

9



REVISIÓN HISTÓRICA DEL FENÓMENO EDUCATIVO INDÍGENA EN EL NORORIENTE DEL CAUCA (COLOMBIA)

Historical Review of Indigenous Education in the Northeast of Cauca (Colombia)

William García Bravo*

Miguel A. Martín Sánchez**

RESUMEN

El trabajo que presentamos pretende, desde un punto de vista comparado, y en perspectiva histórica, presentar la realidad del fenómeno educativo colombiano, en concreto las políticas y prácticas educativas en zonas indígenas. La realidad colombiana se presta a muchas intervenciones y reflexiones filosóficas, educativas y políticas acerca de los indígenas y su papel, representatividad y visibilidad en la sociedad. La educación indígena sigue un proceso de marcha, en ocasiones parece lento, en otras rápido; en este momento siguen existiendo problemas prioritarios como la tierra, la producción, la salud, etc. No obstante para las hoy comunidades indígenas, el planteamiento educativo es muy importante y lo enmarcan en su problemática actual que hoy viven como comunidades indígenas.

* Universidad de Cauca (Colombia).

** Universidad de Extremadura (España).

PALABRAS CLAVE: Educación, Indígena, Revisión, Histórica, Colombia

ABSTRACT

The present paper seeks, from a comparative perspective, and historical perspective, presenting the phenomenon Colombian education, specifically educational policies and practices in indigenous areas. The situation in Colombia, lends itself to many interventions and philosophical, educational and policy on indigenous people and its role, representation and visibility in society. Indigenous education is an ongoing process, sometimes seems slow, others fast, at this time remain priority issues such as land, production, health, etc. But for today, indigenous communities, the educational approach is very important and fall within its current problems today live as indigenous communities.

KEY WORDS: Education, Indigenous, Review, History, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades tiendan a ser cada vez más multiétnicas y multiculturales debido en gran parte a los fenómenos migratorios. El auge de los nacionalismos por un lado, la influencia y cada vez más significativa intervención de los medios de comunicación, el papel de la educación y la cultura en la sociedad actual y sus posibilidades de expansión en la aldea global, hacen que el mundo en el que nacemos y vivimos se presente, día a día, cada vez más plural y multicultural.

En este contexto, con las características por todos conocidas, se producen fenómenos que originan tensiones, conflictos y problemas, movimientos racistas y xenófobos, discriminación y formas destructivas de abordar los conflictos. Estos conflictos derivados de la multiculturalidad pueden ser positivos para la sociedad, en tanto en cuanto ofrecen la oportunidad de enriquecerse mutuamente: cada parte puede salir beneficiada del contacto con otras realidades culturales.

El trabajo que presentamos pretende, desde un punto de vista comparado, y en perspectiva histórica, presentar la realidad del fenómeno educativo colombiano, en concreto las políticas y prácticas educativas en zonas indígenas. La realidad colombiana se presta a muchas intervenciones y reflexiones fi-

losóficas, educativas y políticas acerca de los indígenas y su papel, representatividad y visibilidad en la sociedad. No carente de conflictos, debido a la gran variedad de grupos étnicos y su ocultamiento y opresión sufrida desde tiempos antiguos, la educación desempeña una oportunidad de apertura y fortalecimiento cultural de toda la sociedad.

Desde el punto de vista educativo, no se trata de evitar los conflictos, por un lado casi inevitables en algunos lugares, entornos y contextos; sino de afrontarlos de forma que originen un crecimiento en valores, respeto, interés, y enriquecimiento mutuo. Así, la educación debe reclamar un papel protagonista, y la escuela debe presentarse voluntaria para el trabajo, mostrándose respetuosa y atenta con las diversidades, flexible y receptiva: multicultural.

1. CULTURA, HISTORIA Y EDUCACIÓN

Si hay un fenómeno específicamente humano que se revela especialmente significativo para el análisis de la sociedad en particular desde un punto de vista cultural, ése es el fenómeno educativo. Y es que, en palabras de Immanuel Kant (KANT, 1983), el hombre es lo que la educación hace de él, y «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser». Así pues, la educación, el fenómeno educativo, las relaciones, contextos, situaciones, corrientes, teorías, hechos, instituciones educativas, no son sino el reflejo de una realidad palpable, la parte visible y tangible de una relación mucho más profunda entre los seres humanos, una relación que se muestra extraordinariamente relevante en el mundo de la cultura y, en especial, en la parcela de la cultura popular.

Si la educación es un hecho humano, y como tal parte de una cultura más profunda y rica, no podemos separarla de su contexto social, cultural, político, demográfico, y por lo tanto no debe ser analizada al margen de otras realidades más complejas. La educación, por ende, es una representación más de un amplio espectro cultural, otra manifestación humana tan importante como la literatura, las artes, la música, etc. Entonces, no se puede separar el fenómeno educativo del hecho humano, de la cultura propia de cada pueblo o nación.

En el caso de Colombia, se han ido sucediendo a lo largo de la historia políticas y actuaciones en relación con las poblaciones indígenas. Desde las primeras colonizaciones hispánicas, hasta las últimas décadas, o incluso

años, los pueblos indígenas de Colombia han sido sistemáticamente apartados de la política y del diseño y puesta en marcha de planes educativos que contemplaran su singular idiosincrasia. En los últimos años, el movimiento indígena ha cobrado fuerza, y es a partir de los años 90 del siglo pasado cuando observamos mayor movimiento. Para comprender esta realidad, es preciso revisar las políticas y la situación de la educación indígena hasta 1990, para comprender el posterior desarrollo. Veamos algunos ejemplos.

2. CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

A pesar de su existencia ancestral prehispánica, sólo en las últimas décadas —por no decir años—, han cobrado vigencia y presencia los grupos indígenas en Latinoamérica; por lo tanto, sus formas culturales de entender los hechos educativos y pedagógicos no han sido contempladas para el diseño de las políticas educativas de los países.

