

Artículo de reflexión

Cómo citar: Fayad, J. (2021).
Otras educaciones y pedagogías
ancestrales: etnoeducación, educación
intercultural y educación propia.
Praxis Pedagógica, 21(30), 268-287.
<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 22 de noviembre de 2020
Aceptado: 28 de febrero de 2021
Publicado: 15 de septiembre de 2021

Conflicto de intereses: los autores
han declarado que no existen intereses
en competencia.

Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia

Other educations and ancestral pedagogies: ethnoeducation, intercultural education and own education

Outras educações e pedagogias ancestrais: etnoeducação, educação intercultural e educação própria

Resumen

Las organizaciones indígenas iniciaron en la década de 1980 la creación de escuelas comunitarias, en las cuales han venido generando concepciones como las de etnoeducación, educación intercultural y educación propia, que han logrado su reconocimiento en la Constitución de 1991 y las leyes y decretos posteriores. De ello se ha derivado la construcción de proyectos educativos comunitarios (PEC) y la formulación de propuestas de sentidos y raíces pedagógicas que configuran la educación propia. En este artículo de reflexión presentamos algunos elementos de la construcción de las pedagogías ancestrales o pedagogías propias, que son el resultado de resistencias y luchas por el reconocimiento que los pueblos indígenas siempre han hecho, aunque poco se hayan documentado.

Palabras clave: etnoeducación, educación intercultural, educación propia, sistema de educación indígena propio, pedagogías ancestrales

Javier Fayad Sierra

Universidad del Valle del Instituto de
Educación y Pedagogía
javier.fayad@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5414-7986>
Colombia



Abstract

Indigenous organizations began in the 1980s to create community schools, in which they have been generating concepts such as ethno-education, intercultural education, and self-education, which have been recognized in the 1991 Constitution and subsequent laws and decrees. This has resulted in the construction of community educational projects (PEC) and the formulation of proposals of meanings and pedagogical roots that configure one's own education. In this reflection article we present some elements of the construction of ancestral pedagogies or own pedagogies, which are the result of resistance and struggles for recognition that indigenous peoples have always done, although little has been documented.

Keywords: ethnoeducation, intercultural education, own education, own indigenous education system, ancestral pedagogies

Resumo

As organizações indígenas começaram na década de 1980 a criar escolas comunitárias, nas quais vêm gerando conceitos como etnoeducação, educação intercultural e autodidata, que foram reconhecidos na Constituição de 1991 e nas leis e decretos subsequentes. Isso tem resultado na construção de projetos educativos comunitários (PEC) e na formulação de propostas de significados e raízes pedagógicas que configuram a própria educação. Neste artigo de reflexão apresentamos alguns elementos da construção de pedagogias ancestrais ou pedagogias próprias, que são fruto das resistências e lutas pelo reconhecimento que os povos indígenas sempre fizeram, embora pouco tenha sido documentado

Palavras-chave: etnoeducação, educação intercultural, educação própria, sistema próprio de educação indígena, pedagogias ancestrais

*Hay pueblos indígenas que ya no tienen su lengua.
La borraron de su mente y han introducido otra que
ya no es propia. Perdieron su cultura.*

LORENZO MUELAS

Introducción

La construcción y constitución de la educación propia de los pueblos indígenas ha requerido de varios aportes, debates y propuestas que muestran el actuar diferencial de esta educación. Por un lado, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han elaborado decretos y normas; también las universidades y diferentes intelectuales han acompañado procesos educativos en las comunidades y han logrado plantear reflexiones que ayudan a consolidar y problematizar la educación propia y, por otro lado, los propios pueblos indígenas, desde sus luchas reivindicativas y motivados por la necesidad de la pervivencia como pueblos han logrado plantear y construir propuestas desde las lógicas de las autoridades, cabildos y programas de educación. Desde la década de 1980, como consecuencia del Decreto 1142 de 1978 se inició un proceso de construcción de propuestas pedagógicas y educativas, que cobró fuerza en los años 90 con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y mayor respaldo con el Decreto 804 de 1995.

Las diferencias entre lo que plantean el MEN, las universidades y las autoridades de las comunidades ha fortalecido las opciones y sentidos pedagógicos en la construcción e implementación de propuestas. Con la creación de los proyectos educativos comunitarios (PEC) se favorece la posibilidad de crear currículos, contenidos y estructuras pedagógicas más representativas y acordes con la postura interna de la cultura propia. Las organizaciones y autoridades indígenas han logrado con sus luchas el reconocimiento de la educación propia y la creación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). Este es el resultado de varios intentos, experiencias, luchas directas y negociaciones con los gobiernos que llevaron a la expedición del Decreto 1953 de 2014, en el cual se organiza dicho sistema de educación.

