

Matilde López Meneses¹ - Luisa Fernanda Gutiérrez Fuenmayor²

Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos³

Relations and Tensions Between Ethno-Education and the Wisdom and Practices of the Curripaco Indians
Relações e tensões entre a etno-educação e os saberes e as práticas dos indígenas curripacos

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar las relaciones y tensiones entre las prácticas de la etnoeducación y las formas de transmisión de saberes de los indígenas curripacos y cómo se articulan en los procesos etnoeducativos en la institución educativa Filintro, de la comunidad de Sabanitas. La investigación se enmarca dentro del enfoque epistemológico hermenéutico, y hace uso del método narrativo a través del diario de campo y la entrevista semiestructurada. Los resultados permiten ver que hay relación entre la etnoeducación y la transmisión de saberes ancestrales, y que ambas suponen un esfuerzo en aportar a la educación para la diversidad y la pervivencia cultural. Sin embargo, se evidencian las tensiones entre la etnoeducación como política escrita y la falta de aplicabilidad en la práctica y entre los saberes ancestrales y su articulación en la etnoeducación.

Palabras clave: Etnoeducación, decolonialidad, saberes ancestrales, interculturalidad.

Recibido: 16 de agosto, evaluado: 15 de septiembre, aprobado: 20 de octubre

- 1 Licenciada en etnoeducación, especialista en Educación Cultura y Política, magíster en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jfgmaty@gmail.com
- 2 Fonoaudióloga y magíster en Educación y Desarrollo Social, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: luisafono@hotmail.com
- 3 Artículo resultado de investigación para optar el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This paper analyzes the relations and tensions between the practices of ethno-education and the ways in which the Curripaco Indians transmit their wisdom, and their articulation in the ethno-education processes at the Institución Educativa Filintro, in the Sabanitas community. The research follows an epistemological and hermeneutic approach, and the narrative method through the use of fieldnotes and semi-structured interviews. The results show that there is a connection between ethno-education and the transmission of ancient wisdom, and that both entail an effort to contribute to education for diversity and cultural survival. However, the authors also found evidences of tensions between ethno-education as a written policy and its lack of applicability in real-life, and between ancestral wisdom and its articulation in ethno-education.

Keywords: Education for development, development, Latin American and Caribbean societies, inequalities.

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar as relações e tensões entre as práticas da etno-educação e as formas de transmissão de saberes dos indígenas curripacos e como se articulam nos processos etno-educativos na instituição educativa Filintro, da comunidade de Sabanitas. A investigação enquadrar-se dentro do enfoque epistemológico hermenéutico, e faz uso do método narrativo através do diário de campo e a entrevista semi-estruturadas. Os resultados permitem olhar que há relação entre a etno-educação e a transmissão de saberes ancestrais, e que ambas supõem um esforço em contribuir à educação para a diversidade e a sobrevivência cultural. No entanto, se evidenciam as tensões entre a etno-educação como política escrita e a falta de aplicabilidade na prática e entre os saberes ancestrais e sua articulação na etno-educação.

Palavras-chave: Etno-educação, de-colonialidade, saberes ancestrais, interculturalidade.

Introducción

Colombia, a partir de la Constitución de 1991, fue reconocida como un Estado Social de Derecho y como un país diverso y pluricultural, hecho que marcó un hito en la historia de las relaciones entre los diferentes grupos humanos que habitan el territorio nacional, sin que esto implique el rompimiento con la perspectiva colonialista de la educación y la forma como esta estuvo planteada a partir de la época de la Colonia, cuando fue utilizada como otra forma de conquista y sirvió como instrumento para homogeneizar a los pueblos indígenas en el proceso de consolidación de nación (Helg, 2001; Rodríguez, 2011).

Esta investigación parte del interés de las autoras por reflexionar críticamente sobre la integración de los saberes propios de las comunidades indígenas con la etnoeducación regulada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de la Ley 115 de 1994. Teóricamente se han tomado los planteamientos desarrollados por autores representativos del pensamiento latinoamericano como Aníbal Quijano (1992), Santiago Castro-Gómez (2000), Katherine Walsh (2013) y Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre el impacto de la colonialidad, el eurocentrismo y el universalismo en la configuración del sujeto latinoamericano y, por ende, el sujeto indígena.

Además, supone un esfuerzo académico más allá de las circunstancias históricas del colonialismo y de la colonialidad pues, como lo menciona Walsh (2008), “América del Sur está viviendo cambios, innovaciones y rupturas históricas que señalan nuevas formaciones, construcciones y articulaciones como resultado de la lucha de los movimientos ancestrales, abriendo camino a la posibilidad de un nuevo horizonte de carácter decolonial” (p. 131).

Se requiere adentrarse en el entramado conceptual y práctico de la educación tanto indígena como institucional que sustenta la etnoeducación, identificar sus bases teóricas, reconocer el valor de los saberes propios que deben ser constitutivos del proyecto de educación nacional y determinar de

qué manera estos saberes se articulan con la práctica de la etnoeducación. Esto, además, permite revisar la aplicación de la política y su implementación en las prácticas que se llevan a cabo en la institución educativa Filintro de Inírida, así como verificar la incorporación de saberes y prácticas de los indígenas en la práctica etnoeducativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo se estructura en tres partes que forman el cuerpo central de la investigación. En la primera se presenta la situación problema, los antecedentes investigativos desarrollados en el campo de la etnoeducación en Colombia y el exterior. Posteriormente se desarrollan los planteamientos teóricos a partir de cuatro tópicos fundamentales: etnoeducación, saberes y prácticas ancestrales, decolonialidad e interculturalidad. Finalmente, se presentan los aspectos metodológicos, los resultados y la discusión de la investigación.

