierno no centralizado, la cultura selvática y la estructura social, que radica en unidades familiares la base de su sociedad y en unidades sociales más amplias, el desempeño de diversas actividades (Ulloa, 1992).

Teniendo en cuenta que los Embera representan cerca de 24.000 personas, algo más de la mitad de los indígenas del departamento del Chocó (MinCultura de Colombia, 2016a), se enfocará la atención en este grupo; de los 37.327 personas que se auto-reconocen como indígenas Embera en el país, 63,2% se localizan en el departamento (DANE, 2005) (Figura 1).

Sus mitos de origen dan cuenta de su creación en las playas del Baudó, de donde iniciaron su recorrido hacia el resto del territorio chocoano; su migración o desplazamiento obedece principalmente a tres aspectos: la necesidad de buscar zonas adecuadas para realizar sus labores agrícolas, de cacería y pesca, los conflictos intra-étnicos, y el conflicto armado (Achito y Casama, 2012).

Según el DANE (2005), el porcentaje de población Embera que no sabe leer ni escribir es de 15,6% (5.837 personas), del cual la mayoría son hombres con 53,7% (3.137 personas). Esta tendencia se mantiene al observar otros indicadores, como el de algún tipo de estudio, en el que las mujeres son mayoría con 49,7% (16.061 personas) (Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores demográficos del pueblo Embera

Indicador	Hombre		Mujeres		Total	
	Valor	%	Valor	%	Valor	%
Población	18.974	50,8	18.353	49,2	37.327	100,0
Habla la lengua de su pueblo	11.803	50,3	11.662	49,7	23.465	62,9
Algún estudio	16.504	50,7	16.061	49,3	32.565	87,2
Analfabetismo	3.137	53,7	2.700	46,3	5.837	15,6

Fuente: Tomado de MinCultura de Colombia, 2016a.

El pueblo Embera se ubica en territorios que tradicionalmente les ha pertenecido y que el Estado reconoce bajo la figura de resguardos indígenas, instituciones legales y sociopolíticas de carácter especial, conformada por una o más comunidades (Constitución Política de Colombia, 1991, artículos 63 y 329). Es así que con el título de propiedad colectiva, pueden gozar de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de este y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio (Art. 21, D 2164/95). Igualmente, estos territorios tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables.

Dentro de ellos la organización de la tierra no tiene linderos establecidos, aunque la posesión individual ha transformado esta situación y cada familia tiene derecho a usufructuar y pasar de generación en generación un terreno, que es ocupado por la vivienda familiar y parcelas agrícolas. Los sectores destinados para la caza, pesca y recolección de frutos, continúan siendo comunales (Ulloa, 1992).

En relación con el estado de la lengua nativa (el Embera) la hablan 62,7%, cifra que representa un grado importante de pervivencia lingüística y la necesidad de proteger y fortalecer la lengua nativa para que no se siga perdiendo. Las mujeres Embera representan la mayoría en este indicador (8.361 personas).

De igual forma, Carmona (citado por Viaplural, 2009, p. 36) establece que los Embera se dividen en tres grandes grupos, a partir del medio en el que viven: los Eyabida o habitantes de cordillera, los Dobida⁶ o gentes de río, y los Pusabida o habitantes de los lechos marinos o de las desembocaduras de los ríos.

Para el pueblo Embera, el ciclo vital gira en torno a la cuenca de los principales ríos que riegan el departamento. En el área del Atrato se localizan en los municipios de Lloró, Quibdó, Bojayá y Riosucio; igual que por los afluentes costeros del océano Pacífico en los municipios de Juradó, Bahía Solano y Nuquí, y en el área del río Baudó en los municipios de Alto Baudó y Bajo Baudó (MinCultura de Colombia, 2016b).

⁶ Los Embera Dobida fueron diagnosticados por el Auto 04 de 2009, que se emitió en el proceso de seguimiento de la Sentencia T-025 emitida en 2004 por la Suprema Corte Constitucional, y que declaró un estado de cosas inconstitucional en materia de desplazamiento forzoso en Colombia. Sin embargo, esta comunidad Embera no es reconocida como tal por el DANE (2005) que diferencia como pueblos a los Embera, Embera Siapidara, Embera Chamí y Katío. Por tal motivo en este trabajo se ha asimilado los Embera a los Embera Dobida, porque en el caso del censo no se referencia el colectivo de Embera, y el denominativo de Dobida no es de uso generalizado. Sin embargo, como el Censo se basa en auto-reconocimiento, se advierte que puede haber inexactitudes en su registro (MinCultura de Colombia, 2016, p. 2).

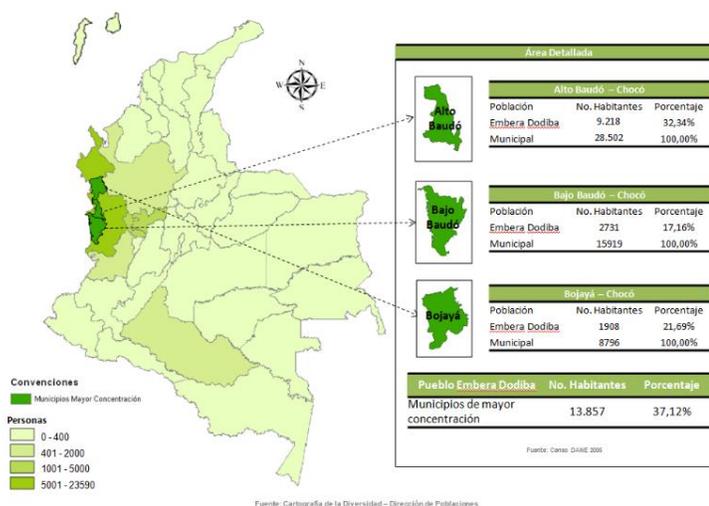


Figura 1. Departamentos y municipios de mayor concentración Embera

Tomado de MinCultura de Colombia, 2016b.

Este ciclo vital es complementado con un sistema de normas, valores y lineamientos de comportamiento, adaptación y regulación de las relaciones socioculturales que posee, al igual que el resto de pueblos indígenas. Una base fundamental es la ley de origen, sistema conocido como derecho interno de cada pueblo, el cual implica la potestad primordial y ancestral de autogobernarse y establecer los parámetros necesarios para aplicar su propia justicia y decidir autónomamente los caminos y los procesos en todo ámbito de la vida: salud, educación, territorio, cultura y producción (Achito y Casama, 2012). En la Figura 2 se representan los fundamentos de los procesos educativos, teniendo como elemento vertebral la ley de origen, el derecho mayor y materializado en el plan de vida.



