

6

CAPÍTULO


SEIS

La etnoeducación en las etnias inga y cofán del Putumayo, 1975-2000¹

Margoth Guzmán Munar²

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Grupo de investigación HISULA – UPTC

 <https://orcid.org/0000-0003-0483-1920>

munar6@gmail.com

“Sabemos o (creemos saber) que la historia es una perpleja red incesante de efectos y causas; esa red en su nativa complejidad es inconcebible, no podemos pensarla sin acudir a nombres de naciones. Además, tales nombres son ideas que operan en la historia, que rigen y transforman la historia”.

Jorge Luis Borges

Introducción

Desde los años 70 en Colombia se gestó un proceso democrático en la educación, a través de la búsqueda y promoción del cambio educacional con actividades que le son propias como la investigación y la experimentación, y con el apoyo de actores y organizaciones sociales involucradas en las transformaciones. Este propósito se acentuó y se hizo vital a partir de la defensa de los valores y principios de la dignidad humana que han sido tan gravemente violados; para ello se requería propiciar espacios para la participación de diversas voces, producir cambios en las culturas hegemónicas o autoritarias en la escuela y acumular capital cultural

.....
1 Estudio que se realizó en la línea de Historia de la Educación Latinoamericana en el Grupo de Investigación de Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, en la UPTC-RUDECOLOMBIA, durante los años 2001 a 2005.

2 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño. Actualmente, docente de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

con el fin de introducir propuestas de transformación de las estructuras educativas, desde la diferencia y el derecho a la educación.

En efecto, el cambio que se ha venido dando en la etnoeducación ha demostrado que no es posible afianzar la justicia social en el país, si no se forma través de un proceso intencionado a quien se dirige, si no se es capaz de reconocer al sujeto que se construye en una escuela como sujeto de aprendizaje desde su propio entorno cultural. Es así como la recuperación del sujeto aparece como la tarea central de una educación propia dentro de la diversidad.

Contexto

Colombia es un país multiétnico y pluricultural con diferenciaciones sociales, culturales y lingüísticas muy precisas; con realidades específicas que exigen indagar sobre la diversidad que se gestó dentro de las comunidades, para la construcción de conceptos acordes a los problemas socioculturales, puesto que un planteamiento educativo desde lo propio debe tomar en cuenta estos problemas.

Los ingas o mitimaes

Es una comunidad que heredó la civilización inca, se encuentra en el departamento del Putumayo en el sur del país e incluso traspasa la frontera, no solo del Ecuador en Sucumbíos, sino en Venezuela donde hay una población aproximada de 2000 ingas, y en Panamá donde hay 500 aproximadamente. La mayoría de los ingas se establecieron en el Bajo Putumayo, organizados políticamente en diversos cabildos en los municipios de Santiago, San Andrés, San Francisco, Mocoa, San Miguel y en Valle del Guamuez, en el suroccidente del Caquetá, la Bota Caucana y en Aponte (Nariño).

La mayoría de la población habitaba en el Alto Putumayo, es decir, en la sierra, pero luego se dispersaron hacia otros lugares, por la medicina tradicional o por razones comerciales. Situación que les ha permitido sobrevivir hoy día y dejar dividendos en la compra de terrenos que en otros tiempos les usufructuaron.

El territorio de los ingas está conformado por espacios cósmicos, que para ellos representan al hombre ligado como parte de la naturaleza y a la cual debe administrar con inteligencia y disfrutarla con reverencia sin sentirse al margen de ella, pues es parte de esta. La naturaleza está llena de secretos y poderes, en un presente vestido de piedra, montaña, árbol, estrella, río, amanecer, y solo espera que el hombre esté ahí, desgranando la vida, aportando vibraciones que ha adquirido en su larga tradición histórica.

Pueblo cofán o los habitantes del río

Los cofanes o habitantes del río (porque el río es esencial para su existencia) trabajan en él, obtienen parte de su alimento, se desplazan de un lugar a otro; viven en las riberas de los ríos San Miguel, Putumayo y Guamuez, en el Bajo Putumayo. Coexisten con sus vecinos cofanes de Ecuador, a través de relaciones de carácter social y cultural, pues allí se encuentran parientes que visitan con frecuencia. Cuentan con una población de 1143 habitantes, establecidos en 11 comunidades, distribuidas así: “Santa Rosa de Sucumbíos, el Diviso, Jardines de Sucumbíos, San José, Rancherías, Santa Rosa del Guamuez, Yarinal, Afilador Campo Alegre, Nueva Isla, Villa Nueva y Bocanda de Luzón”³.

Desde la conquista y la colonia los cofanes han sufrido procesos de coerción, enfermedades, epidemias, explotación, maltrato y sometimiento; fenómenos que prácticamente los han diezmado, pues de acuerdo con los relatos de las profesoras de la región, los cofanes eran más de 15000⁴ antes de la llegada de los españoles y para el año 1998 prácticamente había desaparecido el 88 %. Aquí, los procesos de colonización han sido más fuertes debido a que la penetración de la cultura occidental por medio del adoctrinamiento de la Iglesia, el narcotráfico, la entrada de colonos venidos de todas partes por la presencia de compañías petroleras, la explotación de productos extractivos, la incursión de las guerrillas, los paramilitares, el conflicto armado (con todas las secuelas que dejó), han hecho que la vida les cambiara considerablemente, ocasionando el

3 “Plan de vida del pueblo cofán” (Bogotá, Colombia, 2002). Ministerio de Cultura (Mincultura). 62.

4 Alicia Chapal (Profesora), entrevistada en el municipio de Puerto Asís, Colombia, junio de 2004.

rompimiento del modelo socioeconómico de la comunidad, la pérdida de tradiciones culturales y del territorio.

La cultura espiritual es el legado oral de sus mitos y tradiciones, que están engranados al conocimiento práctico detallado y bastante completo que tiene el indígena de su hábitat; es decir, con la naturaleza, de esta manera:

Los animales que tienen injerencia en su vida diaria aparecen continuamente en sus mitos de una u otra forma. Estos mismos animales presentan diferentes asociaciones y simbolismos que reflejan la honda preocupación de los indígenas para con esta fuente de alimento, de energía, de vida que es parte esencial del gran circuito procreativo de la biosfera. Se concibe la energía como una cantidad limitada en un circuito cerrado al que hay que mantener en equilibrio. Si el hombre desperdicia esa energía está poniendo en peligro la existencia de la sociedad, puesto que esa energía desperdiciada no llega a los animales disminuyendo su capacidad procreativa y por lo tanto disminuyendo la fuente de energía para el hombre. De ahí que se formulen una serie de normas estrictas que aseguren el mantenimiento del equilibrio biótico pues se conoce la capacidad de consumo ilimitada de la sociedad y su tendencia a la explotación puramente extractiva y parasitaria⁵.

Su entorno cósmico va ligado al equilibrio dinámico logrado entre los nativos del bosque amazónico, y su medio ecológico es el resultado de la experiencia y el conocimiento de generaciones.

Este equilibrio es un equilibrio precario, hay muchas limitaciones impuestas por el medio y la posibilidad de una catástrofe, si no se respeta el equilibrio es inminente. La injerencia de factores externos ha producido descompensaciones críticas en la ecología Amazónica y así el blanco ha trastornado esta incierta armonía que dista de ser edénica y que es más bien relativamente determinante e impositiva⁶.

5 E. Tobar y D. Pérez et al., *Pueblo cofán. Los navegantes de río Putumayo, Primera Expedición Botánica Medicinal*. (Bogotá, Colombia: Fundación ZIO-A'I "Unión de Sabiduría", Instituto de Investigación de Recursos Biológicos, 2004), 86.

6 "Informe sobre problemas de la colonización del Putumayo". Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. (Bogotá, Colombia: IGAC, 1993). 2.

Esta comunidad ubicada en el sur del país se encuentra alejada de la metrópoli. Al mencionar el departamento del Putumayo se evocan situaciones de conflicto, puesto que esta región ha sido azotada por la violencia desde la conquista hasta hoy. Es allí donde surge el objeto de estudio, el cual llevó a la discusión permanente de los contenidos teóricos y prácticos que deben ser examinados dentro de la educación indígena, en una dinámica social, productiva, cultural y política.

En un mundo de creciente globalización, en que los conocimientos desempeñan un papel fundamental en las relaciones de poder al ritmo de las innovaciones permanentes de la revolución científico-técnica, con relación a los saberes, informaciones, imágenes, símbolos, culturas, valores, ideologías, representaciones, entre otros, se han generado procesos de aculturación; por ello, los indígenas han tenido que organizarse desde el seno de sus comunidades para trabajar por la defensa y autonomía de su territorio, por una educación propia que salvaguarde su lengua, tradiciones y cultura.

En este contexto se implementaron políticas de Estado para las poblaciones indígenas. A finales de los años 70 se publica el Decreto 1142 de 1978, con el propósito de brindar condiciones mínimas para la recuperación o afirmación de las diferentes identidades étnicas. Se partió del encuentro de dos mundos con características y necesidades particulares, donde el poder de Occidente eclipsó los destellos de los conocimientos de América. Por eso, es imposible negar o desconocer la historia si se quiere construir el conocimiento, y la resistencia aún se vislumbra en los contextos para dar fuerza, valor y significación a lo que subyace en las comunidades indígenas del Putumayo.

Problemática

Lo anterior generó el interés particular por indagar sobre el proceso de una nueva concepción educativa en las comunidades inga y cofán en el departamento del Putumayo. Se trató de complementar lo intuido con un proceso riguroso y sistemático de observación y reflexión; así se llegó al planteamiento de esta pregunta: ¿cómo incidió la etnoeducación en la dinámica de cambio de las comunidades inga y cofán del departamento de Putumayo?

Para responder fue necesario hacer un recorrido, que consistió en describir el estudio y acudir a preguntas que permitieron orientarlo, trazando objetivos, un método, análisis y una cuidadosa revisión bibliográfica que mostró el estado del tema, así como la producción textual y la metodología de la historia social sobre la etnoeducación.

En coherencia con el estudio se formuló como objetivo general: describir los factores culturales, educativos y políticos que incidieron en la dinámica de cambio de las comunidades inga y cofán. Para conseguirlo se identificó si la etnoeducación produjo cambios en la historia comunitaria mediante la cotidianidad individual y colectiva en la escuela; así mismo, se analizó la influencia de los procesos etnoeducativos en el cambio de la identidad de las comunidades; y finalmente se determinó de qué manera las acciones extraescolares inciden en el desarrollo de esta nueva concepción etnoeducativa en dichas comunidades.

La etnoeducación en Colombia

Antecedentes

Desde la llegada de Cristóbal Colón en 1492 a una isla caribeña que denominó La Española, hecho conocido como “el descubrimiento de América”, y durante los periodos de la Conquista y la Colonia que comprenden los siglos XVI, XVII y XVIII, hasta la época actual, los grupos étnicos, primitivos pobladores, dueños de estas tierras, han sufrido un proceso de trasgresión, violación, bandolerismo, pillaje, coerción social y dominación, que ha significado la pérdida de su territorio, el desmembramiento de su cultura, la servidumbre ideológica y, en la mayoría de los casos, su extinción. En este contexto se inicia la educación indígena, entendida desde los parámetros de Occidente, que en su fiebre colonizadora implementaron los europeos desde el mismo momento de su llegada a América, básicamente a través de la evangelización⁷. Luego, en 1564, Andrés Díaz Venero de Leiva, presidente de la Nueva Granada, dispuso en una real cédula instalar escuelas de enseñanza para

.....
7 Cruzada evangelizadora, que no solo quería ganar almas para los Reyes Católicos, sino transmitir valores y formas de ver el mundo completamente ajenas a la cosmovisión de los pueblos encontrados. Así, muchas compañías religiosas llegaron al “Nuevo Mundo” con el encargo de enseñar la religión católica y el castellano.

niños hijos de caciques e indios principales, con la orden de apartarlos completamente de sus comunidades.

Este proceso continúa con contratiempos y con el incesante desmedro de la cultura autóctona de las comunidades, hasta que, en 1824, en la naciente república, se expide la Ley 30 sobre Educación Indígena en Colombia, en la que “hay limitaciones conceptuales y no se fijaron criterios que permitieran proyectar una verdadera política educativa para las comunidades indígenas”⁸. La escuela occidental para los amerindios siguió siendo una institución ajena, en la que el preceptor era una persona extraña, que no conocía ni se interesaba por saber, valorar la cultura o el contexto en el cual desarrollaba su labor. Generalmente, estos preceptores “aplicaban conceptos desconectados de la realidad que se vivía, lo que conllevó a [sic] conflictos interculturales”⁹.

Hacia 1920 el Estado colombiano delegó totalmente en las misiones católicas la tarea de educar a las etnias indígenas, financiando con el 10 % del presupuesto nacional los gastos que demandaba esta tarea. Lógicamente, las misiones eran constituidas por españoles, franceses, alemanes, ingleses y suizos¹⁰. Por esta época se inician las luchas indígenas por reivindicar su derecho a una educación propia¹¹, una escuela indígena multilingüe, teniendo como adalid a Manuel Quintín Lame, voz rebelde que condujo la confrontación de acuerdo con la cosmovisión amerindia. Decía Quintín Lame: “Mi pensamiento es el de un hijo de la selva, que lo vio nacer, que se crio y educó debajo de ella, como se educan las aves

8 “Lineamientos Generales de Educación Indígena”. Ministerio de Educación Nacional (Bogotá, Colombia: MEN Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, 1987). 6.ª ed. 18.

9 Fernando Romero, “La educación indígena en Colombia 1970- 2000.”. *Diálogos Educativos* N° 3 (2000), 81-90.

10 Sacerdotes que dieron prioridad a la evangelización y a la instrucción de los niños, labor que desarrollaron aplicando metodologías y preceptos occidentales, ya que se les otorgó total libertad y autonomía en la conducción de este proceso. Este esquema se conoce como educación contratada y prevalece prácticamente hasta finales del siglo XX.

11 Se utiliza *educación propia* como sinónimo de etnoeducación. En este sentido: “La educación propia es la educación de nosotros mismos como indígenas, está dentro de nuestra cultura indígena, es el reconocimiento del legado que los Mayores dejan para los hijos. Es la sabiduría y enseñanzas para educar de acuerdo con la cosmovisión y a la lengua nativa”. Programa de Educación propia del pueblo Cofán y los Cabildos indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel. Putumayo, Colombia. Fundación ZIO-A`I, mimeógrafo.

para cantar”¹². Estas reivindicaciones ganan espacio y las etnias indígenas comienzan a tener reconocimiento en el escenario nacional.