De los diversos estudios consultados sobre etnoeducación, se seleccionaron los que se consideraron más relevantes en países como Chile, Venezuela, Brasil, Perú, Ecuador y Colombia. Solamente en Colombia y Venezuela se halló el concepto de etnoeducación, en los demás países seleccionados se equipará al de educación intercultural. En Chile, Fuentes (2008) demostró que la política de educación intercultural, al enfocarse exclusivamente en niños, niñas y adolescentes indígenas, cuando debiera estar dirigida a todos los alumnos del sistema educacional, se limita en el objetivo que se propone. Por su parte, Quilaqueo (2007) visibiliza los esfuerzos adelantados por lograr la articulación de los saberes indígenas y los conocimientos científicos con relación a la formación del docente para la interculturalidad. Algo similar sucede en Colombia al hablar de etnoeducación, pensada para grupos étnicos, cuando en realidad todos los colombianos forman parte de la diversidad cultural y, por tanto, es interés de todos. Sin embargo, en la actualidad en Colombia, los procesos de reivindicación de la educación propia siguen siendo un desafío. El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) es el que sigue luchando para que la educación propia sea legitimada, valorada y reconocida por su pertinencia para las

propias comunidades y por sus aportes a la sociedad en general. Como expresa Tattay (2011), se trata de escuchar a las comunidades indígenas y junto con ellas propiciar caminos de aprendizaje en los que se valore 'lo otro' y lo propio, para así hacer y pensar la sociedad y la educación que en ella se brinda.

En Venezuela, Lamus (2005) revisó las contradicciones entre el deber ser de la etnoeducación y la praxis educativa real y consideró la necesidad de una reforma curricular que le dé importancia a incorporar las estrategias pedagógicas utilizadas por las comunidades indígenas en la pedagogía formal. Moreno (2010) ratifica que continúan los desafíos de la educación intercultural bilingüe (EIB); concluyó que en Venezuela se hace necesario asumir desde la educación acciones tendientes a frenar y revertir el proceso de erosión cultural y lingüística, y planteó la articulación de la educación propia de las comunidades indígenas, al proceso de la EIB.

Desde otro punto de vista, la investigación de Amodio (2007) dirigió su interés hacia la aplicabilidad de las leyes sobre etnoeducación en Venezuela, que tuvieron como principio la igualdad de culturas, y encontró que las dificultades se centran en la poca participación concedida a las comunidades indígenas que debieran ser las protagonistas, lo que explica la dificultad de articular sus saberes a la educación oficial.

En Ecuador, los movimientos indígenas han planteado la educación intercultural, proyecto que entra en tensión con el Estado, ya que este permite su implementación, pero mediada por la escuela tradicional, mientras que las comunidades proponen sus propios sistemas educativos (González, 2011). Ahora bien, Quispe (2012) afirmó que en Ecuador falta incluir en las escuelas la enseñanza en lengua materna, lo cual es vital para fortalecer las cosmovisiones de los niños, niñas y adolescentes. Lo mismo sucede con los conocimientos y saberes de su cultura, los cuales, al no ser incluidos, impiden el fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas de los niños, problemáticas que son visibles también en el ámbito universitario (Cuji, 2011).

De otro lado, en Brasil, se requiere desde la educación intercultural avanzar hacia una “[...] macropolítica encaminada a erradicar las barreras legales y culturales, así como la erradicación de guetos culturales, y promover así el mutuo reconocimiento” (Gomes, 2000, p. 198). Desde otras instancias, Lira, Ferreira da Silva y Alves (2015) asumen como principales desafíos de la educación en Brasil la necesidad de redimensionar críticamente el propósito de la escuela frente a la cuestión indígena, pues esta debe trascender el escenario mismo de los pueblos indígenas, instituyendo espacios colectivos de socialización de las tradiciones indígenas.

En Perú, Walsh (2005) identificó la necesidad de establecer “[...] criterios para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, dado que aún la hegemonía cultural, junto con el racismo tanto institucional como personal, sigue jerarquizando conocimientos y grupos culturales” (p. 62).

Con base en las anteriores investigaciones se infiere que el tema de la educación intercultural, educación intercultural bilingüe o educación para la diversidad cultural es un asunto que inquieta y, por lo tanto, se problematizan aspectos como la distancia entre el deber ser y la praxis de las políticas públicas educativas, la homogenización cultural por medio de la educación y la poca participación concedida a los grupos étnicos en la construcción de los proyectos pedagógicos. Pero también hay un interés en visibilizar e impulsar propuestas educativas desde diversos ámbitos para incidir en la transformación hacia una sociedad donde haya lugar para la diversidad.

Pasando al ámbito nacional, Enciso (2004) realizó un estado del arte de la etnoeducación en Colombia, dejando como una de las recomendaciones la necesidad de una propuesta curricular que tenga en cuenta los saberes ancestrales. En concordancia, García y Martín (2011) determinaron que algunos de los principales problemas educativos en territorios indígenas son “[...] el sistema educativo crea desequilibrios en la identidad étnica por la inexistencia de propuestas curriculares y educativas bilingües que reconozcan y valoren la cultura indígena” (p. 284).

Adicionalmente, Rodríguez (2011) afirmó que “[...] los currículos y planes de estudio están descontextualizados y excluyen lo intercultural”, y añadió que:

[...] las organizaciones indígenas no quieren seguir trabajando en términos de la etnoeducación porque consideran que esta política ha venido construyendo un sujeto que ni es indígena, pero tampoco está preparado para hacer parte plena de la sociedad, por lo que se hizo necesario la propuesta de educación propia. (p. 168).

Sin embargo, Guzmán y Garzón (2011), luego de realizar un análisis de la trayectoria de algunos maestros indígenas etnoeducadores del Cauca, encuentran que se han logrado cambios debido a transformaciones en las relaciones de poder en relación con el otro, la pedagogía y lo educativo. Lo anterior, debido en cierta medida al empoderamiento de las comunidades al tomar las riendas de la educación que quieren.

Por su parte, Herrera (2015) analizó el papel de los saberes indígenas, en el Plan de Salvaguarda Étnico Uitoto del año 2008, y encontró que la búsqueda de reconocimiento por el Estado les ha permitido reconocer su propia historia desde sus saberes, desde el mito, las relaciones interétnicas, y aminorar las diferencias lingüísticas, étnicas e históricas.