En este texto se presentan algunos elementos constitutivos de las diferencias entre etnoeducación, educación intercultural y educación propia, para luego sustentar como se definen algunos sentidos pedagógicos que permiten organizar propuestas pedagógicas en el contexto interno de los pueblos indígenas, especialmente los de las comunidades nasa y misak del departamento del Cauca.

Concepciones diferenciales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia

Existe una diferencia sustancial entre el equilibrio de la naturaleza que promulgaban los habitantes de Abya Yala antes de la llegada de los conquistadores y la concepción de explotación que traían estos europeos que pretendían básicamente extraer los minerales de la tierra. Se cuenta además con los aportes, conocimientos y prácticas culturales de las tradiciones africanas de la población que fue traída como “mano de fuerza” esclava. Estas tres diferentes formas de reconocer y hacer el mundo en su aplicación en América por lo general se considera como una mezcla, una hibridación, pero en este texto nos interesa que se reconozcan como diferencias culturales que perduran. Es cierto que se mezclaron desde la lógica del dominio racista, bajo la ideología de la matriz colonial de poder de quienes gobernaban según sus intereses económicos de explotación de la tierra y de sus habitantes, que configuró una de estas tres formas como la dominante, pero de cada una de ellas se conservaron tradiciones, cosmovisiones, idiomas y prácticas culturales.

En ese momento, el poder colonial se concentraba en unos territorios, regiones y ciudades que representaban la movilidad de los intereses económicos de la minería, la hacienda y el comercio. Sin embargo, paralelamente a estas territorialidades coloniales existían otros espacios donde las comunidades y pueblos diferenciales indígenas y de origen africano lograron conservar su cultura y mantenerse históricamente por medio de formas concretas de resistencia, que les han permitido preservar sus modos de vida. Estas comunidades han sido dirigidas por las prácticas culturales de los llamados “pueblos de indios” y las prácticas del cimarronismo, que se convirtieron en una forma de vida que ha existido durante más de 200 años.

Esta realidad significó perdurar en sus tradiciones culturales otras, la pervivencia de cosmovisiones diversas e idiomas distintos que han coexistido territorialmente y que permiten que en Colombia existan hoy más de 120 pueblos indígenas, 68 idiomas y muchas expresiones culturales de los pueblos de origen africano según su ubicación —si es en el pacífico, en los valles interandinos, en el caribe, en la orinoquia y amazonia, en San Andrés islas—, y sus idiomas palenquero, creol.

La lógica de dominio español estaba en concentrar la mano de obra y las poblaciones creando resguardos y formas económicas de dominación y explotación económica como la mita, la encomienda, el terraje, la hacienda y la minería. Todas estas eran formas de explotación, en las que indígenas y negros eran tratados como una mercancía, como objetos, como bienes de trabajo. Es a partir de ese trato que aparece la subvaloración como forma ideológica de crear diferencias sociales y culturales, de creer y hacer creer que lo que hicieran por sí mismos quienes conformaban estos pueblos diferenciales, originarios, no era válido y, por tanto, no había que reconocerlo. Con el surgimiento de la república, esa concepción colonial ante las poblaciones otras se mantuvo. Mediante la vía normativa se trataba de que los territorios se convirtieran en mercancía y que los integrantes de estas comunidades se integraran como ciudadanos, perdiendo así sus diferencias socioculturales. Con la fórmula de integrar y adaptar a la nación que estaba surgiendo, se buscó unificar, homogeneizar y hegemonizar a la población colombiana, lógica que condujo a la pérdida de gran cantidad de expresiones culturales al perder territorios comunes e individualizar a las personas.

El 25 de noviembre de 1890 se promulgó la Ley 89, sobre cómo gobernar a las poblaciones calificadas como “salvajes”. Con base en esta ley, la administración de la educación de la población étnica en Colombia se le entregó a la Iglesia Católica, con el propósito de que las órdenes religiosas y las misiones católicas cumplieran la tarea de educar a estos pueblos según su ubicación territorial, a través de convenios y contratos entre las órdenes religiosas, la Iglesia y las administraciones territoriales. Esta idea de educación se concebía entonces como una forma de sacarlos de su “estado de salvaje” y de integrarlos como ciudadanos a la sociedad nacional; por lo tanto, en estos espacios educativos a los pueblos indígenas y a las comunidades afrocolombianas

no se les permitía hablar sus idiomas ni expresar sus formas culturales, vestidos, músicas, danzas, rituales, costumbres y creencias. Por el contrario, pasaron a ser adoctrinados desde la Iglesia católica, lo que significaba tratar todas sus tradiciones como paganas.