Experiencias y diagnósticos

En la década de los 70 en Colombia, al igual que en América Latina, se reconoce la necesidad de una educación para las comunidades amerindias desde su propia cultura, proceso que se dio gracias a las luchas cumplidas en las décadas anteriores, y en contra o en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que antes había sido promovida por el Estado y la Iglesia. Es así como en 1971 seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país, conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización que presenta un programa que retoma aspectos del ideario de Quintín Lame, como la recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, consolidación del cabildo indígena, afirmación de los valores, costumbres, tradiciones e historia propia. Así mismo, se exigió la formación y el nombramiento en las escuelas de profesores que enseñaran de acuerdo con las necesidades de cada comunidad y en sus respectivas lenguas.

En el artículo 3 del Decreto 1741 del 30 de agosto de 1973, en el Gobierno de Misael Pastrana, se establecen tres principios básicos para orientar el desarrollo de la educación indígena: 1) se reglamenta la enseñanza bilingüe; 2) se estructuran programas acordes a la idiosincrasia indígena, respetando sus valores culturales y 3) se desarrollan calendarios lectivos ajustados al sistema de vida de la población indígena¹³. Y por primera vez se vislumbra lo que dos décadas después se conocerá como etnoeducación¹⁴.

Hacia 1977, el esquema de educación contratada administraba en el nivel de básica primaria unos 779 establecimientos, que representaban el 5,7

.....
12 Manuel Quintín Lame, *Los pensamientos del indio que se crió dentro de las selvas colombianas*. 1918, 17.

13 “Decreto 1741 de 1973. Por el cual se dictan normas sobre las corporaciones y fundaciones constituidas para desarrollar actividades relacionadas con las comunidades indígenas”. Diario Oficial del Congreso de la República de Colombia. Año XC. N. 33934. 21 de septiembre, 1973, 1.

14 Lo que generó que en 1976 se expidiera el Decreto Ley 088, en donde el Estado se refiere a la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.

% en los departamentos, el 18,2 % en las intendencias, y el 40 % en las comisarías; en secundaria atendían 76 establecimientos, que representaban el 5,6 % en los departamentos y el 60 % en las intendencias, siendo en este nivel poco significativo el porcentaje en las comisarías. Estos indicadores permiten decir que, a pesar de las luchas y reivindicaciones de las etnias, los efectos reales de la legislación y normativa a favor de una educación propia no tuvieron gran impacto, o bien porque la política educativa aún no estaba clara o porque no se aplicó con la diligencia debida.

Posteriormente se expide el Decreto 1142 de 1978, por medio del cual se reglamenta el artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1976¹⁵, contemplando, entre otras cosas, que la educación indígena debe estar de acuerdo con las características culturales y necesidades de las comunidades indígenas y que estas participen en el diseño de los programas educativos; que la alfabetización se haga en lengua materna, estableciendo criterios para la selección y formación de maestros indígenas.

El CRIT¹⁶ (Consejo Regional Indígena del Tolima) y otras agrupaciones indígenas conforman en 1982 la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), pensada como una gran “Maloka” de las etnias indígenas del país, en donde se concretan muchos de los planteamientos y aspiraciones del proceso de lucha y organización indígena en Colombia. El programa de la ONIC respecto a la educación contempla la defensa de la historia, cultura y tradiciones indígenas; la educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas; y programas educativos que enfatizan en las costumbres, la historia propia y la enseñanza de la lengua materna.

Cabe destacar que durante este periodo en Colombia y en América Latina se emplearon indistintamente los conceptos de “educación indígena” o “educación propia” y “educación bilingüe”. Por ejemplo, el Consejo

.....
15 Este decreto es de gran importancia, por cuanto puede decirse que en él por primera vez se reglamentó en forma clara la educación indígena en Colombia.

16 La organización de las etnias sigue su ruta y en 1980 se organiza el Primer Congreso Nacional del CRIT, es decir, del Consejo Regional Indígena del Tolima, organismo conformado por indígenas pijaos y coyaimas, reunión en la que prácticamente expulsan al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y otras instituciones que no eran acordes a los cambios que se estaban presentando en la educación indígena, y que en ocasiones habían bloqueado el cumplimiento del Decreto 1142. Surge en 1990 el *1er Congreso Nacional Indígena en Bosa D.C.*

Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Escuela Normal del Mitú y algunos grupos Emberá hablaban de educación bilingüe para referirse a la educación propia o indígena que estaban reivindicando. Sin embargo, el concepto de educación bilingüe no tuvo el carácter crítico, endógeno y contestatario frente a la educación oficial que sí tuvo, en muchos casos, el de educación indígena; esta situación llevó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a definir claramente estos conceptos y a plantear proyectos apropiados para cada caso.

Por esta época, uno de los proyectos efectuados en el que vale la pena detenerse es el proyecto Holanda-Colombia, impulsado desde el MEN, adaptado a las características y necesidades de los grupos humanos de los territorios nacionales¹⁷, desarrollado entre 1978 y 1982. En este, a través del diseño y la aplicación experimental de un modelo de educación para los territorios nacionales, se definía al mismo tiempo un sistema adecuado para su desarrollo. De esta práctica, las etnias indígenas aprendieron que, si bien es cierto que durante décadas se había estado hablando y legislando sobre educación indígena, aún no se tenían muchas certezas sobre el tema.

El Plan de Integración Nacional para el Sector Educación, formulado en 1978 por Julio Turbay Ayala, concebía la educación como “un bien social, es decir, como un elemento esencial del bienestar de la población y no como un simple medio para lograr dicho bienestar”¹⁸. Este supuesto implicaba, a la vez, que en la planificación social el bienestar de la población debía ser considerado como elemento rector y no como una resultante del crecimiento económico¹⁹. Luego, en la década de los 80, se registraron cambios drásticos que se vieron reflejados en la región y conllevaron la necesidad de replantear la conservación y el desarrollo

.....
17 Los territorios nacionales en Colombia eran las intendencias y comisarías, las cuales se convirtieron en departamentos desde la expedición de la Constitución Política de 1991.

18 “Plan de integración social (1978-1982) - Julio César Turbay”. Departamento Nacional de Planeación (DNP).

19 En este contexto se generó el proyecto Holanda-Colombia, pues el Plan consideraba entre sus acciones específicas el establecimiento de un modelo de educación para los territorios nacionales que tuviera en cuenta las características de los grupos humanos indígenas, y la adecuación de los contenidos y métodos al medio ecológico y social en donde iban a ser aplicados.

de las comunidades y su relación con el contexto nacional. A lo anterior hay que agregar el fenómeno del narcotráfico²⁰.

El narcotráfico generó otros problemas. Además del fenómeno inflacionario impulsado por la abundancia de dinero, se dan cambios radicales en los hábitos de consumo. Las comunidades indígenas van entrando en una sociedad consumista que nada tiene que ver con sus necesidades y adquieren, en la medida de sus posibilidades, artículos suntuarios que casi siempre van en contra de las tradiciones de su comunidad. En este contexto, la experiencia Holanda-Colombia concretó metodologías que desde la investigación participativa lograron la integración de los diferentes modos de educación y de las instituciones que prestaban servicios educativos, de acuerdo con los siguientes objetivos:

- La contribución al mejoramiento de la nutrición y la salud de la población indígena mediante la investigación y la educación.
- Promoción del desarrollo cultural y científico de las comunidades mediante el fortalecimiento de los valores autóctonos y del patrimonio científico de los indígenas.
- Desarrollo de posibilidades e implementación de distintos modelos ecológicos apropiando las tecnologías más adecuadas a la situación socioeconómica actual.
- Integración de trabajos y problemas comunales en el proceso de la educación formal.
- Impulso del desarrollo de técnicas indígenas con elementos científicos y tecnológicos de la sociedad mayor, facilitando la asimilación de los elementos exógenos al acervo de tradiciones, valores y conocimientos autóctonos.

Este proceso fue apoyado por instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Departamento Administrativo de Intendencias y Comisarías (DAINCO), el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), entre otras. En el desarrollo del proyecto se establecieron talleres educa-

.....
20 Se generó una economía subterránea sin planificación, fue impulsada por una ola colonizadora que favoreció la implantación y el crecimiento de cultivos ilícitos. En esta década la creciente demanda de cocaína determinó cambios radicales en costumbres ancestrales: la hoja de coca pierde sus atributos rituales o medicinales, pasa a convertirse en la materia prima sobre la que se levanta una mafia mundial. Se desatiende la agricultura tradicional, la pesca y la caza, que tradicionalmente constituían la fuente de alimentos para las etnias.

tivos dentro de la comunidad con la participación de miembros como el capitán²¹, el payé²², o los viejos²³; y de agentes endógenos como el maestro o el alfabetizador, el promotor de salud, el jefe de Acción Comunal y los líderes del Centro de Atención Pastoral Indígena (CAPI). El equipo fue coordinado por un agente educativo aceptado por todos y que correspondía a un doble carácter de agente endógeno y exógeno.

Así, se pusieron en marcha doce talleres locales: seis en el Alto Papurí, cuatro en comunidades de los caños Paca y Viña en la zona de Acaricuara, uno en el río Vaupés y uno en el caño Cuduyarí en la zona Mitú. Dos más que se habían iniciado en las proximidades de Mitú, sobre el caño Cuduyarí, no pudieron desarrollarse debido principalmente a interferencias de tipo religioso evangélico²⁴. Los problemas identificados fueron: alcoholismo, deficiente atención médica, abandono de los trabajos comunales y, fundamentalmente, abandono de la visión y tratamiento comunitario de los asuntos propios de los indígenas.

Al haberse planteado el estudio y uso de las lenguas indígenas no solo como un instrumento de comunicación, sino como constitutivas en la organización del conocimiento y estructuración de las categorías cognitivas de las comunidades, se hizo necesario estudiar su estructura básica, tanto gramatical como de visión del mundo, y experimentar una metodología para establecer un programa de alfabetización en la propia lengua, que fuera manejado por ellos mismos. Los talleres se trabajaron en coordinación con el entonces denominado Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), que apoyó el montaje de varios centros culturales que incluían bibliotecas y centros de documentación, así como programas de promoción de grupos artísticos, artesanales y de estudio, siempre en función de la recuperación y el desarrollo de la cultura tradicional de las comunidades.

Hacia 1982 se propendió a la articulación del Proyecto Holanda-Colombia con los demás programas educativos que se adelantaban o que estaban previstos para la zona, en particular con el Programa Escuela Nueva, el

.....
21 Dirigente y líder de la comunidad.

22 Guía espiritual de la comunidad.

23 Sabedores de las tradiciones y problemas de la comunidad.

24 La Amazonia y la Orinoquía estuvieron afectadas por la presencia de procesos evangelizadores, como es el caso de Sophia Müller de Misiones y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

de Mapa Educativo, las actividades de capacitación del Centro Experimental Piloto (CEP) y con la Escuela Normal del Mitú. Lo anterior se coordinó mediante jornadas de trabajo con las dependencias del MEN involucradas en el proceso. En el desarrollo de esta iniciativa se buscaba determinar el papel de la educación en la clarificación y solución de los problemas de las comunidades.

Los resultados, a pesar de ser satisfactorios, en el sentido de que nunca antes en el país se había emprendido una tarea de investigación científica en antropología cultural de esta magnitud y que tampoco se había abordado la educación como fenómeno particular como sí lo hizo el Proyecto Holanda-Colombia, se registran varias falencias respecto al modelo aplicado, así:

- No se logró la participación plena de la comunidad, por lo que varias etapas del proyecto se adelantaron solo con algunos líderes.
- En algunas etapas del proyecto no se tuvo en cuenta la cultura material, espiritual y la cosmovisión de las comunidades.
- No hubo firme exigencia frente a la Iglesia y otras agencias de control que interactuaban en la zona (misioneros, el ILV, colonos, narcotraficantes, etc.) y que afectaron el proceso natural y cultural de las etnias participantes en el proyecto.
- La metodología aplicada en los talleres, si bien funcionó en algunas fases, dejó claro que estos talleres deben ser un proceso continuo, con mecanismos de seguimiento, sistematización y evaluación por parte de los diferentes involucrados.
- Respecto a la elaboración de un currículo para aplicarlo en las comunidades, se definió que la metodología empleada no fue la correcta, ya que dicho currículo fue diseñado por agentes externos, lo que se reflejó en los contenidos del plan de estudios y la metodología recomendada.
- En todo el proceso no se sensibilizó a los maestros no indígenas.
- No se tuvieron en cuenta las experiencias de comunidades indígenas de la Sierra Nevada o las del CRIC, que ya tenían un valioso recorrido en educación propia.
- Finalmente, la experiencia ganada en el proyecto no se ha multiplicado como inicialmente se había pensado, por lo que su valor como antecedente de investigación es limitado.

Así, puede concluirse que la aplicación del método al tema de la educación indígena en el proyecto desarrollado en los territorios nacionales se limitó a describir algunos fenómenos naturales y sociales encontrados, sin aprovechar esencialmente la información recogida²⁵.

Experiencias regionales

En agosto de 1985, por iniciativa de la ONIC y con el apoyo de la Interamerican Foundation, se desarrolló el Primer Seminario Nacional de Etnoeducación cuya coordinación general estuvo a cargo de la antropóloga Yolanda Bodnar, especialista en el tema. A este evento, asistieron cerca de 400 personas entre funcionarios del MEN, autoridades, miembros de las comunidades indígenas, líderes y maestros, todos ellos protagonistas de experiencias en etnoeducación anteriores, paralelas y posteriores al Proyecto Holanda-Colombia, las cuales se presentan como insumo valioso para analizar el panorama de lo que ha sido la etnoeducación en el país²⁶. En su orden, corresponden a las siguientes organizaciones y comunidades:

- Comunidad Arhuaca-Confederación Indígena Tayrona (CIT)
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)
- Organización Regional Embera-Waunana (OREWA)
- Comunidad Wayuú-Organización Indígena YANAMA
- Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA)
- Organización Regional Indígena de Santa Teresa del Tuparro (ORIST)
- Organización UNUMA de los Llanos Orientales.
- A partir del Seminario Nacional de Etnoeducación, la promulgación del Decreto 1142 de 1978 y una vez elaborados los lineamientos generales de la educación indígena, en 1982 el MEN vio la necesidad de realizar un Seminario Nacional de Etnoeducación, en el cual participaran representantes de organizaciones y comunidades

25 A raíz de lo anterior surgieron en el MEN una serie de interrogantes sobre el sentido de la experiencia Holanda-Colombia, y a partir de ahí se iniciaron serias y rigurosas jornadas de trabajo en torno a la educación en las comunidades indígenas, en las que participaron diferentes estamentos comprometidos con el tema, tales como el MEN, las universidades, las organizaciones indígenas, las unidades territoriales y las autoridades indígenas.

26 Lo referente a educación propia de las etnias inga y cofán, objeto principal del presente estudio, se abordan más adelante en “Procesos de Etnoeducación en las etnias inga y cofán”.

indígenas, funcionarios de las entidades oficiales y otros agentes del sector privado que tuvieran que ver con la educación indígena, con el fin de establecer pautas de acción que permitieran la aplicación de dicho decreto, dentro del marco conceptual y operativo del etnodesarrollo y su componente educativo: la etnoeducación.

En este seminario se hizo un análisis de la educación que estaban recibiendo las comunidades indígenas, presentando no solo los aspectos negativos, sino también los aciertos en cada proceso, y las alternativas frente a los problemas y las necesidades de las diferentes etnias. El evento inició con un recuento de los programas de etnoeducación que algunas organizaciones y comunidades indígenas habían llevado a cabo o estaban adelantando²⁷. Después, se realizó un estudio de los lineamientos gubernamentales que orientan la educación en las poblaciones indígenas desde el enfoque del MEN y que con anterioridad habían sido puestos en consideración de las entidades, organizaciones y colectividades representadas en el seminario. La parte final se destinó a la programación de acciones conjuntas de las entidades que operan en los diferentes niveles.

En el seminario participaron 71 representantes de organizaciones y comunidades indígenas y 86 representantes de instituciones oficiales y no oficiales, que tenían que ver con la educación indígena en el ámbito nacional y regional. Este seminario constituyó un avance importante en el desarrollo integral de las comunidades indígenas, dado que el enfoque teórico y metodológico propuesto generó acciones educativas desde el etnodesarrollo. En efecto, la educación debía tomar en cuenta que las comunidades indígenas asumieran el control de su propia cultura para beneficio de la identidad nacional. Las actividades realizadas constituyeron un hito significativo, por cuanto se estableció el diálogo entre las poblaciones indígenas ³/₄ a través de sus organizaciones representativas³/₄ y las entidades oficiales y no oficiales, que tenían que ver con la educación indígena.

.....
27 A partir de estas exposiciones se hizo el recuento de experiencias regionales que se desarrolló en los puntos anteriores.

Los objetivos fueron:

- Analizar la legislación existente sobre educación indígena y el documento “Lineamientos Generales de Educación indígena del Ministerio de Educación Nacional”.
- Intercambiar experiencias en materia de etnoeducación, presentando y evaluando las adelantadas por algunas comunidades indígenas.
- Establecer pautas de acción para diseñar, ejecutar y evaluar programas de etnoeducación en el entorno regional y local. Estas pautas debían surgir del análisis de las experiencias regionales y de las necesidades de las comunidades indígenas.

No obstante, la diversidad de entidades representadas y la multiplicidad de temas relacionados con la educación, el análisis se centró en el mejoramiento de los aspectos relativos a la educación indígena, razón fundamental del seminario. La ONIC resaltó los efectos negativos de la educación impuesta en las comunidades indígenas, manifestando la urgente necesidad de que el Estado implementara de manera efectiva lo dispuesto en el Decreto 1142 de 1978. Las organizaciones indígenas rechazaron el modelo integracionista que ha inspirado los programas educativos oficiales, manifestando más inquietudes y expectativas que pueden resumirse en los siguientes interrogantes:

- ¿Impedirá el Estado colombiano la desintegración de las comunidades indígenas por la acción proselitista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y otras misiones, tanto católicas como protestantes?
- ¿Permitirá el Estado que la educación se enfoque a la defensa y desarrollo de la cultura?
- ¿Permitirá el Estado que los maestros sean elegidos por las mismas comunidades?
- ¿Permitirá el Estado que la educación capacite a los niños en los aspectos prácticos que le exige su medio ambiente, respetando y contribuyendo a desarrollar las tradiciones?
- ¿Permitirá el Estado que se eduque a los niños en la conciencia de la lucha indígena?
- Los organismos estatales que promueven la educación en diferentes campos, tales como el SENA, Bienestar Familiar, el INCORA, Asuntos Indígenas, el Plan CAMINA, ¿permitirán la presencia de

las comunidades y organizaciones en la elaboración, ejecución y supervisión de lo relacionado con educación indígena?

Estas preguntas generaron discusiones y análisis que posteriormente, a través de la División de Asuntos Indígenas, se convirtieron en acciones estatales, algunas no tan determinantes como las situaciones lo exigían, pero siempre dando pasos adelante en este proceso. Con referencia al ILV, institución indeseable para las comunidades indígenas, se manifestó la necesidad de prescindir de sus servicios y a cambio el Estado celebró convenios con la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional, instituciones que estaban preparando etnolingüistas en el nivel de posgrado, que en un futuro cercano podrían entrar a ejecutar directamente y con mejores criterios lo que hacía el ILV. Para el desarrollo del seminario se establecieron los comités de evaluación, prensa, disciplina, recreación y enfermería. El temario desarrollado demostró la importancia del evento.

Al final del seminario se concluyó que, a pesar de los avances legales, de la apertura democrática que se dio en el país, de la descentralización de las entidades y los acercamientos logrados con las experiencias regionales, en realidad no se había avanzado mucho, ya que los procesos en etnoeducación en Colombia han estado mediados por los conflictos políticos y sociales que amenazan la supervivencia física y cultural de las etnias, lo cual se manifiesta en el desplazamiento de sus territorios ancestrales, en los daños ocasionados al suelo y subsuelo, en la participación forzada en los conflictos armados, en la amenaza constante a las familias indígenas, a la cohesión comunitaria y a la conservación de valores culturales²⁸.

Entre los compromisos y recomendaciones que se convinieron en este evento, están los siguientes:

- Enviar una copia del material fílmico e investigativo del Proyecto Holanda-Colombia sobre adecuación del modelo curricular para territorios nacionales, al Comité de Lingüística Aborígen.

.....
28 María Trillos, “El entramado de la multiculturalidad”. En *Memorias de Simposio de Etnoeducación*. (Barranquilla, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 1999), 13.

- Que se dé aplicación a la Ley 85 de enero 23 de 1980, para reconocer oficialmente los maestros indígenas que trabajan en los programas de las comunidades.
- Que se descongelen las plazas docentes.
- Que se asigne presupuesto suficiente para asegurar el buen funcionamiento de los programas de etnoeducación que están en curso.
- Que se capacite a los maestros en áreas de pedagogía, salud, nutrición e historia.
- Que se prevea la disponibilidad presupuestal para realizar investigaciones en las comunidades indígenas y que preferencialmente contraten miembros de las comunidades indígenas, a través de sus organizaciones con el previo aval de las autoridades tradicionales o de los cabildos o quien corresponda.

Si bien se hicieron recomendaciones y compromisos, al visitar las instituciones, se observó que, en varios centros educativos de básica, media y universitaria, no tuvieron en cuenta ni los compromisos ni las recomendaciones. Situación que, asumieron los mismos resguardos con el apoyo de autoridades tradicionales. En la mayoría de las instituciones ubicadas en estas zonas y en estos territorios afectados por la violencia o el conflicto armado, aún se mantienen paradigmas tradicionales y no se denota una sensibilidad social frente a estos fenómenos incluido el narcotráfico que atenta contra la salud emocional de los niños y jóvenes, en los que no se tienen en cuenta las pautas sociales, culturales y lingüísticas, pues sus procesos de enseñanza-aprendizaje son mecánicos, sus relaciones de tipo colonial y hegemónico, legitimando así lo occidental y generando rupturas en las escuelas y organizaciones.

Lo anterior pone en evidencia el serio panorama de violación de los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario a las que se ven sometidos los pueblos indígenas de varios países, entre ellos Colombia, donde, en medio del fuego cruzado, se han visto sometidos históricamente a una alta situación de vulnerabilidad. En una visita realizada a Colombia por el Foro Permanente de la ONU

para las Cuestiones Indígenas en 2010, determinó que “La situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en Colombia continúa siendo sumamente grave, crítica y profundamente preocupante, a pesar del reconocimiento constitucional de estos derechos”. Y tal como lo afirma la Relatora Especial, en la actualidad se hace más crítica la situación si se tiene en cuenta que existe un profundo desconocimiento sobre sus derechos económicos, sociales, y culturales. Se puede afirmar que la violencia y otros crímenes, así como el desplazamiento forzado y el confinamiento, amenazan la supervivencia física y cultural de los pueblos indígenas de Colombia.²⁹

Por ello, consideró necesario implementar procesos de sensibilización que les permitieran tanto a las directivas escolares como a los docentes indígenas y no indígenas, tomar en consideración la importancia de la participación de las autoridades tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que la riqueza cultural que tenían solo se aprovechaba en lo exótico o folklórico en los espacios escolares, ocultando los procesos identitarios, por ello es relevante el sostener el concepto político de la identidad como pilar del proceso reivindicatorio, capaz de enfrentar los debates históricos, políticos, culturales, epistemológicos con las esferas de una sociedad hegemónica – dominante con estructuras de poder sólidas. En efecto, sólo a partir de procesos educativos es posible transformar realidades, derribar las violencias epistémicas, romper estructuras de poder entre otras.

Etnoeducación y política pública

La educación es un proceso social que se desarrolla en el interior de una comunidad y que se cultiva en los individuos con el ánimo de favorecer su formación integral, a fin de que puedan convertirse en agentes de su propio desarrollo y del grupo social del cual hacen parte. Este proceso presupone una manera determinada de concebir al hombre y la sociedad, ya que los valores implícitos de toda práctica educativa son el fundamento real de la cultura. Así, puede decirse que todo pueblo que alcanza un

.....
 29 Jaime Antonio Soler Álvarez, “Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y Justicia ordinaria, un intercambio cultural posible” *Revista historia de la educación latinoamericana*, 2019, vol. 21, no 33, p. 35-59.

cierto grado de desarrollo se caracteriza por el avance en sus procesos educativos.

Esta dimensión social de la educación se fundamenta en la certeza de que “cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora”³⁰; desde esta misma perspectiva, se concibe como “la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad”³¹.

La educación bien implementada enfatiza la libertad de pensamiento y de acción, por cuanto no podría hablarse de *conciencia crítica* y transformación si estas características no se concretan en mejores condiciones para todos, y si no propende a la construcción de un espíritu social y democrático, entendiendo este proceso como esencial no solo para la persona sino para la comunidad y su colectivo.

La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida hacia la consecución de un fin. La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual, y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para la sociedad³².

.....
30 Luis Alberto Artunduaga, “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13 (1997): 13.

31 *Ibid.*, 13.

32 J. Werner, *Paidea*. (México: FCE, 1980), 3.

La educación en Colombia es un derecho consagrado en la Constitución y definido en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, artículo 1, como el “proceso de formación permanente, cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”. La educación, considerada en un ámbito indígena, bilingüe, rural y diglósico³³, debe tener como meta una función integradora que, en el mejor de los casos, promueva y favorezca el pleno desarrollo del educando y de su comunidad, partiendo de su propia cultura, intereses, necesidades y ambiciones.

Un concepto de educación construido desde esta visión “es el proceso que hace posible que las prácticas, experiencias y vivencias sean comprendidas y explicadas en el diálogo de saberes, que promueva la construcción del ser y de un nosotros inspirado en la aceptación y el respeto de sí mismo, la apropiación de una cultura, de unos principios, de unos valores”³⁴.

Así lo reconoce el Estado colombiano en la Constitución promulgada en 1991, la cual estatuye que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (art. 7) y que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (art. 68). Estos logros de las etnias indígenas³⁵, del Estado y de la sociedad en su conjunto entrañan múltiples compromisos, ya que al reconocerse en la Constitución la diversidad étnica y cultural de la nación, al mismo tiempo se reconoce una implicación pedagógica.

Lo anterior conduce a que se reglamente la atención educativa para grupos étnicos en Colombia mediante el Decreto 804 de 1995, en cual establece que “La educación hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de

.....
33 Convivencia de dos o más lenguas en un mismo contexto geográfico.

34 “Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y los Cabildos Indígenas del Valle del Guaméz y San Miguel” (Putumayo, Colombia: 2000). *Fundación Zio-A’i-Unión de Sabiduría*.

35 Hacen parte de las *etnias indígenas* aquellas personas que se autoreconocen como pertenecientes a etnias y comunidades indígenas (amerindias), en la medida en que comparten su cosmovisión, sus costumbres, su lengua y sus códigos relacionales (socialización). Es indígena quien pertenece a una tradición cultural (de acuerdo con procesos de socialización, comunicación, trabajo, cosmovisión), descendiente de las etnias originarias que habitaban América antes de la Conquista y colonización europea. Ministerio de Educación Nacional MEN, portal Colombia Aprende.

la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.

Esta disposición determina la necesidad de implementar una educación intercultural “no solamente para las etnias culturalmente diferenciadas, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente”³⁶.

Así, al considerar procesos educativos que se han desarrollado desde hace milenios en las comunidades ancestrales, se verifica que su implementación va acorde con necesidades específicas y costumbres ancestrales. Por ejemplo, los varones aprenden la ocupación de su padre de tal forma que después puedan ayudarlo en sus tareas, o bien se les prepara para las profesiones de Estado como la milicia. En la educación de las niñas se considera indispensable iniciarlas en actividades técnicas propias de su pueblo y en las tareas domésticas. En este proceso educativo intervienen la exhortación y el ejemplo.

En estas comunidades, los padres modelan a sus hijos a su imagen y semejanza, iniciándolos en roles que, de acuerdo con su género, posteriormente deben desempeñar, aplicando conocimientos que van desde su preparación como gobernantes, sacerdotes, agricultores, artesanos, músicos, guerreros o danzarines, hasta el arte de componer nudos para la contabilidad, el cálculo, las matemáticas, o la astronomía. Así las cosas, la educación es uno de los aspectos más importantes de la vida comunitaria, donde los progenitores y demás miembros del grupo, según su tradición y métodos, transmiten a través de la práctica lo político, lo militar, lo social y lo cultural a las nuevas generaciones. Por ejemplo:

(...) las castas Incas y otras que completaban los cuadros militares recibían una educación para gobernar; y tal educación era bastante

.....
36 Luis Alberto Artunduaga, “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 13 (1997): 38.

férrea. Antes de ser declarados maduros o mayores de edad pasaban por enérgicas pruebas de ejercicios físicos y de resistencia cuya finalidad era inculcarles disciplina, agilidad, atención, aguante en las marchas forzadas, dejando de lado los aspectos atractivos. Todo lo cual tenía que ser demostrado en una fiesta ritual y deportiva llamada Huaranchicuy³⁷.

En efecto, la formación hace parte del desarrollo de una comunidad y como tal, ha contribuido al proceso de constitución de la nación colombiana. Esto significa que al estudiar los problemas educativos presentes y pasados de estas comunidades, así como de quienes interactúan con ellas, es necesario tener en cuenta lo que pervive de sus procesos educativos. Así surge el espíritu de la etnoeducación, la cual “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”³⁸.

La etnoeducación

Desde su concepción, la etnoeducación propende a que cada etnia³⁹ tenga autonomía en el desarrollo de sus planes, programas y proyectos educativos, permitiendo, además, que ganen espacios de concertación con otras culturas y con los estamentos administrativos a nivel local y nacional. El concepto de etnoeducación implica múltiples sentidos, ya que por su propia naturaleza ha de ser monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna como elemento de identidad y estructuración de pensamiento. Se constituye igualmente como un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de conocimientos y de

37 Waldemar Espinosa, *Los Incas, economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo*. (Perú: Editores Amarú, 1990), 271.

38 “Ley 115 de 1994 Por lo cual se expide la ley general de educación”, Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Congreso de la Republica de Colombia. Art. 55.

39 La política etnoeducativa en Colombia está dirigida a los grupos indígenas, a las comunidades ROM o gitanos, y los afrocolombianos. Un grupo étnico es aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones. Estas últimas le permiten construir un sentido de pertenencia con su comunidad de origen, pero tal auto reconocimiento, no es un obstáculo para que sean y se identifiquen como colombianos. De este modo, comparten dos sentires: uno étnico y otro nacional. Ministerio de Educación Nacional MEN, portal Colombia Aprende.

medios de vida desde las necesidades y retos que a cada comunidad le plantea su entorno, evitando, en lo posible, que el pensamiento occidental intervenga en la cosmovisión de las comunidades indígenas.

La etnoeducación⁴⁰ es intercultural, parte del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, se proyecta hacia otros grupos humanos desde una perspectiva de articulación cultural comunitaria. La etnoeducación se entiende como “un proceso social permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades”⁴¹. Esta es el cauce de las luchas y reivindicaciones históricas de los indígenas en Colombia, proceso a través del cual los grupos étnicos han buscado definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones, exigiendo un replanteamiento de los fundamentos, elementos y funciones curriculares en su conjunto, a partir del pensamiento y desarrollo histórico de cada pueblo.

Así, “En las décadas del 70 y 80 las luchas indígenas consiguen que sus exigencias de una educación propia queden reconocidas y plasmadas en la legislación”⁴². Se planteó una coordinación interinstitucional clara y decidida, para que las apuestas pedagógicas y administrativas fueran coherentes y consistentes con las necesidades reales de las etnias, que hubiera una relación de respeto y diálogo entre los organismos gubernamentales y no gubernamentales con las comunidades. Los contenidos curriculares han de ser participativos, en el sentido de que sean diseñados por la comunidad, plasmando en ellos un proyecto de vida que articule el sentir, el devenir histórico de cada pueblo.

.....
40 Programa de etnoeducación, como “un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico”.

41 “Lineamientos Generales de Educación Indígena” Ministerio de Educación Nacional MEN. 6.ª ed. (Bogotá, Colombia: MEN Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, 1987), 51.

42 Ministerio de Educación Nacional MEN. *La Etnoeducación: realidad y esperanza de las etnias indígenas y afrocolombianos*. Serie Documentos de Trabajo. (Bogotá, Colombia MEN, 1996), 25.

Por ello, el papel del maestro, o del agente educativo que participe en procesos etnoeducativos, debe considerar en su trabajo una relación de compromiso con la comunidad, con sus autoridades, su organización, sus instituciones y, por supuesto, con el grupo de educandos bajo su responsabilidad. En este orden de ideas, la escuela espacio en donde se desarrolla el proceso educativo es esencialmente un lugar para el aprendizaje, *la casa del saber* (como la llamarían los incas), mecanismo propio de socialización, creación y recreación del conocimiento, o foro de negociación y construcción de sentido.

Así, la comunidad educativa en donde interactúa el maestro y sus educandos se nutre con el espacio físico en el cual se desarrolla este proceso, que en las etnias indígenas bien puede ser el fogón, la chagra o lugar de cultivo, el río, el conuco o choza, los árboles, la montaña, la maloca o lugar de reunión de saberes o mingas de pensamiento, constituyendo un entorno educativo que busca formar miembros cada vez más autónomos y auténticos, aptos para dar respuestas contextuales a los requerimientos de su comunidad.

La concientización frente a los procesos educativos en las etnias se ha manifestado ante diversas instancias, mediante la capacidad autónoma de decisión de una comunidad. Diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia de poder. Comparada con el concepto de *etnodesarrollo* que, se suponía, implicaba la plena participación de las comunidades indígenas, en “La declaración de San José en 1982 las ponencias de Bonfil, y otros en San José, en Costa Rica”⁴³.

Esta decisión ha sido permanente, optándose por la reflexión y construcción colectiva para que las etnias fortalezcan su autonomía en un marco de interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural expresada en su proyecto global de vida. Sin embargo, a finales de la década de los 80, se cuestionó el

43 “Lineamientos Generales de Educación Indígena” Ministerio de Educación Nacional - MEN, 42.

modelo *desarrollista* que estaba en pleno auge. Así lo señalaron algunos autores:

Las consecuencias económicas de este modelo de desarrollo también fueron de un alto costo social, puesto que, en vez del espejismo de la codiciada riqueza, hacia la abundancia y la felicidad sin límite, lo que generó fue el abandono del campo y la consecuente pauperización de la población, fenómeno observado en forma abrupta en las ciudades más populosas a raíz del surgimiento de los llamados ‘cinturones de miseria, con la agudización del desempleo, la violencia, la desnutrición infantil y el desarraigo cultural⁴⁴.

Interculturalidad

Al tratar los temas relacionados con la etnoeducación saltan al primer plano los principios de interculturalidad⁴⁵ y diversidad cultural. “Cuando hablamos de interculturalidad tenemos que partir del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas. Es decir, el indígena debe reconocerse como miembro de la sociedad (...)”⁴⁶. Igualmente, se hace referencia a los procesos de formación que buscan aplicar una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal.

Es decir, que la interculturalidad reúne, por una parte, los objetivos de la etnoeducación, y por otra, la pluralidad e intereses de las etnias indígenas y de las instituciones y personas que interactúan con ellas. La cuestión de la interculturalidad en Latinoamérica está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que esta y su derivada, la Educación Intercultural Bilingüe, emergieron de las ciencias sociales hace cerca

44 Afranio Duarte, *La problemática de la dependencia en etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. (Bogotá, Colombia: MEN-PRODIC, 1990), 167.

45 Para una discusión del concepto de interculturalidad, véase: MEN, “Programa de Formación de Etnoeducadores” en *Lineamientos Generales de Educación Indígena*, (Bogotá, Colombia: MEN, 1982).

46 Yolanda Bodnar, *Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia*. (Bogotá, Colombia: Corporación para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura, 1993), 78.

de tres décadas⁴⁷. Para algunos, este concepto viene de Europa, con una concepción diferente, se diría que unívoca, unidireccional y decolonial.

Para el caso nuestro, la interculturalidad surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena específica en la zona arahuaca del río Nero, en Venezuela. Este concepto fue construido y puesto en discusión en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano. En esta reunión se plantea poner en vigencia una educación en un idioma quechua, kogui, inga o cofán, de manera que se propicie en los educandos el desarrollo de competencias comunicativas en dos modalidades a la vez: la que tiene que ver con su lengua materna, la que compete a la lengua foránea y los contenidos culturales que entraña. De este modo, se persigue la revalorización de los idiomas amerindios y la recuperación de un proceso de desarrollo idiomático truncado por la conquista.

La apuesta por la supervivencia de las diferencias inherentes a las mismas propuestas de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe (EIB) hace que persista la noción del conflicto como un rasgo constitutivo del ser intercultural. Sin embargo, es importante resaltar que ha habido un avance significativo con relación a la EIB, ya que a principios del siglo XX eran pocos los países que aplicaban estas modalidades, con procesos focalizados en países como Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala, y Perú. Solamente en México la EIB se atendía por mandato legal y de manera obligatoria.

Actualmente, son más de 17 los países de la región que han implementado programas de EIB⁴⁸ y en dos de ellos, Ecuador y México, la EIB es de cobertura nacional en todas las áreas de concentración de población indígena y se ofrece a través de subsistemas del sistema educativo nacional o de un sistema paralelo al general. En países como Bolivia y Colombia⁴⁹, la EIB tiene cobertura nacional, pero no se ofrece desde

47 Sonia Comboni, *La cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana*. (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1999).

48 Estos países son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guayana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela.

49 La situación colombiana difiere en tres aspectos: primero, porque la EIB recibe la denominación de etnoeducación, la dimensión bilingüe e intercultural constituyen solo dos de los factores que intervienen en ella; segundo, porque a pesar de ser un país con poca

una instancia específica. En el caso de Colombia, cabe señalar que no se habla de una educación intercultural bilingüe (EIB) ni de educación bilingüe intercultural (EBI), sino que hace parte de los principios de la etnoeducación, pues como se asume desde un:

Enfoque pedagógico, con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, construir puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad. Este planteamiento ha merecido una aceptación cada vez mayor en la realidad latinoamericana⁵⁰.

En México, donde la preocupación por la educación propia ha sido acuciosa, afirman que las escuelas interculturales que se han cuestionado o se esfuerzan por desenmarañar estos preceptos coloniales, mantienen constantes búsquedas para el fortalecimiento de la identidad cultural del territorio en común-unidad y abordan la construcción de una escuela alternativa a la educación homogeneizadora y reproductora de la cultura dominante contemporánea, causante de múltiples conflictos sociales y políticos... la diversidad cultural no es vista como un problema u obstáculo para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sino como un elemento central que enriquece y posibilita el intercambio equitativo de los bienes culturales⁵¹.

Al igual que nuestras comunidades en estudio a lo largo de las décadas, los líderes y responsables por la educación no han dado tregua para afinar cada día su formación en el seno de las comunidades. Parafraseando a López, necesariamente, la cuestión de la interculturalidad en la región está estrechamente relacionada con la problemática latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas

población indígena (1,7 %), recibe una importante atención en oferta educativa dentro de la política nacional (seis universidades forman licenciados en este campo); y tercero, la propuesta de etnoeducación trasciende lo indígena y se extiende a población afrocolombiana y gitana.

50 Ruth Moya, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17 (1998): 105.

51 María Guadalupe Millán y Enrique Nieto. *Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI*. (México: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Driada, 2006), 78.

que la noción de interculturalidad y su derivada educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas⁵².

Si bien, las prácticas de interculturalidad se han planteado en el país, no visibilizan el reconocimiento ni la dignificación de lo diverso, y sí se observan caso de racialización y exotismo del otro en las escuelas. En Colombia, la interculturalidad relacional se ha dado desde siempre por la existencia de diversidad de población. Por su parte, la interculturalidad funcional se ha quedado estancada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural en leyes, formas y discursos que son funcionales en sí, para el sistema dominante que se mantiene. Además, se siguen haciendo lecturas de interculturalidad desde una mirada occidental y eurocéntrica, otra manifestación de la ceguera inconsciente en que vivimos dentro del mismo sistema dominante.

Mientras que en la perspectiva de la interculturalidad crítica- como una actitud de vida y compromiso haciendo una lectura de las realidades desde el contexto de los pueblos para llegar a construir un pensamiento propio frente a la educación intercultural; “una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización”⁵³

Al respecto, Mancilla, al hablar de interculturalidad en Chile, manifiesta que:

En América Latina es tener como horizonte el mundo indígena. Ahora una cuestión es situarse desde la interculturalidad funcional-neoliberal, y otro asunto muy distinto es posicionarse desde una interculturalidad crítica reflexiva. Históricamente el Estado chileno se ha posicionado desde una lógica funcionalista e instrumental. La escuela y su perspectiva colonizadora, a partir de currículos disciplinarios monoculturales, fabricó/fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, dóciles al amparo de

52 Luis López, “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ), 2001), 22.

53 Katherine, Walsh. “Interculturalidad y Educación Intercultural” Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009, p.203).

la invención de una nueva anatomía política, que se tradujo/traduce en una multiplicidad de procesos, con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten o imitan, se apoyan unos sobre otros, convergen y delinear.⁵⁴

Hall⁵⁵ manifiesta que el término en esencia de “diferencia”, según Saussure, es necesario para el significado, sin ella, no podría existir. Esto refiere la mirada sobre la diferencia como una configuración mediada por el lenguaje, en la cual la humanidad se mueve dentro de sus prácticas, construyendo pensamiento en ellas. Una escuela “otra”, es una escuela intercultural, como es referida por Catherine Walsh cuando define interculturalidad como aquello que “no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividad. Las políticas culturales y las políticas de lugar se hayan entretejidas”⁵⁶. Es decir, como un “un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes... en otro ordenamiento social”⁵⁷.

En síntesis, la interculturalidad no debe ser un concepto, término o una apuesta política, va más allá, en cuanto no se determina en un asunto meramente funcional para cumplir un propósito a ultranza. Así, su naturaleza le permitirá establecer alianzas, nexos, acuerdos, descensos, diagnósticos, procesos pedagógicos y escolares que transitarán continuamente en la escuela, la comunidad, con tendencias, fracturas y lenguajes propios, accesibles, que estén siempre dispuestos a comprender a los otros. La interculturalidad no solo es un proceso que se debe gestar en la escuela, en las comunidades se asume como parte de estas, por crear vínculos que propician espacios dialógicos en escenarios respetuosos y tolerantes dentro de ella.

.....
54 Juan Mansilla Sepúlveda, “Olivia Arévalo Lomas: una ventana desde el infinito. Asesinato del canto sagrado shipibo-konibo-xeteba” *Revista de historia educación latinoamericana* volumen. 21 No. 33, julio-diciembre 2019 - ISSN: 0122-7238 - pp. 17 - 34

55 Stuart Hall, “El espectáculo del ‘Otro’”, en *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, (Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 1997).

56 Catherine Walsh, *Pensamiento crítico y matriz decolonial, reflexiones latinoamericanas*. (Quito, Ecuador: Universidad Simón Bolívar-Abya Yala, 2005), 63.

57 Consejo Regional Indígena de Cauca CRIC, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, (Popayán, Colombia: CRIC, 2004), 118.

La etnoeducación en las comunidades inga y cofán

A raíz de muchas discusiones y polémicas en torno a la educación propia, surge la escuela bilingüe⁵⁸, promovida por las mismas organizaciones indígenas, que para entonces ya contaban con un buen número de reivindicaciones sociales, desde antes de la etnoeducación. Se buscaba enfrentar la escuela monolingüe en castellano que de *evangelizadora* había pasado a ser *aculturizadora*. En el primer seminario de experiencias regionales se le manifestó a la Escuela Normal Superior del Putumayo que era necesario y prioritario que se vinculara la concepción de etnoeducación.

A la Secretaría de Educación del Departamento del Putumayo se le recomendó extender el proceso de educación bilingüe hacia las comunidades indígenas del Putumayo, a través del nombramiento en forma paulatina de los maestros indígenas para estas comunidades, y divulgar los distintos planteamientos y conceptos recibidos sobre etnoeducación en este seminario a los distintos estamentos y a la comunidad en general, a pesar de que desde 1982 se habían establecido los lineamientos generales de educación indígena basados en el concepto de etnodesarrollo y en otras posiciones teóricas sobre la cultura y las relaciones de poder que se dan en tales comunidades.

Con fundamento en esto comenzó a surgir una nueva forma de abordar dicha problemática desde la educación, la cual se ha denominado Etnoeducación, esta conceptualización con sus debidas modificaciones buscó dar cuenta de un tipo de relación intercultural que podía establecerse no desde la imposición y la dominación sino a través del establecimiento de relaciones de mutualidad, el reconocimiento de las diversas culturas como diferentes con características y pensamiento particular⁵⁹.

Aquí se manifiesta que este término que se ha venido replanteando a raíz de la conceptualización desarrollada como resultado del trabajo iniciado a principios de los 80 por cuanto la teoría del etnodesarrollo recae en aquello

58 La Escuela Bilingüe es aquella en que sus procesos de aprendizajes se imparten en la lengua materna o nativa, situación que se dificulta en algunas instituciones, puesto que en el Putumayo hay escuelas que albergaban niños de cinco o seis etnias diferentes.

59 Yolanda Bodnar, *Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia*. (Bogotá, Colombia: Corporación para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura, 1993), p. 813.

que se pretende superar: el desarrollismo y todas sus corrientes³⁴ radica en que sean las mismas comunidades indígenas quienes se desarrollen, lo cual sería seguir admitiendo que siempre habrá culturas que estén a la saga de otras. La raíz etno podría interpretarse como el reafirmarse en lo propio solo por serlo, negando así la posibilidad de la interculturalidad, su connotación de raza recalca diferencias relevantes de la humanidad como disculpa para el ejercicio de prácticas como la discriminación⁶⁰.

Por tanto, en vez de hablar de asimilación, integración o incorporación de las comunidades indígenas a la vida nacional, se habló de articulación a ella. Con este concepto se enfatizó que también era necesario pensar en la posibilidad de apropiación por parte de una colectividad de conocimientos y saberes de otras culturas, así como en la generación de nuevas formas de vida que propicien el enriquecimiento cultural. En este contexto, muchas organizaciones del país iniciaron procesos de cambio en el interior de sus comunidades. Los ingas y cofanes venían promoviendo, por medio de la Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP) y Musurrinakuna (Hombres Nuevos y ZIO, A'I), la unificación de su alfabeto, con el apoyo de entidades gubernamentales y de especialistas en los campos de la lingüística, antropología y pedagogía.

Para llevar a cabo lo anterior se realizaron seminarios con hablantes de varias zonas, puesto que los ingas están dispersos por todo el Putumayo, y en ellos se resaltó el hecho de que incluso los mayores utilizan bastantes préstamos del castellano en su comunicación cotidiana. Mientras que los cofanes siempre han convivido en zona de frontera (Colombia-Ecuador), específicamente en el municipio de San Miguel, situación geográfica que posibilita mantener su legado lingüístico propio.

Ante esta situación, se llegó a consensos referentes a utilizar las lenguas en todos los contextos posibles. También hubo casos de jóvenes ingas que se empeñaron en aprender su idioma, pues en sus familias no le enseñaron a causa de la evangelización o por prohibición, o se negaron a aprenderla por situaciones racializadas o prejuicios lingüísticos. Con este fin se realizaron diferentes encuentros dirigidos a sensibilizar y resaltar

.....
60 *Ibid.*, 813.

los valores culturales autóctonos, tales como presentación de danzas, narración de cuentos, mitos, etc.

Respecto del alfabeto se han tomado decisiones sobre la representación de algunos sonidos y otros se encontraban en proceso, es posible que las experiencias que vienen adelantando sobre el quechua los demás países andinos (Ecuador, Perú y Bolivia) alienten de alguna manera este proceso, pues no sería deseable desconocer la acumulación de conocimientos importantes sobre el tema y así lo considera la organización indígena⁶¹.

Así, las comunidades inga y cofán reinician un proceso desde las organizaciones, en el que plantean una educación propia, diseñando instituciones con características propias. Sin embargo, debido a la extensión de sus territorios ha sido imposible adecuar las instalaciones. En el plano operativo, algunos currículos incluyen planes de estudio, programas y metodologías que contribuyen al logro de las finalidades expresadas antes. No obstante, la dificultad se ha centrado en el recurso humano, académico, financiero, legal, técnico y administrativo, para poner en práctica las políticas del Estado y llevar a cabo el proyecto pedagógico nacional.

El Grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación continuó contando con la participación directa de los representantes de las organizaciones indígenas para la toma de decisiones. El Ministerio de Educación previó un presupuesto suficiente a partir de 1986 para etnoeducación, con el fin de dar cumplimiento a lo estipulado en el artículo 3 del Decreto 1142 de 1978. De esta manera se inicia la revisión de los programas curriculares tanto de primaria como de secundaria del pénsum nacional, para incluir áreas donde se enseñe la realidad indígena del país y en particular de cada región, y así dar cumplimiento a lo estipulado en el artículo 12 del Decreto 1142 de 1978.

El Estatuto Docente debió modificarse de manera que se adaptara a las características y requerimientos de los docentes indígenas y sus comunidades. Igualmente, se revisó la administración y orientación de los internados indígenas, con el fin de reorganizarlos de acuerdo con los

.....
61 *Ibíd.*, 813.

intereses, las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas. Se llevaron a cabo investigaciones lingüísticas que unificaron la grafía de las lenguas indígenas, se realizaron cursos y encuentros sobre etnoeducación y lingüística para maestros indígenas y no indígenas que trabajaban en las comunidades; se efectuaron capacitaciones del nuevo currículo, teniendo en cuenta los Lineamientos de la Educación Indígena del Ministerio de Educación para darlos a conocer y para planificar las acciones del funcionario indígena del CEP del Putumayo a los maestros indígenas.

La educación formal fue una de las causas para el desplazamiento de las lenguas nativas y de la imposición del español dentro de los territorios del Putumayo; sin embargo, gracias a la preocupación y el esfuerzo de múltiples profesores comprometidos con organizaciones como Musurrunkuna, OZIP, ZIO'AI, se han venido realizando en los últimos años encuentros, foros, simposios, congresos, entre otros, tanto de las comunidades ingas como cofán, para tratar de comprender la problemática indígena y buscar soluciones colectivas a esta, creando así un movimiento pedagógico. Es aquí donde los gobernadores de los cabildos han cuidado la conservación de la lengua con mucho interés, ya que bastante ha costado recuperarla para reafirmar la identidad cultural.

Por ello, solicitaron desde los años 80 “la formación y cualificación de sus docentes bilingües, el ajuste del currículo educativo, pedagogías y metodologías apropiadas a sus realidades mediante el ajuste de los proyectos educativos”⁶². Las comunidades libres que registra la historia han educado a sus individuos de acuerdo con su ideal particular. De alguna manera, las comunidades indígenas que no quebraron su estructura social totalmente, por mantener un cierto aislamiento frente a la sociedad no indígena, alcanzaron un ideal particular dentro de sus comunidades.

Llegada inevitable de la colonización y la inferencia efectiva del Estado, empujados por la globalización o expansión de la llamada sociedad moderna, que tocó a sus puertas, esta vez no con elementos bélicos, trampas o engaños sino con otros más sofisticados, más velados, más

.....
62 Tysoy, Luis F. lftisoy@sedputumayo.gov.co , 22 de febrero de 2023. 4 de 2002

aniquiladores a largo plazo, como la escuela y la imposición de un conocimiento⁶³.

La misión de las misiones

Además de la educación impartida por la Iglesia católica, hubo sectas religiosas que cumplieron, según sus intereses, una misión evangelizadora. La evangelización promovió patrones ideológicos que poco diferían de las enseñanzas religiosas católicas: “transmitir y propagar el evangelio”, “alfabetizar y moralizar a los indígenas”, “promocionar buenas costumbres y prácticas”, “planificación de la familia” (misiones religiosas que operan con comunidades indígenas en Colombia-, informe 1976-1977). Entre los grupos religiosos que operaron en las zonas vecinas se encuentran, según el cuadro elaborado por los participantes indígenas en el seminario, los siguientes: Movimiento Misionero Mundial (MMM), Misión Nuevas Tribus de Colombia, Corporación Cruzada Evangélica, Asociación Bautista para la Evangelización Mundial⁶⁴ y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), sobre el cual se expondrá más adelante.

La Ley 115 de 1994 estableció áreas obligatorias y fundamentales de conocimiento que tendrán que ser ofrecidas en todas las instituciones educativas de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional. Y determina también que recibir educación religiosa es un derecho (art. 23). Y que esta debe impartirse de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos (Ley 133 de 1944). Aunque considero que se confunde espiritualidad con religión.

En consecuencia, las agencias religiosas “reiteraron una lógica de desestructuración social que escasamente presta atención a la producción de sentido cultural propio de las comunidades indígenas. Al afectarse la estructura social pierden valor las formas de interacción ceremonial ¾junto con sus instrumentos¾ las estructuras jerárquicas y los saberes”⁶⁵.

63 Daniel Aguirre Licht, ¿Etnoeducación etnoacción? en *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. (La Guajira, Colombia: ICFES/ MEN, 1988), 51.

64 Myriam Jimeno y Adolfo Triana. *Estado y minorías étnicas en Colombia*. (Bogotá, Colombia: Cuadernos del Jaguar, 1985), 35.

65 José Muñoz, “Etnoeducación, interculturalidad y agencias de control”. *Revista del MEN*, (1989), 47.

En Colombia esto es particularmente notorio, en una sociedad que se moderniza desigual y destructivamente⁶⁶.

De acuerdo con Pardo⁶⁷, las comunidades indígenas, con el movimiento de liberación, se erigen “supracomunitaria y supraétnicamente” como un nuevo actor, un actor étnico que participa como tal en la vida de la nación, donde organismos nacionales o internacionales particulares, en defensa de las minorías étnicas, entran a percibir dinero estatal. Hay una ruptura en la unión del sector de la población (con el control y manejo de la producción) y otros sectores como la educación, conllevando nuevas metodologías, ya no más catequesis, pero entraron otros modelos educativos como el ILV, la Escuela Nueva y la Educación Bilingüe Intercultural.

Presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

Además del control de la Iglesia, el Estado autorizó hacia los años 70 la intervención del ILV⁶⁸ en los territorios nacionales, situación que generó polémicas de todos los matices, puesto que lo que se conocía de este no era muy halagador. El contenido de su propuesta para pueblos indígenas causó una ansiedad particular. Basándose en un extenso estudio de creencias tradicionales sobre el ILV y el impacto de su acción proselitista en las poblaciones donde operó. Se desataron enormes controversias sobre su intervención, puesto que existían acusaciones de que su acción estaba encaminada a la disolución de las culturas indígenas y de estar al servicio del imperialismo norteamericano.

El ILV se presentó como una entidad lingüística, mientras que su naturaleza era misionera evangélica; asimismo, ha señalado su actitud negativa de la diversidad cultural, al satanizar y condenar sus tradiciones y pautas culturales indígenas. Los traductores norteamericanos

.....
66 Christian Gross, *Indigenismo y etnicidad. El desafío neoliberal*. (Bogotá, Colombia: ICANH, 1997), 51.

67 Mauricio Pardo, *Movimientos sociales y actores no gubernamentales*. (Bogotá, Colombia: ICANH, 1997), 207.

68 El ILV era una dependencia oficial de los gobiernos de México, Guatemala, Honduras, Panamá, Surinam, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil. Aunque todas las órdenes misioneras de la Iglesia católica fueran una sola, ninguna organización transnacional superaba su influencia entre los indígenas, ni podía competir con su sistema logístico, conexiones oficiales y dominio de las lenguas nativas.

continuaban utilizando los idiomas de las etnias nativas para combatir sus tradiciones y creencias espirituales⁶⁹.

Por otra parte, Stoll manifiesta que cuando surge el ILV, estuvo presente en más de 40 países, 12 solo en América, pero más tarde fueron expulsados de algunos países. Stoll se refiere a un estudio patrocinado por el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, la Asociación de Desarrollo de la Selva Peruana en Lima, Perú, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP, Bogotá, Colombia), el Cultural Survival Inc. (Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos) y Ediciones Abya-Yala (Quito, Ecuador), porque considera que permite esclarecer no solo el quehacer del ILV en el país, sino también sus lazos y relaciones con la política del gobierno norteamericano, que ocasionaron una intromisión ideológica-cultural de consecuencias negativas para nuestra población aborigen⁷⁰.

Cabe señalar que el ILV no tuvo en cuenta el conocimiento de los abuelos, autoridades tradicionales, ni a los chamanes, no se ha visto el caso de indígenas que acaben con el ambiente; por ejemplo, nunca se habían visto estos casos antes de que penetraran todas las formas de producción en las comunidades indígenas. “Cuando se empiezan a ver y a crear esas dependencias y a creer que el conocimiento lo tienen los de afuera, y se empiezan a producir problemas por ignorar el conocimiento que tienen los pueblos”⁷¹.

Cada año invitan a algunos informantes lingüísticos a la base central para avanzar con el estudio intensivo del idioma, sacar a la luz credos que se han mantenido celosamente guardados del mundo exterior, llevar a cabo el entrenamiento en habilidades tales como la pedagogía, prestar atención médica primaria y –aunque el ILV lo niega a pesar de las evidencias– realizar conversiones al protestantismo evangélico.

69 Cabe señalar que se pensaba que las intenciones del ILV eran solo de carácter lingüístico para favorecer a la educación en las comunidades indígenas, pero no fue así. Roberto Pineda Camacho. “Estado y etnias indígenas en el siglo XX”. *Revista Credencial Historia*, n.º 146 (Bogotá, Colombia: 2002), 165.

70 David Stoll, “¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?” En *Nódulo*, 2002. <https://nodulo.org/bib/stoll/ilv.htm>

71 *Ibíd.*

Convenientemente, la traducción de la Biblia es una forma de intenso estudio de esta⁷².

Por lo anterior, algunos científicos sociales y sacerdotes católicos aprovecharon el momento coyuntural para alimentar sus intereses a expensas de los pueblos originarios. Esto debido a las creencias religiosas y la educación contratada estatal, y en el caso del ILV, estos contaron con el apoyo de los gobiernos de turno, generando conflictos, los cuales salieron a la luz en el intento gubernamental de utilizar la agitación contra los misioneros norteamericanos; por esta razón, los pleitos entre los indigenistas para legislar poderes dictatoriales sobre los indígenas sirvieron de soporte para legitimar así la represión de los movimientos indígenas.

No obstante, la presencia del ILV se mantuvo hasta finales de los años 90 con el apoyo de la Iglesia, la Secretaría de Educación del Putumayo y la educación contratada; allí se elaboraron materiales para desarrollar procesos de lectoescritura en las comunidades indígenas de esta zona del país; se intentaron modificaciones en cuanto a los programas educativos, propiamente dichos, introduciendo nuevas metodologías de la enseñanza de sus contenidos, pero, ante todo, se esperaba contar con el alfabeto unificado para producir los materiales educativos requeridos. Pero, en dialogo con los docentes entrevistados, expresaron que el material diseñado por el ILV no se utilizó en sus escuelas, por ser textos estar descontextualizados, además, las imágenes, la diagramación y la baja calidad del papel dejaba mucho que desear. Y los maestros formados en entornos etnoeducativos sugieren, trabajar textos que respondan a los desafíos de sus comunidades, los cuales son arrancados de temas transversales de análisis y reflexión permanente.

El ILV es una entidad norteamericana con una ideología más afín y algo más tecnicados en cuanto a lingüística. Sin embargo, tanto el uno como el otro, eran evangélicos fundamentalistas encaminados a establecer iglesias del nuevo testamento entre los indígenas. Las primeras fases incluyen convivencia y aprendizaje de la lengua y la

.....
72 *Ibid.*

cultura, identificación de elementos culturales con los que puede haber sincretismo⁷³.

Procesos etnoeducativos en los ingas

En la educación formal del Putumayo y la Secretaría de Educación Departamental, los municipios y últimamente los cabildos indígenas, en cumplimiento de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, se han propuesto implementar currículos y planes de estudio acordes a los Lineamientos Generales de Etnoeducación. Las organizaciones Musurrunkuna y OZIP adelantaron trabajos desde 1986 en pro de una educación formal adecuada a las necesidades de los indígenas. El trabajo y la gestión adelantada les permitió obtener algunos resultados como la creación de la coordinación de etnoeducación.

De igual manera, se ha logrado la unificación del alfabeto inga. La comunidad inga, al igual que las demás comunidades, ha tenido su propia forma de formarse y transmitir los conocimientos desde tiempos milenarios. Una educación que ha estado basada en los conocimientos de la cultura, el entorno social, la naturaleza, la política, la lengua y la cosmovisión. No obstante, es importante aclarar que en las comunidades indígenas la educación formal se inició en la escuela, donde se les impuso un modelo que les prohibió hablar la lengua propia y las obligó a aprender a hablar en castellano; se impuso una nueva religión, otras costumbres y una educación ajena a las características culturales y lingüísticas de los niños.

Este modelo de educación generó cambios profundos en el comportamiento cultural de las comunidades indígenas. “La educación tiene la intención de transferir valores que le permitan al ser humano dar sentido a su trabajo y sacar a la luz todas sus posibilidades. Suele ser una acción de larga duración y tiene connotaciones escolares”⁷⁴ que pueden generar cambios, como el abandonar lo propio, pues la educación estuvo orientada a la integración, asimilación y homogeneización. Por ello, se diseñó un plan de estudios, que fue socializado por todos los implicados.

73 Francisco Ortiz, *Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los Llanos Orientales*. (Bogotá, Colombia: Publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1997), 437.

74 Pilar Delgado, *Formación de formadores, Polígono de los Llanos*. (Madrid, España: Editorial Pirámide, 1997), 16.

Plan de estudios inga

Nivel Preescolar: introducir al niño en la percepción y concepción del mundo fundamentado en la cosmovisión inga.

Grado Cero: socializar la cosmovisión inga, a través de los relatos y acciones recreativas interculturales.

Nivel Básico Primaria:

- Introducir al niño en la adquisición del conocimiento fundamentado en la cosmovisión inga y el manejo intercultural.
- Socializar los conocimientos interculturales a través de las acciones escolares y extraescolares.
- Inducir al niño a la adquisición de conocimientos fundamentados en la cosmovisión inga, y en conocimiento intercultural.
- Afianzar los conocimientos adquiridos.
- Desarrollar el lenguaje escrito en relación con las diferentes áreas.
- Inducir al niño a la adquisición de conocimientos fundamentados en la cosmovisión inga y en el conocimiento intercultural.
- Afianzar los conocimientos adquiridos.
- Desarrollar el lenguaje escrito en relación con las diferentes áreas.

Proyecto educativo cofán

La etnia cofán considera la escuela como algo ajeno a sus intereses culturales y manifiesta que para adquirir los aprendizajes propios se requiere de un espacio propio, es decir, “la maloca”. Los diferentes cabildos que conforman la etnia cofán observan con preocupación la educación de sus generaciones venideras, puesto que es un grupo étnico con una población reducida, por tanto, han sido en los últimos años celosos de quien imparta la educación de sus próximas generaciones de docente bilingüe de su comunidad, por ello dicen que:

La escuela ha sido para nosotros el espacio donde se pierde la cultura. La educación que se imparte en las escuelas fomenta la pérdida de valores tradicionales y empuja a los niños indígenas a la otra cultura en vez de a la propia. La problemática que se ve en las comunidades también tiene que ver con el mal estado de las escuelas, la falta de

materiales educativos, la escasez de maestros indígenas Cofanes y la falta de un programa propio ajustado a las necesidades culturales de la comunidad, para que los niños no dejen de asistir a la escuela y hagan sus estudios completos. Como la escuela está influyendo en la pérdida de valores tradicionales, los niños y jóvenes se alejan para dedicarse a trabajar en la coca o cualquier otra actividad que le permita ganar plata, descuidando sus estudios y perdiendo más la identidad⁷⁵.

Así, la cultura occidental en su tradición hegemónica y etnocentrista desconoció el legado cultural y colectivo de los abuelos; puesto que las investigaciones etnológicas contemporáneas constataron que estas sociedades poseen un acervo cultural pletórico de saberes, escrituras, medicina, historia, astronomía y matemáticas propias, puesto que sus conocimientos se inscriben en cosmogonías, calendarios ecológicos, calendarios agrícolas, trazos de la tierra para las actividades de caza y pesca.

Por las razones expuestas, algunos decretos emanados desde el MEN en torno a la legislación para la etnoeducación, que se expidieron desde el periodo de 1978 - 2000, algunas organizaciones decidieron participar y ejercer vigilancia a la educación de las próximas generaciones, con el ánimo de salvaguardar lo propio. Por tanto, las autoridades tradicionales plantearon que se debe educar desde el pensamiento propio, con la sabiduría de los ancestros, que les han dejado como herencia las generaciones pasadas. La educación propia, según, la autoridad tradicional el Taita Querubín, manifiesta, que es una respuesta a los problemas de la comunidad, teniendo en cuenta la cosmovisión, la lengua, y las tradiciones. Igualmente, los docentes expresan que:

La educación propia es la educación de ‘nosotros mismos como indígenas, está dentro de nuestra cultura indígena’, es el reconocimiento del legado que los mayores dejan para los hijos. Es la sabiduría y enseñanzas para educar de acuerdo con la cosmovisión y a la lengua nativa. La educación propia es un deber porque es la respuesta para la vida de los niños. La educación propia también está en la escuela cuando se tiene un proyecto educativo institucional (PEI) o un (PEC) propio, con

75 Palabras del gobernador Cofan (autoridad tradicional de la comunidad) Taita Querubín Queta, 2000.

pensamiento espiritual, en la que se trabaja un currículo elaborado a partir de la cultura de cada pueblo, con cartillas y materiales propios y profesores hablantes de la lengua nativa⁷⁶.

La escuela propia es un espacio natural, pues es la educación impartida a través de metodologías propias, propuestas por la comunidad con el apoyo de los adultos y ancianos con sus saberes adquiridos a través de la tradición oral. Se abordan currículos culturales propios, puesto que fue y es una forma de reafirmar la identidad y evitar el etnocidio; por ello, Magendzo, citando a Edgar Carvalho, dice que “(...) acontece, en cambio, que la trayectoria histórica aborígenes, marcada por la degradación cultural y por el exterminio etnocida, acaba por invalidar la posibilidad de preservación de sus valores materiales y culturales, reducidos, éstos, a una expresión codificada que no encuentra nexo con la práctica real”⁷⁷.

Así se vincularon currículos culturales propios, elaborados con pensamiento indígena. Desde aquí se intenta sensibilizar y estrechar lazos entre el mundo tradicional y el mundo contemporáneo, puesto que la enseñanza debe significar, interpretar y construir vivencias y no únicamente entenderla como aquella que está en relación con el mundo occidental, es decir, entretener conformaciones culturales a través de amplios canales comunicativos que permitan el acceso al conocimiento y al intercambio. Lanzar tramas que se anudan a otras urdimbres para conformar una educación armónica marcada por diversos matices, tonos propios y funciones diferentes dentro de la cultura cofán.

De esta forma, con los espacios culturales recrean el contexto pedagógico; allí se alimenta un proyecto de educación propia para la comunidad cofán a través de la socialización, entendida como proceso de incorporación de los niños a la vida social y cultural mediante la transmisión y el aprendizaje de la cultura. Aprendizaje que se presenta a cada instante, en cada sitio de la vida cotidiana de la comunidad. En este sentido, se puede concentrar el análisis en los ámbitos socioculturales que abarcan la dimensión espacio - temporal donde se produce la formación del infante,

76 Libardo Chapal, *Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y Cabildos Indígenas*. (Mocoa, Colombia: Secretaría de Educación Departamental del Putumayo, 2000), 58.

77 Abraham Magendzo, “Currículum, modernidad e identidad cultural”. En *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad*. (Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Democracia, 1996), 177.

como el hogar, las áreas de trabajo, la huerta, el bosque, el río, la selva, los sitios ceremoniales, la escuela. “Sus protagonistas se involucran conscientes o inconscientes a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural de los niños en donde se observan lazos comunicativos estrechos como madre e hijo y padre e hijo, parientes-niños (en especial, abuela y tíos) mayores, líderes-niños y docente-niño”⁷⁸.

De igual manera, las construcciones pedagógicas de los cofanes con el apoyo de los mayores y la sistematización de pedagogías étnicas se han hecho por exigencia de los cabidos, puesto que lo que se planteó fue la reivindicación de los valores tradicionales, ya que la educación recibida por décadas ha sido un instrumento de poder económico, político, social y religioso, a favor de la sociedad hegemónica con la escuela como institución que centró y aún se centra en producir individuos acríticos, sin posibilidad de participar y proyectar un desarrollo social propio. Situación que desde las autoridades tradicionales se ha querido y se quiere evitar, para cambiar el rumbo de la educación en las comunidades indígenas de la etnia cofán.

La estructura se enfocó en un plan de estudios, que expresó en su misma estructura el camino para la construcción de currículos diferenciados. Se desarrolló a partir de la lengua cofán, pero se pueden implementar el bilingüismo y la interculturalidad. En ese sentido es un camino para la diversidad y el encuentro de identidades que conduce a una relación más equilibrada. El plan de estudios que se presentó se constituyó a partir de siete componentes del Plan de Vida. En el esquema de cuadro se organizan todos los elementos constituyentes del plan:

1. Escolaridad de referencia
2. La historia tradicional
3. Bilingüismo
4. Lengua y pensamiento, ley de la lengua, lengua propia, lengua y norma.

78 Lisseth Pérez, “Procesos de socialización infantil”. En *Memorias de Simposio de Etnoeducación y VII Congreso de Antropología: Culturas Lenguas y Educación*, compilado por Daniel Aguirre Lischt. (Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología y la Universidad del Atlántico, 1999), 119.

El plan de estudios se convirtió en una matriz curricular, que posibilitó el desarrollo y la apropiación de conocimientos en todas las áreas, de grado cero a quinto de primaria (nivel máximo que presentan las escuelas indígenas del pueblo cofán). La propuesta curricular respondía a necesidades sentidas y actuales, pues las escuelas indígenas solo cuentan con educación básica hasta quinto grado y se prevé un crecimiento gradual de una escuela por cada centro etnoeducativo, adecuada a los contextos culturales.

Metodología

Para esta investigación se abordó el método histórico-social, considerando que el objeto de estudio es de comunidades indígenas que están trabajando día a día por la defensa no solo de su educación sino de su territorio, y por las relaciones que estos establecen con la escuela y el Estado. En términos generales, la historia social abordó el análisis de los modelos de sociedad, sus procesos de construcción, consolidación y reestructuración. Tuñón de Lara manifiesta que “la historia es la gran memoria colectiva de los hombres acumulada en el transcurso de los tiempos. Su conocimiento es una condición imprescindible para la liberación al alcance del gran público”⁷⁹.

El método se convierte en un marco de referencia, en cuanto posibilita el análisis de las interacciones sociales, políticas, expectativas, opiniones y necesidades de la sociedad en general con relación al objeto de estudio, desde sus aportes teóricos, concepción y método. Para Pierre Vilar, el método de la historia social.

Constituye una herramienta conceptual no solo para la comprensión, sino también para acceder al presente. Comprender el pasado es dedicarse a comprender los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir tras los textos, los impulsos (consientes e inconscientes) que dictan los actos conocer el presente equivale, mediante la aplicación de análisis crítico que exige la historia, someter a reflexión la información deformante que nos llega⁸⁰.

.....
79 Manuel Tuñón, *Por qué la Historia*. (Barcelona, España: Editorial Salvat, 1993), 98.

80 Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. (Barcelona, España: Editorial Grijalbo, 1982), 19.

Así mismo, la historia oral es una de las fuentes válidas en el estudio, dado que el tema permite conocer protagonistas y actores del fenómeno en cuestión; por ello se acudió a varios informantes, que posibilitaron espacios para replantear algunos aspectos del estudio y obligó a construir miradas más objetivas y cuidadosas frente al objeto de estudio.

La historia social posibilita el trabajo de la historia oral en el cual se rescata la presencia de la memoria y la subjetividad. Ante la rigidez de la historia escrita, las etnias han encontrado en la tradición oral el espacio apropiado para transmitir de generación en generación un conocimiento histórico en permanente cambio y evolución, que por su flexibilidad propicia la creatividad y la innovación. Fuera de un núcleo de elementos fijos y constantes que son el sustrato del conocimiento histórico propio, los individuos y comunidades tienen la opción de a partir de allí, elaborar sus propias reflexiones y construir sus propios saberes históricos. Esos han sido precisamente los aportes que han impedido que la tradición se quede petrificada en el pasado⁸¹.

Así mismo, Boud manifiesta en cuanto a la eficacia del conocimiento histórico dado por la oralidad que

La tradición oral se funda no en la repetición o rememoración fiel y exacta de los acontecimientos pasados, sino en la posibilidad que brinda el traerlos al presente de una manera libre, donde hay un lugar para la inventiva y la creatividad de los individuos y comunidades. Por eso puede decirse que con la palabra hablada los indígenas encontraron un espacio para la resistencia. Es decir que cobra la memoria, las ideas de las personas y los deseos inconscientes apoyan la construcción de la fuente. Una verdadera historia social, surge en el momento en que los protagonistas son “actores activos de su propia existencia. Puede mostrarnos, por ejemplo, que el desprecio tradicional hacia la gente popular, por parte de las elites urbanas, ha cerrado los ojos a las elites para percibir la creatividad y la energía que en el pueblo se puede

81 Juan Martínez, *Aproximación a la historia oral del pueblo Kankuamo de la Sierra Nevada Santa Marta*. ONIC, 1995, 5.

encontrar y contradice por completo la pasividad y apatía que se les imputa⁸².

Igualmente, se contó con la participación de líderes regionales en cada una de las comunidades, se reflexionó sobre la etnoeducación como un proceso social continuo, permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades que las capacitan para su autodeterminación.

Implicó, además, penetrar en sus espacios, pero no se encontraron mayores vestigios que indagaran sobre los procesos educativos adelantados desde los años 70; alguna documentación se encontró en archivos, actas de reuniones, memorias de encuentros o eventos, investigaciones desarrolladas por algunos docentes, informes de los directivos de núcleo a los que no se les hace seguimiento y diarios de asignaturas. La información estadística de gastos detallada estaba archivada por funcionarios del Vicariato de Sibundoy, Putumayo⁸³; se realizaron visitas a escuelas, entrevistas a supervisores, encuentros con docentes indígenas y no indígenas, visitas a familias ingas y cofanes.

En las investigaciones encontradas se observaron algunos temas de etnolingüística, procesos ambientales, culturales, de tradición oral; pero respecto a un análisis histórico social de la educación y sus cambios, allí no se encontró ningún soporte. Desde esta perspectiva, se abordó el estudio de la etnoeducación en el departamento del Putumayo, que no se refirió de modo aislado a la reconstrucción de hechos, autores y modelos del pasado, sino que buscó proporcionar elementos que permitieran tratar los problemas relativos a este estudio. En este sentido, Burker plantea lo siguiente:

82 Michel Boud, *Posibilidades y limitaciones de la historia oral en las voces del tiempo*. (Bogotá, Colombia: Editores y Autores Asociados, 1997), 66.

83 Para revisar la documentación del Vicariato es necesario tener permiso del obispo, y si el obispo no ve conveniente el propósito de la investigación, no da el permiso. A no ser que sea misionero o seminarista, pues debido al suceso con el profesor Daniel Bonilla se prohibió rotundamente el acceso a la documentación dejada por los capuchinos. Sin embargo, el profesor Ignacio Ordóñez de Santiago informó que la mayoría de los libros fueron quemados por la Iglesia. Y no se sabe a ciencia cierta si hay o no documentos.

Los usos y valores del lenguaje en sus ámbitos o dominios de aplicación. Como elemento social que es, el lenguaje está también sometido en cada momento de la historia a reglamentaciones y restricciones por parte de las instituciones y comunidades. El lenguaje, en todas las épocas, ha sido siempre un elemento regulado, variando la fuerza coercitiva aplicada a las trasgresiones. Lo correcto o lo incorrecto, la forma de prestigio y la popular, etc. son objeto de atención y motivo de reflexión sobre los intercambios lingüísticos como elementos condicionados en la práctica social⁸⁴.

Lo anterior implicó el desarrollo de un proceso interdisciplinario desde la historia, lingüística, sociología, antropología, etnología y pedagogía, entre otras, que apoyaron la acción y renovación de saberes para transformarlas en interpretación y diálogo con las etnias y de estas con el mundo. Y se apoyó en textos literarios, antropológicos, crónicas como “fuentes de manera fragmentaria, por su valor testimonial, o por la descripción de un ambiente”⁸⁵.

El periodo seleccionado (1975-2000) se subdividió en tres momentos:

Primer momento: de 1975 a 1984, se presentan por primera vez en Colombia dos eventos de carácter legal relativos a la educación indígena: 1) la expedición del Decreto 1741 del 30 de agosto de 1973 (artículo 3º), por el cual el Gobierno colombiano estableció tres principios básicos para orientar el desarrollo de la educación indígena en Colombia; 2) el surgimiento de experiencias desde la Sierra Nevada de Santa Marta, y otras desde el CRIC, que propendieron a una educación acorde con sus características y necesidades. Situaciones que obligaron al MEN a dictar el Decreto 1142 en 1978. Posteriormente, en 1982, se analizó la situación educativa indígena, en la que los participantes no solo evidenciaron aspectos negativos que afectaron a las diferentes etnias, sino que propusieron alternativas concretas de solución a los problemas y necesidades, por eso en 1984⁸⁶ se expide la Resolución n.º 3454 sobre la educación propia.

84 Peter Burke, *Hablar y callar en función del lenguaje a través de la historia*. (Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1996), 38.

85 Manuel Tuñón, *Por qué la Historia*. (Barcelona, España: Editorial Salvat, 1993), 28.

86 Programa de Etnoeducación.

Segundo momento: de 1985 a 1991. Se creó la Oficina Especial de Etnoeducación en el MEN. Posteriormente, se inician procesos de capacitación de docentes indígenas y mediante la Resolución 9549 del 31 de julio de 1986 se establece un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas que se encuentran en ejercicio, dirigidos por el CEP, para obtener el título de *bachiller pedagógico*. En el mismo año, el 14 de julio, se dicta el Decreto 2230 en el que se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborígen, encargado de asesorar sobre la enseñanza de las lenguas indígenas en Colombia. Y en 1991 se promulga la Constitución Política que estableció el carácter étnico y plurilingüe del país.

Tercer momento: de 1992 al 2000, ya en vigencia de la Constitución Política de 1991, se iniciaron procesos reflexivos dentro de las comunidades, puesto que en el año 1992 se conmemoraban los 500 años del descubrimiento de América, fecha en la que la mayoría de las etnias de Colombia y América se manifestaron acerca de desarrollar procesos autónomos frente a las condiciones históricas de dominación.

También se expidió la Ley General de la Educación de 1994, cuyo artículo 57 determinó enfatizar el quehacer pedagógico en el estudio de la lengua materna. Después, el Decreto 804 de 1995 en su artículo 2 obligó a los departamentos a contemplar en sus planes sectoriales la diversidad étnica y cultural de cada entidad territorial. En 1996, el MEN elabora el documento *Realidad y esperanza de las etnias indígenas y afrocolombianas*, en el que se describen los lineamientos de etnoeducación y los proyectos etnoeducativos institucionales. Y del 1997 al 2000 se revisa el proceso, el seguimiento y la autorregulación de las instituciones y organizaciones responsables de la etnoeducación, a fin de comprobar si se dieron los cambios.

Análisis de información

Al analizar los hallazgos se observaron procesos que implicaron rupturas constantes, así como quiebres e incertidumbres que permitieron notar cambios y tendencias en medio de zozobras de la etnoeducación en contextos diversos sierra-selva, lugares que fueron invadidos por “otros” e hicieron posible que nos reencontráramos con la historia viva a través de

sus voces, documentos, textos, escenarios y demás técnicas que permiten ver más allá de lo que comúnmente se dice en la historia oficial.

Desde el punto de vista político, a partir de los años 70 los líderes de las comunidades vienen participando activamente en los escenarios políticos, lo que los llevó a obtener reconocimiento en las diferentes esferas del ámbito nacional y a participar en la elaboración de la Constitución Política colombiana de 1991, que permitió generar espacios e incluir necesidades sentidas de las comunidades, las cuales están plasmadas en el Decreto 804 de 1995. Por otro lado, se fortalecieron las organizaciones regionales de cada una de las etnias con recursos para financiar proyectos presentados por estas. Dicho reconocimiento trascendió al ámbito internacional, situación que les permitió obtener transferencias económicas para proyectos educativos, ambientales y culturales por parte de las ONG.

Pero estos recursos adquiridos en las diferentes instancias los llevó a conflictos internos en las organizaciones regionales, puesto que los dineros no fueron distribuidos moderadamente. Y aquellos responsables han evadido a las autoridades regionales y tradicionales.

En otro orden de ideas, se observa una participación decidida de líderes y docentes en cada uno de los momentos, tanto en los procesos educativos como en propuestas estatales, a través de experiencias regionales significativas en elaboración de proyectos curriculares, utilización de modelos pedagógicos, aplicación en el aula, intervención en el diseño y la elaboración de materiales de la cultura propia.

No obstante, se señala que a pesar de las acciones de líderes y docentes, de la apuesta política por parte del Estado a través del MEN, desde el Decreto 1142 de 1978, de las iniciativas dirigidas por representantes indígenas que plantearon directrices en los lineamientos curriculares desde 1987 para la transformación e innovación de la educación en las comunidades indígenas, e incluso de los principios y derechos contenidos de la Constitución de 1991, no se dieron los cambios en las comunidades inga y cofán. Los docentes de las escuelas manifiestan que los calendarios no se adecúan ni contextualizan, así que se han ido desvaneciendo en el tiempo y en el espacio, puesto que no se desarrollan en la práctica escolar.

Incluso algunos no aplican la política y continúan con la formación que le ofreció la ENS o la universidad a distancia.

La función de la educación contratada y la Escuela Nueva en las comunidades indígenas se profundizó en aspectos particulares que permitieron conocer las necesidades, intereses y expectativas en torno a la educación propia de las etnias (inga y cofán), y a partir de allí se revisaron procesos pertinentes que intervinieron en el cambio y que afectaron la identidad de estas etnias. Por tanto, se generaron espacios de reencuentro y resignificación de valores culturales para una mejor convivencia y reafirmar así la identidad individual y colectiva. Es allí donde la etnoeducación tiene un rol fundamental en la transformación bajo principios étnicos y tradicionales.

Obviamente, se profundizó en saberes endógenos de las culturas. Este estudio exigió una dinámica que diera cuenta de la apropiación de procesos de enseñanza en las etnias inga y cofán en el departamento del Putumayo y sus relaciones, en primer lugar, con la sociedad colonizadora de origen europeo, y en segundo lugar, con el Estado y la sociedad colombiana que resulta después de la independencia, pues estas etnias han pasado por diferentes etapas no siempre sucesivas ni completamente superadas, pues fenómenos como la guerra y la esclavización han hecho presencia bajo formas diversas históricamente.

En lo económico fueron más proclives al cambio, pues los efectos colonizadores fueron más profundos, ya que tanto la evangelización como los intensos horarios de trabajo en las haciendas hicieron de ellos una sociedad más andina (campesina) que indígena, y tuvieron que dejar sus tradiciones y formas de vida, como la elaboración de las vasijas, de su vestuario, la preparación de sus medicinas, etc. Y al salir, adquirieron para sus comunidades artefactos y elementos que ellos antes elaboraban (ollas de aluminio, radios, relojes, ropa y objetos suntuosos). Estas nuevas formas de vivir resquebrajaron sus esquemas productivos. Además, el tener que desplazarse de un lugar a otro para comercializar sus medicinas los llevó a adquirir hábitos y costumbres foráneas, razón por la cual los ingas son más nómadas y se encuentran a lo largo y ancho del país.

Mientras tanto, los cofanes, invadidos por la colonización del petróleo y la coca, son atacados irremediablemente dentro de sus territorios, muchos tuvieron que desplazarse hacia el Ecuador u otros resguardos, otros sucumbieron y terminaron trabajando en la petrolera o como jornaleros en los cicales; y obtener dinero les facilitó la adquisición de elementos suntuosos que ellos no necesitaban. De esta manera, la productividad basada en la cacería, pesca, elaboración de artesanías y de instrumentos musicales, se cambió por la grabadora, y la música ancestral se olvidó. Es decir, adoptaron la cultura del *otro*, el que va con la intención del rebusque y tras las oportunidades.

Conclusión

El tener la oportunidad de laborar en 1984 en los territorios nacionales de Colombia como docente de un internado indígena, me permitió conocer e interpretar de qué manera la modernidad generó transformaciones radicales dentro de las comunidades indígenas, puesto que el ser “moderno” implicaba asumir nuevos roles, lenguajes, actitudes, avances tecnológicos, lo cual ocasionó tensiones en los campos culturales, sociales y políticos, que se acentuaron allí con fenómenos sociales como la guerrilla, el paramilitarismo, el narcotráfico, actores que desestimaron a las comunidades indígenas y, por ende, sus procesos políticos, sociales y educativos son frágiles.

Asimismo, la progresiva pérdida de valores tradicionales por parte de las comunidades con la presencia de actores armados ha afectado sus realidades desde su organización política, productiva, tecnológica y de educación propia. Las comunidades estudiadas no escaparon a esta situación... quizá no hay otra región en el país que haya sufrido tantas alteraciones como el departamento del Putumayo, pues los procesos de modernización llegaron simultáneamente a las misiones, haciendo que la cultura tan arraigada en estas etnias casi desapareciera. Entonces, los cantos, los rituales de iniciación, los compadrazgos, las pautas de crianza, cambiaron radicalmente, como lo relataron los docentes y líderes comunitarios.

El caso de las transferencias para apoyar proyectos ha generado conflictos por la gobernación de los cabildos, que los ha dividido, pues como recibían

recursos para las comunidades, esta organización social se deterioró. Lo anterior preocupa a las autoridades tradicionales, puesto que antes de los años 70 había conflictos con la sociedad mayoritaria, pero no entre ellos. Dicho, en otros términos, las comunidades ingas y cofanes estuvieron divididas por intereses individuales y no colectivos, situación que ha agravado más los procesos culturales.

En lo educativo, el estudio permitió concluir que en la mayoría de instituciones educativas ubicadas en estos contextos se mantienen paradigmas tradicionales, en los que no se tuvieron en cuenta las características culturales y lingüísticas, pues sus procesos de enseñanza-aprendizaje fueron mecánicos y sus relaciones de tipo colonial y hegemónico lo que legitimó su formación occidental; por ello, las organizaciones consideraron necesario implementar procesos de sensibilización que les permitieran tanto a las directivas de la Secretaría de Educación de Putumayo (SEP) como a los docentes indígenas y no indígenas reconocer la importancia de la participación de las autoridades tradicionales en dichos procesos, puesto que la riqueza cultural que tenían solo se aprovechaba en lo exótico o folklórico en los espacios escolares.

Respecto a las escuelas en contextos indígenas, se observó que los niños están siendo escolarizados en centros públicos no adecuados a su cosmovisión, hecho que ha ocasionado el fracaso escolar, pues la repitencia y la deserción han sido constantes, lo que produjo malestar en las comunidades, puesto que veían la escuela como una institución ajena en donde los niños adoptaron comportamientos y actitudes no propias, ya que allí los mantenían todo el tiempo en posición sumisa, silenciosa y pasiva. Lo que posteriormente los llevó a despreciar las costumbres propias, propiciando así la desintegración en sus comunidades.

En cuanto a la evaluación, se observó un modelo transmisionista; el docente era la fuente y el intérprete de la información en el aula, consumía más del 50 % de la clase suministrando información, el resto del tiempo indagaba sobre el acumulado que los estudiantes obtuvieron. La información se devuelve de manera oral en forma pasiva, acrítica, no se dan espacios ni siquiera para preguntar, porque a los niños les daba temor. Pues se comprobó que quien toma las decisiones en clase es el docente y es, a su vez, quien utiliza preponderantemente la “autoridad”. El

modelo de enseñanza correspondía al básico, transmitido por las misiones que tuvieron a su cargo los procesos educativos en estas comunidades mediante el contrato con el Estado, puesto que tenían como objetivo la castellanización y evangelización.

La mayoría de los maestros que se ubican en estas zonas del departamento del Putumayo fueron formados bajo este modelo, y la profesionalización, que debía ser intercultural, no la desarrollaron, sino que repitieron el modelo recibido por los misioneros. A pesar de los esfuerzos del Estado e institucionales, no se ha hecho una verdadera sensibilización para asumir la etnoeducación como *un proceso reflexivo y permanente...*, pero sí se puede evidenciar un mayor interés por la fiesta de San Pedro, de la Virgen en mayo, de San Pablo, San José, María Inmaculada. Se cree que la educación católica dejó profundos cimientos muy arraigados. Tanto en aula, como en la escuela, el rezo diario, las imágenes de santos, la clase de religión con Biblia incluida. A pesar de que algunas instituciones indígenas del departamento fueron entregadas por la Iglesia al Estado, se observó que ha sido muy difícil la asimilación a la escuela indígena, dado que siguen muy aferrados a lo religioso (católico o evangélicos) lo que exige repensar la formación del etnoeducadores y el quehacer docente en la escuela intercultural.

Por otro lado, la intervención de modelos ajenos como Escuela Nueva, con guías o cartillas descontextualizadas y ajadas, la presencia de la Escuela Normal Superior del Putumayo y de 30 universidades a distancia, no han atendido los puntos neurálgicos y claves del diario acontecer de las escuelas en territorios rurales, específicamente, étnicos y campesinos. Ha pasado casi medio siglo desde que se dictaron los decretos 1142 de 1978 y el 804 de 1995, y la mayoría de los docentes los desconocen. Entonces, el cambio que generaron estos procesos iba en contravía de lo que propone la etnoeducación. Puesto que experiencias con estos métodos de escuela católica, escuela tradicional, Escuela Nueva, o cualquier otra escuela, no entendieron ni se preocuparon por interpretarlas dentro de las diversas comunidades de las etnias en mención.

En cuanto al programa de Escuela Nueva en las comunidades inga y cofán, este no fue adecuado para los alumnos, ya que no respondió a las expectativas y necesidades de aquellas. No obstante, no se pudo abolir

totalmente, pues el poco material que hay en algunas escuelas de los ingas y cofanes eran cartillas de Escuela Nueva o del ILV, o algunas facilitadas por editoriales, como *La alegría de leer*, *Nachito*, *Paquito*, y otras tantas totalmente descontextualizadas. Sin embargo, en los congresos celebrados desde los 90 se sugirió que para la elaboración de programas debía haber amplia participación de la comunidad, incluyendo al cabildo, a los mayores, los líderes y a los padres de familia, y diseñar un plan de estudios, material de apoyo y textos que se ajustaran a su lógica de pensamiento, los cuales se elaboraron en su momento por el CEP del Putumayo.

No se llevaron a cabo evaluaciones ni seguimientos rigurosos sobre la aplicación de propuestas etnoeducativas por el MEN, por tanto, no se cumplió con lo establecido en la ley, lo que generó dificultades sociales, culturales y lingüísticas. Tampoco se definieron reglas sólidas para la aplicación de la educación bilingüe. Así fue como los cabildos de la mayoría de algunos resguardos ingas y cofán asumieron el rol fiscal, y a partir de allí se reconstruyeron procesos que recuperaron en parte la situación; en algunas veredas alejadas de los centros urbanos se resignificaron no solo la enseñanza en la lengua materna, la cultura y los valores, sino que se desarrolló una conciencia ambiental que propendiera a un desarrollo sostenible para el futuro de la humanidad.

De igual manera, los docentes que laboran en los resguardos de Yunguillo, San Andrés, San Miguel y Santa Rosa de Sucumbíos plantearon a las comunidades y los cabildos el diseño de proyectos para la elaboración del material didáctico en las áreas de religión, lengua materna (y como segunda lengua el castellano), artesanías, música, danzas propias, rituales, medicina tradicional, legislación indígena y juegos tradicionales, los cuales tuvieron el aporte de la comunidad.

En consecuencia, *la modernización* afectó a las comunidades indígenas en todas sus dimensiones, desde lo educativo hasta lo espiritual, de ahí que los valores tradicionales se encontraron bajo un esquema de transformación, pues se adquirieron nuevos hábitos, se perdió el respeto por las autoridades y ancianos, se modificaron las costumbres tradicionales de productividad y supervivencia, pues fueron sometidas al olvido por

las dinámicas de cambio asimiladas inconscientemente por las etnias cofán e inga.

Bibliografía

- Aguirre Licht, Daniel. ¿Etnoeducación etnocoacción? En *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. La Guajira, Colombia: ICFES/ MEN, 1988.
- Artunduaga, Luis Alberto. “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13 (1997).
- Bodnar, Yolanda. *Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia*. Bogotá, Colombia: Corporación para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura, 1993.
- Bonfil, Guillermo, Mario Ibarra, Stefano Varese, Domingo Verissimo, Julio Tumiri et al. “La Declaración de San José y las ponencias presentadas en la reunión”. En *América Latina, etnodesarrollo y etnocidio*, editado por Francisco Rojas. San José, Costa Rica: Flacso, 1982.
- Boud, Michel. *Posibilidades y limitaciones de la historia oral en las voces del tiempo*. Bogotá, Colombia: Editores y Autores Asociados, 1997.
- Burke, Peter. *Hablar y callar en función del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1996.
- Chapal, Libardo. *Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y Cabildos Indígenas*. Mocoa, Colombia: Secretaría de Educación Departamental del Putumayo, 2000.
- Comboni, Sonia. *La cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1999.

Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, 1991.

Corrales Carvajal, Martha. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. *Revista Colombiana de Educación*, N° 48 (2005): 204-213.

Decreto 1741 de 1973. Por el cual se dictan normas sobre las corporaciones y fundaciones constituidas para desarrollar actividades relacionadas con las comunidades indígenas. Diario Oficial del Congreso de la República. Año XC. N. 33934. 21 de septiembre, 1973.

Delgado, Pilar. *Formación de formadores, Polígono de los Llanos*. Madrid, España: Editorial Pirámide, 1997.

Duarte, Afranio. *La problemática de la dependencia en etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. Bogotá, Colombia: MEN-PRODIC, 1990.

Espinosa, Waldemar. *Los Incas, economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo*. Perú: Editores Amarú, 1990.

Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y los Cabildos Indígenas del Valle del Guaméz y San Miguel. Fundación Zio-A'i-Unión de Sabiduría. Putumayo, Colombia: Fundación Zio-A'i, 2000.

Gross, Christian. *Indigenismo y etnicidad. El desafío neoliberal*. Bogotá, Colombia: ICANH, 1997.

Informe sobre problemas de la colonización del putumayo. Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. Bogotá, Colombia: IGAC, 1993.

Jimeno, Myriam y Adolfo Triana. *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cuadernos del Jaguar, 1985.

Landazábal, Julia. *Etnoeducación conceptualización y ensayo*. Bogotá, Colombia: MEN-Prodic, 1990.

- “Ley 115 de 1994 Por lo cual se expide la ley general de educación”, Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Congreso de la República de Colombia. Art. 55.
- López, Luis. “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ)) 2001.
- Magendzo, Abraham. “Currículum, modernidad e identidad cultural”. En *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Democracia, 1996.
- Mansilla S, Juan. “Olivia Arévalo Lomas: una ventana desde el infinito. Asesinato del canto sagrado shipibo-konibo-xeteba” *Revista de historia educación latinoamericana*” volumen. 21 No. 33, julio-diciembre 2019 - ISSN: 0122-7238.
- Martínez, Juan. *Aproximación a la historia oral del pueblo Kankuamo de la Sierra Nevada Santa Marta*. ONIC, 1995.
- Millán, María Guadalupe y Enrique Nieto. *Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Dríada, 2006.
- Plan de vida del pueblo cofán. Ministerio de Cultura. Bogotá: Mincultura, 2002.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. “Memorias”. En *Primer Seminario de Etnoeducación*, 25-31 agosto 1985, Grupo ONIC, Girardot, Cundinamarca.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. *Modelo de sistema de educación en territorios nacionales*. Proyecto Holanda-Colombia, Resumen de avance, 1981.

Lineamientos Generales de Educación Indígena. Ministerio de Educación Nacional MEN. 6.ª ed. Bogotá: MEN Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, 1987.

Ministerio de Educación Nacional MEN. *La Etnoeducación: realidad y esperanza de las etnias indígenas y afrocolombianos*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá. MEN, 1996.

Moya, Ruth. “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17 (1998).

Muñoz, José. “Etnoeducación, interculturalidad y agencias de control”. *Revista del MEN*, 1989.

Ortiz, Francisco. *Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los Llanos Orientales*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1997.

Pardo, Mauricio. *Movimientos sociales y actores no gubernamentales*. Bogotá, Colombia: ICANH, 1997.

Pérez, Lisseth. “Procesos de socialización infantil”. En *Memorias de Simposio de Etnoeducación y VII Congreso de Antropología: Culturas Lenguas y Educación*, compilado por Daniel Aguirre Lischt. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología y la Universidad del Atlántico, 1999.

Pineda Camacho, Roberto. “Estado y etnias indígenas en el siglo XX”. *Revista Credencial Historia*, n.º 146 (2002).

Plan de Integración Nacional de 1978-1982. Presidencia de Julio César Turbay Ayala.

Romero, Fernando. “La educación indígena en Colombia”. 1970- 2000. *Diálogos Educativos* n.º 3 (2000): 81-90.

- Soler A, Jaime Antonio. “Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y Justicia ordinaria, un intercambio cultural posible” *Revista historia de la educación latinoamericana*, 2019, vol. 21, no 33.
- Stoll, D. “¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?” En *Nódulo*, 2002. <https://nodulo.org/bib/stoll/ilv.htm>
- Tobar, E. y D. Pérez et al. *Pueblo cofán. Los navegantes de río Putumayo, Primera Expedición Botánica Medicinal*. Bogotá: Fundación ZIO-A’I “Unión de Sabiduría”, Instituto de Investigación de Recursos Biológicos, 2004.
- Trillos, María. “El entramado de la multiculturalidad”. En *Memorias de Simposio de Etnoeducación*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 1999.
- Tuñón, Manuel. *Por qué la Historia*. Barcelona: Editorial Salvat, 1993.
- Universidad Mariana. *Programa de Etnoeducación*. Facultad de Educación, modalidad a distancia. Pasto, Nariño: Ediciones UNIMAR, 2000.
- Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1982.
- Walsh, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz decolonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Abya Yala, 2005.
- Walsh, Katherine. “Interculturalidad y Educación Intercultural” Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Werner, J. *Paidea*. México: FCE, 1980.