En Guainía, según la investigación sobre la percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos del departamento, los autores Valencia, Carrillo y Ortega (2016), encontraron que los discursos en las instituciones educativas aun contienen prácticas de dominación, lo que impide tener una educación que responda a las necesidades de las comunidades y sus territorios.

Desde otro aspecto, Durán (2012) defiende la tesis de que:

[...] los discursos contemporáneos sobre y desde la Orinoquía colombiana contienen herencias moderno-coloniales, y por lo tanto es importante agenciar

dispositivos para visibilizar y reconocer, como legítimos, conocimientos y subjetividades que vienen siendo, negados y violentados desde las lógicas hegemónicas. (p. 195).

De ahí la importancia de continuar con investigaciones que aporten en agenciar tales dispositivos, especialmente la educación propia que contribuye a visibilizar y perpetuar los conocimientos ancestrales.

En tal sentido, esta investigación avanzó en el tema de la incorporación de las prácticas y saberes ancestrales en la etnoeducación como un acto de carácter decolonial ya que, si bien pareciera obvio que los saberes ancestrales forman parte de la etnoeducación, se encontró que en la comunidad curripaco de Sabanitas existe una relación de tensión no resuelta en este aspecto.

A continuación, se hace la fundamentación teórica que pone en diálogo con diversos autores las categorías aquí planteadas.

Etnoeducación en el marco de la política pública

Las políticas educativas dirigidas a pueblos indígenas en Colombia datan de finales de los años 70, época en la que se el MEN promulgó los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, a través de los cuales se reestructuraron el MEN y el sistema educativo del país; en este último se incluyeron la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles (Amodio, 2007).

En la Constitución colombiana la diversidad étnica se reconoce como un patrimonio que caracteriza al país, junto con la autonomía de los pueblos, para que propongan modelos de educación acordes con su forma de vida. De otra parte, el MEN, a través de la Ley 115 de 1994, establece que la etnoeducación es la que se brinda a grupos o comunidades nacionales que tienen una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos.

En el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (MEN, 2010), 80 de los 1.544 colombianos participantes en la Asamblea Nacional por la Educación eran representantes de las comunidades indígenas pijao, tikuna, pastos, paez, inga kictina, arhuaca, guambiana, wayú, kunatule, embera chamí, macana zunuit. También hubo una mesa de representación de los afrocolombianos, mestizos, triétnicos y rai-zales. En los análisis y discusiones se hizo explícita la necesidad de fortalecer los procesos educativos teniendo en cuenta el reconocimiento de las diversidades étnicas y de diferencias culturales que existen en el país.

A principio de la década del 70, como respuesta a las inconformidades de los indígenas del Cauca, nace el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), cuya principal lucha era por la madre tierra como principio de vida y vínculo con sus saberes y prácticas. De allí se gesta la necesidad de aprender a leer y escribir como proceso que permitía la comprensión de documentos de posesión de tierras y es a partir de tales luchas como se gesta el proyecto educativo donde se busca concebir una educación que resignifique el papel de la escuela en los entornos indígenas, el cual no se centra en la educación escolarizada sino en la educación comunitaria. Es desde ese momento cuando se da inicio al proceso de educación propia para los pueblos indígenas (Tattay, 2011).

Saberes y prácticas ancestrales en la etnoeducación

El tema de las prácticas y saberes ancestrales se incluyó recientemente en la agenda educativa, en virtud del proyecto decolonial que se ha venido gestando en América Latina y que, en palabras de Walsh (2013), tiene que ver con “[...] visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas, cuya meta es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber” (p. 256).

Para el caso de Colombia, el proyecto decolonial es relevante dada la presencia de más de 80 grupos

étnicos según el censo de 2005, que reclaman el reconocimiento de sus historias, de sus saberes y formas de ser diferentes, diferencia que ha estado enmarcada por relaciones asimétricas de poder, las cuales, en palabras de Santos (2010), se manifiestan en lo que se conoce como universalidad de la historia, pensamiento abismal, epistemicidio y, en opinión de Santiago Castro (2000), se extiende a “[...] la construcción colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (p. 6).

Un saber se puede definir como “[...] aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente como el campo que está constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (Foucault, 1997, p. 306). En tal sentido, los saberes ancestrales son válidos, relevantes y pertinentes, a pesar de estar excluidos del estatuto científico, pues el término ‘ciencia’ como totalidad ha tenido que ceder terreno y hoy se habla de ‘ciencias’, en plural, para dar cabida a otras formas de producción de conocimiento.

Por tanto, González y Freire (2016), retomando a Bourdieu (2001), han incluido a los saberes ancestrales dentro del campo social ya que se considera este como “[...] un lugar donde ha habido luchas y por tanto historia” (p. 168). De esa forma, no se pueden desconocer los 500 años de historia de luchas por el reconocimiento de esas prácticas y saberes mileniales, que en muchos casos han estado al margen de los procesos educativos institucionalizados.

Desde la mirada de Quilaqueo (2007), los saberes indígenas, como conceptos, se han denominado de diversas formas; sin embargo, para comprenderlos se debe entrar en ese mundo, se debe iniciar por reconocerlos. Con esto, da a entender el autor que dichos saberes no permiten quedar atrapados en conceptos ni abstracciones, sino que reclaman la inmersión en ellos. De ahí que la política pública en etnoeducación o educación intercultural se quede corta, pues se formula en su mayoría por individuos que no están inmersos en ese mundo para el que elaboran tales políticas.

Otro referente importante para ser considerado frente a la denominación de saberes y costumbres es lo que se planteó en la Cumbre de Buen Conocer, realizada el 27 de mayo del 2014 en la ciudad de Quito, Ecuador:

Los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo del pasado, son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país. Tener presente estos conocimientos y saberes nos sirve para comprender el pasado, el presente y sobre todo para construir el futuro de las diversas culturas que habitan en el Ecuador. (Crespo *et al.*, 2014, p. 1).