Se calcula que viven en América Latina alrededor de 30 millones de indígenas subdivididos en 400 grupos etnolingüísticos (VARESE y RODRÍGUEZ, 1983), determinando esta característica, la necesidad de un reconocimiento político, económico y sociocultural de las naciones, desde la perspectiva histórica de sometimiento, explotación y colonialismo del que han sido víctimas los grupos étnicos —junto a otros sectores sociales—, para poder desarrollar algunos análisis más aproximativos a la realidad nacional y regional.

Hasta 1990, en Colombia podía existir más de 600.000 indígenas —2.5% del total de la población—, conformados en 81 grupos étnicos diferentes¹, convirtiéndose el país en una de las regiones con más diversidad lingüística y cultural, lo cual exigía adelantar estudios de investigación y programas de desarrollo que contemplaran esta dimensión.

Según Várese y Rodríguez (VARESE y RODRÍGUEZ, 1983), el fenómeno indigenista cobra fuerza especialmente en la década de los setenta, debido a la revaloración de la función de las ciencias sociales y su proyección en la realidad de las diferentes comunidades de la nación; siendo esta ten-

¹ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Una visión general sobre los pueblos indígenas de Colombia. Miemo. Santa Fé de Bogotá, 1992.

dencia una proyección de los cambios que se viven a nivel continental (revolución cubana, revolución nicaragüense, carrera espacial, auge y desarrollo de las tendencias capitalistas, entre otras).

La actitud reivindicatoria de los grupos étnicos del país, es otra cuestión relevante. A través de nacientes organizaciones indígenas, se formularon proyectos de lucha y autogestión, orientados inicialmente a la confrontación —en ocasiones violenta— de un Estado con carácter hegemónico y «occidentalizador», versus una nación heterogénea, de diferenciación étnico-lingüística y de grandes distancias sociales.

La crisis de un modelo de Estado, desarrollado a partir de unos presupuestos ideológicos y económicos de clases sociales con fuertes brechas en la participación de los beneficios del país y de su control a través de los gobiernos de partidos tradicionales, significó el enfrentamiento político de los indígenas hacia estructuras tradicionales ya asentadas.

Es así como a través de 500 años, un sector de la población americana, no tan «minoritaria» como lo señalan las estadísticas oficiales, ha venido soportando y resistiendo el peso de una cultura dominante, escolarizada y negadora, que a través de un proyecto «civilizador» (castellanización y cristianización), ha conducido a la crisis y la marginación de sectores de población que mantienen de manera redefinida, un cúmulo de tradiciones, saberes, prácticas, aspiraciones y recursos culturales, producto de miles de años de contacto con la tierra, la naturaleza y otros pueblos.

Una de las maneras más eficaces para la penetración cultural del proyecto ideológico de las nacientes repúblicas y estados latinoamericanos fue (en algunos sitios lo sigue siendo), la escuela como aparato escolarizador: el maestro, el currículum, el sistema administrativo, los medios didácticos y en general la planificación educativa.

El concepto de escolarización debe entenderse como un proceso, equivalente a algo dinámico, en continuo cambio. El proceso de escolarización suele identificarse con el período de educación obligatoria, desde la perspectiva de la edad del niño. Si bien es un hecho muy generalizado el que los padres lleven a sus hijos a la escuela, para los grupos indígenas esta escolarización significó la subordinación a políticas y prácticas impuestas por parte del Estado, que mediante la homogenización pretendía la castellanización

y cristianización de todos los grupos indígenas, sin prestar atención a sus características particulares, su cosmovisión, su cultura, su religión, sus ritos, y otras muchas cuestiones.

Por lo tanto, la escolarización de los niños indígenas no responde a un proyecto político, social y académico de las mismas comunidades, quienes con base a sus recursos, capacidades, aspiraciones e historia, son quienes deben decidir sobre la orientación, estrategias, administración, evaluación y reformas de sus propios sistemas educativos.

Los principales problemas educativos que se presentan en las zonas indígenas por la situación descrita se pueden reseñar así:

La educación nacional tradicional:²

- No está ligada al proceso productivo y social de las comunidades.
- Crea desequilibrios entre la identidad étnica y el proceso educativo de los indígenas.
- El proceso de enseñanza aprendizaje no prevé la utilización de las lenguas nativas.
- Falta de material educativo tanto para maestros como para alumnos.
- Inexistencia de propuestas curriculares y educativas bilingües.
- No se ha tenido en cuenta la pedagogía propia de cada cultura.
- Utilización de la educación para hacer proselitismo político en las zonas indígenas.
- Presencia del Instituto Lingüístico de Verano, creando contradicciones en las comunidades.
- No se reconoce ni valora la cultura indígena.
- No se garantiza la continuidad del proceso educativo formal.
- Deficiencias en la formación y capacitación de los maestros que trabajan en zonas indígenas.
- Mal estado y falta de dotación de las escuelas.
- Escasa coordinación interinstitucional.

² Memorias del Primer Seminario de Etnoeducación. Girardot, Colombia, 25-31 agosto de 1988, pp. 19-20.

- Ninguna coordinación con las organizaciones indígenas y propias de las comunidades (cabildos, comités, etc.).