Las continuas luchas de resistencia por conservar la cultura, los idiomas, las prácticas territoriales, los resguardos coloniales y la permanencia de la autoridad son la expresión material de existencia de estos pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre otros ejemplos, están los levantamientos de Manuel Quintín Lame y José Gonzalo Sánchez en los años 20 del siglo XX, la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 y el proceso continuo de luchas y creación de organizaciones a nivel regional y nacional en los años 80. Gracias a todos ellos, se logró hacer valer en la Asamblea Nacional Constituyente una serie de reconocimientos que se sustentan en la Constitución de 1991 como derechos territoriales reconocidos en la jurisdicción especial, que implica la valoración del territorio, la autoridad y la cultura como opción para la pervivencia como pueblos.

Tanto antes como después de la Constitución de 1991 ha existido el riesgo de que muchos pueblos indígenas desaparezcan, sobre todo en las regiones de Amazonía y Orinoquía. Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), hay 32 pueblos en alto riesgo de desaparecer porque su población es inferior a 500 personas. De estos 32 pueblos, 18 tienen una población inferior a 200 personas y 10 están conformados por menos de 100 individuos (Monje, 2010).

La lógica del etno-ecodesarrollo se plantea desde finales de la década de 1970, con la concepción de etnoeducación planteada por el MEN, que se presenta inicialmente en el Decreto 1142 de 1978, que luego, durante la década de 1980, se refleja en la creación del Grupo de Atención a la Etnoeducación por parte del Ministerio. En esa concepción, es textual y directa la referencia a la noción de *etnodesarrollo* de Guillermo Bonfil Batalla, que se entiende como las capacidades y disposiciones culturales para el manejo de recursos y decisiones que permitan valorar condiciones materiales y de autonomías de las culturas (Bonfil Batalla, 1995)

Retomando a Tulio Rojas Curieux (1999) hay un recorrido en los reconocimientos de la educación étnica, que pasa por los

decretos 88 de 1976 y 1142 de 1978, la Resolución 3454 de 1984, el Decreto 2127 de 1992, Ley 21 de 1994, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995, el Decreto 1953 de 2014, además del decreto 1953 del 2014 que recogen un cuerpo de definiciones y normas sobre la etnoeducación, así como de concepciones y equipos de trabajo especializados. Todos estos elementos que aparecen en las leyes funcionan como promotores, negociadores y productores de propuestas para la creación o el fortalecimiento de los programas y formas educativas de las organizaciones indígenas, que son el referente material y principal de estas normas. Así, en las comunidades más fuertes políticamente como el CRIC o las Autoridades Indígenas de Colombia (AISO-AICO) se trataba de aplicar la autonomía y autogestión desde adentro de sus comunidades.

La etnoeducación, desde el punto de vista normativo, aparece como una “educación para grupos étnicos”, tal como se aprecia en la Ley 115 de 1994 o en el Decreto 804 de 1995, donde se define de la siguiente manera:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Ley 115, art. 55)

Es evidente la acción que define una condición para *otros*, distintos. Al usar la proposición *para*, se alude a otros distantes, lo que también permite argumentar que existen entonces dos concepciones de esta educación: la que define el Estado desde la perspectiva institucional del MEN y la de los pueblos Indígenas desde adentro de su cultura y su autogestión. Esta diferenciación en las maneras de concebir y de plantear las formas y contenidos e incluso las posibilidades políticas, define una diferencia entre *etnoeducación*, como educación para grupos étnicos, y *educación propia*, como educación que representa las posibilidades culturales, lingüísticas y políticas propias de cada pueblo étnico (indígena o afrodescendiente). De tal manera que, en la práctica, aparecen dos formas distintas de realización educativa: una para la vida, o “propia”, y otra de las instituciones escolares (Rojas Curieux, 1999, p. 51).

En el texto *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Rojas y Castillo (2005) plantean que ante las inconsistencias normativas e interpretativas de la etnoeducación terminan primando las leyes generales sobre las especiales. Esto se debe, según estos autores, a la excepcionalidad de las leyes de etnoeducación y a las visiones políticas de control de estas poblaciones y de su autonomía en los contextos regionales. Especialmente, con la implementación de la Ley 715 de 2001 que establece la distribución de los recursos de educación, basada en cobertura, calidad y eficiencia, se han visto afectados negativamente los procesos de etnoeducación en los territorios regionales y locales, lo que ha generado un vacío de implementación de la etnoeducación a nivel regional y local (Rojas y Castillo, 2005, p. 96).

Por otra parte, como lo plantea Catherine Walsh (2011), la etnoeducación no cambia la estructura de poder racial colonial, tampoco modifica el sistema educativo imperante y es una política educativa compensatoria y especial para los llamados *grupos étnicos* (p. 3). Walsh considera que esta realidad de visiones e intereses diferentes de la educación en las comunidades hace surgir la concepción de educación intercultural, que se asume como una opción de ayudar a consolidar la educación propia de las comunidades. Ella expone las diferencias entre “casa adentro” y “casa afuera”, y considera que esta última es la propuesta intercultural que responde también a políticas globales de inclusión a las poblaciones categorizadas como “minorías” dentro del Estado-nación.

En su texto, Walsh (2011) muestra cómo la concepción de *interculturalidad* va emergiendo como un interés de que la educación de las comunidades se convierta en una educación para todos. La interculturalidad es una forma de actuar desde la diversidad de los pueblos étnicos y sectores de la sociedad en general, para lograr proyectos comunes de transformación del Estado plurinacional. Igualmente, Walsh habla de tres perspectivas de su actuar: la relacional, que implica hacer cumplir mandatos internacionales de inclusión; la funcional, que se refiere a resolver problemas de asimetrías en los Estados, y la crítica, que tiene que ver con plantear los problemas desde lo estructural-cultural-racial (Walsh, 2011, pp. 9-11).

A diferencia de la etnoeducación y la educación intercultural, la educación propia se refiere a la educación desde adentro de las culturas, de sus cosmovisiones, orígenes, idiomas, prácticas ancestrales, relaciones territoriales y expresiones de autoridad. Esto plantea concepciones de autogestión, siguiendo los planes de vida de las comunidades que recogen la totalidad de la cultura. En medio de la consolidación de la etnoeducación para indígenas propuesta por el establecimiento del MEN como política de reparación, las autoridades de cada pueblo indígena y sus equipos especializados en educación han ido construyendo sus propias propuestas educativas. Así, a medida que la normativa sobre autonomía educativa se iba ampliando, se proponían currículos, proyectos educativos comunitarios (PEC), estrategias pedagógicas de acuerdo a la cultura y, especialmente, la enseñanza del idioma materno a partir de su escritura.

En el caso del CRIC, en general, y del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, en particular, se han creado escuelas y pedagogías comunitarias organizadas por medio de la enseñanza del nasa yuwe y de la organización de espacios de trabajo especializados de la cultura que han generado una forma particular de organizar un plan de estudios (Castillo, 2014). En forma similar, los misak han organizado el Proyecto Educativo Misak (PEM), con cuatro fundamentos, cada uno de ellos con 4 principios, que definen un “tejido” de saberes de primaria y secundaria. Así, siguiendo como referencia el telar tradicional misak, se ha conformado la propuesta curricular y se ha implementado un Plan de Estudios particular desde los aspectos de la cultura misak.

En los diferentes pueblos indígenas se han creado diferentes PEC que se organizan alrededor de pilares como la cosmovisión, el territorio, la autoridad, el idioma y las prácticas culturales. Estos elementos se proponen como referencias que permitan recrear formas relacionales con aspectos de conocimientos culturales propios y algunas formas de “hacer las cosas” de la cultura, generando así propuestas de aprendizajes propios que responden a la pregunta: ¿Cómo se aprende desde la cultura? En cada propuesta se elaboran desde “adentro” de las comunidades unas entradas que representan el conocimiento y las prácticas formativas de la cultura. Por lo regular, son de tres a cinco entradas representativas, algunas desde fundamentos de la cultura. A partir de estas entradas se definen relaciones

con las áreas obligatorias, generando así los elementos constitutivos de la propuesta curricular, con base en la cual se construye el plan de estudios, que se concibe como un diálogo entre elementos de las prácticas propias y elementos de las áreas obligatorias. Los contenidos se organizan a partir de esos fundamentos que representan los conocimientos y formas de hacer de la cultura, articulados con las áreas según los grados de escolaridad y las edades de los estudiantes, se trata de seguir los aportes del conocimiento del ciclo de vida de la cultura y el ciclo de vida de niños y niñas.

La forma como se organiza el sistema de conocimientos y prácticas de las tradiciones de cada pueblo con relación a las formas escolares produce lo que se denomina Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que parte históricamente de retomar el proceso de valoración cultural e identidad entre la ancestralidad, la cosmogonía y los principios que orientan a los pueblos desde sus prácticas propias. El propósito es formular una educación pertinente a las necesidades del territorio y las comunidades, donde la educación escolarizada es una posible forma de revitalización de la cultura ante las influencias actuales del mundo digitalizado y globalizado. Los contenidos y formas de hacer didáctico y pedagógico parten, por tanto, de una relación permanente con los planes de vida, desde una concepción propia del PEC de cada pueblo, que oriente la educación propia, siguiendo el derecho propio, para poder relacionar y concertar con el Estado y los gobiernos la política educativa propia en relación con la educación global, lo que significa una relación particular entre educación propia y educación intercultural.

El sentido pedagógico en las otras educaciones

El sentido pedagógico se refiere a las concepciones y formas de hacer de la formación de los sujetos. En este caso, la formación en los contextos de etnoeducación, educación intercultural y educación propia, donde se trata de sustentar y valorar lo particular de cada concepción educativa. En las posibles definiciones se asume que la etnoeducación es una educación *para* grupos étnicos (sentido de la etnoeducación); la educación intercultural es una educación que se relaciona

con otras culturas (sentido de la educación intercultural); y la educación propia es una educación *de* cada cultura (sentido de la educación propia).