Estas expresiones encarnan en sí mismas un proyecto decolonial frente a la pretensión universalista, eurocentrista y lineal del conocimiento occidental.

Un abordaje desde la decolonialidad

Como se enunció en el comienzo, esta investigación va más allá de las circunstancias históricas del colonialismo, no porque sea un asunto superado, más bien ha evolucionado, así como han evolucionado las formas y discursos de resistencia y los lugares de enunciación. Por lo tanto, la perspectiva desde la cual se tomó postura para el análisis del problema abordado en este trabajo fueron los planteamientos de Quijano (2006) y Walsh (2008). Para comprender la decolonialidad, es necesario abordar primero los tres ejes centrales de lo que Quijano llamó colonialidad:

1. Colonialidad del poder: es el establecimiento de un sistema de clasificación social, basada en una jerarquía racial y sexual y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior.
2. Colonialidad del saber: es el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, que descarta la existencia de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos.
3. Colonialidad del ser: se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización que se traduce en la no existencia del que es diferente al individuo 'civilizado'. (Quijano, 2006, en Walsh, 2008, pp. 137-138).

Ahora bien, mientras que la colonialidad se gestó desde esos tres ejes, también se gestó lo que Castro (2007) llamó el giro decolonial, que implica, según el autor, una segunda descolonización, ya que la primera se limitó a la "[...] independencia jurídico-política de las periferias" (p. 17). En cambio, la segunda deberá "[...] dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones sociales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género" (Castro, 2007, p. 17). El giro decolonial recibe también el nombre de decolonialidad (Castro, 2007; Walsh, 2008) para enfatizar que es un proyecto que requiere ir más allá de la resistencia, necesita de irrupciones, incidencias e insurgencias. Es en el ámbito de la decolonialidad donde las autoras de esta investigación han ubicado el asunto de los saberes y prácticas ancestrales en la etnoeducación.

Para ello se considera necesario darle un nuevo sentido a la etnoeducación en Colombia, pues, como se explicó en el apartado sobre el tema, se corre el riesgo de quedarse en el enunciado de la política pública. La articulación de los saberes y prácticas ancestrales en la etnoeducación debe trascender la tolerancia, por lo que exige "[...] implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta y proyecto" (Walsh, 2008, p. 141). En tal sentido, la educación propia de las comunidades indígenas no será un apéndice dentro de la etnoeducación, ni se reducirá a unas actividades esporádicas que las instituciones educativas programen, sino que se convertirá en un núcleo reivindicatorio de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas que cuestionen los discursos y acciones totalizadoras en la enseñanza. Por lo tanto, ampliar esfuerzos para reconocer la educación propia como una propuesta educativa diferencial sigue siendo objeto de debate permanente con el propósito de lograr articulación entre la propuesta de educación del MEN y los saberes y prácticas de las comunidades indígenas, propendiendo por la valoración de los saberes otros.

Darle un nuevo sentido es que vaya más allá de un asunto de y para grupos étnicos, que convoque

más que a la tolerancia y que la autonomía trascienda el plano de ser autónomos nada más que en su territorio, que se puedan presentar a sí mismos y no ser representados, que sea el encuentro de las diferencias, sin necesidad de disolver lo diferente, donde los aportes sean equitativos, reconociendo desde ambas partes la incompletud.

Más allá de la interculturalidad

Tejer relaciones entre diversas culturas, y sobre todo cuando esa diversidad ha estado mediada por la asimetría, demanda un replanteamiento serio en la manera de concebirse a sí mismo y de concebir al otro. Este es un asunto que ha sido abordado y trabajado desde la interculturalidad, que supone relaciones fundamentadas en el respeto y la igualdad; sin admitir “[...] desigualdades entre culturas mediadas por el poder” (Schmelkes, 2013, p. 4), intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad (Walsh, 2005).

Definir la interculturalidad se vuelve cada vez más un asunto complejo, ya que no es un concepto que se pueda atrapar en unas cuantas líneas, pues encierra asuntos políticos, epistemológicos y hasta éticos, así que depende del lugar teórico y disciplinar desde el cual se hace el abordaje.

Un importante número de autores han dedicado extensas líneas a plantear maneras en que se puedan tejer relaciones con los diversos hilos de las culturas. Entre ellos está Aimé Césaire (2006), quien plantea la coexistencia de todos los particulares, en un diálogo abierto y franco. Catherine Walsh (2008) se centra en la interculturalidad crítica de carácter decolonial, la cual busca poner en cuestión las relaciones de poder y las desigualdades construidas a lo largo de la historia. También las comunidades indígenas en Colombia se pronuncian al proponer la apertura al conocimiento ‘otro’, a partir del reconocimiento y fortalecimiento de lo propio (Sistema Educativo Indígena Propio — SEIP, 2011).

En ese mismo orden de ideas, Fonet (2002) problematiza el intento por definir lo intercultural afirmando que para definir es necesario clasificar, delimitar, fragmentar, parcelar y objetivizar, lo cual es propio de la cultura occidental. En tal sentido, se requiere tomar distancia de lo observado, lo cual impide ya un acercamiento intercultural. Esto lo resuelve el autor invitando a reconocer el propio analfabetismo cultural, asumiendo que ninguna definición es completa, sino que requiere ponerse en diálogo con otras definiciones, y que quien define está involucrado en el campo de lo intercultural y por lo tanto debe abandonar la idea de pureza de su propia identidad (p. 5).

Así que, más que un esfuerzo por definir la interculturalidad, se toman los planteamientos de Pérez (2015) cuando arguye que en el Sistema Educativo Indígena Propio “[...] el concepto de interculturalidad no es central para orientar la construcción política de las condiciones de posibilidad de una educación decolonial como sí lo es lo ‘indígena’ y lo ‘propio’” (p. 65), en el sentido de fortalecer el sí mismo para que en la apertura hacia el otro, el intercambio se produzca desde el ámbito de la justicia en donde haya reciprocidad en los aportes y en los aprendizajes.