Figura 2. Fundamentos de procesos educativos.

Fuente: Modelo PECTI (Unión Cultural Territorial de Autoridades Indígenas, 2017)

Sin embargo, desde la época de la conquista europea, los pueblos indígenas se han visto sometidos a desplazamientos sucesivos hacia las cabeceras de los ríos y quebradas, sitios de mayor dificultad en cuanto al acceso, la agricultura y las transacciones comerciales, perdiendo las vegas amplias de los grandes ríos y las franjas costeras de la región, pero adquiriendo áreas de refugio y santuarios de vida silvestre.

En la actualidad, la situación de los pueblos indígenas del Chocó, en particular la de los Embera, no ha cambiado mucho; las prácticas económicas que se desarrollan en sus territorios son de carácter extractivo y responden a políticas gubernamentales de nivel nacional, lo que sumado a la fuerte presencia de grupos armados ilegales, terminan convirtiéndose en los factores de mayor impacto.

4. Antecedentes y generalidades de la etnoeducación

La educación para los indígenas inicia en el año 1492 con la llegada de los españoles, que emplearon con ellos diversas formas de imposición y alienación, siendo una de las más

complejas, la imposición cultural a través de la religión y la instauración de una educación ajena a los pueblos indígenas.

El primer modelo de educación dirigido a las comunidades indígenas, que se instaura en la época republicana es de castellanización y para ello se crearon internados indígenas con el propósito de acabar con la lengua materna e imponer el castellano junto con su concepción de sociedad y de desarrollo; es así como se crearon los internados en resguardos indígenas en el Chocó ubicados en: Aguasal (comunidad indígena perteneciente a la etnia Embera Katío del Resguardo Alto Tahami municipio de Bagadó), Catrú (Comunidad indígena perteneciente a la etnia Embera Topida del Resguardo Alto Baudó del municipio de Pie de Pato), Playa de Oro y Noanamá. La primera asumió el proceso de educación en áreas indígenas.

Cada uno de los internados fue el resultado de los acuerdos realizados entre la Iglesia Católica y el Estado, facilitando a los misioneros realizar su labor a través de la educación; aquí el catecismo y la sacramentalización fueron el desarrollo de los objetivos eclesiales.

Los métodos educativos en los internados se basaban en el castigo en alianza con las autoridades civiles (inspectores de policía). Se prohibía hablar la lengua materna, se les cambiaba su vestido y se exigía a los Jaibanás acabar sus prácticas por considerarlas diabólicas.

Con los cambios sufridos en el aparato estatal y con la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, se propuso a mediados de la década de 1950, un nuevo modelo educativo basado en el bilingüismo y la biculturalidad, cuyo planteamiento fundamental fue la aceptación de la lengua materna, pero priorizando el uso del español.

También dentro de la anterior concepción, se expidieron los decretos 1142 de 1979 y 95 de 1980, en los que se reconoció la necesidad de una educación diferente para los pueblos indígenas, dentro de los parámetros formales y oficiales.

Con la nueva Constitución Política de 1991 se reafirmó el reconocimiento de la existencia de diversas culturas y etnias en el país y se eleva a la categoría de oficiales a sus territorios y sus idiomas.

Por ello, cuando se habla de políticas públicas en materia educativa para los grupos étnicos en Colombia, necesariamente se hace referencia a la etnoeducación, que de acuerdo con la Ley 115 de 1994 se entiende como la educación que el Estado ofrece a los grupos étnicos, cuyo concepto, según el Artículo 55 del Título III, Capítulo III de la Ley General de la Educación, se define como:

(...) La que se ofrece a grupo 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 (Ley General de Educación, 1994). Educación que debe implementarse según sus usos y costumbres.

En este sentido la etnoeducación parte de una lucha política del pueblo indígena por una educación propia desde la década de 1980, que según Rojas y Castillo (citado por Castillo Guzmán, 2008), se produce como resultado de las luchas políticas iniciadas por los movimientos indígenas en la década de 1970, en lo que se refiere particularmente al proyecto de educación indígena contenido en propuestas de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), las Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AICO) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Este proceso de casi tres décadas ha

implicado cambios y continuidades en el modo de entender y asumir la etnoeducación que surge en el marco de las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional, y se desplaza al escenario de las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural (Castillo Guzmán, 2008).

Si no se diseñan e implementan políticas públicas que permitan su atención, el reconocimiento de este problema público es necesario pero insuficiente. En palabras de Ballart y Ramió (2000), las políticas públicas “son las decisiones y las acciones que toman las instituciones colectivas ante un problema” (p. 498), lo cual implica una intervención directa del Estado, en concordancia con los mandatos establecidos en la Constitución Política de Colombia de 1991, en especial los relacionados en los artículos 1, 2, 7, 8, 10, 67, 68, 70, 71 y 246, que permitan restablecer la condición de derechos, que para el pueblo indígena, es insatisfactoria.

4.1. Construcción de políticas educativas desde los pueblos indígenas

Las organizaciones indígenas en Colombia, a lo largo de toda su historia, vienen construyendo política educativa que busca una educación libre de la imposición religiosa y asentada en los valores de su cultura; es así como en los espacios de diálogos y de toma de decisiones la educación es uno de los temas centrales de discusión y análisis; en este sentido son las organizaciones quienes diseñan y orientan las políticas educativas y su implementación.

En este orden de ideas, entre los años 2001 y 2002, después de un largo proceso de lucha, se inició la construcción de una política educativa emprendido entre la ONIC y el MEN, enfocada en tres componentes de trabajo: planes de vida, formación docente y materiales educativos. Este proceso recogió importantes aportes de distintas regiones y su socialización se realizó en el año 2003, que de acuerdo con la importancia de los planteamientos y la carencia de estrategias de socialización para todo el país, se propuso mantener la mesa nacional de

concertación a través del Decreto 2406 de junio de 2007⁷, como espacio de encuentro, reflexión y debate de las políticas que de ella se deriva.

Es en este marco de una educación diferencial, surge el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como mecanismo de concreción de la educación propia, toda vez que las condiciones del desarrollo educativo en las comunidades ha logrado consolidación a nivel local, zonal y regional, de tal manera que se visiona la necesidad de consolidar el sistema educativo que subyace al interior de los territorios indígenas en el plano nacional.