Cuando se habla de las tradiciones culturales étnicas es necesario referirse a territorios precisos, bajo miradas concretas de la influencia cultural particular (idioma, cosmovisión, oralidad, prácticas culturales). Esto quiere decir que no se trata de generalidades, porque cada pueblo tiene un idioma diferente y una perspectiva de contenidos y prácticas culturales distinta. Entonces, los sentidos diferenciales —*para, con, de*— se distinguen al mostrar en concreto lo específico de las concepciones, filosofías, propósitos y fines últimos, y, en consecuencia, cada educación, según quien la promueve o con qué intención se plantea, termina definiendo la orientación y el enfoque pedagógico que argumenta el currículo, el plan de estudios y las formas de valoración del proceso formativo para ese contexto en particular.

La escuela, en su manera de actuar como un lugar formativo, no necesariamente es de carácter participativo con la cotidianidad del contexto, pues difícilmente se realizan prácticas de saber que promuevan esta posibilidad de retomar actividades pertinentes al contexto y propias de la cultura. Más bien ocurre todo lo contrario, porque la escuela es una forma de mentalizar a los niños, niñas y jóvenes hacia un ideal de profesión y de vida distante de sus comunidades.

En las diferentes leyes y decretos sobre la etnoeducación es evidente la intención integradora de las tradiciones indígenas hacia la cultura global; es decir, se pretende reconocer y validar las diferencias entre lo propio y lo global con la intención de mantener las formas de administración de la educación que promociona el sistema educativo general, sus parámetros de contenidos y evaluación. Esto se refleja en muchos aspectos, pero es evidente en particular en la formación docente, puesto que los profesores y profesoras se forman en facultades de Educación, por medio de asignaturas y con los parámetros de formación en disciplinas y áreas obligatorias de conocimientos. En estas asignaturas, de disciplinas con concepciones orientadas hacia la ciencia global, no se plantea una relación con la cultura en particular. El elemento diferencial de las culturas no se trabaja en estos programas de licenciatura, que se centran en contenidos, didácticas y pedagogías de

contenidos, y formas preestablecidas y normalizadas desde la concepción general de prácticas docentes tradicionales¹.

En el contexto de la etnoeducación, los aspectos relacionados con los idiomas indígenas son utilizados como un mecanismo de reproducción de la enseñanza del castellano. Esto ocurre porque se enseñan los idiomas maternos de las comunidades desde la perspectiva del hablar o escribir alfabetizado, que copia el modelo de alfabetización del castellano. Así, la enseñanza del idioma materno, en cierto sentido se copia de la enseñanza del castellano; quien enseña el idioma está pensando y actuando desde el castellano, se usa el idioma nacional como mediador. Si los profesores que enseñan no son hablantes del idioma materno, se reproduce la enseñanza del castellano cuando se enseña el idioma materno; si son hablantes hay presión para que se enseñe en un poco tiempo y, por lo general, se habla en el idioma materno en esa clase, pero en las demás clases se habla en castellano (Bodnar, 2009).

Mientras que la etnoeducación y la interculturalidad conservan la idea del sistema educativo como una generalidad del Estado que es necesario implementar, la educación propia parte de la urgencia de revitalizar la educación desde el vientre de la madre y la educación inicial como base del aprendizaje de la cultura, antes de hablar de una educación formal. En la educación propia el aprender cultural desde las familias y hablar el idioma materno en las familias es el requisito indiscutible de la educación; la preocupación es sobre cómo se implementa una educación formal según el contexto.

Los procesos de llevar a la práctica la educación propia se plantean desde propuestas pedagógicas donde, por ejemplo, el primer elemento pedagógico es hablar y comunicar desde la lengua materna, pues se trata de no perder el idioma como base de existencia de la cultura. El segundo elemento pedagógico es considerar que esos idiomas son idiomas naturales y, por ende, permiten que se piense desde la naturaleza. El tercer elemento

.....

1 Las prácticas docentes tradicionales se refieren al modelo centrado en el profesor y la asignatura, en el cual se dicta o se sigue un manual guía preestablecido y la forma didáctica se centra en vaciar en los estudiantes informaciones definidas en las guías de curso o el libro escolar y en los currículos de contenidos estandarizados. Estas forman, básicamente, para que se acumule información, con el fin de que los estudiantes puedan contestar pruebas de evaluación sumativa estándar.

pedagógico se refiere a las posibilidades del conocimiento a partir de las prácticas propias de los pueblos que proponen repertorios de conocimiento. El cuarto elemento pedagógico tiene que ver con cómo desde el idioma, la naturaleza, el territorio y los repertorios de conocimiento de las comunidades se relacionan con los conocimientos de otras culturas y con los conocimientos globales.