Enfoque y método de investigación

Esta investigación se ubica en el enfoque epistemológico hermenéutico con el propósito de analizar y comprender las relaciones y tensiones entre la etnoeducación y la educación propia de la etnia curripaco de Sabanitas, en Inírida. Se utilizó el método narrativo como un método-proceso de investigación (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Las narrativas para este caso no requieren constituirse o conformarse como texto único y coherente, pueden ser representadas a través de formatos muy diferentes entre sí, dependiendo de las fuentes de información. La idea fue, en términos de Bauman (2000), propiciar una especie de estatus de representatividad declarando la relevancia general de las historias construidas por los participantes sobre el tema de la etnoeducación, las prácticas y saberes ancestrales, la colonialidad y la interculturalidad.

Participantes

Se contó con la participación de cinco docentes, uno de ellos indígena de la etnia curripaco; una familia de origen curripaco, compuesta por madre curripaca, padre cubeo y dos hijas mayores de edad; el capitán de la comunidad y un antropólogo que ha trabajado durante largo tiempo en la Orinoquia.

Técnicas e instrumentos

Se usó la entrevista semiestructurada y la observación participante. Para la entrevista se elaboró un cuestionario de preguntas que sirvieron para proponer tópicos de conversación y para la observación se elaboró un diario de campo.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro etapas. La primera, enfocada en el diseño de los instrumentos y la aplicación; la segunda se enfocó en la transcripción original de la información recolectada y el proceso de textualización; en la tercera se realizó una reconstrucción de las narrativas en un texto que reflejara de manera verosímil los discursos a partir de las categorías y subcategorías del estudio con el elemento central de la investigación que es la etnoeducación y la educación propia, sin perder legibilidad, y en la cuarta etapa se hizo un proceso de interpretación de los hallazgos a la luz de los planteamientos teóricos sobre decolonialidad, prácticas y saberes, etnoeducación e interculturalidad, de acuerdo con los procedimientos metodológicos sugeridos por Bigli y Bonet-Martí (2009).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados, producto del análisis estructural y axial relacionado con base en las cuatro principales categorías y sus respectivas subcategorías.

Sobre el concepto de etnoeducación se hallaron dos perspectivas: “[...] una endógena referida a los

conocimientos o saberes y las prácticas propias de la comunidad. La segunda, exógena o externa, que proviene del Ministerio de Educación Nacional” (MR⁴). De acuerdo con el participante, estas dos perspectivas entran en tensión al querer articular la propuesta del Ministerio y la de la comunidad, pues la etnoeducación se ha quedado en el discurso, sin que en la práctica tenga la relevancia que se le atribuye. Ejemplo de ello es el resultado en los etnoeducadores egresados, que no fortalecen lo propio, pero tampoco alcanzan buen rendimiento en los conocimientos de la educación oficial. De otro lado, hay poca idoneidad de los docentes etnoeducadores, que se une a la falta de interés de la comunidad en presentarle su propuesta de educación al MEN; por el contrario, siguen los lineamientos que este les propone.

En cuanto a la subcategoría *tensiones entre la etnoeducación y los saberes y prácticas de los grupos étnicos*, el modelo de malla curricular está planteado desde unas competencias que no son las de los niños indígenas de la Orinoquia. Entran en tensión las competencias basadas en la lectoescritura con las competencias basadas en la oralidad y, como resultado de esa tensión no resuelta, a los niños de la Orinoquia les va mal en las pruebas del Estado. También está presente la tensión en las competencias de segunda lengua, pues a los niños indígenas se les impone el inglés, cuando ellos poseen competencias hasta en cuatro lenguas propias, sin que se les valoren dichas competencias MR. De otro lado, PH expresa que “[...] el docente etnoeducador no se identifica con la cultura, pero, a su vez, el curripaco no se compromete a tomar las riendas del tipo de educación que quieren para sus niños”. Hace falta en las instituciones educativas de Inírida espacio para la participación de los sabedores y sabedoras de la comunidad. También hace falta un plan para la enseñanza de la lengua materna, así como la adaptación de los estándares de calidad que no pueden ser los mismos para todo el territorio nacional.

4 Las entrevistas aparecen codificadas en este texto con las iniciales de los nombres de los y las participantes: MR; PH; PS.

Otra tensión de acuerdo con el testimonio de MR “[...] es la prevalencia de la tradición escrita en la etnoeducación versus la tradición oral”, de la cual forman parte las comunidades indígenas, evidenciando así relaciones asimétricas de poder, dejando de lado el respeto y la equidad.

En la segunda categoría, colonialidad, los principales hallazgos se ubican en la subcategoría *manifestaciones de la colonialidad en la práctica educativa*. “Aún existe discriminación racial e ideológica dentro y fuera de las instituciones educativas” (PH), en expresiones peyorativas acompañadas de tonos burlescos del blanco hacia el indígena y en ocasiones “[...] entre los mismos indígenas, lo que produce vergüenza y rechazo de su propia identidad” PS. Por lo tanto, en la experiencia de estas personas hay una subjetividad negativa que desvalora el sí mismo y por eso ha llegado a formar parte de su imaginario que lo del blanco es mejor, lo que evidencia un proceso de asimilación de prácticas y discursos hegemónicos que debilitan sus propios saberes y prácticas ancestrales.

La enseñanza del castellano por encima de su lengua materna es otra forma de imposición de la cultura del blanco, como también lo son los subsidios económicos de parte del gobierno, que fueron catalogados por una entrevistada como “subsidio a la pobreza” PS, pues en vez de contribuir a superarla, la perpetúan.

En la segunda subcategoría sobre colonialidad, *rasgos colonizadores en el modelo educativo oficial*, se evidenció que en Inírida la etnoeducación está administrada por las misiones católicas en los internados y, por lo tanto, son estas quienes imponen las reglas de cortesía y disciplina como el respeto y el orden y eso es lo que les califican a los niños, a todos por igual, sin hacer ninguna distinción con el indígena y sus costumbres. Tampoco tienen en cuenta la racionalidad del tiempo ni los momentos del ciclo vital de vida de las comunidades, lo que da como resultado el debilitamiento de la identidad del sujeto y por eso llega a convencerse de que lo de afuera es mejor; más aún, cuando el niño que es llevado al internado es separado de sus padres y de su comunidad por largos períodos de tiempo, sin otra

opción que aceptar lo que le imponen sin cuestionarlo, produciéndose un individuo desarraigado de su territorio y de sí mismo.