4.2. Modelo educativo del pueblo Embera del Chocó

El modelo educativo propio parte de la sabiduría milenaria y de los espacios de socialización primordiales que la naturaleza le brinda a la cultura Embera Dobida, para tejer propuestas educativas que no sigan quebrando la identidad cultural, y por el contrario, la fortifiquen resignificando la valoración de lo propio, le aporten herramientas que revitalicen sus mecanismos de resistencia y ayuden a consolidar puentes de entendimiento intercultural con la sociedad dominante (Unión Cultural Territorial de Autoridades Indígenas, 2017).

Cabe destacar, que entre los indígenas chocoanos hay tres actitudes y posiciones frente a la escuela. La primera que es bastante generalizada y que está causando un gran rompimiento de la identidad propia, consiste en aceptarla tal como viene de la sociedad occidental. Los que apoyan esta posición argumentan que es necesario saber leer y escribir, aprender español para poder comunicarse con afros y mestizos, pero sobre todo para poder desarrollarse. Se critica a los maestros que enseñan en lengua materna, cuando dejan que los niños jueguen y cuando

⁷ A través de este decreto se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del Artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, donde se establece que: "Los integrantes permanente de la Mesa Permanente de Concertación organizarán por temas y asuntos específicos comisiones de trabajo y concertación con participación de las entidades oficiales de acuerdo con sus competencias constitucionales y legales y con participación de los delegados de los pueblos, autoridades y organizaciones indígenas directamente interesados o afectados cuando se traten temas específicos de sus comunidades o regiones".

trabajan elementos propios de la cultura, porque se considera que son cosas que ya se saben y que los niños las vean en la escuela equivale a perder el tiempo (Asociación OREWA, 2010).

Otra posición, esta minoritaria, es la de aquellos que rechazan de plano la escuela. La señalan como destructiva, como factor principal de aculturación y pérdida de valores propios, con métodos de enseñanza unidireccionales (donde el maestro utiliza su poder y se cree el que lo sabe todo), donde se utilizan textos inadecuados a la realidad indígena, con programas y metodologías que no tienen en cuenta el proceso histórico, la realidad, el conocimiento y pensamiento propio, ni el ambiente de socialización de las etnias (Achito y Casama, 2012).

La tercera posición es aquella que plantea la escuela como un espacio de socialización que debe contribuir a la revitalización del conocimiento propio, al enriquecimiento de este con conocimientos de otras culturas, al fortalecimiento de la organización y de la identidad cultural, a la construcción de herramientas necesarias para la relación con la sociedad dominante, desde espacios que no rompan el proceso de socialización propio y donde se recreen las relaciones y valores de unidad, solidaridad y comunidad (Achito y Casama, 2012).

Específicamente, frente a la escuela, la crítica y las propuestas que se hacen tienen la intención de transformar el sentido que hasta el momento ha tenido. Para ello es necesario crear espacios de análisis donde las comunidades reflexionen sobre su proceso histórico, las implicaciones que ha tenido la escuela, el maestro y en general la educación formal en la desarticulación de la identidad, la problemática cultural actual y clarifiquen su proyecto de vida, para que las decisiones que se tomen respecto a la educación, sean lo menos nocivas para la cultura o lo más benéficas para la misma.

En concordancia con todo lo anterior, las organizaciones indígenas existentes en el departamento del Chocó, en especial las autoridades indígenas conformadas en Unión

Temporal Cultural Territorial para la Administración Educativa⁸ vienen trabajando la implementación de un modelo educativo propio fundamentado en el territorio, conforme a las exigencias del pueblo Embera Dobida, que busca lograr una vivencia de educación, pedagogía y didáctica acorde con la cultura, usos y costumbres, con el manejo propio de tiempos y espacios, formas de ver y pensar el mundo, con concepciones de integralidad y educación propia, desde procesos articulados e interactuantes, que se construyen y recrean permanentemente.

Este Sistema Educativo Indígena Propio llamado SEIP, es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que necesita el pueblo Embera Dobida del Chocó, buscamos la realización del derecho interno y del derecho fundamental a la Educación Propia conforme a definiciones y procedimientos autónomos, que a su vez corresponde con los derechos territoriales y étnico culturales, plasmados en la Constitución Política de Colombia, Convenios Internacionales, y la Legislación Nacional para pueblos indígenas, que deben garantizar una atención de calidad para la persistencia de los Sistemas Culturales y la pervivencia étnica (Unión Cultural Territorial de Autoridades Indígenas, 2017, p. 5).

Así, este proyecto educativo, se ha de convertir en una estrategia de relaciones y participación del pueblo Embera en los planes sectoriales de educación y de desarrollo municipal, departamental y nacional, además de ser el eje orientador para la selección, formación, vinculación y administración de personal docente y directivo docente. Es así como la Unión Temporal Cultural Territorial de Autoridades Indígenas (2017) establece que:

⁸ Actualización y simplificación realizada por la Unión Cultural Territorial de Autoridades Indígenas del departamento del Chocó (Administración Educativa de la Unión Temporal) para la administración y desarrollo de nuestro sistema educativo propio, desde los principios de unidad, territorio, cultura y autonomía. Autoridades tradicionales indígenas, cabildos locales, cabildos mayores y asociaciones del Chocó.

Este proyecto educativo contiene la fundamentación, principios, objetivos, parámetros pedagógicos, educativos y didácticos, sistema de investigación, formación y evaluación, plan de estudios, administración educativa, participación comunitaria, etc. para todos los pueblos indígenas del Chocó de nuestra jurisdicción, como base de unidad sobre y desde la cual cada pueblo, zona o comunidad lo enriquece de acuerdo a los avances logrados en su implementación (p. 5).

5. ¿Etnoeducación o educación propia?

Como se ha venido mencionando la etnoeducación hace parte del sistema educativo nacional, y pese a la flexibilidad que ha de tener, y siendo reconocida por la Constitución Política, donde se ofrece la posibilidad para una educación que responda a las exigencias propias de los grupos étnicos, expresados en su proyecto de vida, las condiciones, las normas administrativas y las políticas para implementar la educación en las comunidades indígenas, tiende a ser sometida por la estructura de la educación formal, porque el sistema de educación nacional no contempla realmente la diversidad cultural, sobre todo cuando no ha impulsado, ni respetado los diversos sistemas educativos ancestrales indígenas, ni ha tenido en cuenta los procesos educativos propios de los grupos étnicos.

La etnoeducación, como parte del servicio educativo que presta el Estado de acuerdo con la Constitución Nacional y las normas, debe permitir organizar la escuela desde los parámetros de la cultura, no reemplazarla, y desde allí coadyuvar a la persistencia de la educación propia, que es la mediación principal para la construcción de la cultura y garantía de pervivencia étnica.

Al ampliar la visión sobre la educación, se puede decir que educación es el proceso mediante el cual los sujetos acceden y se sujetan a códigos simbólicos de la cultura. Cultura que lo reconoce y sujeta como miembro de su estructura y en ese complejo proceso el sujeto va

configurando su sentido de pertenencia a la misma, sus aspiraciones, formas de comportamiento, prácticas productivas, dinámicas sociales, todo esto mediado por el lenguaje y las normas culturales de organización social, concepción de educación que permite proyectar la etnoeducación en los territorios indígenas (OREWA, 2000, p. 40).

El marco constitucional y jurídico del país, permite crear una estructura educativa diferencial, y por ende, proyectos educativos direccionados y promovidos por el SEIP. Además, es deber del Estado colombiano garantizar la pervivencia étnica y territorial y ello solo se puede lograr desde estructuras culturales y territoriales indígenas.

5.1. Algunas consideraciones legales

La promulgación de la Constitución Política de 1991 (los artículos que establece la protección de los derechos para los pueblos indígenas se destacan el 1, 7, 8, 10, 20, 13, 18, 20, 44, 63, 67, 68, 70, 246, 329 y 330) establece de manera formal los derechos para protección de las minorías étnicas, permitiendo que los pueblos indígenas hagan uso de estas garantías constitucionales para defender sus derechos específicos como minorías étnicas y culturales. Asimismo, el texto constitucional se ha robustecido con la ratificación de una serie de instrumentos legales internacionales sobre derechos humanos, como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros, que han servido de referente para consolidar su propia concesión de desarrollo y garantizar su pervivencia.

Ahora bien, como se ilustró en la Figura 2, los pueblos indígenas cuentan con un sistema de normas, valores y lineamientos de comportamiento, adaptación y regulación de las relaciones socioculturales, cuya base fundamental es la ley de origen o derecho mayor⁹. En este sentido, el derecho a gozar de una educación propia cobra suma importancia, toda vez, que la

⁹ Los pueblos indígenas consolidan la ley de origen en los siguientes mandatos: 01 del 15 de nov de 2003, 02 de diciembre de 2003, 03 de diciembre de 2003, mandato de los pueblos indígenas del Chocó, 27 de sept 2003, mandato político general del VIII Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, capítulo 6, mandato 94, y el mandato del IX Congreso Regional Indígena del Chocó, lineamiento educación y cultura.

consolidación, aplicación y el fortalecimiento de un modelo educativo se convierte en el instrumento idóneo para garantizar la pervivencia étnica y cultural de los pueblos indígenas.

Por otro lado, es importante resaltar el interés del legislativo y ejecutivo colombiano por dotar de instrumentos legales como leyes, decretos y actos administrativos (Anexo 1), que permitan la implementación de un sistema educativo propio que en teoría podría llegar a satisfacer los intereses de los grupos étnicos. Así lo expresa el informe de la UNICEF (2007) sobre los pueblos indígenas en Colombia:

(...) El país dispone de una legislación educativa indígena de vanguardia, resultante de los procesos de concertación entre los pueblos y el gobierno, la cual se genera como producto de experiencias y programas piloto bajo criterios, contenidos y metodologías que replantean la educación de modo coherente con las políticas existentes (p. 76).

Además, el ejercicio riguroso de las altas cortes ha hecho posible que los derechos y principios recogidos en estos textos legales se cumplan, como se evidencia en las sentencias emitidas¹⁰.

Sin embargo, es incipiente la materialización de este marco legal concerniente al derecho de los pueblos indígenas en materia educativa, teniendo en cuenta que aún existe una amplia brecha entre el mandato constitucional y el contexto real, generado principalmente por la poca inversión en educación indígena y evidenciado en las precarias condiciones en la prestación del servicio educativo y el bajo desempeño de los indicadores (UNICEF, 2007).

A esto se le suma, que según lo expresado por Molina-Betancur (2012), “los territorios indígenas todavía no pueden administrar libremente sus recursos, aunque avances significativos

¹⁰ Sentencia C- 208 de marzo de 2007. Ratifica la vigencia de las normas especiales de los pueblos indígenas, los exime que se les aplique el Decreto Ley 1278 y ordena construir un estatuto docente indígena nacional. Sentencia T-355/14. Derecho a la educación propia de comunidades indígenas o etnoeducación, deber del estado de garantizarlo. Sentencia T-871/13. Derecho fundamental a la educación de las comunidades étnicas y sus integrantes, debe respetar y desarrollar su identidad cultural.

se han realizado en el país para integrar las comunidades a las decisiones que competen a sus gentes...” (p. 289).

En los mismos términos lo expresa Casama:

(...) cuando definan la ley orgánica de ordenamiento territorial entonces entrará a funcionar la entidades territoriales indígenas, ahí entrará la salud, territorio, entonces a partir de ahí se empieza a aplicar el plan de vida, porque hasta ahora no se aplica está subutilizado, no somos entidades territoriales entonces funcionamos a medias, eso mismo pasa en educación, estamos administrando pero todavía no nos han soltado la autonomía, entonces cuando miramos los artículos de la CN 286 y 287 dicen que las autoridades indígenas son autónomas en administrar sus territorios (...) siempre la educación propia va a tener esa limitante (Germán Casama, comunicación personal, 17 de octubre de 2017, M. C. Mecha, entrevistador).

A pesar de lo anterior, vale la pena mencionar como proyecto piloto, que en el departamento del Chocó, el pueblo Embera Dobida, administra la educación en la totalidad de los establecimientos educativos indígenas, en cumplimiento del Decreto 2500 de 2010¹¹.

5.2. Situación educativa del pueblo Embera Dobida en el Chocó

Los pueblos indígenas del Chocó llevan más de 35 años reclamando organizadamente sus derechos y garantía de vida étnica en su territorio; sin embargo, se sigue vulnerando su integridad física, moral y cultural a través de la violencia, pero sobre todo por la desatención estatal. A pesar que se cuenta a nivel nacional e internacional con una amplia normatividad y jurisprudencia que propende por garantizar los derechos de los pueblos indígenas, todo ello parece letra muerta, porque la violación dirigida en contra de su derecho a la cultura propia

¹¹ Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP”.

territorial, a la diversidad lingüística, a la identidad educativa y a decidir sobre sus propios sistemas de vida, se sigue dando sutil y sistemáticamente (Asociación OREWA del Chocó, 2016).

Para los Embera Dobida, y en general para los indígenas del departamento del Chocó, el problema más grave es la discriminación sistemática con que las administraciones han actuado frente a la educación para pueblos indígenas, dejándolos al margen de toda garantía y derecho por el servicio público que deben propender. La falta de interés en apoyar los procesos educativos de las comunidades indígenas, en atender su problemática educativa y la nula valoración que se hace de sus capacidades y propuestas, parece ser el parámetro con el que se manejan las administraciones municipales, departamentales y nacionales. Los principales problemas educativos que se derivan de lo anterior se presentan en dos sentidos: la prestación del servicio educativo estatal y la problemática cultural interna (Asorewa, 2016).

Durante años no se asignaron recursos a la educación de los pueblos indígenas, no se incluyeron en los planes de desarrollo, y si lo están, no fueron concertados ni implementados.

El poco interés del MEN frente a los derechos educativos indígenas, hace que la asignación de los recursos sea limitada para capacitación, investigación, diseño curricular y elaboración de materiales en esta población.

En términos de infraestructura, las pocas aulas de las escuelas en las comunidades indígenas pertenecientes a los Embera Dobida, han sido construidas en su mayoría con el esfuerzo de las comunidades con recursos de transferencia a resguardos, pues los municipios no realizan los aportes correspondientes, incumpliendo normatividad y deberes administrativos. Los recursos de la canasta educativa no alcanzan y menos sustrayéndole a la tipología como hasta el momento ha

hecho la Secretaría de Educación del Chocó y de Quibdó. Las escuelas tienen un espacio muy reducido, solo cuentan con 1 o 2 aulas y, en el mejor de los casos, con 3.

De igual forma, los materiales educativos y mobiliario escolar son precarios; en su totalidad, la mayoría de escuelas no cuentan con la dotación adecuada. Solo a partir de la administración educativa con organizaciones indígenas en el año 2011, algunos establecimientos educativos han empezado a disponer de equipos e insumos. En este sentido se ha avanzado; sin embargo, sigue siendo muy insuficiente para lo que requiere y plantean las comunidades indígenas para la educación.

5.3. De la etnoeducación a la educación propia

Como se expresó anteriormente, la etnoeducación nace como un principio pedagógico que pretende incorporar la educación cultural en los procesos educativos nacionales, y se encuentra enmarcada en la noción de etnodesarrollo (Sosa Avendaño, 2014). Basado en el marco filosófico e interpretativo de la interculturalidad, le dio soporte a este enfoque como modelo institucional, político y social. En este sentido se involucra a la población indígena, sin embargo, a pesar de que el Estado colombiano la adoptó como política pública, su uso se convirtió en poco frecuente entre los indígenas (Calvo Población y García Bravo, 2013).

Pero la falta de identificación de la población indígena en Colombia con la política pública no es gratuita; aspectos metodológicos como:

la cobertura, la adecuada capacitación de profesores para impartir educación indígena o la falta de acuerdos con cada comunidad para definir el currículo, que aún no logran solventarse y están íntimamente ligadas a la pérdida de la identidad cultural, dificultan poder impartir una educación de acuerdo con su sistema cultural particular (Sosa Avendaño, 2014, p. 3).

Para los indígenas es claro que un principio tan poderoso como la etnoeducación se debe fundamentar en la autonomía para impartir la educación a su preferencia, basada en la construcción de un currículo que vincule a la comunidad y que refleje las necesidades educativas y culturales, y que, a su vez, minimice la pérdida de elementos que son característicos de cada comunidad indígena (Sosa Avendaño, 2014).

En este sentido Mecha Forastero expresa que:

(...) la educación tiene que partir desde lo propio, y desde lo propio aprender lo otro, y no al revés, la educación ha sido es al revés, siempre aprende lo otro para llegar a lo propio, ahora queremos desde lo propio, desde el conocimiento ancestral y milenario, y desde allí, proyectar lo ajeno. Allí estaremos cumpliendo la interculturalidad (Mecha Forastero, comunicación personal, 17 de octubre de 2017 M. C. Mecha, Entrevistador).

Por lo anterior, es evidente que la forma como se concibió la política pública de etnoeducación y el marco normativo que la soporta posee muchas dificultades para responder a las necesidades de pervivencia de valores y costumbres de las comunidades, enfocándose principalmente en aspectos más académicos, institucionales y oficiales. La situación se complica aún más si a esto se le añade problemas de gobernabilidad relacionadas con la robusta burocracia del MEN y que sus representantes locales continúan jugando un papel importante en la promoción del modelo etnoeducativo y que además, desde la década de 1990 los sucesivos gobiernos nacionales y locales pagan anualmente los recursos financieros para atender las iniciativas de etnoeducación en las regiones (Calvo Población y García Bravo, 2013).

Asimismo, cuando se aborda el debate sobre la etnoeducación se identifica un aspecto conflictivo de gran relevancia. Se trata de la lucha por otra “escuela”, iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo XX, la cual expresa el rechazo de estas poblaciones a las formas

de escolarización que históricamente les fueron impuestas, y que se ha denominado Iglesia-docente, para entender la influencia de las misiones católicas en la tarea de civilizarlas e integrarlas a través de la escuela (Castillo Guzmán, 2008).

Además, como lo expresa Molina Bedoya y Escolano Benito (2009), la educación debe ir más allá de la instrucción oficial. Como se evidencia en las prácticas culturales propias, son muchos los espacios y las formas bajo las cuales las personas adquieren las pautas de convivencia, de ser y de potenciación de habilidades para desempeñarse en la colectividad (p. 259). Es así, como se genera una limitación estructural en la forma como se integra el saber propio, es decir, el saber tradicional, el legado con el conocimiento occidental, porque cada uno comporta rasgos particulares que le confieren sentido dentro de contextos determinados, no siempre compatibles entre sí (Molina Bedoya y Tabares Fernández, 2014).

De acuerdo con este contexto, la etnoeducación presenta una serie de situaciones problemáticas para satisfacer la concepción de educación propia, entre las que se considera que el concepto de diversidad cultural expresado promueve la segregación de grupos y no toma en cuenta la total diversidad cultural de la Nación. De igual forma, este concepto afectó negativamente las iniciativas educativas originales de los grupos indígenas y afrodescendientes planteadas en la década de 1960; el sistema de educación pública para el resto de los colombianos ha sido afectado, y por último, la etnoeducación carece de un marco filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la compleja diversidad de la Nación colombiana (Calvo Población y García Bravo, 2013, p. 347).

Por otro lado, desde la vivencia de los pueblos indígenas, la educación propia ha sido siempre base fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento de la identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el

territorio y permanecer hasta hoy como pueblos. Esta circunstancia significa enfrentar muchas situaciones que afectan la integridad y el pensamiento de cada pueblo, generado por las condiciones de discriminación que han rodeado el devenir de los diversos pueblos y producido, en muchos casos, la extinción total o parcial de muchos de ellos (CONTCEPI, 2013).

Para los pueblos indígenas la educación propia se convierte en el fundamento principal de su proyecto educativo, en el entendido que, según se expresó en el seminario de Bodega, Caloto (Cauca), desarrollado en 2001 (Bolaños, 2015):

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar (p. 48).

Es así, como la educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social. Es un proyecto ligado con la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de

vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura (Molina Bedoya y Tabares Fernández, 2014).

Ahora bien, esta educación propia puede entenderse bajo dos perspectivas: la primera vista como la educación que se imparte en observancia de las pautas culturales de cada pueblo indígena, lo que podría asimilarse con los procesos de socialización; en segundo lugar, entendida como aquella educación formal y no formal que se organiza y se controla por parte de estas comunidades (Rojas y Castillo, 2005, p. 84).

Existe una diferenciación entre etnoeducación y educación propia, que resulta de una dinámica en la que el reclamo de las organizaciones y autoridades indígena por el reconocimiento es considerado por el Estado como oportunidad de cooptación, de lo que resulta una negociación permanente de los contenidos, los significados y propósitos de la educación, que se transforman a la par con la re-configuración permanente de los proyectos de sociedad que pretenden cada uno de estos actores (Rojas y Castillo, 2005, p. 85).

En este sentido, el pueblo Embera del Chocó busca la consolidación, aplicación y el fortalecimiento de un modelo educativo que tenga como base su cultura, cosmovisión, tradiciones y costumbres, desde procesos articulados e interactuantes, construidas y recreadas desde la realidad del territorio, y con la participación de los diferentes actores intervinientes. En la Figura 3 se recrea el modelo pedagógico desde la integralidad, partiendo desde la familia y el Jaibaná y extendiéndose a una serie de espacios que estructuran el proceso y produce la construcción de lo que el pueblo Embera concibe como educación pertinente y de calidad.



Figura 3. Calidad pedagógica desde la integralidad

Fuente: Modelo PECTI (Unión Cultural Territorial de Autoridades Indígenas, 2017)

Sin embargo, Mecha Forastero expresa que:

(...) existe un sistema educativo que no corresponde a la educación de los pueblos indígenas; los indígenas planteamos que la educación debe desde el vientre de la madre hasta después de la muerte y eso no lo plantea el gobierno. El sistema educativo colombiano plantea el surgimiento educativo desde Europa a Norte América, Centro América y Suramérica; lo nuestro se plantea desde el conocimiento propio hasta los mundos que se puede considerar, es por eso que hablamos de un sistema como el tejido, los saberes el hilo conductor a todo el conocimiento ancestral (Mecha Forastero, comunicación personal, 17 de octubre de 2017 M. C. Mecha, Entrevistador).

6. Conclusiones

El Estado colombiano posee una política etnoeducativa enmarcada en una serie de instrumentos jurídicos y conceptuales, que ha sido una iniciativa que aportó en el desarrollo de procesos y experiencias educativas que llevó a pensar con mucha más decisión en la clase de educación requerida para garantizar la pervivencia de las culturas y pueblos. No obstante, estas

son incipientes para atender la situación problemática de etnoeducación que afronta el departamento del Chocó. Esto se evidencia, principalmente, en el componente administrativo y económico, tanto en su organización interna, que adolece de planeación, proyección clara y estructuración adecuada, como en relación con su gestión institucional para el mejoramiento de la calidad educativa. La prestación del servicio educativo es deficiente e inoperante. La administración es poco transparente y adolece de verdadero control y de medidas frente a los delitos derivados del mal manejo de los recursos. A todo esto, se le suma la falta de diálogo y de coordinación zonal, municipal y departamental en la atención educativa.

Asimismo, su implementación presenta serias dificultades para definir acciones concretas que permitan acercarla a la realidad y necesidades presentadas en los territorios. Esto se evidencia en un desconocimiento marcado por parte de los distintos responsables de su implementación. En este sentido, el funcionario responsable del área de calidad y coordinador de los procesos de etnoeducación de la Secretaría Departamental de Educación del Chocó, Francisco Asprilla, expresó como uno de los retos de la política disminuir “(...) el poco conocimiento que tiene la gente y en especial los servidores públicos en los avances, las construcciones, los postulados, y propósitos que han hecho las comunidades indígenas por construir su educación (...)” (Asprilla, comunicación personal, 17 de octubre de 2017, M. C. Mecha, entrevistador).

Esto se agudiza si se tiene en cuenta que aspectos como el currículo, la escuela y el rol de los diferentes actores, que son fundamentales para delimitar la política etnoeducativa, no logran resolverse. Asimismo, problemas relacionados con la gobernabilidad y la autonomía territorial establecida como derecho constitucional para los pueblos indígenas aún es muy limitada y precaria, por no decir, casi nula, toda vez que son las políticas de mejoramiento de la calidad y la

ampliación de cobertura las que definen lo que se debe enseñar y lo que se debe saber-hacer para asumir la condición multicultural (Castillo Guzmán, 2008).

Es así como la imposibilidad de acceder libremente a la educación incluyente y contextualizada que los pueblos indígenas conciben bajo el concepto de educación propia, termina generando situaciones de tensión y de conflicto entre los diferentes actores intervinientes, lo que ha alcanzado unos niveles de ineficacia en la calidad de la educación que terminan redundando en la marginalidad de su población.

El pueblo Embera Dobida del Chocó, como pueblo indígena, no ha sido ajeno a estas realidades. Si bien la política etnoeducativa ha marcado un avance significativo en la lucha histórica por garantizar la permanencia cultural y social de su población, aún dista de la concepción de educación propia. Es así como se registra una serie de situaciones problemáticas como la discriminación sistemática por parte de los entes gubernamentales que administran de forma centralizada la educación, la falta de interés en apoyar los procesos educativos de las comunidades indígenas, en atender su problemática educativa y la nula valoración que se hace de sus capacidades y propuestas. Por ende, estas situaciones terminan afectando la prestación del servicio educativo estatal y la problemática cultural interna.

Para los Embera Dobida la educación propia es uno de los instrumentos que puede llegar a materializar su plan de vida, es decir, es la puerta para la construcción de su propio desarrollo, porque consolida los ámbitos de su propia cultura, mediante el fortalecimiento de la autonomía etnoterritorial y así puede ejercer su autodeterminación. Sin embargo, las carencias presentadas por el modelo etnoeducativo ya mencionadas, limitan alcanzar estos componentes. Los Dobida del Chocó reclaman una educación que sea coherente con sus propias dinámicas, que valore su formación y desarrollo, y a su vez genere espacios para el crecimiento integral de su población.

Sin embargo, esto no se da porque la educación impartida sigue siendo puramente occidental, como la denominan los indígenas, dejando relegado el carácter pluriétnico y multicultural de la nación. Esta educación es arbitraria porque los proyectos educativos son realizados por una sociedad homogénea, liderada por clases dominantes, que conciben la educación a partir de una serie de indicadores técnicos que desconocen las particularidades de cada pueblo.

Ahora bien, garantizar que los Embera Dobida del Chocó puedan concebir e implementar su plan de vida como factor central de su propio desarrollo y el de su territorio, resulta un elemento determinante para la construcción de la paz territorial, teniendo en cuenta que se construye desde y con el territorio, máxime cuando estas poblaciones han sido duramente golpeadas por las diferentes formas de violencia que presenta el país. Además, es reconocer que estos pueblos son actores indispensables y que por su accionar ofrecen formas no violentas para mejorar las condiciones de vida de la comunidad y reivindicar los derechos humanos.

Literatura citada

Achito, A., y Casama, G. (2012). *Lo que pensamos y queremos hacer en nuestro territorio*.

Recuperado de <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Orewa%20-%20Plan%20de%20Vida.pdf>

Arbeláez Jiménez, J., y Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia, una mirada*

indígena. (Tesis de pregrado). Medellín, Colombia: Universidad EAFIT. Recupeado de <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433#.WgSBbmjWyUk>

Asociación OREWA. (2010). *Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio*. Quibdó:

Orewa. Recuperado de <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Orewa%20-%20Plan%20de%20Vida.pdf>

Asociación OREWA del Chocó. (2016). *Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena*

(PECTI). Pensamientos Unidos (Vol. 1). Quibdó: OREWA. Recuperado de <https://prezi.com/nlbulbkjtnb/perfil-del-proyecto-educativo-cultura-territorio-indigena-pecti-asorewa-pensamientos-unidos-/>

Ballart, X., y Ramió, C. (2000). *Ciencia de la administración*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Bolaños, G. (2015). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, 22, 45-56.

Calvo Población, G. F., y García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en

Colombia. *Historia y Educación*, 32, 343-360. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130918/1/Revision_critica_de_la_etnoeducacion_en_.pdf

- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(52), 16. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9879/9076>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia
- CONTCEPI. (2013). *Perfil del sistema educativo indígena propio S.E.I.P.*, 162 pp. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BUcdlsAjyQJ:https://www.opiac.org.co/index.php/documentos/documentos-de-interes%3Fdownload%3D29:sistema-educativo-indigena-propio-seip+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Corte Constitucional. Bogotá, Colombia: Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- CRIC. (2016). *Consejo Regional Indígena del Cauca* . Recuperado <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/>
- DANE. (2005). *SIGE*. Aplicativo de Consulta de Población Indígena. Bogotá, Colombia: DANE. Recuperado de <http://sige.dane.gov.co:81/gruposEtnicos/indigenas.phtml>
- Eslava, A. (2016). *Una visión amplia de desarrollo. Apuntes de economía política*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308972261_UNA_VISION_AMPLIA_DEL_DESARROLLO_Apuntes_de_Economia_Politica_Version_preliminar-161001-
- Galeano Lozano, M. (2013). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974 - 2012. Su incidencia en las políticas*

públicas de educación indígenas. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/40957/1/6700565.2013.pdf>

Gough, I. (2007). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestras teoría de las necesidades humanas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones para la Paz (CIP-Ecosocial). Recuperado de

<http://otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá, Colombia: MEN, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones. Recuperado de

<http://files.afrocolombia.webnode.es/200000031-ba2d8ba72f/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Directiva Ministerial 001*. Bogotá, Colombia: MEN.

Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217316_archivo_pdf_directiva001.pdf

Ministerio de Cultura y Turismo de Colombia. (2016a). *Embera*. Bogotá, Colombia: MinCultura. . Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Embera.pdf>

Ministerio de Cultura y Turismo de Colombia. (2016b). *Observatorio étnico*. Bogotá, Colombia: MinCultura. Recuperado de [http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Embera%20\(Dodiba\).pdf](http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Embera%20(Dodiba).pdf)

Ministerio del Interior, OREWA. (2013). *Plan de salvaguarda pueblo Embera. Documento Unificado Planes Regionales*. Bogotá, Colombia: Ministerio del Interior, OREWA.

Recuperado de

http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/DOC_PLANDESALVAGUARDAUNIFICADO.pdf

Molina Bedoya, V. A., y Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, 38(13), 149-172.

Recuperado de <https://polis.revues.org/10080>

Molina, V. A., Escolano Benito A. (2009). *Cosmovisión de la unidad: existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Cauca, Colombia*. Madrid, España: Universidad de Valladolid. Recuperado de

<http://www.worldcat.org/title/cosmovision-de-la-unidad-existencia-equilibrada-juego-produccion-educacion-y-resistencia-en-la-comunidad-indigena-nasa-de-caldono-cauca-colombia/oclc/708737719>

Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *124 Universitas*, 261-292. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>

Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). *Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales*. OIT, oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

OREWA, A. D. (2000). *Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena*. Quibdo.

Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.fce.com.ar/ar/libros/detalles.aspx?IDL=620>

- Rodríguez Reinel, S. M. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf>
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, España: Editorial Planeta. Recuperado de http://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. México: Taurus.
- Sosa Avendaño, T. C. (2014). Análisis de las políticas públicas de etnoeducación y su relación con la construcción identitaria del cabildo Muisca de Suba. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de http://www.contextos-revista.com.co/Revista%2011/A2_Analisis%20de%20las%20politicass%20publicas%20de%20etnoeducacion%20.pdf
- Ulloa, E. (1992). Grupo indígena Los Embera. *En Geografía Humana de Colombia. Región del Pacífico*. (Primera ed., Tomo IX.). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- UNICEF. (2007). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá, Colombia: UNICEF.
- Unión Temporal Cultural Territorial de Autoridades Indígenas. (2017). *Modelo Educativo Cultural Territorial Indígena*. Quibdó.

Vía Plural, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). *Identificación y Caracterización socioeconómica, cultural y nutricional del observatorio de la situación de los niños, niñas y de las familias Embera en Bogotá* . Bogotá, Colombia: Vía Plural, ICBF. Recuperado de <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Informe%20Final%20-%20Observatorio%20Embera%20-%20VP.pdf>

Anexos

Cuadro 1. Leyes, decretos, jurisprudencia y actos administrativos

Norma	Aspectos a destacar
Ley 115 de febrero 8 de 1994 - Ley General de la Educación (Congreso de Colombia, 1994)	Se resaltan los artículos 55, 56 y 63, que expresan la necesidad de integrar el sistema educativo al ambiente, particularidades de cada pueblo y la autonomía de las autoridades indígenas para ejecutar los contratos de servicios educativos.
Ley 1098 de noviembre 8 de 2006 (Congreso de Colombia, 2006)	“Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar en la vida cultural, las artes y a que se les reconozca, respete y fomente el conocimiento y vivencia de la cultura a la que pertenecen” (Art. 30).
Ley 181 de enero 18 de 1995 (Congreso de Colombia, 1995)	“...el Estado tendrá en cuenta los siguientes objetivos rectores: Apoyar de manera especial la promoción del deporte y la recreación en las comunidades indígenas a nivel local, regional y nacional representando sus culturas”. (Art. 3, num.18).
Ley 375 de julio 4 de 1997 (Congreso de Colombia, 1997)	“El Estado colombiano reconoce y garantiza a la juventud de las comunidades indígenas, el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo sociocultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico-culturales.” (Art. 8).
Ley 715 de diciembre 21 de 2001 (Congreso de Colombia, 2001)	Esta ley establece la asignación de los recursos, que, por mandato constitucional, se transfieren del SGP a los entes territoriales para la financiación de los servicios de salud y educación, entre otros. Esta ley permitió optimizar procesos como: la eficiencia en el gasto, la gestión pública y la rendición de cuentas; propiciando con esto una mejora en el servicio educativo. Posteriormente, fue modificada por la Ley 863 de 2003 que reglamenta una parte de los ingresos de los municipios del país.
Ley 89 de noviembre 25 de 1890 (Congreso de Colombia, 1890)	Reconoce a los cabildos como autoridades indígenas en sus territorios y resguardos.
Decreto 1142 de junio 19 de 1978 (Presidente de la República, 1978)	Reglamenta el artículo 11 del Decreto 88 de 1976 donde por primera vez el Estado se refiere a la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.
Decreto 1489 de 1986 (Presidente de la República, 1986)	Los nombramientos para los educadores indígenas no están sometidos al sistema del concurso.
Decreto 1217 de 1987 (Presidente de la República, 1987)	Se exceptúa del título profesional a los directivos docentes para el nivel básico secundario y media vocacional en zona de difícil acceso y comunidades indígenas.
Decreto 1490 de 1987 (Presidente de la República, 1987)	Exceptúa a las poblaciones étnicas que cuenten con programa de Etnoeducación, de aplicar el programa de escuela nueva.
Decreto 85 de 1980 (Presidente de la República, 1980)	Modifica el decreto extraordinario 2277 de 1979 y faculta el nombramiento en las comunidades indígenas del personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes.
Decreto 008 de enero 22 de 1976 (Presidente de la República, 1976)	Enuncia que programas educativos regulares de educación para comunidades indígenas tienen en cuenta su realidad antropológica y fomenta la conservación y divulgación de sus culturas.
Decreto 804 de mayo 8 de 1995 (Presidente de la República, 1995)	En este decreto se reglamenta la atención educativa para pueblos étnicos.
Decreto 2582 de 2003	Establece como requisito para aplicar la evaluación de desempeño de los docentes en los territorios indígenas la concertación del sistema de evaluación con las organizaciones indígenas.
Decreto 2406 de junio 26 de 2007 (Presidente de la República, 2007)	Crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y establece sus funciones.
Decreto 2355 de junio 24 de 2009	“Parágrafo. Cuando la contratación que se pretenda realizar sea con las

(Presidencia de la República, 2009)	autoridades indígenas, éstas deberán estar debidamente registradas ante la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y Justicia. Para efectos de esta contratación, los establecimientos educativos promovidos por autoridades indígenas deben cumplir los requisitos a los que se refiere el artículo 9° de la Ley 715 de 2001...” (Parágrafo, Art. 2)
Decreto 2500 12 de julio de 2010 (Presidencia de la República, 2010)	Que posibilita la contratación transitoria de la administración educativa con las autoridades y organizaciones indígenas.
Decreto 1953 de octubre 7 de 2014 (Presidencia de la República, 2014)	Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley que trata el Art. 329 de la Constitución Política.
Decreto 1335 de 2015 (Presidencia de la República, 2015)	Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1060 de 2015, que establece la remuneración de los servidores públicos etnoeducadores docentes y directivos docentes que atiendan población indígena en territorios indígenas, en los niveles de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial.
Otras disposiciones	
Resolución 9549 de 1986 (MEN, 1986)	Reglamenta art.14 Decreto 2762/1.980, que dispone que el MEN autorice y organice un sistema especial de profesionalización de educadores indígenas, para obtener título de bachiller pedagógico.
Directiva Ministerial 08 del 25 de Abril de 2004. (MEN, 2004)	Ratifica la vigencia de las normas especiales de los pueblos indígenas
Directiva Ministerial 001 del 27 de Enero de 2010. (MEN, 2010)	Orienta que el Decreto 2355 de junio 24 de 2009 no se aplica para población indígena. Y que la modalidad de contratación del servicio educativo se concertará con autoridades indígenas
Resolución 3454 de 1984 (MEN, 1984)	Crea el grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional para impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas. Se elaboran los lineamientos generales de la educación indígena teniendo como marco general el concepto de etnodesarrollo y etnoeducación.

Fuente: Elaboración propia