Para la solución de estos problemas se han venido realizando algunas acciones tanto por los distintos Estados y Gobiernos, así como por las propias comunidades y organizaciones indígenas; en ciertos momentos tales acciones

Cuadro 1. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en América Latina y el Caribe

AÑO	LUGAR	ACONTECIMIENTO
1940	Pátzcuaro (México)	Congreso Indigenista. Se funda el Instituto Indigenista Interamericano (III) y se plantea por primera vez desarrollar una educación apropiada para los grupos étnicos del continente americano. Los siguientes congresos retomaron este planteamiento.
1977	Grenada	Asamblea General de la OEA, ordena la elaboración de un Plan Quinquenal de Acción Indigenista
1977	Pátzcuaro (México)	Reunión de técnicos y profesionales en Pátzcuaro y otros en Panamá para la elaboración del Plan Quinquenal
1979	La Paz	Aprobación del Plan Quinquenal de Acción Indigenista. Los cancilleres de los Estados miembros de la OEA aprobaron por unanimidad y agregaron resolución especial para dotar de recursos económicos al plan de manera multilateral. Objetivos del Plan: <ul style="list-style-type: none"> — Elevar la producción de los indígenas para superar los actuales niveles de subsistencia. — Lograr una mayor adecuación al medio rural del gasto social del sector público en materia de educación, salud, nutrición y vivienda. — Lograr el respeto de los derechos de los indígenas. — Defender el patrimonio cultural indígena.
1979	México	Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. UNESCO, CEPAL, OEA. Se encomendó a la UNESCO la iniciativa de proponer un Proyecto Principal que permitiera unificar los esfuerzos y cubrir las carencias y necesidades educativas para el año 2000

AÑO	LUGAR	ACONTECIMIENTO
1980	Pátzcuaro (México)	Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe. UNESCO, REFAL, OEA. Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua
1980	Yucatán	Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe. UNESCO, CREFAL, OEA. Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua.
1981	Pátzcuaro (México)	Segunda Reunión sobre currículum y materiales educativos para la educación bilingüe intercultural. UNESCO.
1981	Quito (Ecuador)	Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera educativa de la región de América Latina y el Caribe. Tomó forma el Proyecto Principal.
1981	San José (Costa Rica)	Reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina. UNESCO. Elaboración de marcos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de los pueblos indígenas.
1981	Montevideo	Décimo noveno período de sesiones de la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL). Acuerdo y compromiso de los países de América Latina y el Caribe sobre el Proyecto Principal Educativo. Los objetivos fueron: <ul style="list-style-type: none"> — Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años. — Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos. — Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de reformas necesarias.
1982	Oaxaca de Juárez (México)	Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas. OREAL, UNESCO, III. Planteamiento de importantes innovaciones conceptuales, técnicas y prácticas en el campo de la educación indígena.
1985	Lima (Perú)	Seminario Subregional sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas. OREALC, MEP, INCP, III. Se analizaron las principales experiencias educativas con grupos indígenas en los países de la subregión andina.
1985	Guatemala	Seminario taller subregional sobre capacitación de promotores indígenas en Centroamérica y Panamá. OREALC, CREFAL, III.

Cuadro 2. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en Colombia

AÑO	LUGAR	ACONTECIMIENTO
1976	Bogotá	Reforma educativa nacional, Ley 088 de 1976. Modificaciones administrativas, pedagógicas, políticas y económicas del sistema educativo colombiano.
1978	Bogotá	Reglamentación de la Ley 088/76 a través del Decreto 1142 de. Reconocimiento oficial a las iniciativas y particularidades educativas de los grupos indígenas del país.
1982	Bogotá	Primera Reunión y edición de lineamientos generales de educación indígena para Colombia. Se parte de la reunión y propuestas de los Seminarios de Costa Rica/1981 y México/82 especialmente desde el etnodesarrollo.
1984	Popayán	Convenio Ministerio de Gobierno y la Universidad del Cauca para la investigación de propuestas curriculares y de capacitación docente para la educación indígena (marco conceptual y metodológico).
1984	Bogotá	Conformación oficial dentro de la estructura del MEN (Ministerio de Educación Nacional) de un equipo de etnoeducación para el diseño de políticas nacionales para la etnoeducación.
1985	Popayán	Primer encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Especialmente región andina, Choco, Llanos orientales y Amazonas. Intercambio de experiencias de las organizaciones; avances, límites y proyecciones. UNICAUCA-MINGOBIERNO
1985	Girardot	Primer seminario nacional de etnoeducación. MEN, ONIC. Intercambio de experiencias, análisis de la situación educativa regional, exposición y acuerdo sobre los lineamientos generales de E.I., compromisos regionales.
1987	Bogotá	Ejecución masiva del Plan Nacional de Universalización de la Educación Básica Primaria. Fue muy importante en la historia del país para el sector educativo.
1991	Bogotá	Reconocimiento de los modelos de etnoeducación en el país para la implementación a través del PNU en las regiones.
1992	Bogotá	Reconocimiento de la etnoeducación en las nuevas leyes de educación.

han sido paralelas o coincidentes, en otros divergen y en los últimos años en Colombia tienden a converger. Las principales acciones oficiales han sido:

Desde los primeros años de la década de los noventa, Colombia empieza una serie de transformaciones políticas y jurídicas como un nuevo esfuerzo para la democratización y el desarrollo del país. Así, la década de los noventa podría ser considerada la década de la «oficialización» de nuevos acuerdos sociales, debido a la cantidad enorme de marcos normativos y orientativos que se produjo para todos los sectores del desarrollo. Estos marcos fueron nutridos, en esta década, desde dos fuentes principales: en primer lugar, las luchas y propuestas de distintos movimientos sociales colombianos que tocaron pico con la toma del Palacio de Justicia en 1989, por parte del movimiento guerrillero M-19; en segundo lugar, las orientaciones políticas y normativas emanadas de organismos internacionales en el marco de las tres generaciones de derechos humanos, que antecedieron la década de los noventa. Uno de los marcos normativos y orientativos que tuvo, y aún tiene, mayor influencia en el país, para entender el fenómeno que estamos analizando, es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Producido en Ginebra en 1989, el Convenio 169 de la OIT reza sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales.

En 1991, Colombia produjo y adoptó una nueva Constitución Política, la cual reconoce por primera vez, entre muchas otras cosas, que la Nación es multiétnica y plurilingüe. Sin lugar a dudas, la coyuntura del Convenio 169 de la OIT, así como la muy próxima conmemoración de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón a América (1992), llevaron a los constituyentes a reconocer, proteger y promover el aseguramiento de los derechos políticos, civiles, sociales, culturales y ambientales de los pueblos indígenas y afro descendientes del país. Entre los principales artículos que garantizan tales derechos se pueden mencionar, los artículos 7, 8 (identidad), 10 (lenguas), 68 (educación), 63, 70, 329, 357 (tierras), 246 (justicia propia), 286, 287, 330 (autogobierno) y 40, 171, 176, 329, 339 (participación política).

Una vez, adoptada la Constitución de 1991, y retornado la tranquilidad política y social al país, empiezan grandes cambios jurídico-legales e institucionales con el fin de poner en práctica los nuevos mandatos constitucionales. La Ley 21 de 1991 se produjo unos meses después de la reforma constitucional, y mediante ella, Colombia ratificó el Convenio 169 de la

OIT como parte signataria del mismo. Como se puede hacer notar, la influencia normativa de este organismo internacional fue decisiva. Pero por otra parte, sólo debe echarse un vistazo a la Ley 99 de 1999 (Ley del Medio Ambiente), Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura), para darse cuenta que el cuerpo normativo producido durante los noventa en Colombia, recoge aquellos lineamientos constitucionales de 1991, que a su vez fueron influidos por las orientaciones internacionales, como se mencionó anteriormente.

Los noventa podrían ser considerados los años de oficialización y legalización de los derechos indígenas y étnicos no sólo en Colombia sino en la mayoría de países latinoamericanos. Todas las luchas de los años setenta y ochenta convergieron en 1992 con la conmemoración de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón al continente. La mayoría de gobiernos de la región estuvo bajo presión internacional para introducir cambios políticos, legales y sociales en cada uno de los países, debido a la crisis común por la que atravesaba la mayoría de Estados latinoamericanos debido al modelo central-benefactor, vertical, hegemónico, no incluyente, que habían adoptado en las décadas anteriores. En los noventa, la mayoría de las constituciones de estos países cambió con el fin de incorporar un reconocimiento y defensa de las distintas agendas de derechos humanos, incluyendo aquellos de las minorías y grupos étnicos. Con pocas diferencias en concepto y expresión, la mayoría de países fueron constitucionalmente declarados multiétnicos, multilingües y multiculturales: Colombia en 1991, México y Paraguay en 1992, Perú en 1993, Bolivia en 1994. Igualmente, la mayoría de ministerios y políticas de cultura de los países fueron establecidos durante esta década en la región.

De hecho, los movimientos étnico-sociales y sus propuestas educativas impactaron los sistemas públicos de educación en cada país. Las nuevas dimensiones políticas pero también curriculares y pedagógicas de las propuestas educativas, trajo consigo la necesidad de hacer mayores desarrollos filosóficos, políticos, teóricos e institucionales, de las propuestas educativas tanto para indígenas como para afro descendientes y mestizos, bajo la agenda de fortalecer la democracia sobre las bases del reconocimiento social y cultural, así como la paz, la unidad, el desarrollo y las relaciones intergrupales. La perspectiva de diversidad cultural bajo el único enfoque de etnicidad comenzó incluso a moverse hacia perspectivas más complejas que contemplan una gama más completa de factores culturales de diversidad (género,

la clase social, la religión, excepcionalidad, etc.); también como hacia una dinámica más comprensiva que incluye no sólo los grupos étnicos sino toda la sociedad en cualquier agenda de pluralismo.

3. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS COMUNITARIAS EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA

Las organizaciones y comunidades han venido realizando acciones más concretas de cambio en las políticas, estrategias y teorías educativas dentro de las zonas indígenas. En el caso colombiano destacan:

1973, SIKUANI (Meta y Alto Vichada)

Se gestionó una serie de experiencias en educación propia o indígena, a partir del impulso de la misma comunidad y por el trabajo de algunos maestros no indígenas vinculados desde 1971 en dicha zona. Tal trabajo partió del enfrentamiento con una secta protestante, la cual quebrantaba las tradiciones e identidad de los sikuaní de esta parte del país; tales acciones contribuyeron a su vez a fortalecer la naciente organización indígena, Unuma³; fue así cómo progresivamente se elaboró la primera cartilla de enseñanza con la participación de los ancianos, maestros y padres de la comunidad, para ser utilizada luego por jóvenes maestros indígenas bilingües autónomamente capacitados.

1976, LOS ARHUACOS (Sierra Nevada de Santa Marta)

Una de las primeras manifestaciones que se dio en el país hacia la búsqueda de una educación propia por una comunidad indígena fue en el año de 1976, la comunidad arhuaca, asesorada por el Instituto Colombiano de An-

³ «Las comunidades que hacemos parte de la Organización Indígena Unuma, estamos ubicadas en la región de la Orinoquía Colombiana, al oriente del río Manacacías, municipio de Puerto Gaitán, Departamento del Meta, y en la parte alta del río Vichada, en el departamento del mismo nombre. Estamos organizadas en 10 resguardos pertenecientes a las etnias Sáliva, Piapoco y en mayor cantidad Sikuaní. Los resguardos no tienen continuidad territorial; en total el territorio cubre un área de 883.000 Has. La autoridad y gobierno tradicional está representado por el Tsamani de cada comunidad y el cabildo gobernador al nivel del resguardo». GRUPO SEMILLAS (2001): Recuperando nuestra Seguridad Alimentaria. Indígenas Sikuaní. Organización Indígena Unuma. *Revista Semillas N.º 14/15 Enero de 2001*. (<http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=p1-2--&x=20154766>), consultado el 20 de junio de 2010.

tropología (ICAM) y la Unión de Misioneros Seglares (USEMI), presentaron ante la respectiva oficina del Ministerio de Educación Nacional, la propuesta de programas curriculares para los tres niveles en educación básica primaria indígena, la cual pretendía ser una respuesta a sus aspiraciones de cambiar los modelos educativos implementados en dicha zona por los padres capuchinos desde 1916.