En la categoría de saberes y prácticas, los hallazgos más importantes se encontraron en la subcategoría *transmisión de los saberes y prácticas de la etnia curripaco*. Desde los saberes propios los niños aprenden a partir de la experiencia cuando participan en todas las actividades con los adultos. Las niñas aprenden a preparar los alimentos y algunas actividades del *conuco* (lugar del cultivo) junto a sus mamás. En el caso de los niños, hasta los seis años están con la mamá y a partir de esa edad comienzan a acompañar a su papá para aprender las labores propias de ser hombre. La transmisión de saberes y prácticas está vinculada a las diferentes actividades de la vida familiar, en comunidad y en interacción con el entorno.

Es un aprendizaje mediado por la oralidad en el que los niños y niñas están acompañados por los adultos y reciben las instrucciones mediante el diálogo. Se tienen unos roles claros establecidos de tal forma que el niño o la niña saben lo que deben aprender y lo aprenden observando y haciendo. Para la comunidad es muy importante establecer roles y ciertas habilidades como parte de la preparación antes de que el niño salga del seno de la familia a participar en la escuela, pues esto asegura la pervivencia de las prácticas y costumbres. Sin embargo, como cada vez los niños ingresan más temprano a la escuela, y ahí se produce el rompimiento con los saberes ancestrales.

El elemento de tensión que se debe resolver son las didácticas, pues mientras que los indígenas viven el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la experiencia y desde lo concreto, la escuela transmite el conocimiento primeramente desde los conceptos. En ese sentido, tienen mucho que aportar las comunidades indígenas a la didáctica, ya que no solo el indígena, sino el ser humano en general, aprende más fácil partiendo de la experiencia y de lo concreto. Esto abre un nuevo diálogo de didácticas para encontrar la mejor manera de transmitir los saberes.

En la subcategoría *articulación de los saberes y prácticas con la educación oficial*, existe un problema de lenguajes, ya que, por ejemplo,

[...] el pensamiento lógico de la matemática y el lenguaje geométrico, existen en el pensamiento y prácticas de las comunidades, pero expresado en un lenguaje distinto al lenguaje de la matemática y la geometría convencional. Lo mismo sucede con los saberes en geografía, ciencias naturales, y en general cada una de las áreas del currículo.

Por ello, el papel de la educación desde la perspectiva decolonial, en palabra de MR, es “[...] servir de traductor de lenguajes, al identificar las competencias habilidades que están allí, y que la comunidad llama propios saberes”.

Por tal motivo, sería útil desde el Ministerio de Educación Nacional, junto con la Secretaría de Educación Departamental y las comunidades, pensar en un área que facilite que se evalúen las competencias que los niños tienen para vivir en la comunidad y que aprenden en su casa y en la interacción con su entorno, que se forme a los maestros indígenas para reflexionar sobre su propia práctica y para potenciar su propio quehacer pedagógico, así la educación propia se fortalece al punto de tener su propio sistema de formación para sus maestros. Esto resolvería el conflicto de los maestros que salen a prepararse pero que, cuando regresan, encuentran que lo que aprendieron no sirve para su propio contexto.

Por último, en la categoría de interculturalidad, en la subcategoría *tipo de relación que se evidencia entre las diversas culturas de Inírida*, los hallazgos indican que existen, según los testimonios, conflictos entre etnias en razón de la territorialidad, o de la repartición de los subsidios económicos que llegan del gobierno. Pero también se reconocen las fortalezas de unos y de otros, lo que robustece las relaciones entre ellos a través del diálogo.

Por ejemplo, una comunidad se especializa en un tejido y otra comunidad en otro; lo mismo hacen con el proceso del barro, la yuca, las técnicas de pesca y

cacería, procesos en los que convergen entre las diversas culturas. Entonces, los elementos en común representan las relaciones formales de parentesco que mantienen la cohesión entre grupos, mientras que los conflictos están representados en el veneno de la yuca, por lo cual acostumbran a intercambiar venenos como símbolo de resolución de los conflictos, es decir, se presentan relaciones de conflicto, pero no de subordinación. PH.

Sin embargo, la relación del indígena con el colono (el que no es nativo del territorio) sigue siendo una relación de subordinación del indígena hacia el colono, asuntos que no se dialogan ni se discuten, más bien se asumen. En las instituciones educativas, los estudiantes que provienen de las comunidades indígenas siguen subordinados al modelo de educación oficial y la etnoeducación no es más que actividades ocasionales y extracurriculares.

Discusión

El análisis de las relaciones y tensiones entre las prácticas de la etnoeducación y las formas de transmisión de saberes de los indígenas muestra que la etnoeducación se ha quedado mayormente en el discurso y cuando se intenta llevar a la práctica, los resultados no son los esperados, pues el sujeto que forma la etnoeducación es un ser que entra en conflicto con su propia identidad, en una encrucijada entre su mundo y el mundo exterior. Al estar la etnoeducación bajo la administración de la educación contratada se perpetúa la colonialidad del saber planteada por Quijano (2006), la cual erige como único válido el saber occidental e invalida los demás conocimientos.

Existe también un divorcio entre la práctica etnoeducativa en la escuela Filintro de Sabanitas, en Inírida, y los saberes y prácticas ancestrales de la comunidad curripaco,

[...] ya que aunque el docente realiza esfuerzos por la pervivencia de la cultura Curripaco, los lineamientos estandarizados evaluativos y las estructuras cronológicas del tiempo lineal y de las etapas de

desarrollo del ser dentro de la Institucionalidad, propician rupturas considerables con los ciclos de vida y desarrollo de la comunidad. MR.