Construcciones de pedagogías ancestrales

Las pedagogías propias de los territorios y la cultura indígena se refieren a las propuestas que realizan los maestros y maestras en cada comunidad. Su planteamiento se viene realizando desde la década de 1980, a raíz del proceso de fortalecimiento de las luchas indígenas, especialmente en el Cauca, donde las autoridades de los cabildos que venían planteando una política de autonomía territorial elaboraron propuestas en las instituciones educativas existentes en los territorios. Tanto el CRIC como el Movimiento de Autoridades Indígenas del Suroccidente (AISO) plantean la construcción de experiencias de escuelas comunitarias, donde sus primeros maestros son líderes con reconocimiento comunitario. No se trata, entonces, de maestros formados en las universidades o en las normales, que son las bases de formación profesional de los maestros de las instituciones educativas en general, espacios en los que, precisamente, no se ofrece formación en educación indígena.

Castillo (2014) plantea que el CRIC creó sus primeras escuelas comunitarias en la Laguna (Siberia), El Chimán (Silvia), Miravalle (Buenos Aires), Piñuelas (Santander), El Cabuyo (Tierradentro) y Vitoyó (Jambaló); el Cabildo de Guambia, representante del AISO, creó la escuela de la vereda el Cacique (con ayuda de la ONG Save the Children) y la escuela de la vereda San Pedro. Estas escuelas, que no estaban en el contexto del control de las secretarías de educación departamentales o del MEN iniciaron la reivindicación de libertades y autonomías educativas enseñando el idioma materno, recuperando prácticas culturales e implementando formas de enseñar acordes con el contexto cultural.

Esta realidad hace que la educación tenga un referente de política directa, puesto que se forma a las nuevas generaciones

en el sentido de fortalecer la cultura y mantener una capacidad política del hacer territorial. Ello implica que la educación sea administrada directamente por las autoridades indígenas, sin intermediarios, de tal manera que se argumenta la exigencia de la recuperación de la memoria sobre conocimientos, concepciones y formas de hacer.

A partir de las experiencias desarrolladas desde la década de 1980 se plantearon progresivamente diferentes procesos, como la profesionalización de docentes, las construcciones curriculares desde la cultura, la implementación de la enseñanza del idioma materno y la creación de prácticas pedagógicas de la cultura. Dichos procesos se han llevado a cabo mediante la promoción de espacios pedagógicos propios y desde prácticas concretas, como el cultivo de alimentos y plantas medicinales; el tejido; el conocer y recorrer el territorio; la comunicación con los espíritus de la naturaleza por medio de los sabedores —médicos, the'walas o m̄ɔɔpik—; la recuperación de los rituales, danzas y músicas; la investigación y profundización desde la tradición oral respecto a cómo era el conocimiento ancestral, y la revitalización del idioma materno, entre otras. Todas estas prácticas implican conocer, enseñar y aprender de la cultura propia. Han sido estas propuestas las que se han llevado a las normas nacionales de educación indígena hacia la constituyente, la constitución y las respectivas leyes o decretos que formalizan su implementación.

Indagar y retomar prácticas de conocimiento de los pueblos permite construir repertorios de conocimientos y prácticas que generan comunidades de participación y de aprendizaje, en las que aprenden estudiantes, maestros, maestras y familias, ya que la escuela se asume como un espacio de formación y como lugar de referencia permanente entre la cultura y los miembros de la comunidad. Se trata, por tanto, de encontrar formas de relacionar los aspectos teóricos de las asignaturas y grados escolares con los contenidos políticos y culturales de la comunidad; de crear temas y contenidos permanentes a partir de las prácticas del nombrar y caracterizar sitios e historias sobre trabajos, músicas, danzas, tejidos, aportes de los calendarios agrícolas, ciclos de vida, formas de trabajo, medicinas, y la relación con la naturaleza. Es importante mencionar que en este proceso se crean propuestas de construcción curricular en las cuales se diseñan unos contenidos pertinentes, que profundicen en las prácticas culturales y dialoguen con los

contenidos globales; se trata de producir estrategias de organización y de llevar a la práctica estos contenidos desde los fundamentos y principios que se construyen en el PEC y definen los lugares representativos del contenido cultural. En esta organización y distribución curricular se ponen en juego los aportes cognitivos desde la cultura, el pensar naturalmente y el hablar el idioma propio como una forma de pensar y actuar desde la propia cultura.

En cada propuesta de educación propia se definen ciertos sentidos de aprendizaje y de formación que reconocemos como sentidos pedagógicos ligados a la manera como se piensa y se habla según el idioma. Estos elementos son cinco. El primero es la relación con *el sentido espacial*, el estar, porque los idiomas indígenas son idiomas de la naturaleza, espaciales, del estar y hacer territorial. Este sentido permite la comunicación con los seres vivos de la naturaleza que enseñan y aconsejan permanentemente. El segundo elemento es *el sentido comunitario*, el hacer que está en las practicas comunitarias diversas, en los conocimientos sobre climas, cultivos, cuidados, plantas, medicinas, tradiciones e historias. El tercer elemento es *el sentido del sentir*, que corresponde a las formas de comunicarse con la naturaleza y los espíritus de la naturaleza desde un campo sensible, a través del cual las familias enseñan, desde la preconcepción hasta el nacimiento y en cada edad de la vida, cómo estar en permanente comunicación mediante lo que se conoce como *la seña*. El cuarto elemento es *el sentido del soñar*, que son las formas de comunicarse con planos energéticos y de memorias históricas más allá de lo tangible presente. Este sentido se trabaja con el acompañamiento de los sabedores expertos y se concreta en el soñar como un lugar onírico de comunicación entre la realidad y los ancestros. El quinto elemento es *el sentido del pensar*, que constituye una práctica permanente en la cual ese pensar recibe la influencia constante del idioma propio y de las formas de ver, escuchar, estar, hacer, sentir y soñar. Todas estas son prácticas que producen efectos para que ese pensar sea propio de la comunidad; no un pensar impuesto desde afuera, sino un pensar construido desde la lógica de la propia cultura.

En este tipo de propuestas se trata de relacionar el presente cultural que se hace explícito en el idioma y las prácticas con el pasado, que se indaga desde la tradición oral y está presente en las memorias de mayores y mayores de la comunidad. Así,

los aspectos propios de la cultura son los que se ponen en diálogo con los elementos formativos de la escuela global, por medio de unas raíces pedagógicas que actúan como articuladoras entre la memoria cultural y los contenidos globales. Estas raíces pedagógicas son lugares de prácticas que actúan como promotores comunicativos entre repertorios de conocimientos propios y conocimientos globales. Es decir, son códigos comunicativos que afirman la condición que como comunidad explora relaciones comunicativas con los contenidos globales.

Estas raíces pedagógicas son referencias del origen, del territorio, de los conocimientos específicos de plantas o de formas de hacer y comunicarse con la naturaleza, de historias de personajes concretos; son palabras o términos del idioma propio que movilizan consejos, enseñanzas, reconocimientos culturales. La expresión *raíces pedagógicas* se refiere al hecho que, desde la práctica, la indagación o la profundización de la acción o de la memoria, se abre a una comunicación especial de la cultura con las raíces ancestrales reconocidas. Son términos o palabras del idioma que llevan a prácticas concretas o a memorias históricas que siguen presentes. Son raíces que pueden estar materialmente en lugares, historias o personajes reconocidos en la cultura. Esto significa que estas raíces pedagógicas, al usarlas y nombrarlas, son evidencias de conocimientos locales, conocimientos situados, que generan significados e intereses de las comunidades.

Trabajar desde los sentidos pedagógicos y las raíces pedagógicas de la cultura, argumentados anteriormente, permite que se haga un trabajo interdisciplinar que implica una pedagogía relacional y diferencial. Esto implica articular conceptos, procedimientos y actitudes que se retoman de prácticas espaciales, comunitarias, sensibles, de profundización con la cosmovisión y los espíritus de la naturaleza que acompañan la cultura que se recrean en las prácticas concretas y en espacios concretos, por medio del uso permanente del idioma propio. La cultura como tal expresa habilidades, capacidades y competencias que se relacionan con competencias de la escuela global, con lo cual se profundizan y amplían las mismas relaciones en lo pedagógico (sentidos pedagógicos y raíces pedagógicas). De ahí emergen las posibilidades de la educación propia.

En general, se trata de hacer evidentes las relaciones interculturales y el diálogo intercultural entre la educación propia de la cultura y la educación global convencional oficial. En consecuencia, los maestros y maestras tienen una tarea diferente del quehacer convencional, porque tienen que ir modificando, poco a poco, las formas de hacer global de la escuela con las formas de la cultura, para lo cual se requieren procesos formativos e investigativos de recuperación cultural y de construcción pedagógica que se hacen lentamente. En este proceso, es importante valorar cómo se incluye a mayores y mayores, sabedores de comunidad, autoridades, líderes y lideresas que aportan conocimientos desde sus experiencias. Igual ocurre con las directivas de las instituciones bajo la influencia de los cabildos y los programas educativos de las autoridades que centralizan las propuestas de recuperación y revitalización de la propuesta educativa propia.

Todos estos procesos de cambios curriculares; de práctica de los sentidos pedagógicos; de construcción de las raíces pedagógicas; de uso, enseñanza y aprendizaje del idioma propio; de implementación del PEC; de participación de otros actores de comunidad, y de liderazgo de los directivos y autoridades responden a propuestas concretas de innovación educativa o de experiencias significativas de educación.

Conclusiones

El surgimiento y la capacidad de implementación de las diferentes políticas educativas en territorios indígenas se relaciona con los sentidos e intereses que acompaña la misma política, donde las concepciones sobre etnoeducación, educación intercultural y educación propia son respuestas respecto a quiénes y para qué se proponen e implementan algunas de estas concepciones educativas. Las concepciones educativas que existen en las comunidades son diferentes según la visión de quién esté planteando algo al respecto. Así, consideramos que las normas sobre etnoeducación planteadas por el Estado se basan en una visión que pretende reconocer la cultura, pero como algo distante de la educación general del colombiano, y por eso hablan de educación para grupos étnicos. Las universidades y algunos intelectuales, por su parte, asumen la educación como una posibilidad de construcción de *otras* educaciones, que se reconocen como diferenciales y críticas, interesadas en conservar, recuperar y revitalizar

aspectos culturales, especialmente los idiomas, pero con una tendencia a repetir paradigmas críticos, de la educación popular o de la corriente decolonial. Y, por otra parte, desde las comunidades, sus autoridades y expertos en educación propia se preocupan por recuperar y fundamentar los elementos formativos de la cultura a través de la forma escolar de horarios, asignaturas, grados y evaluaciones. El propósito es lograr un equilibrio formativo a través de propuestas que permitan articular los conocimientos y prácticas de la cultura con los conocimientos y prácticas de la educación global. Para ello, un elemento fundamental es que las prácticas tengan como base los elementos culturales, especialmente el idioma.

La realidad sobre la implementación de las políticas educativas planteadas en los decretos y leyes de educación en las comunidades indígenas demuestran que estas son más letras en papel que en la realidad. Por ejemplo, las disposiciones relativas a la revitalización de los idiomas maternos, el diseño de currículos, los planes de estudio, las formas de evaluación y la contratación de profesores bilingües, entre otras, no se cumplen suficientemente o al menos no se permite que se cumplan desde la autonomía de las comunidades. En la práctica, de hecho, se fomentan posturas de discriminación contra los idiomas propios y las prácticas culturales como prácticas de conocimiento, ya que se valora más los contenidos globales de las áreas obligatorias que permiten obtener mejores resultados en las pruebas Saber, que son los indicadores con que el Estado evalúa la educación a nivel nacional.

El sentido pedagógico se distribuye especialmente entre dos intenciones: la que concibe la educación como una reproducción de lo global y la que concibe la educación como una capacidad de mantener la cultura construyendo diálogos de saberes entre la cultura global y la cultura propia de cada pueblo indígena. Los elementos pedagógicos se refieren a cómo mantener el idioma propio y revitalizarlo, así como la búsqueda de formas, espacios y estrategias escolares que articulen los diversos aspectos de la cultura dentro de los planes de estudios y propuestas curriculares de las instituciones educativas de los territorios indígenas. Trabajar desde los idiomas propios es fundamental, puesto que son idiomas de la naturaleza, del entorno, y a través de ellos se maneja una gran cantidad de repertorios de conocimiento que sustentan en contenido y forma la existencia de la cultura.

Referencias

- Bodnar, Y. (2009). Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales. En M Rocha Vivas (Ed.), *Interacciones multiculturales: los estudiantes indígenas en la Universidad* (pp. 67-86). Universidad Externado de Colombia.
- Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En *Obras escogidas de Guillermo Bonfil* (Tomo 2, pp. 464-480), Instituto Nacional de Antropología e Historia; Instituto Nacional Indigenista.
- Castillo, E. (2014). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas: un capítulo por incluir en la historia de la formación docente en Colombia. *Integra Educativa*, 8(1), 45-60.
- Decreto 1142 de 1978 (19 de junio). Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto ley 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 35.051.
- Decreto 804 de 1995 (18 de mayo). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 41.853.
- Decreto 1953 de 2014 (7 de octubre). Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Ministerio del Interior. Diario Oficial 49.297.
- Ley 89 de 1890 (25 de noviembre). Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada. Congreso de Colombia. Diario Oficial 8.263.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de Colombia. Diario Oficial 41.214.

Ley 715 de 2001 (21 de diciembre). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Congreso de Colombia. Diario Oficial 44.654.

Monje, J. J. (2010). El eco-etno-desarrollo en las comunidades indígenas en Colombia: una descripción histórica para descubrir las verdades y mentiras sobre su autonomía. *Inventum*, 5(8), 38-43. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.5.8.2010.38-43>

Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.

Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, (46), 45-59. <https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03>

Walsh, C. (2011, 7 de septiembre). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial* [Ponencia]. Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes". Centro de Desarrollo Étnico. <http://catherine-walsh.blogspot.com/2011/10/etnoeducacion-e-interculturalidad-en.html>