1976, SIKUANI (Altos, Vichada)

A partir del análisis del trabajo educativo que la Prefectura Apostólica del Vichada realizaba desde 1962 en el internado Santa Teresita, se identificaron algunos problemas de la educación con comunidades indígenas y se planteó la experimentación de algunos cambios introducidos para lograr una educación adecuada; una nueva estructura para los internados, el fortalecimiento de las escuelas satélites, la capacitación y profesionalización de un grupo de maestros indígenas, la búsqueda de un currículum bilingüe y bicultural. La propuesta fue presentada en 1979 oficialmente al Ministerio, el cual la aprobó a partir de 1982.

1979, PAECES Y GUAMBIANOS (Cauca)⁴

En el caso del Cauca la primera experiencia organizativa y educativa indígena la realizó al grupo étnico Paez, quienes desde 1971 con el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), plantean en su plataforma de lucha: «Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y formar profesores bilingües que enseñen de acuerdo a la situación y en lengua propia». Sólo hasta 1979 es cuando se empieza el Programa de Educación Bilingüe (PEB), a partir de la constitución de un equipo de investigadores y la apertura de algunas escuelas indígenas en la zona nororiental.

Los Guambianos por su parte se constituyeron como organización a partir de 1980, pero sólo hasta 1985 con la realización del Primer Planeamiento Educativo General, en el cual participaron las escuelas de los distintos Resguardos, se da prioridad a las acciones educativas que benefician a la comunidad, empezando así una serie de luchas y transformaciones por una educación propia.

⁴ Estas experiencias han sido acompañadas desde 1984 por el equipo de investigación de la Universidad del Cauca.

1975, WAYUU (Departamento de la Guajira)

A través de un grupo de estudiantes wayuú de la Universidad Pedagógica Nacional y con la realización en 1981 de la primera reunión de estudio sobre educación intercultural bilingüe, realizada en la Guajira, se comenzó la experiencia educativa y organizativa de esta etnia. Dicho trabajo ha sido de los pocos que ha logrado articular al sector gubernamental, privado y comunitario en su propuesta educativa

1981, SIKUANI (Meta-Vaupés)

Los indígenas del Vaupés a través de su organización indígena, el Comité Regional Indígena del Vaupés (CRIVA), el apoyo de un sector de la Iglesia y la asesoría del Instituto Misionero de Antropología, tratan de sistematizar y sacar adelante su propia experiencia educativa. Existen actualmente diseños curriculares para la educación primaria y la formación de maestros.

1984, EMBERA WAUNANA (Departamento del Choco)

Por influencia y auge del movimiento indígena nacional, los embera waunana del departamento del Choco, inician su proceso organizativo. Gracias al apoyo de los claretianos ponen en marcha su propio programa educativo en 1984, basado en la experiencia educativa no formal de los religiosos en dichas comunidades, así como de un grupo de estudiantes emberas. Para tales fines se conformó un equipo de trabajo, se seleccionó una zona experimental y se plantearon principios pedagógicos iniciales.

Otra serie de experiencias recientes, más aisladas y menos sistemáticas, pero no de menor significancia y apoyo al proceso indígena general son: paces y coyaimas del Tolima; emberas, kunas y katis de Antioquía, Kanza e Ingas del Valle del Sibundoy en Putumayo; Motilones del Norte de Santander e igualmente indígenas del Amazonas.

4. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE ESTAS EXPERIENCIAS

Las características físicas de los hábitat y culturales de los pueblos han tenido y tienen actualmente repercusiones en los modos de aprovechamiento de los recursos naturales, en las diferentes concepciones frente a la naturaleza

Cuadro 3. Primeras experiencias comunitarias de educación indígena en Colombia

ZONAS	ETNIAS	ORGANIZACIÓN	AÑO ORG.	AÑO PEB
Meta-Vichada	Sikuani	UNUMA	1973	
Sierra Nevada	Arhuacos	CIT	1976	
Alto Vichada	Sikuani	ORIST	1976	
Cauca	Paez. Guambianos	CRIC/AICO	1971	1979
Antioquia	Emberas	OIA	1980	
Guajira	Wayuú	YANAMA	1975	1981
Meta-Vaupes	Sikuani	CRIVA	1973	1981
Choco	Embera	OREWA	1979	1984
Tolima	Paez, Coyaimas	CRIT	1980	1984

y la sociedad (cosmovisiones), en los valores socializadores y educativos de las comunidades con respecto a los medios y modos comunicativos (tradición oral, idioma materno, mitos, etc.) y por supuesto, en las concepciones de desarrollo y educación derivadas de estas raíces culturales propias y de su interacción con otras culturas «mayores».

La educación como planteamiento teórico y práctico está ligada fundamentalmente al proyecto político que se ha tenido, en este caso al de sociedades hegemónicas estatales, así como al de los grupos étnicos particulares y sus organizaciones propias. Desde una dimensión política de la educación, el gobierno se siente legitimado para intervenir en la educación, estableciendo y estructurando un sistema educativo basado en preservar y continuar la escala de valores y la cultura dominante. Mediante el control de la educación que ostenta el grupo de poder (entendiendo como tal al gobierno colombiano y sus políticas centralistas) se consigue la inculcación de los valores y la educación previamente establecidos. El grupo dominante consigue imponer sus razonamientos, ideas, valores y principios al resto de individuos, sin tener en cuenta la idiosincrasia de las diversas comunidades indígenas.

Existe una primera fórmula que se aplicó y aún se aplica en la mayor parte del territorio nacional por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de su sistema educativo, la educación como agente socializador y conservador del individuo hacia el grupo, adquiriendo el sistema educativo en general y el espacio escolar particularmente, la connotación reproductivista de un sistema social de clases, de unas estructuras objetivas y subjetivas que afianzan el actual sistema organizativo de la sociedad y una imagen de cultura.

A través de la educación el Movimiento Indígena cobró fuerza, adquiriendo un carácter nacional frente a sus luchas, ya que desde sus organizaciones y algunas comunidades, desarrollaron la escuela y la educación propia, como una bandera organizativa y de unidad; tal vez debido a esto mismo, los primeros trabajos llevaron a un activismo por parte de los responsables en adelantar las acciones educativas, quienes de manera funcional —definido por la coyuntura— realizaron adaptaciones de los programas oficiales, se plantearon ideales románticos, desenfocados de una realidad y posibilidad histórica y en algunos momentos un deber ser educativo desencajado de la contemporaneidad de las mismas comunidades indígenas y de sus verdaderos valores culturales, desconociendo en ocasiones el aporte de otros contextos culturales y cayendo en posiciones racistas y regionalistas.

Los programas educativos orientados por las organizaciones indígenas durante estos primeros años fueron adaptaciones iniciales del currículum oficial, lo cual caracteriza los primeros pasos de la educación indígena, de un corte meramente activista y de oposición al sistema, al Estado, a las estructuras, al poder. Casos en que una escuela indígena se construía al lado de la escuela oficial buscando cambiar la legitimidad de los centros escolares oficiales, en procura de otros, ideológicamente consecuentes con los intereses de las comunidades indígenas. Tal dinámica fue producto de un movimiento organizado de agentes, que vieron en la educación la posibilidad de articular acciones políticas y reproducir su esquema ideológico.

El tipo de educación planteada y la función de la escuela en cada comunidad, se dio a través de consignas como: «educación bilingüe», «educación propia», «historia propia», siendo éstas un rechazo directo a la imposición de la escuela y el currículum oficial en éstas comunidades; al mal trato a los

niños indígenas, al menosprecio a unas tradiciones, a la burla de que eran objeto por una cultura distinta que hacía presencia en el espacio escolar.

La escuela y la educación indígena fue y continúa siendo un arma de lucha de una propuesta político-ideológica, con rasgos revolucionarios y validada socioculturalmente, que busca reivindicar los derechos materiales y culturales de las comunidades indígenas en el Cauca y en el país, como parte de un movimiento nacional y latinoamericano.

Este fenómeno fue apoyado en la década de los años 70 del siglo XX por un gran auge de los movimientos sociales y populares, debido al trabajo y promoción de profesionales, (indígenas o no) quienes consideraron justa la lucha por causas de tipo político-reivindicatorias y que además, se enmarcaron psicológica y pragmáticamente en un marco latinoamericano de lucha por la autonomía, la libertad, la autodeterminación de los distintos pueblos, consignas de la década del sesenta y setenta, época de auge del movimiento.

El proyecto educativo que existió entonces en esa fecha, fue impulsado inicialmente por activistas no indígenas (profesionales, maestros oficiales, religiosos, etc.) quienes por su formación e historia individual, imprimieron su estilo en el proceso.

En la historia de cada organización y programa educativo se puede observar cómo la mayor parte de los primeros colaboradores y motores de los programas, fueron equipos de trabajo conformados por investigadores y personas no indígenas, por lo que huellas como el paternalismo, el racismo, el caudillismo, el idealismo, la subvaloración inclusive, quedaron de esa época. No obstante se debe reconocer estos elementos en su respectivo contexto y coyuntura histórico-temporal, para leerlos críticamente.

Los primeros maestros indígenas fueron aquellos líderes de las comunidades con escasa preparación en la educación oficial, a lo sumo quinto elemental, con estudios primarios básicos, quienes sin embargo, afrontaron la responsabilidad de participar y luchar por su comunidad, asesorados por equipos inter-étnicos (indígenas y mestizos) de educación.

Este fenómeno de lucha educativa no ha sido generalizado ni homogéneo en todas las comunidades, en ciertas veredas los padres no están de acuerdo con la escuela indígena (o bilingüe como se llamaba). El solo hecho de que el maestro fuera indígena, no se enseñara el español únicamente, se trabajara en

la huerta escolar, etc., llevó a una serie de contradicciones y dificultades internas, gracias a las cuales el proceso tuvo que irse reorientando paulatinamente para avanzar.

4.1. Algunas características iniciales fueron

- Búsqueda de una orientación comunitaria: Esta era de vital importancia en el momento, no sólo por el hecho de enmarcarse como un proyecto pedagógico innovador y socializador que seguía las recomendaciones de la época, una de las cuales era precisamente la participación comunitaria, sino porque el proyecto político inicial de escuela, era el de aglutinar a las comunidades alrededor de reivindicaciones comunes y propias, que llevaran a la unidad y a la fuerza para sacar avante luchas políticas más amplias.

En la formación de las primeras escuelas los padres aportaron mano de obra para la construcción, materiales didácticos, dinero para el pago de maestros, construyeron bancos, mesas, tableros y por otra parte se estaban conociendo y organizando, formando comunidad por la escuela.

- La investigación como eje: se comenzó el planteamiento de pequeños proyectos de investigación y experimentación, es así como a pesar de implementarse o adecuarse el currículum oficial con el nombre de educación propia, se introdujeron cambios a partir de la realización de cursos y talleres en las comunidades con equipos de investigación, tratando de establecer modificaciones más profundas y más adecuadas al modelo oficial.
- La reivindicación del idioma materno: otro planteamiento de la década de los 70, es la «recuperación» del idioma materno como fuerza comunicadora y socializante de la comunidad en la escuela, llegándose a reconocer en aquella época la educación indígena como la educación bilingüe. Este concepto también ha evolucionado gradualmente hasta situarse en una posición más real, según el contexto lingüístico de las actuales comunidades indígenas. Existen comunidades donde la vigencia del idioma materno puede ser completa, la mitad, una minoría o la pérdida total; a su vez comunidades que de-

sean recuperar el idioma materno y otras que no le prestan tanto interés.

- La educación ideológica: ya que el sistema educativo se convierte en arma y escudo ideológico, reproductor de las nuevas ideas indígenas, procurando el fortalecimiento de los grupos en dimensiones más estructurales como la tierra, la participación, la salud, el bienestar, los servicios públicos, etc. Esta característica quizá nos permita entender también por qué surgieron primero las organizaciones indígenas antes que las mismas escuelas y programas educativos propios.

4.2. Características más recientes

Actualmente se puede plantear que en las zonas indígenas caucanas ha aumentado significativamente el consenso comunitario que propende por una educación propia, aunque se suelen presentar inconformidades, ahora son de menor trascendencia —no por eso sin importancia— al fenómeno global. Las comunidades, los padres, los cabildos, las juntas de acción comunal, asumen con mayor madurez y responsabilidad sus propuestas educativas, ya que el tiempo y los procesos se han encargado de argumentar a favor de la educación indígena.

Esto ha permitido que a partir de 1984 se haya fortalecido la legitimidad de la escuela propia en la zona, lo que a su vez influye en el mejoramiento de otros aspectos del sistema educativo, por ejemplo, definición de unas primeras líneas de investigación (desarrollo del niño indígena, lingüística, etnohistoria, relación escuela comunidad); avances administrativos del programa, es decir se distribuyen funciones de asesoría, de supervisión, de capacitación docente, presentándose durante 1984 y 1987 una planificación del trabajo de capacitación y formación de maestros, en donde se reconocen y aclaran las relaciones con las instituciones del Estado y las privadas, e incluso se inscribe en la educación popular, pues tiene las características de movimiento de amplia base social orientado a transformar las condiciones de existencia.

Existen ahora más argumentos de tipo teórico y práctico por los cuales se sustentan y sostienen estas prácticas sociales; no se podría considerar en la fecha un solo planteamiento educativo, ya que la dinámica ha reunido otros fac-

tores e intereses de las comunidades, quienes reconocen la importancia de la educación para sus autogestiones, y generan sus propias estrategias, llegando a abordar la educación y la escuela como hechos integrales en la vida y dinámica de las comunidades indígenas, quienes rescatan la educación como hechos políticos, productivos, culturales antes que pedagógicos o teóricos.

Podríamos afirmar que la escuela y la educación propia están cumpliendo —y más de lo previsto— los objetivos planteados inicialmente como organización y como programa educativo; pero también se ha comprendido que no se podía detener allí y por eso los esfuerzos de avanzar son cada vez mayores. A partir de 1988 y 1989 se dieron situaciones fundamentales para la educación indígena, que obligaron a asumir con cierta historicidad el trabajo.

El Estado no mantenía —ni aún lo hace ahora— una cobertura adecuada que permitiera a los niños asistir a la escuela, razón por la cual no se matriculan una gran cantidad o desertan de la misma la mayoría. A medida que la población crece y las comunidades empiezan procesos organizativos, se crean nuevas veredas, se establecen escuelas bilingües o indígenas, obligando al mismo programa educativo de las organizaciones a la capacitación de sus docentes, a la cualificación de sus estrategias y contenidos, a replantear las relaciones con el Estado; por ejemplo se empieza a contratar al docente indígena por medio de los municipios, se ha llegado incluso a la oficialización de las propuestas de las organizaciones, especialmente en 1988 y 1989 y a la profesionalización de sus maestros.

El comienzo de los programas de profesionalización para maestros indígenas (guambianos y paeces), el reconocimiento por parte del gremio indígena del papel de los maestros oficiales, la aplicación del Plan Nacional de Universalización y su estrategia de Etnoeducación (después de toda una lucha con el Programa Escuela Nueva), la participación en los Consejos de Rehabilitación, la reorientación de las relaciones con el Estado y sobre todo la mayor madurez y claridad de los mismos indígenas en la autogestión de sus programas educativos, son otras de las características recientes importantes para reseñar.

Hoy por hoy los indígenas han llegado a una etapa histórica, definida por un cúmulo de influencias políticas, ideológicas, e históricas que les permite comprender la importancia de la recuperación cultural como eje del desa-

rollo apropiado para sus comunidades. Este fuerte impulso a la recuperación cultural también ha pasado durante estos últimos años por una serie de transformaciones tanto teóricas como prácticas que obligan a definir en la contemporaneidad los conceptos de identidad, tradición, cultura, lo propio, lo externo, etc.

Hasta hace pocos años se planteaba que la educación indígena era para los indígenas y orientada por los indígenas exclusivamente, desde el punto de vista teórico esto se consideraría consecuente, no obstante la realidad exige tener en cuenta una serie de consideraciones materiales, sociales, culturales que impiden que en la práctica se lleven a cabo dichos planteamientos; en este momento por ejemplo desconocer el papel que los maestros externos — de una tipología muy heterogénea en el nororiente caucano— pueden desempeñar en pro del proceso educativo indígena (zona de 80% Resguardos Indígenas con un 70% de maestros no indígenas) sería un grave error que podría llevar a enfrentamientos.

En la actualidad se desarrollan en el Cauca los procesos de profesionalización de los maestros guambianos y paeces, en los cuales participan gran número de maestros no indígenas, lo que ha contribuido a generar interesantes polémicas frente a la interculturalidad de la educación indígena. 500 años de influencia, de resistencia, de colonialismo han producido modificaciones culturales, a la vez que necesidades modernas del mundo externo, que exigieron la consideración más real del aspecto intercultural en la escuela. Las matemáticas, el español, el conocimiento científico «occidental», son herencias universales que no podemos negar, lo importante es el proceso de articulación por medio del cual se adquieren estos valores sin detrimento de los propios.

5. ALGUNOS DATOS DE DIVERSIDAD ÉTNICA

En América Latina y el Caribe existen, aproximadamente, alrededor de 30 millones de indígenas repartidos en unos 400 grupos etnolingüísticos. Por países, Brasil es el que cuenta con más diversidad (122), seguido de Colombia (61), Perú (57), México (54), Bolivia (46), Venezuela (34), Guatemala (23) y Ecuador (11).

En el caso de Colombia, se contabilizan alrededor de unas 1300 comunidades indígenas repartidas en 27 departamentos. Estas comunidades hablan unas 64 lenguas distintas, y su población suma más de medio millón de individuos. Sólo en el Departamento del Cauca, se cuentan más de 250000 indígenas, pertenecientes a nueve etnias distintas y repartidos en 72 resguardos.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación indígena sigue un proceso de marcha, en ocasiones parece lento, en otras rápido; en este momento siguen existiendo problemas prioritarios como la tierra, la producción, la salud, etc. No obstante para las hoy comunidades indígenas, el planteamiento educativo es muy importante y lo enmarcan en su problemática actual que hoy viven como comunidades indígenas, conservando el carácter de lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlos, así como reconocer su historia educativa a partir de una historia como pueblos y culturas en lucha por la sobrevivencia. Los idiomas, las tradiciones, las culturas propias, el conocimiento ancestral, las prácticas comunitarias, y otras muchas cuestiones particulares de cada una de las comunidades indígenas, luchan, a día de hoy, por pervivir y revalorizarse frente a la cultura impuesta. La educación deja de ser entendida como una herramienta que destruía sus raíces e imponía la norma y valores de los otros, para redirigirla y reconducirla hacia la propia visión del mundo y de la vida, de los valores y las tradiciones y de la historia cultural de las comunidades indígenas.

Para concluir, es importante indicar el aumento significativo del consenso educativo en las comunidades y en el país, la legitimación de la educación indígena, marcado por la estructuración de un sistema educativo particular, caracterizado por la creación de una administración, la capacitación de maestros indígenas, el aumento de la financiación, la supervisión, la producción de materiales propios y el reconocimiento de la educación indígenas en las nuevas leyes educativas. Cambios importantes y significativos que demuestran el avance en materia educativa y social, pero que todavía a día de hoy es insuficiente y evidencia que es mucho el camino que queda por recorrer en Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORTES, P. y otros. (1989): *Experimentación curricular en Educación Indígena* (Popayán, Universidad del Cauca).
- CREFAL, OEA, UNESCO (1980): *Reunión Regional de Especialistas sobre educación bicultural bilingüe*. Ponencias. Pátzcuaro, México.
- EQUIPO DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA (2009): *Informe de Campo y diagnósticos elaborados*. Popayán.
- GARCÍA, W., SANABRIA, O. L. (1992): *El maestros de la zona indígena caucana. Una aproximación tipológica* (Popayán, Universidad del Cauca).
- GRUPO SEMILLAS (2001): Recuperando nuestra Seguridad Alimentaria. Indígenas Si-kuani. Organización Indígena Unuma. *Revista Semillas N.º 14/15 Enero de 2001*. (<http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=p1-2--&x=20154766>), consultado el 20 de junio de 2010.
- ICFES, UNIVERSIDAD DEL CAUCA (1986): *Encuentro Nacional de Experiencias en educación indígena*. Serie Memorias de Eventos Científicos. Bogotá.
- KANT, I. (1983): *Pedagogía* (Madrid, Akal).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, ONIC (1985): Primer Seminario de Etnoeducación. 25-31 de agosto de 1985.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1986): *Lineamientos Generales de Educación Indígena*. V Edición. Bogotá.
- PROYECTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA (1986): *Memorias: Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena*. Popayán, 26 abril-mayo 1 de 1985 (Bogotá, Editorial Guadalupe).
- RIVERA, J. (1987): *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. E.B.I. MEC-GTZ (Quito, Ediciones ABYA AYALA).
- UNESCO III (1983): *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Una guía para la educación intercultural bilingüe. México.
- UNESCO III (1982): *Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas*. Informe final. Oaxaca, México.
- UNESCO III (1987): *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*. Ponencias del seminario subregional de lima, 1985. Santiago de Chile.
- VARESE, S. y RODRÍGUEZ, N. (1983): *Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectivas en educación, etnias y descolonización en América Latina Vol.1* (México, UNESCO).

PROFESIOGRAFÍA

William García Bravo

Es Doctor en Filosofía por la Concordia University (Montreal, Quebec, Canadá). Su tesis, titulada «Cultural diversity, multiculturalism and new paradigms in public education in Colombia», obtuvo la máxima calificación. Profesor titular en la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca (Popayán, Colombia), es coordinador de la Maestría en Educación. En su trayectoria académica destacan las numerosas publicaciones, proyectos e investigaciones sobre educación de los pueblos indígenas del Cauca, así como estancias de investigación en Canadá y España.

Miguel A. Martín Sánchez

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca con premio extraordinario, Máster por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y Máster por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Actualmente trabaja como profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, en España. Imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado, en el área de Teoría e Historia de la Educación.

Datos de contacto: Miguel A. Martín Sánchez, Dpto. de Ciencias de la Educación, *Universidad de Extremadura*, Facultad de Formación del Profesorado, Avda. Universidad s/n, 10071, Cáceres, Tel. 927 257 050 (Ext. 57619), Fax. 927 257 057, miguelmartin@unex.es

Fecha de recepción: 29 de Junio de 2010.

Fecha de revisión: 12 de Enero de 2011.

Fecha de aceptación: 24 de Febrero de 2011.