Esto, en términos de Castro (2007), es persistir con una educación desde la perspectiva de la colonialidad.

En el sentido anterior, pese que en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 se puso en evidencia la necesidad de fortalecer el reconocimiento de las diversidades étnicas por medio de la articulación del contexto local desde la cultura y los saberes que puede darse con la participación de las comunidades indígenas en la implementación de sus saberes en las mallas curriculares, la competencias y el diseño de las didácticas en concordancia con sus usos y costumbres, tal como lo mostró Enciso (2004) en su investigación, son un problema que aún no se supera.

No obstante, existe poca participación de la comunidad curripaco y demás comunidades indígenas de Guainía en los asuntos administrativos de la educación, atribuida a una organización política poco fortalecida, escaso presupuesto destinado por parte del Estado para tal fin (Amodio, 2007; Walsh, 2008), poco interés por parte del secretario de Educación departamental de turno, esfuerzos aislados de algunos docentes y miembros de la comunidad, falta de divulgación de los resultados de las investigaciones sobre el tema e incluso falta de interés por parte de los líderes y de las comunidades, quienes en ocasiones anteponen intereses políticos, económicos y religiosos, ya que las decisiones en el caso de la comunidad curripaco dependen del capitán como líder político y del pastor de la iglesia, quien es el líder religioso.

Esta misma tensión entre el deber ser de la etnoeducación y lo que en la práctica muestran los resultados es similar a lo encontrado en Venezuela en las investigaciones de Amodio (2007) y Lamus (2005), quienes expresaron la necesidad de resolver dicha tensión por medio de una reestructuración curricular, un mayor protagonismo de las comunidades y el fortalecimiento de la educación

propia. En este sentido, se insta a los encargados de la implementación de la política pública y a las mismas comunidades a deponer sus intereses y asumir como reto la resolución de dicha tensión.

Pasando al ámbito de la colonialidad, aún hace presencia en manifestaciones racistas a partir del fenotipo de las personas, los subsidios económicos y la imposición del castellano, las cuales dan cuenta de la colonialidad del poder (Quijano, 2006) como sistema de clasificación social, jerarquía racial y superioridad de unas identidades sobre otras. Ahora bien, en el Plan Decenal de Educación (MEN, 2010) se planteó la superación de la pobreza en poblaciones étnicas; sin embargo, los subsidios no están contribuyendo a la superación sino a la continuidad de la misma, reforzando así el imaginario que relaciona etnicidad con pobreza.

Así mismo, se hace manifiesta la colonialidad del ser en la deshumanización del indígena al no tener en cuenta su ciclo vital, irrumpiendo en los procesos de socialización, al arrancarlo del seno de su familia y de su entorno y someterlo al proceso de ‘civilización’ (Quijano, 2006). La colonialidad del saber está presente en el posicionamiento del eurocentrismo como único referente del conocimiento, invisibilizando los conocimientos mileniales de las comunidades como lo expresa Walsh (2008). Son desafíos que enfrentan también la política de Brasil, según lo manifestó Gomes (2000), ante lo cual propuso la erradicación de guetos culturales y la promoción del uso del reconocimiento a través de la educación intercultural.

Respecto de la tensión entre los lenguajes de la educación oficial y el no reconocimiento de los lenguajes del conocimiento propio, Castro (2000) lo abordó como relaciones asimétricas del poder que se extienden a “[...] la construcción colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (p. 6).

Lo anterior se relaciona con lo dicho por Sánchez y Bernal (2014) acerca del modelo educativo que prevalece en la Orinoquia: “[...] para el caso de las matemáticas, anulan la posibilidad de asociarlas con conocimientos de las comunidades

indígenas de la región como son los tejidos, la caza, la pesca, la orientación por el río” (p. 190). En este aspecto vale la pena retomar la investigación de Lamus (2007) en Venezuela, con la que propuso que los maestros indígenas encuentren el carácter científico en su propio quehacer pedagógico, para que se logre arrebatarles la hegemonía de la educación a quienes siempre la han ostentado y así darle vía libre al desarrollo educativo propio de las comunidades, como un acto de irrupción e incidencia (Walsh, 2008) en concordancia con el proyecto decolonial latinoamericano.

Como una manera de abrir camino, en Colombia, las comunidades indígenas han propuesto la educación propia como proyecto decolonizador, la cual busca reconocer, fortalecer y perpetuar los conocimientos milenarios o saberes ancestrales, y elevarlos a un nivel de diálogo con otras epistemes bajo el principio de la equidad y la justicia como lo propuso Pérez (2015).

En concordancia con lo anterior, Lira, Ferreira da Silva y Alves (2015) sugieren que se deben instituir espacios colectivos de socialización de las tradiciones indígenas, relacionando el aspecto legal del reconocimiento de la diferencia, con las prácticas educativas y así resolver la tensión entre la etnoeducación y las prácticas y saberes ancestrales. Esos espacios colectivos convocan la representación de todos los grupos humanos que convergen en un mismo territorio, indígenas y no indígenas, en un espacio intercultural crítico que puede poner en cuestión las relaciones de poder y las desigualdades, sin despertar rencores.

Esto quiere decir que la educación propia, como proyecto decolonial, requiere de la voluntad de lucha por parte de sus proponentes, pues, como lo asevera Walsh (2008), la decolonialidad va más allá de la insurgencia y requiere abrir camino, incidir, irrumpir e insurgir, para poder incursionar. Los caminos para la incursión de los saberes de los curripacos en la etnoeducación no están dados, hay que partir de una organización sólida como comunidad, se requiere consolidar propuestas contundentes que impacten con la fuerza misma de sus proponentes.

La etnoeducación necesita avanzar del decir al hacer, de ser política formulada a hacerse política aplicada; requiere trascender de ser una política para indígenas a ser un proyecto intercultural en todos los ámbitos de la educación (Contcepi, 2012). Que además de conceder los derechos provea los recursos necesarios para su implementación.

Conclusiones

Las mayores tensiones entre la práctica de la etnoeducación y los saberes y costumbres de la etnia curripaco están relacionadas con las didácticas convencionales, las cuales van en contravía de las formas como los niños y niñas indígenas aprenden. También hay una tensión entre las competencias exigidas por el Ministerio de Educación Nacional y el no reconocimiento de las competencias propias del niño indígena de la Oriniquia que no son las mismas de todos los indígenas, ya que cada región por sus particularidades permite a los niños desarrollar unas competencias únicas.

Desde la pedagogía, en la escuela se enseñan primero las abstracciones, mientras que el niño indígena aprende primeramente en lo concreto. La matemática, las ciencias, la geometría, la geografía y demás asignaturas de la malla curricular están diseñadas en un lenguaje desde lo urbano y en función de las demandas del mercado, mientras que para el niño de la Orinoquia resulta un lenguaje extraño, pues su lenguaje es el de la selva, en función de su comunidad y la preservación de su entorno.

Se infiere entonces que la etnoeducación debe replantearse en dos sentidos. En primer lugar, trascender del respeto, la tolerancia y la autonomía y el derecho de los indígenas a tener una educación propia, es insurgir invirtiendo el orden, que sean las comunidades indígenas quienes propongan desde sus propios parámetros al Estado el tipo de educación que quieren y de qué manera se fortalecen las competencias, saberes y prácticas ancestrales, didácticas y lenguajes, para que se pueda hablar en términos de justicia, de un verdadero diálogo de saberes como se plantea desde la decolonialidad.

A continuación, se dejan algunas recomendaciones para próximas investigaciones. Profundizar en la influencia de la misionera Sofía Müller en el pensamiento de los curripaco, pues mencionan que dividen su historia en un antes y un después de la llegada de la misionera a sus tierras. Esto podría dar pistas para comprender las transformaciones que han ocurrido en su cultura y la configuración del sujeto curripaco.

Este estudio limitó la investigación a una sola comunidad de la etnia curripaco, la más cercana al casco urbano, por lo que faltan las voces de las comunidades que habitan por el río más alejados de lo urbano, donde también hay instituciones educativas. También se sugiere dar más participación a la voz de los niños, pues en un comienzo formó parte del interés de esta investigación, pero por razones logísticas no se logró.

Referencias

- Amodio, E. (2007). La república indígena. Pueblos indígenas y perspectivas políticas en Venezuela. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 13(3), 175-188.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (1), 1-25. Deutschland: Forum: Qualitative Social Research.
- Castro, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Césaire, A. (2006). *Discursos sobre el colonialismo*, (39), 3-49. Madrid: Akal.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas.
- Contcepi. (2012). *Perfil del sistema educativo indígena propio*.
- Crespo, J., et al. (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares*. Documento de política pública, (5). Quito: Buen Conocer-Flok Society.
- CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?: 30 años de construcción de una educación propia*. Colombia: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI, Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Cuji L. (2011). *Educación superior e interculturalidad*. Quito: Flacso.
- Durán, A. (2012). Herencias moderno-coloniales en actuales discursos sobre la Orinoquia colombiana. Santiago: *EURE*, 38 (115), 195-217.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones.
- Fornet, B. R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos* 103, 1-3.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*. (25), 169-193
- García, W., & Martín, M. (2011). *Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca*. Bogotá: Sociedad Española de Educación Comparada.
- Gomes, L. (2000). La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos de la educación intercultural. *Revista de Educación*. 321, 187-198.
- González, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: CLACSO.
- González, A., & Freire, J. (2016). Saberes ancestrales: Entre Bourdieu y el Estado Plurinacional. Brasil: *Espaço Ameríndio*. 10 (1), 165-194.
- Guzmán, E., & Garzón, L. (2011). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? *Educación y Pedagogía* 21(50), 81-97.

- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, A. D. A. (2015). Palabra de abundancia: saberes indígenas que fortalecen diálogos interculturales de derechos humanos en la Amazonia colombiana. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (129), 129-146.
- Lamus, L. (2005). *Estudio de interculturalidad y bilingüismo en el contexto de la praxis educativa en la comunidad indígena piaroa: paria grande, estado de Amazonas Venezuela*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Antropología Social.
- Lira, A., Ferreira, A., & Salustiano, D. (2015). Pueblos indígenas y escolarización en Brasil-Del ámbito político-legal a la implementación. *Retratos da Escola*, 8 (14), 145-157.
- Ministerio de Educación (2010). *Hacia una propuesta de educación intercultural bilingüe de calidad*. Perú: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). La etnoeducación en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. *Al Tablero*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. *Al Tablero* (51).
- Moreno, A. (2010). Educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela. *Innovación Educativa*, pp. 31-41.
- Pérez, C. (2015). Diálogo de saberes en el Sistema de Educación Indígena Propio de Colombia: Hermenéutica contra inconmensurabilidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36 (113), 22.
- Quilaqueo, R. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Revista de Educación* (29), 223-239.
- Quispe, W. (2012). *Educación indígena en Iberoamérica: Poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la educación intercultural*. (Caso Perú: 2000-2010). Madrid: Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Antropología Social y Pensamiento filosófico Español. Programa Doctorado en Pensamiento Español e Iberoamericano.
- Rodríguez, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia, a partir de la constitución de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología.
- Santos, B., D. (2010). Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Clacso.
- Sánchez, A., & Bernal, J. (2014). Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia/Considerations about mathematics education and indigenous education in Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 181.
- Secretaría de Educación de Guainía. (2009). *Plan de Educación para el territorio del Guainía 2010-2015*. Equipo técnico SED – Cobertura
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica* 40, 1-12.
- Tattay, B. (2011). *La "educación propia" en territorios indígenas caucanos: escenarios de hegemonía y resistencia*. Tesis de máster. Sede Quito Ecuador: Flacso.
- Valencia, N., Carrillo, M., & Ortega, J. (2016). Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos del departamento de Guainía (Colombia): La mirada de sus protagonistas. *Investigación y Desarrollo*, 24(1), 118-141.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Unicef.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 131-152. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Walsh, C. (2013). (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala.