

**LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS  
FRENTE A SUS PROYECTOS DE VIDA  
Y LAS RELACIONES INTERCULTURALES**





**EDITORIAL**  
**UNIMAGDALENA**

## **LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS FRENTE A SUS PROYECTOS DE VIDA Y LAS RELACIONES INTERCULTURALES**

Autores: Simón José Esmeral Ariza e Iván Manuel Sánchez Fontalvo  
Edición: Primera - Septiembre de 2016. Santa Marta D.T.C.H. - Colombia  
1ª reimpresión: Diciembre de 2016  
2ª reimpresión: Marzo de 2017  
ISBN: 978-958-746-078-0  
Revisión de Estilo: Sergio Ospina  
Diseño Editorial: Andrés Felipe Moreno Toro  
Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital. Carrera 69H No. 77-40. Bogotá, Colombia

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

©EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA  
2016

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor.

*Catalogación en la fuente - Martha Lucia Ruiz Arango, P.E. Grupo Biblioteca Germán Bula Meyer.*

Esmeral Ariza, Simón José; Sánchez Fontalvo, Iván Manuel  
La educación en comunidades indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales / Iván Manuel Sánchez Fontalvo; Simón José Esmeral Ariza. - 1ª. ed. -- Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2016  
136 p. : il.  
Incluye bibliografía  
ISBN: 978-958-746-078-0

1. Educación – comunidades indígenas. 2. Estudios culturales 3. Culturas indígenas – Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia). 4. Comunidades indígenas Kággaba. 5. Comunidades indígenas Wiwa. 6. Comunidades indígenas Iku. I. Título

CDD 371.829 ed 20

Depósito Legal: Se cumplió con la reglamentación existente.

### **UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

Rector: Ruthber Escorcía Caballero  
Vicerrector de Investigación: José Henry Escobar Acosta  
Directora de Transferencia de Conocimiento y Propiedad Intelectual: Diana Milena González Gélvez

#### **Servicio de Canje:**

canjebiblioteca@unimagdalena.edu.co  
biblioteca@unimagdalena.edu.co

# LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS FRENTE A SUS PROYECTOS DE VIDA Y LAS RELACIONES INTERCULTURALES

Simón José Esmeral Ariza  
Iván Manuel Sánchez Fontalvo



CEMLU

GRUPO DE INVESTIGACIÓN  
“CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL”  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad Del Magdalena



## TABLA DE CONTENIDO

SYNOPSIS.....	6
<b>CAPÍTULO 1.</b> REALIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS .....	12
EL ORIGEN DE LA TIERRA.....	13
<b>CAPÍTULO 2.</b> ACERCAMIENTO A SUS REALIDADES SOCIO-COMUNITARIAS Y CONVIVENCIALES .....	34
<b>CAPÍTULO 3.</b> PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES Y LEGALES PARA LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES CULTURALMENTE DIFERENCIADAS. ....	48
<b>CAPÍTULO 4:</b> PROCESOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO NACIONAL .....	56
<b>CAPÍTULO 5:</b> REFERENTES DE LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS: IDENTIDAD, AUTONOMÍA, TERRITORIALIDAD, SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, MULTICULTURALIDAD-INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL.....	65
<b>CAPÍTULO 6.</b> PROCESOS EDUCATIVOS EN LAS COMUNIDADES IKU, KÁGGABA Y WIWA. DISTRITO DE SANTA MARTA .....	81
<b>CAPÍTULO 7.</b> A MANERA DE CUMPLIMIENTOS NO CONCLUSIVOS .....	109
<b>CAPÍTULO 8</b> LIMITACIONES, PROSPECTIVAS Y DISCUSIONES.....	118
<b>LISTA DE REFERENCIAS</b> .....	124

## SINOPSIS

El abordar la labor investigativa desde la perspectiva de lo dialógico como una acción verdaderamente humana, es decir, desde las realidades e interacciones comunicativas de los grupos humanos sustentada en la doble reflexividad, no ha sido una tarea fácil. Sin embargo, ha permitido que los acercamientos hayan sido enriquecedores tanto para el investigador y sus grupos de apoyo, como para las mismas comunidades como co-artífices de todo este proceso.

En este libro se presentan, a manera de cumplimientos no conclusivos, las pretensiones suscitadas durante los espacios enriquecedores y los tiempos prolongados convivenciales a los que, desde la realidad experienciada en las comunidades de Bunkwimake, Gotsezhi y Mulkwakungui, se han denominado como estancias dialógicas, reconociendo en su constructo las luchas y procesos de reivindicación como apuesta por una vida digna para sus propias comunidades, evidenciándose de un modo específico la necesidad cada vez más de trabajar por una educación que esté sustentada en la localidad y abierta a los desafíos de las relaciones interculturales en las cuales los individuos y sus colectivos viven complejas adversidades de índole social, política, cultural y económica desde las cuales recrean sus procesos de construcción de saberes y conocimientos desde sus propias y particulares realidades vivenciadas.

Plantear la educación desde un abordaje situado frente a las demandas y expectativas de las comunidades indígenas, es responder de algún modo a su plan de vida, lo cual no puede ser entendido como un final alcanzado, sino un camino recorrido que abre espacios a la discusión amplia, sincera y respetuosa en torno a la educación en contextos culturalmente diversos, colmados de saberes con formas y estilos particulares de ejercitar la pedagogía y la enseñanza en sus contextos con contenidos acorde con su legado cultural. Si bien es cierto que los asuntos de la educación intercultural no son algo novedoso para el siglo XXI, sí implica el poder vivenciarla desde sus propias realidades, desde su modo de vida social comunitaria, reconocerla y valorarla desde su propia cosmovisión, la cual orienta y dirige el pensamiento de los pueblos y todos los ciclos de la vida, es decir, conocerla, entenderla y valorarla desde los principios espirituales que orientan el quehacer cotidiano, su filosofía de la vida y de la naturaleza, expresada en su visión particular de mundo, dado que los procesos de educación al interior de las comunidades indígenas son muy particulares, tantas cuantas son las particularidades de cada población, dado que surgen de los modos, contenidos y formas experienciales con que el grupo social construye y recrea lo que se puede denominar como pedagogías familiares y comunitarias mediadas por la cotidianidad.

Se evidencia que la visión cosmogónica regula todas las actividades de la vida cotidiana, lo social comunitario, las expresiones culturales y las vivencias religiosas

constituyen en su conjunto un acto social en el cumplimiento de los legados de “La Madre Tierra” y sus leyes naturales, las cuales tienen una significativa trascendencia en todos los actos de la vida, incluido en ellas, el acto pedagógico.

Educar para la interculturalidad es indispensable en estos contextos, desde una escuela que reconozca, valore y potencie las concepciones y prácticas educativas de las culturas desde sus propias y particulares visiones del mundo y sus realidades, a la vez que proponga el acercamiento a otros mundos y otras formas de vida como exigencias de la interculturalidad; en este sentido, la educación intercultural ha de ser no solo para las comunidades indígenas sino para todas las poblaciones que conforman la nacionalidad colombiana.

Si se pretende que la educación responda a las realidades sociales y culturales de las poblaciones étnicas (indígenas o no indígenas) debe tener como principio fundante el respeto por sus identidades, sean estas bilingües o no; para este caso es imperativo el bilingüismo, dadas sus realidades de poblacionales con lenguas nativas, que como tales, son producto de construcción cultural y portadoras de los sistemas simbólicos contenidos en ellas.

Se pretende la comprensión y el aprendizaje mutuo, mediante el diálogo y la praxis social de los procesos de educación propia, reconociendo y valorando sus maneras particulares de funcionar, de tal forma que, se reconozca su pertinencia con sus realidades sociales y que responda a las expectativas de sus planes de vida. Ha de ser una educación que se enriquezca del legado social y cultural de las comunidades y sea una respuesta a las expectativas y desafíos frente a sus planes de vida y las exigencias que le plantea la interculturalidad en un mundo cada vez más global e intercomunicado.

## SYNOPSIS

Scenarios, expectations and challenges of education in indigenous communities according to their life plans and the interpellations of interculturality dialogic research, doubly reflexive in indigenous communities *Kággaba, Iku Wiwa*, in the Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia.

To approach from the perspective of the dialogic as a truly human action, that is, from the realities and communicative interactions of human groups supported by the double reflexivity, has not been an easy task, however it has allowed the approaches to be enriching both for researchers and their support groups to the communities' co-creators of this whole process.

In this report, considering enriching opportunities and convivial prolonged from reality in communities Bunkwimake, Mulkwakungui and Gotsezhi have been called as dialogic stays recognizing the struggles and processes of emancipatory claim life of these communities, demonstrating, in a particular way, the need to work for an education that is locally relevant and open to the challenges of intercultural relationships in which individuals and their groups have experienced complex social, political, cultural and economic adversities. Education arises from the demands and expectations of indigenous communities, responding somehow to their life project which cannot be treated as a final hit, but a road trip that opens to the spacious open, honest and respectful about education in culturally diverse contexts, pregnant with knowledge with particular forms and styles of pedagogy and exercise teaching contexts with content according to their cultural heritage.

Although the issues of intercultural education are not new for the twenty-first century, it is important to peoples to have a knowledge about their own realities, from their mode of community social life, recognizing and valuing from their own cosmovision which guides and directs the thinking of the people and all life cycles, it means, to know it, understand it and appreciate it from the spiritual principles that guide the daily work, their philosophy of life and nature, expressed in their particular cosmovision. Since the processes of education within indigenous communities are very particular, they respond to the particularities of each region, because they arise from the means, contents and ways which the social group constructs and recreates what it called families and communities pedagogy mediated by the everyday.

It is clear that the cosmic vision regulates all activities of daily living social community, cultural expressions and religious experiences together constitute a social act in compliance with the legacies of "Mother Earth" and its natural laws which have significant importance in every act of life, including, the teaching act.

Educating for interculturality is essential in these contexts, from a school that recognize, assess and enhance the educational concepts and practices of cultures from their own and particular cosmovision and realities while it proposes an approach to other life worlds as demands of interculturality. Intercultural education must be not only Indigenous People but for the society at large that make up the Colombian nationality.

If education is intended to respond to the social and cultural realities of ethnic populations (indigenous or not) it must have as a founding principle the respect for their identities whether they are bilingual or not. In some case, bilingualism is imperative because of the realities of the population with native languages which is the product of cultural and symbolic content-bearing building systems in them.

The goal is to transform since social dialogue and praxis to education itself modify its particular ways of functioning to be relevant to their social reality and respond to the expectations of their life plans. It must be an education that enriches the social and cultural heritage of the communities and respond to the expectations and challenges according to their life plans and the demands posed the interculturality in an increasingly global and interconnected world.



*“...y mis dudas crecen cuando recuerdo que siempre será un asunto a resolver por una convención o una decisión el de a qué cosa hemos de llamar ‘ciencia’ o el de a quién hemos de calificar de científico” (2013, pág. 51)*

**(Karl Popper<sup>1</sup>)**

---

1. Karl R. Popper y Su Teoría Del Falsacionismo.



# CAPÍTULO 1

## REALIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS



Es imposible asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos. La mayor parte del indígena se ha aniquilado, el europeo se ha mezclado con el americano y con el africano, y éste se ha mezclado con el indio y con el europeo.

Nacidos todos del seno de una misma madre, nuestros padres, diferentes en origen y en sangre, son extranjeros, y todos difieren visiblemente en la epidermis; esta desemejanza trae un reato de la mayor trascendencia. (Posada Carbó, 2011)

Simón Bolívar  
Congreso de Angostura  
(15/02/1819)

En este capítulo se presenta ante la comunidad académica una aproximación a las realidades sociales y culturales de las comunidades indígenas en América Latina, y de manera particular, en el ámbito colombiano, aquellas que se han tomado como sujeto, intérpretes de los fenómenos educativos y sociales, ubicadas en la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM)<sup>2</sup> dentro de los límites territoriales del Distrito Turístico Cultural e Histórico de Santa Marta, en la República de Colombia.

Como reconocimiento a sus realidades y concepciones, es preciso iniciar este acercamiento con un relato del Jakleka<sup>3</sup> (Mama) José Awigui Dingula<sup>4</sup>, en el cual muy brevemente enseña, según la tradición recibida de generación en generación, acerca del origen de la tierra.

2. SNSM, Sierra Nevada de Santa Marta.

3. Término que designa a los hombres que “por designio de la madre han echado sobre sus hombros el cuidado y los destinos del “Universo”” Esmeral, S.J. (2002).

4. Jefe espiritual de la comunidad Kággaba de Malkuaja.

## Kagi sakí sezheklde kágabaja guaka

### El origen de la Tierra

*Kasake tuañga ne na zalda, muñshi zalda naldaki na nalda, saldiñga ni maxega ne nuxa na zalda. Guatshakga mama, saxa, kágaba, beyakze, kaldi, kalda saldiñga naldakiñgaba na nalda. Amagaba niga ne nuxa na zalda.*

*Guatshake jaba Gaultiuhubañ zwnake itenga na noxa aldunak me na izhoxa. Atshake saldiñga kaiga tu nexaldixa naldekueki zhikwashek guagañga ixagabaldek guaga noxeñki saldiñga aldunak me na ashekualda, jetabaxaga nagashekualda.*

En el principio no existía nada, solo la oscuridad. Todo estaba lleno de agua. No existía sol, luna, gente, animales, plantas, no había nada.

Todo estaba lleno de agua, pero la madre “Gaultiuhubañ” ya existía en espíritu. Entonces todo lo que hoy vemos, existía, pero en espíritu en las profundidades.

*Guatshak muñzekua gualdixa naldeki jate Buñkuase, jiaga jaba nañga na izhoxa. Guatshake jai kágaba ixagabaldek guakue naldaldixa naldeki jaba kagizhbezhu, jate kagiama, jiaga jabakga na aksuikualda.*

La luz estaba con Jate Buñkuase, y Jate Buñkuase estaba junto con la Madre. Solo la madre Kagizbezhu tenía en sus manos el poder para sacar al humano de las profundidades, El padre Kagiama también estaba junto a la Madre.

*Guatshake jate Kabiyukukui, kagi shkumakua gualdixa naldeki jékaldaxa zhinik agatana na gua.*

*Gueniki ni kañgualda. Ni kañguatshake eki nagatsha, ni ga ne zalde azbuañgaba akba, gueniki eñki jaba Tashizhiwe axete, saldiñga kutshaldulda guate noxaldixa naldakna eki axezhaxa. Gueniki alnobaki jekaldaxa nizhiksha akpa guatshake janshibe na zexa.*

Entonces, el padre Kabiyukukui estaba en Jékaldaxa, de allí bajó y empezó a secar las aguas y a juntarlas en un solo lugar al cual llamó Tashizhiwe, la cual es madre de todo y después la separó y la otra parte la subió a Alnoba.

*Guatshake jaba Seninuldañ jai muñshi zeñ yabexa, saldiñga kualdama guate noxaldixa naldek. Eki guatshake saldiñga jika jai naldaldiahuxa ixagabaldek.*

*Jetabaxa noxekue yabexa yate guatshake janshibe zeka na atuwa.*

Entonces Jaba *Seninuldañ*, salió de las profundidades a luz, y con ella todas cosas, les dio forma y vio que lo que había hecho estaba bien.

*Gueni zwnake jabatshi asukuakue jatshixalda ixagabaldek guatshake ekueki Mulkuexe,*

*Sintana, Sezhañkua, Alduawiku, Siyukukui naldekue jiaga ixagabaldek.*

Después les dio forma a sus 5 hijos y los llamo *Mulkuexe, Sintana, Sezhañkua, Alduawiku* y *Siyukukui*.

*Ekueja zwnake jeki zegatone guashi shi ishkaldiji nitshi guakualdixa a tu guakna amak jai muñshi zeñ yaxagabakual se yabexa.*

*Guane na kaiga ai shaldaga shi ishkaldiji na uldaxañkaldok. Eki zegatogotshake kaiga kaguba naldakualdixa naldeki jaba kagiañ jate kagizhbezhu yabexa gueni eja zwnake kágaba naldakualdixa nalde jiaga aldunak me noxe jai niuwabak se ixagabaldek, guatshake kuka. Guane nakna kaiga kukshi nitshigakualdixa naldahamakga zek na gua.<sup>5</sup>*

Ellos subieron de las profundidades y vieron que era necesario que se enseñara lo que las madres habían hecho. Es por eso que hoy en día seguimos enseñando lo que las madres hicieron, y cuando estaban sucediendo todas esas cosas, como irían a ser las personas. Todo estaba en las manos de *Jaba Kagiañ* y *Jate Kagishbezhu*, ya que todo estaba creado en espíritu y ellos los formaron, así como son hoy. Es por eso que hoy estamos y seguimos naciendo<sup>6</sup> (Gil V. , 2014).

Para este tipo de investigación socioeducativa, se ha tenido como referencia la comunidad en la cual se encuentran insertos los individuos, ya que pertenecen a ella e interactúan con los distintos elementos que la conforman, de allí, su pertinencia para

5. Transcripción realizada para proyecto tesis de Maestría del licenciado (Docente Indígena Kággaba) Francisco Gil Nacoguí (2012) denominada "Educación propia intercultural de la comunidad Kogi de Mamarongo". Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá. D.C.

6. Traducción al castellano por parte del Magister Virgilio Gil, indígena Kággaba, docente de Ableizhi. SNSM.

el acercamiento, reconocimiento y valoración de las realidades sociales y culturales de dichas poblaciones (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994, pág. 160), y para ello, se tuvo un interés directo en la experiencia cotidiana de las personas, la forma en que es vivida, sentida y compartida socialmente. Asume por objeto comprender la vida y sus experiencias, desde tan cerca de los participantes como la viven y sienten, para lo cual se realizó un acercamiento epistemológico a lo que se ha conceptualizado acerca de “lo indígena”, dado que a estas naciones plurales y ricas en diversidades se les denominó “indígenas”.

## 1.1 Acercamiento al concepto de “lo indígena”

Hablar de lo indígena es complejo, para ello se hace necesario cuestionar lo que se puede comprender desde diversas posturas epistémicas en torno a dicha categoría. De allí la pertinencia de la pregunta: ¿Qué entender cuando se expresa el vocablo “indígena”?

Siguiendo a Moro, se podría afirmar “que intuitivamente, todos parecemos saber quiénes son los indígenas y cómo se podrían definir” (2007, pág. 117). Desde la experiencia práctica de los individuos no habría mucha necesidad de contar con una definición que les permitiera decir, sin dejar lugar a ambigüedades, qué es lo indígena o qué persona o grupo representa un indígena, porque se asume que todos sabemos quiénes son los indígenas. Sin embargo, tal y como lo sustenta Midori Papadópolo, (1995):

El definir qué es un pueblo o población indígena y quién es indígena es uno de los problemas más complejos y discutidos a los que se enfrenta esta temática. Autores, organismos internacionales, los Estados y las propias organizaciones indígenas no han encontrado, todavía, una definición que satisfaga a todos por igual. (pág. 7)

En las siguientes líneas, se traen a colación un conjunto de nociones, conceptos e ideas generales que permiten tener algunas aproximaciones a lo que significa “ser indígena”, toda vez que este asunto remite a otro de gran relevancia cultural, antropológica y sociológica y en *stricto sensu*, para todas las ciencias sociales como es el de la identidad. No obstante, es preciso hacer una anotación sobre en qué dominio particular del término indígena es el que se asume en esta investigación, debido a la polisemia inherente a esta categoría, ya que en *lato sensu*, este vocablo se aplica a todo lo que es “relativo a una población originaria del territorio que habita cuyo establecimiento en el mismo, precede al de otros pueblos o cuya presencia es lo suficientemente prolongada y estable como para tenerla por oriunda” (Enciclopedia Cubana, 2014)<sup>7</sup>. Es así como, siguiendo esta definición, se considera entonces que en el mundo hay un mínimo de 370 millones de personas a los que se les puede considerar indígenas, según datos de

7. Diccionario de la real Academia Española.

IWGIA<sup>8</sup>. Este gran colectivo humano, que representa aproximadamente al 6% de la población mundial, se ubica predominantemente en “remotas áreas del planeta, hoy frecuentemente en territorios ancestrales, resguardos, parques naturales, entre otros, con gran biodiversidad, riquezas hídricas y minerales” (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, s.f), datos estos que coinciden con el informe de las Naciones Unidas, 370 millones de personas agrupadas alrededor de 5.000 poblaciones en setenta (70) países del mundo (Cruz A. , 2010, pág. 28). En el caso de Latinoamérica, según en el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, en el 2014 la población indígena aumentó en un 8.3 por ciento de la región con una población de 4.791.456, los cuales están organizados en 826 pueblos indígenas, el caso de Colombia, se encuentra referenciada, con una población de 1.559.852 personas organizadas en 102 pueblos (Infolatam, 2014).

Como se ha anotado, aun cuando se hayan ensayado diferentes conceptualizaciones acerca de la categoría “indígena” o “pueblo indígena”, todavía persisten tensiones epistémicas a la hora de asumir posiciones teóricas que conlleven a un acercamiento sobre “lo indígena”. Sin embargo, algunos teóricos han intentado definiciones, que haciendo las veces de soluciones de compromiso, nos ofrecen herramientas para tener al menos nociones aproximativas de qué es lo que se dice cuando se expresa el término “indígena”. Moro (2007) plantea que

... Los pueblos indígenas son aquellos: Grupos sociales que a pesar de su inmensa disparidad parecen tener algo que los identifica como tales y es, precisamente, el hecho que presentan una clara discontinuidad frente a la continuidad cultural que representan los países occidentales u occidentalizados. (pág. 1)

Esta conceptualización, no obstante, comporta una definición en sentido comparativo, por cuanto define lo indígena en relación a lo que se presume como no indígena, a saber, la cultura occidental u occidentalizada. Sin embargo, esta manera de acercarse a la noción de indígena no debe ser tomada como del todo desacertada por cuanto aun cuando no define lo indígena en términos o categorías o características propias de lo indígena, sí evita la excesiva homogenización de la gran diversidad humana, social y cultural que representan estos pueblos alrededor del mundo. Pero esta oposición que resulta de definir lo indígena como lo no occidental o lo no occidentalizado, sería como un juego de términos que hace referencia a una situación muy particular, en el sentido que en los discursos políticos internacionales surge de las posturas asumidas acerca de la diferencia, lo cual crea situaciones sociales surgidas de actitudes que jerarquizan y subordinan generando y afianzando una neo-colonización y reconquista política que recrea las guerras interimperialistas entre occidente (Estados Unidos-Europa) y oriente (China-Japón). Sin embargo, este esfuerzo por definir las debe

8. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA, por sus siglas en inglés), es una organización independiente, pero que posee estatuto consultivo en el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Se puede llegar a su portal a través de <http://www.iwgia.org/esp>.

considerarse como un intento de hacer justicia a estos pueblos, dado que tal y como lo señala Moro en el documento mencionado líneas arriba:

Los pueblos indígenas son unos de los pueblos que están siendo más discriminados y desconsiderados por occidente, unos de los que más han sufrido y sufren la violación de los derechos humanos, los más pobres entre los pobres y los que suelen concebirse como diferentes y querer permanecer separados del sistema global occidental. (pág. 2)

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, aunque evitando sugerir que sea una derivación de ella, Stavenhagen (1992, pág. 87) expresa que “no puede ser negado el origen colonial del uso actual del concepto indígena<sup>9</sup>. Simplemente son indígenas los descendientes de los pueblos que ocupaban un territorio dado cuando este fue invadido, conquistado o colonizado”. El sentido de este planteamiento y su importancia epistemológica y metodológica radica en que “indígena” no vendría a representar un conjunto de características implícitas o inherentes a un individuo o colectividad, sino que vendría a tratarse de una noción politizada que vehicula una serie de condicionamientos histórico-sociales que terminan en la diferenciación clasista, producto de una realidad caracterizada por la dominación de una cultura sobre otra.

IWGIA (s.f.) afirma que “los pueblos indígenas son los despojados descendientes de aquellos pueblos que habitaban un territorio antes de la formación de un Estado”. Sin embargo, lo más grave que este hecho plantea es que, según lo afirmado por este grupo de trabajo, muchos pueblos indígenas continúan siendo, hasta el día de hoy “excluidos de la sociedad y frecuentemente privados de sus derechos como ciudadanos normales de un Estado”.

Ahora bien, este abordaje de lo indígena, desde la realidad del colonialismo, permite concretar una configuración particular de esta categoría, en exclusiva referencia a lo latinoamericano, no queriendo decir con esto que solo los indígenas latinoamericanos han sufrido la colonización y despojo.

Disertar sobre la población indígena latinoamericana representa, para quien se interese por acercarse a las realidades de estas comunidades, un desafío nada minúsculo. La utilización misma de la expresión “población indígena latinoamericana” sugiere una falsa idea de homogeneidad que existiría entre estas comunidades nativas, cuando la realidad comprobable es que entre estas comunidades predomina una importante heterogeneidad en los países latinoamericanos; tal como lo señala un documento de la CEPAL<sup>10</sup> (2005), afirma que esta heterogeneidad es constatable en aspectos tales como la distribución territorial según zonas de residencia urbano-rural, así como en indicadores de salud y educación.

9. Entrecorillado en el original.

10. Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.

Sin embargo, aun cuando la no existencia de una definición genérica sobre lo indígena, aplicable a las poblaciones nativas de América Latina, sí existen algunos parámetros que sirven como criterio para su identificación como persona (individuo) y conglomerado humano (población).

Inicialmente, se traen a colación dos enfoques relacionados con este debate; más adelante se aborda el asunto desde lo planteado por la OIT<sup>11</sup>, plasmado en el Convenio 169 de 1989. El enfoque del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas para las Poblaciones Indígenas designa a ciertos pueblos como indígenas, siguiendo lo planteado por Daes (1986, citada por Montes y Torres), quien, para la época, se desempeñaba como presidenta del grupo de trabajo de la ONU<sup>13</sup>, para las poblaciones indígenas en su informe sobre la conceptualización sobre dichas poblaciones, expresa:

Descienden de grupos que ya estaban en el territorio del país en el momento del arribo de otros grupos con culturas u orígenes étnicos diferentes.

Por su aislamiento de otros segmentos de la población del país han mantenido casi intactas las costumbres y tradiciones de sus ancestros, las cuales son similares a aquellas caracterizadas como indígenas.

Están sometidos, aunque más no sea formalmente, a una estructura estatal que incorpora características nacionales, sociales y culturales ajenas a las suyas.  
(2010, pág. 161)

Siguiendo estos planteamientos, Martínez Cobo (citado en Montes & Torres, 2010) en su *Guía de la transversalización de la interculturalidad en proyectos de desarrollo*, afirma que, por indígena puede concebirse a aquellos “que, poseyendo una continuidad histórica con las sociedades pre-invasoras y pre-coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran disímiles de otros sectores de las sociedades dominantes en aquellos territorios o parte de los mismos” (pág. 161).

Esta conceptualización se fundamenta en la vivencia tradicional de “conservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base para su continuidad como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas legales” (págs. 161-162). Esta realidad histórica de los pueblos indígenas, hasta el presente, debe ir acompañada de uno o más de los siguientes factores:

Ocupación de territorios ancestrales o parte de ellos; linaje en común con los ocupantes originales de esos territorios; cultura en general o en manifestaciones específicas (como religión, sistema tribal de vida, afiliación a una comunidad

11. OIT (Organización Internacional del Trabajo).

12. Convenio 169 de la OIT, instrumento jurídico internacional de carácter vinculante, ratificado en Colombia el 7 de Agosto de 1991, el cual aborda de un modo particular los derechos de los pueblos indígenas y tribales.

13. Organización de las Naciones Unidas.

indígena, indumentaria, modo de subsistencia, estilo de vida, etc.); Lengua (tanto si es utilizado como lenguaje única, lengua materna, medio habitual de comunicación en el hogar o en familia o empleado como lengua principal, preferida, habitual, general o normal); residencia en ciertas partes de su país o en ciertas regiones del mundo. (pág. 162)

Más allá de las diferencias en los criterios usados, es entendible que, tal y como lo plantea Swepston:

La designación de ciertos grupos de población como indígenas puede tener consecuencias jurídicas tales como el derecho a un trato especial ante los tribunales y la prioridad en la distribución de tierras efectuada en virtud de la legislación sobre reforma agraria. Por estos motivos, la definición adoptada puede diferir ampliamente de un país a otro. (1978)

Otro aspecto a tener en cuenta en esta inmersión hace referencia “a las limitaciones aún existentes en materia de criterios conceptuales y metodológicos para definir a la población indígena como grupos socioculturales específicos” (Schkolnik & Del Popolo, 2004, pág. 105), lo cual da cuenta de la disparidad de elementos teóricos y conceptuales que se pueden encontrar a la hora de designar a un colectivo humano como población indígena. El asunto no solo se ha debatido en lo concerniente a la conceptualización en torno a las poblaciones indígenas, sino que ha ido aún más allá, pues afirma Enrique Dussel en *1492 El Encubrimiento del Otro, hacia el origen del Mito de la Modernidad*, que, mirado desde la perspectiva del indígena, es decir, desde la perspectiva del “otro lado” “desde abajo” el denominado “descubrimiento de América” fue, en verdad, el encubrimiento del otro (1994, pág. 13).

Este proceso de revisión de la conceptualización de “lo indígena” continúa en permanente reflexión y discusión. Es este un ejercicio de construcciones y deconstrucciones, no solo desde el punto de vista académico e investigativo, sino que en mayor trascendencia es un proceso político emancipatorio y reivindicatorio de construcciones colectivas. Un concepto que, aun teniendo sus adeptos desde un posicionamiento basado en la identidad étnica y cultural, ha adoptado posturas y acciones de resistencia con fuertes matices decolonizadores, en los cuales se reclama con vigor, en el último lustro, la adopción de términos como culturas, naciones originarias, pueblos originarios; denotando con el término “originario” su presencia y la reclamación política de sus derechos prioritarios sobre los territorios que los colonizadores denominaron “América”. Otros prefieren no usar el término indígena por la carga discriminatoria y prefieren denominarse como lo hacen en sus propios idiomas “iktu”, “kággaba”, “wiwa”, “kankuamo” ... Haciendo denotar la pluralidad de naciones no homogenizables y el derecho a la diferencia; y a propósito de ello, se puede traer a colación la designación que ha hecho la nación boliviana al declararse constitucionalmente como “Estado Plurinacional” (Bolivia, 2008).

Es importante hacer claridad en lo que respecta a las denominaciones utilizadas para designar estas realidades humanas culturalmente diferenciadas, con las cuales no se pretende expresarse de ningún modo “un volver al pasado”, por el contrario, abre los caminos para una nueva y renovada reflexión que ha de fortalecer los planes de vida de dichas comunidades con propuestas novedosas surgidas desde sus realidades ontológicas hacia una nueva epistemología que urja cuestionar las bases filosóficas que viabilicen las realidades que se pretenden abordar acorde con las pretensiones de este trabajo investigativo. Con este análisis no conclusivo, pero sí valorativo de la diversidad identitaria, se aborda el acercamiento a las comunidades con las cuales se interactúa en este quehacer dialógico.

## 1.2 La Sierra Nevada de Santa Marta y sus múltiples realidades

La SNSM, es uno de los tres relieves montañosos periféricos que conforman la geomorfología colombiana<sup>14</sup>. De acuerdo con Botero:

La Sierra Nevada de Santa Marta es un gran macizo aislado de la Cordillera de los Andes de aproximadamente 16.400 km<sup>2</sup> que se eleva abruptamente y alcanza las nieves perpetuas (con su máxima altura a 5.757 msnm), a tan solo 45 km. del Mar Caribe. (1987)

Este macizo es considerado “la montaña costera más alta del mundo” (Parques Nacionales Naturales de Colombia, 2005, pág. 44). Las partes altas de esta formación montañosa se han originado a partir de depósitos cuaternarios de origen glaciar que incluyen los casquetes y sus páramos adyacentes; las bajas comprenden una montaña estructural-erosional<sup>15</sup>, dominada por rocas sedimentarias<sup>16</sup>; en la superficie se hacen visibles los estratos geológicos que la conforman. Su geomorfología está conformada por montañas plegadas por acción de la fuerza de construcción y levantamiento<sup>17</sup>, presentando pendientes escarpadas, discontinuas, empinadas y superficies divididas por la acción de corrientes de las aguas (Esmeral S. J., 1995). Las partes media y alta, hasta los límites con la zona glaciárica, están constituidas por montañas fluvio-erosionales dominadas por rocas ígneas y metamórficas, donde también se incluyen rocas sedimentarias; su relieve se caracteriza por pendientes de diferente inclinación, aun cuando es común observar áreas de pendientes suaves y moderadas. La roca que compone esta zona se encuentra generalmente desintegrada, formando áreas que

14. El relieve montañoso colombiano está conformado por la cordillera, occidental, oriental y central, las serranías de Baudó y Darién, además de tres relieves periféricos que son la serranía de Macuira, la serranía de La Macarena y la Sierra Nevada de Santa Marta.

15. Término que expresa la degradación y destrucción progresiva de la estructura geológica, provocada en la mayoría de los casos por el agua, el viento, el hielo, etc.

16. Las rocas sedimentarias están estratificadas, es decir, se constituyen, al depositarse, capas superpuestas completamente horizontales.

17. Hace referencia a la acción prolongada que causa la erosión en las cadenas montañosas y en los macizos antiguos ocasiona una inversión del relieve. Desgaste mayor y acelerado de las partes que originalmente estaban más elevadas y, por el contrario, una erosión mucho menor y más lenta en las zonas que en un principio estaban más bajas.

resultan potencialmente inestables y altamente susceptibles a sufrir deslizamientos. Por último, el piedemonte, que comprende los terrenos localizados al pie del sistema montañoso, se ha originado por materiales producto del transporte de sedimentos provenientes de este conjunto montañoso adyacente. Está compuesto por diversas formaciones geológicas entre las que se encuentran algunas de origen marino, mientras que otras son de origen continental, así pues:

... La Sierra Nevada de Santa Marta, después de un largo proceso de orogénesis, se terminó de levantar a finales del Período Terciario. Lo hizo al igual que todo el sistema andino pero independiente de él, lo cual, en términos biogeográficos, le ha dado el carácter de insularidad dentro del continente. La Sierra Nevada de Santa Marta, es un macizo ígneo-metamórfico aislado, originado por fuerzas distróficas que determinaron sus características generales. (IGAC, 1995), citado en Parques Nacionales Naturales de Colombia (2005, págs. 44-45)

Según lo expuesto en el portal de la Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta<sup>18</sup>, los orígenes de la Sierra comenzaron aproximadamente hace unos 400 millones de años, a partir un basamento metamórfico que data del Pre-Devónico, luego, a principios del Mesozoico, en los períodos Triásico y Jurásico, entre 225-135 millones de años aproximadamente, por procesos tecto-orogénicos empezó a ganar altura. Finalmente, y a través de procesos Plio-Pleistocénicos ocurridos hace aproximadamente 111 millones de años, se determinó su altura actual

La apariencia de la Sierra Nevada de Santa Marta es “la de una pirámide de base triangular” (Parques Nacionales Naturales de Colombia, 2005, pág. 45) y su ubicación aparece así descrita:

El flanco norte bordea al Mar Caribe desde las tierras planas y áridas del sur de la península de La Guajira hasta los alrededores de la ciudad de Santa Marta, en la desembocadura del río Manzanares; el flanco occidental limita con el Mar Caribe, la Ciénaga Grande de Santa Marta y la planicie aluvial del río Magdalena, desde la desembocadura del río Manzanares hasta la población de Bosconia en el departamento del Cesar. Finalmente, el flanco oriental está enmarcado por los valles de los ríos Cesar al sur y Ranchería al norte, entre Bosconia en el departamento, del Cesar y la población de Cuestecitas en el departamento de La Guajira. (Fundación ProSierra Nevada de Santa Marta, 1999, pág. 13)

Debido a su altitud, en la Sierra Nevada de Santa Marta se presentan los pisos térmicos y bioclimáticos que se encuentran descritos en el Sistema de Clasificación Climática de Caldas-Lang<sup>19</sup>, que es el sistema de mayor aplicación en el país por su sencillez

18. El portal se ubica en: [http://www.prosierra.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72](http://www.prosierra.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72)

19. Esta clasificación fue establecida por Schaufelberguer en 1962, resultante de la clasificación de Lang con la clasificación de Caldas, obteniendo 25 tipos de climas ya tienen en cuenta factores importantes como: la elevación, la temperatura media anual y la precipitación.

y resultados. Estos pisos térmicos permiten una gran dispersión y diferenciación de la vegetación de la Sierra Nevada, la cual coincide con los límites altitudinales y que consiste en selva basal, selva sub-andina, selva andina, bosque alto-andino o páramo y piso nival: “La importancia estratégica de la Sierra no debe buscarse ni en la calidad de sus suelos, ni en la cantidad de tierras aptas para emprender amplias colonizaciones”, no obstante, es importante reconocer que posee una gran relevancia en la medida en que es la principal fuente de agua para tres departamentos en los que está repartido administrativamente su territorio. Del mismo modo señala Viloría que “algunos cálculos indican que los ríos que nacen en la Sierra Nevada producen más de 10.000 millones de metros cúbicos de agua por año, y forman valles aluviales que en conjunto suman 280.000 hectáreas” (2005, pág. 1).

Dada su importante altura y su proximidad inmediata al mar Caribe, la SNSM modifica en gran manera el clima de toda la región, ya que en sus bosques se atrapan los vientos alisios que vienen del noreste y en sus partes altas fortalecen los glaciares y mantienen las grandes y frías lagunas, como la de Naboba<sup>20</sup>. Es preocupante que en los últimos 60 años los glaciares hayan disminuido significativamente, pasando de los 105 Km. a tan sólo 35, las nieves se desplazaron de los 4.200 msnm a los 5.000 msnm (Halffer, 1992, pág. 5).

La Sierra Nevada de Santa Marta, desde la perspectiva del Estado colombiano, en su desagregación político administrativa, se encuentra dividida entre tres departamentos: Guajira, Magdalena y Cesar y por supuesto, que dentro de cada departamento la distribución territorial en diversos municipios. En el caso del Magdalena, al que dedicamos gran parte de esta investigación, se encuentra territorialmente el Distrito de Santa Marta, el cual tiene una extensión territorial de 239,34 Km.2 delimitados entre la quebrada El Doctor en los límites con el municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena, hasta el río Palomino, en límites con el departamento de La Guajira; hacia el sur, hasta los límites con los municipios de Aracataca y Ciénaga; al este con el departamento del Cesar, en las cumbres de la Sierra, en los Picos Colón y Bolívar y al Occidente con el Mar Caribe (Ver. Anexo 5).

### 1.3 Poblaciones Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta

Retomando lo planteado por Viloría, al referirse a que la importancia estratégica de la Sierra Nevada es más compleja de lo que supondría reducirla únicamente a ser reserva de agua y productora de alimentos, es necesario reconocer que en esta complejidad también cuenta el elemento histórico, principalmente el histórico poblacional. En referencia a lo anterior, resulta acertada la opinión de Osorio (2006) quien afirma que la SNSM se: “hace aún más especial, cuando se le agregan todos los diferentes tipos de ecosistemas y culturas que allí encuentran su asiento” (pág. 133).

20. Laguna de Naboba SNSM. Ubicada a 4.600 msnm a 8 horas de Mamankana, población Indígena Iku ubicada a 8 horas de camino de Naboba. Lugar desde donde se puede ascender a los picos Colón y Bolívar.

Las referencias a las culturas que encuentran su asiento en este macizo montañoso no solo se deben circunscribir a aquellas que en el tiempo actual habitan la Sierra Nevada, sino que es productivo, para los fines de este trabajo, el conocer los fundamentos socio-históricos de las continuas negaciones de la voz indígena, en sus propios escenarios del ámbito educativo, y su agente, la educación escolar, en cuyo discurso se haya contextualizado el presente trabajo. Con esta pretensión, se hace una revisión de la historia del poblamiento de la Sierra Nevada de Santa Marta, tanto de la época prehispánica como de la época colonial y republicana, para terminar en una revisión socio-demográfica y cultural de los pueblos que al día de hoy comparten esta montaña costera, haciendo especial mención a las poblaciones indígenas, aun cuando no se desconoce el papel que han jugado los pobladores no indígenas, a los que se les ha denominado como “colonos”

Relata Osorio (2006) que cuando los españoles llegaron a la SNSM, en 1502 se encontraron con una población numerosa que vivía:

desde las partes bajas hasta las partes altas del macizo montañoso, bien desarrolladas, especialmente las asentadas en las vertientes norte y occidental, donde parece se encontraban los cacicazgos más poderosos (...) los taironas fueron una sociedad estratificada, formada por artesanos, agricultores, guerreros y sacerdotes a veces con otras investiduras como jefe político y administrativo. (pág. 139)

Para dar cuenta de cómo y de dónde surgió el apelativo tairona para estos grupos humanos que, con base en evidencia suficiente, no conformaba una única etnia, se trae a colación lo afirmado en un texto académico disponible en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango:

Este término tairona fue usado por los españoles durante el siglo XVI para denominar una «provincia indígena», esto es, una región al norte de la Sierra Nevada entre los ríos Buritaca, Guachaca y Don Diego que desde su punto de vista europeo les pareció homogénea culturalmente. Bien pronto su uso se extendió para denominar a todos los pueblos indígenas que a la llegada de los conquistadores habitaban las laderas y costas de las vertientes norte y noroccidental del macizo. (Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 2001)

Se puede apreciar en este fragmento, que en sus comienzos el nominativo tairona, en el mejor de los casos, hacía referencia principalmente a una ubicación espacial, era un descriptor de un posicionamiento geográfico de unos grupos humanos sobre un territorio. A los conquistadores y colonizadores no les interesaba conocer quiénes eran estos habitantes, sino dominarlos; por tanto, es entendible, aunque no justificable, que pasaran por alto las tantas diferenciaciones que había entre los habitantes de esta mencionada provincia.

Aun cuando se ha señalado que estos pueblos que, en sentido genérico, han sido llamados tairona, eran en realidad un conjunto de etnias claramente diferenciadas cultural y lingüísticamente; también es cierto que la integración de todos ellos bajo un mismo término no es del todo equívoca. Las diversas etnias llamadas tairona eran pueblos que hablaban una serie de lenguas emparentadas entre ellas y con lenguas de otros pueblos y otras geografías, que en conjunto reciben el nombre de lenguas chibchenses<sup>21</sup>.

No obstante, aun cuando el término “tairona” ha sobrevivido hasta nuestros días, fue en el siglo XIX donde empezó a adquirir la función nominativa de una cierta cultura nativa o etnia diferenciada de sus vecinos. A este respecto anota el documento del Instituto Colombiano de Cultura Hispánica que:

En su intento por precisar a las gentes prehispánicas responsables de los monumentos y notables vestigios arqueológicos de esta parte del país, los arqueólogos modernos resolvieron denominar a toda esta gran área arqueológica como tairona, y taironas fueron entonces los pueblos que construyeron los caminos y puentes en piedra, las acequias y canales y las famosas «ciudades perdidas» que hoy tanto maravillan al viajero por estos destinos. La tribu o nación tairona, a veces también considerada como un cacicazgo, o una confederación de pueblos, o varias ciudades-estado, o aún como un estado incipiente quedó de esta manera entronizada en la imaginación antropológica nacional. Y en esa misma imaginación, las tribus actuales de la Sierra son los descendientes contemporáneos de sus ancestros taironas (2001).

Así pues, y a pesar de lo que en el imaginario colectivo de estas tierras se ha creído sobre los tairona, la realidad es que, de estos pueblos, que así fueron llamados, es poco lo que se conoce, aun cuando sí se reconocen sus grandes alcances en la Sierra Nevada, tal como lo atestigua un documento del siglo XVI citado por el profesor Augusto Oyuela-Caicedo (1990) que, refiriéndose a los pueblos de la Sierra Nevada encontrados por los españoles, dice:

Unos vivían en comunidades sujetas a caciques, y otros derramados y en behetrías. Los pueblos pasaban de mil, con caminos enlosados de a cuatro y seis leguas; las lenguas muchas. Las principales provincias eran Osariona, Taironaca, Orejones, Carbón, Betoma, Posigüeica, Aruacos y los fronterizos a Santa Marta. (pág. 47)

Este no es el único término que en referencia a los indígenas de la Sierra Nevada se ha prestado a confusiones. El término aruaco<sup>22</sup>, como en el caso descrito anteriormente, sirvió originalmente para referirse a una provincia indígena, que en este caso

21. La categoría lenguas chibchas o chibchenses son un grupo de lenguas habladas por los pueblos indígenas en un territorio que se extiende desde el noreste de Honduras, la costa caribeña de Nicaragua, la mayor parte de Costa Rica, Panamá y Colombia hasta el oeste de Venezuela.

22. Término utilizado por Fray Simón Pedro en “Noticias historiales de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales”.

se ubicaba en las partes bajas de la vertiente sur del macizo montañoso, y que se diferenciaba claramente desde el punto de vista cultural de otras provincias vecinas (Simón Pedro, 1981). Pero también como en el caso anterior, los arhuacos pronto comenzaron a ser considerados como una nación o cultura diferente de la de los taironas o la de los chimilas. No obstante, es a partir del siglo XVII, cuando todos los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta que quedaron en el macizo montañoso y que sobrevivieron al exterminio invasor comenzaron a ser conocidos como los indios arhuacos.

El interés no es revisar los por qué de estas confusiones y extralimitaciones de los usos de los términos, sino solo exponerle al lector lo alejado en el tiempo en que debe ubicarse para entender cómo los nominativos relacionados a la identidad indígena pueden esconder largas historias de violencia (en este caso, simbólica)<sup>23</sup>.

#### 1.4 Poblaciones indígenas en el periodo colonial

Uno de los impactos más inmediatos que la invasión y la colonización europea de la Sierra Nevada de Santa Marta ocasionó para los pobladores indígenas que se ubicaban desde las partes bajas hasta las altas, fue el rompimiento de las tradicionales y ancestrales relaciones de intercambio entre el litoral y la alta sierra, que habían permitido y sostenido, durante siglos, las formaciones sociales, económicas y políticas características de estos grupos humanos. Esta ruptura abrupta del intercambio de productos entre los indígenas *serranos* y los *abajeros*<sup>24</sup> quebraría la estructura económica que se sustentaba en el trueque y distribución de los productos que se obtenían a partir de la explotación a lo largo de las diferentes altitudes del macizo montañoso y sus zonas bajas y litorales. El quiebre de la estructura económica de canje representó una verdadera tragedia para las comunidades indígenas por cuanto estos colectivos humanos habían logrado adaptarse a la Sierra Nevada mediante la especialización de los diferentes poblados en producciones específicas que luego se redistribuían entre redes de comercio, y que hacían que los poblados del litoral que producían sal, moluscos y pescados tuvieran acceso a bienes producidos en otras zonas como el frijol, la yuca y la batata<sup>25</sup> y viceversa.

La razón explicativa de esta colonización desigual del territorio indígena se encuentra en las dificultades que para los conquistadores representaron las partes altas. Osorio (2006) ofrece una descripción de esto en los siguientes términos:

---

23. Se remite al lector interesado al segundo capítulo de la publicación llamado "Los gentilicios y las familias lingüísticas" en el libro "Geografía Humana de Colombia" publicado por el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica en 2001.

24. Con el término "indígenas serranos" se hace referencia a quienes habitan en la Sierra Nevada de Santa Marta o que han nacido en ella y "abajeros" es utilizado por algunos antropólogos y cronistas para designar a algunas poblaciones indígenas del piedemonte serrano o de las partes bajas de la sierra.

25. Se denomina en Colombia como "Batata" a una especie de Papa dulce, llamada comúnmente boniato, chaco o camote, perteneciente a la familia Convolvulácea, se cultiva en gran parte del mundo por su raíz tuberosa comestible.

Para la zona alta de la Sierra, los españoles se enfrentaron a la abrupta topografía, la cual no permitía el empleo de la caballería, principal aliada de la conquista, además contaban con poco personal, razón por la cual, el dominio se dio en las partes bajas durante los siglos XVI al XVIII. (pág. 140)

No obstante, aun cuando los indígenas serranos no sufrieron mayores ataques en estos dos siglos, sí se vieron afectados por el dominio de las zonas bajas por parte de los invasores, toda vez que esta invasión supuso no solo el rompimiento de relaciones económicas, sino que implicó la ruptura o distorsión de diversos patrones culturales<sup>26</sup>. En este mencionado espacio de tiempo entre los siglos XVI y XVIII se pueden resaltar dos grandes periodos críticos para la SNSM y su población prehispánica: el primero, que comprende casi todo el siglo XVI, con la exploración europea de su territorio; y la segunda, que se da en correspondencia con las reformas borbónicas<sup>27</sup> del siglo XVIII, basadas en un programa de colonización en las partes altas para la formación de asentamientos poblacionales indígenas. Las citadas reformas implementadas por la realeza borbónica implicaban entre otras cosas, un aspecto político-administrativo, y otro religioso-cultural. En el plano político-administrativo se instituía una mayor recaudación de impuestos y una transformación de los sistemas de organización social y productiva en las sociedades coloniales que supondrían una distorsión de las prácticas ancestrales de las comunidades indígenas. En el plano religioso-cultural estas reformas supusieron, en un primer momento, la castellanización de la educación y de la instrucción religiosa, y en un segundo momento, la prohibición del uso de las lenguas nativas<sup>28</sup>; asunto este que, desde la perspectiva de lo educativo, se abordará más adelante dada su significancia medular en este trabajo investigativo.

## 1.5 Periodo Republicano

El final de la aplicación de estas reformas estuvo marcado por el inicio de las revoluciones independentistas en la América Española. Estas revoluciones desembocarían en la instauración de repúblicas en el territorio de lo que antes eran colonias españolas<sup>29</sup>.

26. Un ejemplo del rompimiento de algunos patrones culturales se observa en un caso expuesto por Osorio (2006) en el que a partir de la producción de moluscos en el litoral, los indígenas sacaban la cal de las cochas para mezclarla con la hoja tostada de coca; al romperse este intercambio, la ancestral práctica del consumo de la hoja de coca se vio seriamente afectada, todo esto sin mencionar la multitud de productos que los indígenas serranos dejaron de recibir (pág. 140) .

27. El Reformismo Borbónico hace referencia a un periodo de la historia de España que va desde el momento en que Carlos II, el último rey de la Casa de Austria de la Monarquía Hispánica, nombra en su testamento, poco antes de morir como su sucesor, a Felipe V de Borbón, iniciándose con este nombramiento la llamada Guerra de Sucesión Española entre 1701 y 1714, y que se extiende hasta 1808, momento en que Fernando VII, bajo presión de Napoleón Bonaparte sede su derecho a la corona a José Bonaparte, con lo que se inicia la Guerra de Independencia de España.

28. Se concibe de un modo diverso según se trate de niños o de adultos indígenas: para los primeros se propone organizar y asegurar la continuidad de la enseñanza sistemática; a los segundos, se intenta persuadirlos para que envíen a sus hijos a las escuelas, y al mismo tiempo, promover la enseñanza del romance entre ellos y el uso corriente de este idioma, en remplazo de las numerosas lenguas indígenas.

29. La delimitación de las fronteras de las nuevas repúblicas se realizó siguiendo la noción jurídica "Uti possidetis juris" (tal como poseías, así poseerás), es decir las repúblicas nacientes conservaron las delimitaciones de las entidades coloniales que las precedieron.

En el caso de la república que surgió a partir del virreinato de la Nueva Granada<sup>30</sup>, en la segunda mitad del siglo XIX, se presentaron algunas iniciativas tendientes al reconocimiento y protección de los derechos indígenas. Es así como el nuevo gobierno expide la Ley 155 de 1871, mediante la cual se devuelve a los indígenas sus territorios perdidos. La tarea de defender a los indígenas de los abusos y atropellos de que eran objeto por parte de la población no indígena de la SNSM fue encomendada a la comunidad religiosa católica de los Padres Capuchinos en el año de 1886, y con ello la catequización, adoctrinamiento y castellanización. Esta iniciativa, aun cuando tenía como objetivo salvaguardar a las naciones indígenas, se construyó sobre la visión eurocéntrica que buscaba integrar lo indígena dentro del proyecto de nación, pero por vía de desindigenizarlos, lo cual era una forma de asimilarlos a la cultura hegemónica: “Es necesario aclarar que para la Constitución de 1886 no existen en el territorio de la República de Colombia pueblos con particularidades históricas y lingüísticas; es decir para esta constitución no existen los pueblos indígenas” (Curieux, 2004, pág. 46).

No obstante, este interés por proteger a las naciones indígenas, no pudo impedir que en la SNSM se presentaran procesos neocolonizadores que desplazarían aún más a las poblaciones autóctonas de sus territorios ancestrales.

Hacia el año de 1917, llega al macizo montañoso la compañía multinacional “American Coffee”, estableciendo grandes cultivos de café en el territorio indígena, principalmente en la cuenca del río Piedras (hacienda Girocasaca), río Gaira (Haciendas La Victoria, El Recuerdo y Minca), río Toribío (Haciendas Cincinatti y Vista Nieves); iniciándose con esto el desplazamiento de los indígenas y el arribo de mano de obra foránea. A la vertiente norte de la Sierra Nevada de Santa Marta inicialmente llegaron trabajadores portorriqueños, y luego familias provenientes de la región de los santanderes (aunque estos dos grupos no fueron exclusivos). Estos migrantes se dedicaban al cultivo del café y a la expansión del mismo, con lo cual se establecen de manera definitiva en la región, dando así origen a las poblaciones de La Tagua y El Campano. Algunos calculan la población migrante llegada a la Sierra en 25.000 personas. De manera simultánea se presenta la colonización del río Cañas y el río Ancho (microcuencas de los ríos Garavito y San Miguel), regiones de una alta concentración de población kággaba<sup>31</sup>. Esta colonización es promovida por los Guajiros de Dibulla, quienes inicialmente ingresaron como comerciantes y posteriormente se quedaron formando el poblado denominado Pueblo Viejo, en la cuenca alta del río San Miguel, lugar denominado por los kággaba como Nubizhaka.

30. Territorio colonial del Reino de España, en cual fue establecido. Fue creado por el Felipe V, Rey de España, en 1717 dentro de la nueva política de los Borbones y suspendido en 1723, por problemas financieros, siendo reinstaurado en 1739 hasta que el movimiento independentista lo disuelve de nuevo en 1810. En 1815 fue reconquistado territorio por el ejército del Rey Fernando, siendo nuevamente restaurado, hasta que el ejército libertador logró su independencia definitiva del poder español en 1819, de él hacía parte lo que hoy es el estado colombiano con su capital “Santa Fe”, hoy Bogotá.

31. Ubicados en la vertiente norte de la SNSM. Desembocan en el Mar Caribe y atraviesan en su cauce final a la Troncal del Caribe en la vía Santa Marta – Riohacha.

En este punto donde someramente se hace referencia a la neo colonización de la Sierra Nevada de Santa Marta y el desplazamiento de sus poblaciones indígenas, se pretende hacer notar que antes de la conquista por parte de la corona española, de la colonia y del periodo republicano, estos territorios estaban poblados por numerosas y valiosas culturas con diferentes organizaciones sociales, políticas, religiosas, económicas, las cuales compartían el espacio geográfico de acuerdo con las tradiciones mítico-religiosas de distribución de la territorialidad expresadas en sus relatos cosmológicos. El panorama actual que es observable en la SNSM, recrea los condicionamientos históricos, políticos y sociales ocurridos en este macizo montañoso. Es así como los resguardos indígenas<sup>32</sup> de la Sierra Nevada quedaron rodeados completamente por un complejo de asentamientos campesinos en las regiones de Mingueo, Dibulla, Tomarrazón (departamento de La Guajira), Caracolí, Atánquez, Pueblo Bello, Villa Germania, Copey, (departamento del Cesar), Santa Clara, Río Piedras, La Ye, Palmor, San Pedro, Minca, La Tagua (departamento del Magdalena) y toda la franja que corre paralela a la carretera Troncal del Caribe.

Tras estos procesos de dominación y despojo que se situaron durante la conquista, la colonia y el periodo republicano, solo pudieron sobrevivir en el macizo cuatro culturas ancestrales: los kággaba (kogis o pebo), los wiwa (arzario, marocasero, sanká, indios de la sierrita o malayos), los iktá (arhuacos o wintukwa) y los kankuamo (atanqueros, kakatukwa o kankui), los cuales, pese al paso de los tiempos que pesan sobre su historia y las arremetidas militares, políticas, religiosas, económicas, culturales y el asedio permanente por parte de la sociedad de consumo y la globalización, han logrado mantenerse como pueblos con sus tradiciones ancestrales, sus organizaciones sociales, políticas, religiosas y han preservado su lengua. Algunos de ellos se consideran y son considerados como descendientes de los tayrona, su lengua pertenece a la familia lingüística chibchense. En las estribaciones de la Sierra hay asentamientos poblacionales wayúu (indios guajiros) provenientes de la parte alta de la península de La Guajira, estos pertenecientes a la familia lingüística arawak. Durante el S. XVI también había otros pueblos indígenas como los ette ennaka (chimilas), hoy ubicados en el departamento del Magdalena (Sabanas de San Ángel, Chivolo, Plato, Ariguaní y Santa Marta), así como también los mocaná<sup>33</sup> en el departamento del Atlántico y los malibú. Finalizado el periodo colonial y en el contexto de la república, las relaciones establecidas entre las poblaciones indígenas y las no indígenas, particularmente con los criollos descendientes de los españoles, influyeron en el problema de la clasificación cultural de los primeros. Este problema significaba que

32. El Resguardo Indígena es una institución legal sociopolítica de origen colonial español. En el territorio americano se conformaron diferentes resguardos integrados por un territorio con título de propiedad inalienable, imprescriptible e inembargable, regida por un estatuto especial autónomo y es reconocida plenamente en Colombia.

33. La historia étnica de Puerto Colombia se circunscribe en los asentamientos Indígenas que se dieron en Tubará y que se extendieron hasta Puerto Colombia en los primeros años de la colonización. El grupo Indígena que pobló nuestro territorio fue el Mokaaná, población que dejó un legado de secretos, costumbres y tradiciones que los descendientes vienen investigando para preservar la cultura y desarrollar nuevas perspectivas.

los términos genéricos heredados de la colonia con los que se denominaban a la totalidad de los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (tairona y aruaco) vendrían a desglosarse en al menos cuatro grupos de términos autónomos con los que se haría referencia a las cuatro etnias que sobreviven en la Sierra Nevada.

En las siguientes líneas se presenta una revisión sucinta del desarrollo y evolución de estos cuatro grupos terminológicos, a través de la cual es posible realizar una aproximación a los condicionantes socio-históricos que han mediado la relación con los pueblos indígenas.

En líneas anteriores se sostuvo que, hacia la segunda mitad del siglo XIX, la Sierra Nevada de Santa Marta y sus pobladores se convirtieron en el foco de atención para el establecimiento republicano, es así como en este periodo empiezan a transitar por la Sierra Nevada numerosos viajeros y comisiones que llevaban consigo una diversidad de intereses, entre los cuales pueden ser citados aquellos que son marcadamente antropológicos. En el contexto de este interés, algunos visitantes dejaron evidencia de observaciones muy perspicaces en el sentido que sobre la base de un estrato cultural muy similar, los pueblos indígenas de la Sierra Nevada mostraban peculiaridades que hacían que “no pudiesen ser considerados como miembros de una misma tribu”<sup>34</sup> (Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 2001); entre estas observaciones, notaron que los diferentes grupos indígenas hablaban distintos dialectos, de los que a ellos, en un primer momento, les pareció ser una misma lengua. Advirtieron además que estos dialectos se circunscribían a territorios geográficos claramente definidos, lo que los llevó, en un primer momento, a plantear la hipótesis que la tribu arhuaca estaba conformada por diversas subtribus, cada una de ellas con su propia variante dialectal y su propio territorio de asentamiento.

Con las observaciones que se realizaron subsecuentemente, se logró recabar suficiente evidencia como para tener certeza que estas subtribus en realidad no hablaban distintos dialectos de una misma lengua, sino que se trataba de cuatro lenguas completamente diferenciadas que resultaban ininteligibles entre sí. A este respecto, se ha anotado que:

...los subgrupos presentaban variaciones significativas en el vestido, en ciertas costumbres, así como sutiles diferencias fenotípicas entre sus miembros, no obstante que en muchos aspectos seguían resaltando las muchas semejanzas culturales entre ellos. Como cada lengua, con sus peculiaridades culturales asociadas, tendía a estar representada en un territorio específico, la conclusión tentativa anteriormente en boga fue reemplazada por la que hoy nos acompaña: en la Sierra Nevada de Santa Marta vivieron hasta hace muy poco cuatro «tribus» indígenas más o menos diferenciadas: los Kogis (sic) de la vertiente norte, los Sanhas (sic) de la vertiente nororiental, los hoy desaparecidos Kankuamos de

34. Entrecorillado en el original.

la vertiente oriental, y los Ikas o Arhuacos de las vertientes sur y suroccidental. El desafío era entonces estudiar etnográficamente cada una de las tres tribus sobrevivientes con el fin de precisar sus similitudes y sus diferencias culturales, a la vez que estudiar su lenguaje. (Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 2001)

En todo caso, las denominaciones que se le han aplicado a estas tribus indígenas podrían ser un objeto de estudio propio, si se entienden los antecedentes históricos y sociales que la determinan. Con el objeto por determinar, las distintas denominaciones que se han aplicado a los pueblos indígenas de la Sierra Nevada, se inicia analizando el caso de los iku. Este etnónimo se encuentra escrito en la literatura especializada como ijka, ijca, ixkë, ijkë. Sostiene Reichel-Dolmatoff (1991, citado por el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica 2001) que también se encuentran referidos en la literatura con el nombre bintukua, pero que, sin embargo, este término estaría haciendo referencia a un prestigioso linaje entre los iku. A esta etnia es a la que actualmente también se le dedica en exclusividad el término arhuaco, que como ya se ha dicho, anteriormente definía a la totalidad de los indígenas serranos.

En el terreno de los kággaba, se debe señalar primero que su carta de naturalización etnográfica la adquirieron a partir de la obra de Gerardo Reichel-Dolmatoff titulada *Los Kogi, una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta* y publicada entre los años 1950 y 1951. Los miembros de este grupo indígena también se encuentran referidos en la literatura etnográfica con los términos como kággaba, kágaba, koggaba, cágaba, kogi, cogui, otros, como los habitantes de Taganga, amigablemente los denomina “pebos”. Afirma el profesor Reichel-Dolmatoff (1991, citado por el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica 2001) que el nombre preferible es kogi, ya que es el equivalente fonético de su auto-denominación (autónimo), plantea también este fallecido profesor que su nombre se deriva de una antigua palabra con la cual se designaba al jaguar. Sin embargo, el conocimiento y la experiencia personal de quien escribe este trabajo de investigación dan cuenta de una explicación alternativa, en el entendido de que la expresión “kogi” es un vocablo utilizado por los indígenas abajeros para referirse a los indígenas serranos, y que vendría a catalogarse como discriminatoria. Sea como fuere, y a pesar de esto, en el contexto de este trabajo, se ha preferido el vocablo kággaba, ya que esta es la transcripción de una palabra que en su idioma “Kággaba shi mulilgaba”<sup>35</sup> (el koguian) traduce “gente”, “la gente” o “la verdadera gente” (Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 2001). De igual manera, según Gil Nacogui, docente indígena kággaba de Mamarongo, indica que kággaba traduciría literalmente: gente original de la tierra, ka (tierra) gaba (humano) (2014, pág. 3).

---

35. La lengua del Kággaba, lo que habla el Kággaba.

El grupo de los wiwa, también denominado en los escritos etnográficos como sanko o sanha, debe su apelativo al término con el que era conocido por los kággaba, según lo expone Reichel-Dolmatoff (1990, citado en Baquero y Vidal (2007, pág. 22). Sin embargo, existen otros nombres de uso más corriente con los que este grupo ha sido reconocido: arsarios, marocaseros, guamakas, malayos, indios de la sierrita. Cada uno de estos términos se corresponde con vocablos que utilizaron en su momento los misioneros capuchinos para identificarlos y que luego serían adoptados por los colonos campesinos que habitaban los territorios ubicados en las inmediaciones de los asentamientos poblacionales de este grupo indígena. Cabe señalar que, cinco de estos vocablos son transmutaciones de expresiones referidas a lugares geográficos: Sankona (saka), El Rosario (arzario). Marocaso (marocaseros) y Guamaka (guamakas/guamakeros), La Sierrita (indios de la sierrita), que eran pueblos de origen colonial donde las autoridades españolas y los misioneros trataron de organizar los asentamientos de este grupo indígena (Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 2001). El vocablo malayo, a su vez, proviene de la deformación de la palabra “malo” e implicaba una denominación peyorativa aplicada a esta nación indígena. Sin embargo, la experiencia sugiere que “malayo” podría estar más bien haciendo referencia al supuesto parecido fenotípico de esta población indígena con los habitantes originarios de Malasia.

No es posible cerrar esta sección sin hacer mención a la historia del etnónimo del pueblo kankuamo; sin embargo, reconstruir los diversos nominativos con los que se ha determinado este pueblo no es tarea fácil, entre otras razones, debido a la magnitud del etnocidio que este pueblo sufrió y del que ha tenido que reponerse y reivindicar su existencia étnica. Las informaciones disponibles sobre este pueblo son escasas. En relación a esto, Villa y Houghton (2004) hacen notar que los datos:

Son incompletos, pues fuera de los reportados por la Organización Indígena Kankuama OIK resulta casi imposible identificarlos, teniendo en cuenta que el inicio de su proceso de reivindicación étnica tuvo lugar en 1992 y es desde entonces que el etnónimo Kankuamo vuelve a ser utilizado de forma generalizada, de manera que para los años inmediatamente anteriores es inexistente cualquier referencia a este pueblo en los registros tanto del Estado como de organizaciones civiles (pág. 158).

A esta comunidad también se le ha conocido como kankwi, kakatukwa, atanqueros, hoy más en boga kankuamo/kankuama.

## 1.6 Otros factores intervinientes en sus realidades

El conflicto armado en Colombia, los desplazamientos forzados y los cultivos ilícitos afectan la convivencia de las comunidades allí asentadas. La presencia de explotadores

de la hoja de coca con fines ilícitos y los sembradíos de marihuana, al igual que intereses comerciales de los recursos naturales del macizo, han agravado la situación de violencia contra las naciones *kággaba*, *wiwa* e *ikt* en la SNSM.

Los movimientos insurgentes armados como las guerrillas del ELN<sup>36</sup> y de las FARC-EP<sup>37</sup> se asentaron en distintos municipios de la SNSM desde comienzos de los años 80 del S. XX, estableciendo dominio territorial y control del pueblo bajo el régimen de “vacunas”: contribuciones económicas de carácter obligatorio a propietarios de fincas, haciendas y de igual modo a los campesinos, colonos e indígenas que ostentaban alguna propiedad. De igual forma recurrían al secuestro, el homicidio selectivo y el sometimiento de los pueblos indígenas por medio de diversas estrategias de intimidación. A fines de los años 90, comenzaron en la Sierra las incursiones de nuevos grupos armados, disputándose en territorio con las guerrillas allí organizadas, aparecieron en los escenarios las denominadas AUC<sup>38</sup> con acciones como bloqueos de vías de acceso a las partes altas de la Sierra y el establecimiento de “impuestos” por los productos que salían de la zona, alimentos, productos agrícolas y pecuarios, drogas ilícitas, el control de derivados del petróleo (venezolano) traído desde el vecino departamento fronterizo de La Guajira, sumado a esto el contrabando de armas y otras actividades ilegales.

Ante dicha situación, los grupos guerrilleros de las FARC-EP y ELN deciden ascender a lugares más altos e inhóspitos de la Sierra, habitados por las comunidades indígenas, entre las que se encuentran los pueblos *kággaba*, *wiwa* e *ikt*, situación ésta que trajo intimidación y amenaza a dichas poblaciones, incluidas sus autoridades, docentes, promotores de salud... En algunos, no pocos, casos reclutamiento forzado de los adolescentes y jóvenes indígenas. Es de notar que también se presentaron casos de asesinatos y desplazamiento forzado de varias familias y pueblos enteros hacia lugares más altos en las frías montañas de este sistema. Así las cosas, las autodefensas y las guerrillas se disputan las zonas media y alta del sistema montañoso, ejerciendo acciones violentas de intimidación contra la población civil, con el objeto de obligarlos para que contribuyeran con uno u otro grupo alzado en armas, persuadiéndolos bajo presión a cierto grado de lealtad con los actores del conflicto bélico, y finalmente tener el control social del territorio. Estas estrategias de dominio territorial desarrollada por los grupos armados irregulares aumentaron los homicidios selectivos en la medida que vieron amenazados sus territorios y alteradas sus lealtades de la población bajo su dominio.

Hacia finales del año 2006, se produce la llamada desmovilización del autodenominado “Frente de Resistencia Tayrona”, quienes actuaban en la zona norte del macizo, incluida en ella Santa Marta. Se fortalece, entonces, en la región la presencia del frente 19 de

36. Ejército de Liberación Nacional

37. Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo

38. Autodefensas Unidas de Colombia.

las FARC-EP con el fin de ejercer control territorial y de un modo particular sobre los cultivos ilícitos y la utilización de un nuevo corredor para su movilización armada y comercial, lo cual les permitía acceso a los puertos del Caribe y ejercer dominio sobre una de las principales arterias terrestre de comunicación, la Troncal del Caribe, que une a Santa Marta con La Guajira y con el paso fronterizo de Paraguachón, en los límites con Venezuela. Adicionalmente han aparecido nuevos actores armados denominados como “Bacrim<sup>39</sup>” empezando una nueva etapa de vulnerabilidad con grupos como los denominados “Águilas Negras”, “Los Nevados” ...

La presencia de la Fuerza Pública como organismo de seguridad del Estado Nación, están representados por la Primera División del Ejército y el Batallón de Infantería “Córdoba” No. 5 y el grupo Gaula Rural del Magdalena, además de los propios de los otros entes territoriales de los que forma parte la SNSM (Cesar y La Guajira). Las organizaciones indígenas de la región, así como también diferentes ONG de derechos humanos, han denunciado los ilícitos e irregularidades, que los grupos armados gubernamentales y no gubernamentales cometen contra dichas poblaciones. Los organismos estatales ponían en riesgo a las comunidades en la medida en que estos ocupaban lugares como las escuelas, casas ceremoniales, como sitio de descanso o de entrenamiento permanente u ocasional, todas estas situaciones afectan a las comunidades, y afectan en igual o mayor forma a la escuela y su cometido, la educación (Presidencia de la República, 2009).

Para dar continuidad a la mirada acerca de las realidades de las comunidades aquí abordadas y con el ánimo de profundizar en ella, se hace un acercamiento a sus realidades socio-comunitarias y convivenciales, de ello se ocupa el capítulo siguiente.

---

39. Bandas criminales emergentes.



# CAPÍTULO 2



## ACERCAMIENTO A SUS REALIDADES SOCIO-COMUNITARIAS Y CONVIVENCIALES

En el marco social, sin embargo, el éxito de la humana actividad depende de un cúmulo de realidades concretas mucho mayor de las que ser humano alguno puede conocer. Toda nuestra civilización se basa necesariamente, en consecuencia, en la posibilidad de que el hombre pueda otorgar fiabilidad a muchas realidades que en el sentido cartesiano no cabe plenamente.

Friedric Hayek<sup>40</sup>

Tener la pretensión de conocer las realidades sociales y culturales de un grupo humano es un reto biosicosocial, aún más cuando dichas realidades son poblaciones culturalmente diferenciadas como es el caso de las comunidades indígenas de la SNSM. Para el desarrollo de este apartado, y dada la relevancia que tiene en la investigación de lo social, el conocimiento de las realidades sociales y culturales de las comunidades en las cuales se realiza la inmersión investigativa, fue necesario diseñar unos instrumentos para recolección de la información requerida, tomando como guía un modelo que permitiera acercarse con más seguridad a dichos escenarios, como el A.N.I.S.E.<sup>41</sup>, puesto que “su cometido es agrupar todos los datos posibles sobre un conjunto de problemas que derivan de una realidad concreta dentro de la comunidad y que tiene en cuenta a los distintos elementos que la componen” (2000). Se comparte lo expuesto en relación con la pretensión sustantiva de la investigación y las acciones propuestas a ejecutar para la mejora de los procesos educativos dentro de las comunidades Indígenas de la SNSM, dado que, en el modelo la intervención socioeducativa es planteada desde un enfoque sistémico que parte desde una perspectiva amplia de la realidad. Realidad abordada a través de esta investigación, mostrando así la amplia diversidad que tiene como riqueza cultural la SNSM ubicada en la Costa Caribe en el Norte Colombiano.

40. Filósofo, jurista y economista de la Escuela Austríaca. Reconocido por su defensa del liberalismo y por sus críticas a la economía planificada y socialista.

41. Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa.

En un primer momento, y como punto de partida, se hizo el reconocimiento de los escenarios propuestos por las comunidades con el propósito de mejorar el conocimiento que experiencialmente se tenía respecto a la ubicación socio-espacial, desde dónde se inicia la investigación y dónde (delimitación geo-espacial), de quiénes (participantes claves y otros actores) y cómo (métodos, herramientas, instrumentos, procedimientos) se puede obtener la información requerida. Igualmente, indagar acerca de posibles fuentes documentales existentes en la comunidad, en la biblioteca escolar, archivos, actas de reuniones de la comunidad, personas a consultar y otras fuentes que a juicio de la comunidad y de los equipos de trabajo fueran importantes y necesarias para enriquecer el debate reflexivo. De allí la importancia de la aproximación al entorno natural en que viven las comunidades indígenas, su población en general y en particular los actores del proceso educativo y los seleccionados por las comunidades para acompañar directamente el proceso de investigación (los equipos de coinvestigación), ¿quiénes son?, ¿dónde se encuentran?, ¿qué tiempo tienen disponible? Todo ello va a hacer posible que se pueda realizar una aproximación, con certidumbre, a las realidades contextualizadas con las cuales se desarrollaron los encuentros dialógicos.

Contextualizar un hecho conduce, de alguna manera, a una mayor comprensión de una manera más holística, porque de no hacerlo, no se podría tener conocimiento de lo que se pensaba en ese momento o cómo se vivía, cuáles eran las costumbres, de allí que conocerlas, se convierte en herramientas básicas para un mejor acercamiento a sus realidades. Las formas de expresión y puntos tan relevantes como los valores que se manejan en una época determinada son aspectos imprescindibles de conocer, dado que, lo que hoy nos puede parecer increíblemente brutal, en determinado momento, fue una práctica común.

Cuando se afirma que las comunidades indígenas son profundamente religiosas, por poner un ejemplo, podría conducir a conclusiones equívocas o no ajustadas a la realidad, puesto que si se desconocen las formas y costumbres del momento en que se relatan los hechos, podría conllevar a conclusiones erróneas. De allí que se pretenda presentar ante la comunidad académica una aproximación a las realidades sociales y culturales de las comunidades indígenas ubicadas en la macro-región América Latina, y de manera particular, en el ámbito colombiano, aquellas que se han tomado como sujeto de la investigación, ubicadas en la micro-región Sierra Nevada de Santa Marta. Igualmente tiene como intención propiciar espacios de discusión en la comunidad académica nacional e internacional, y de manera particular, en la zona norte del territorio colombiano, dado que es en esta región donde están ubicadas las comunidades indígenas seleccionadas como sujetos de este escenario de encuentro académico-investigativo. En este sentido, la postura asumida, hunde sus raíces en los presupuestos epistémicos de la educación indígena, etnoeducación, educación bilingüe, educación intercultural, ciudadanía e interculturalidad, ciudadanía inclusiva, educación propia, desde los cuales se ha venido trabajando en el contexto

de la educación, y de manera particular, la que se ha adelantado durante largos periodos de la historia, en las comunidades indígenas de Colombia.

Al respecto de estas realidades, es necesario traer a colación lo expresado por Laczko (1994, citado por Kymlicka 1996), el cual afirma que la mayoría de los pueblos son culturalmente diversos y que los 184 (En el 2012 la ONU lista 243)<sup>42</sup> Estados del mundo contienen algo más de 5.000 grupos étnicos y 600 lenguas vivas; así mismo, el mismo texto continúa diciendo al respecto que son bien escasos los países del mundo cuyos ciudadanos compartan el mismo lenguaje o que todos pertenezcan al mismo grupo étnico-nacional.

Estas realidades socio-culturales del mundo hace que sea necesario plantear una serie de asuntos, los cuales por sus mismas características, resaltan su importancia en el contexto de un mundo global y unas sociedades cada vez más universales, asuntos estos, que apuntan hacia los derechos de los pueblos cultural y lingüísticamente diversos, ya que, hablando en términos estadísticos, las mayorías y minorías se ven enfrentadas por temas importantes, entre los cuales descuellan la autonomía, los derechos lingüísticos, la representación política y, con respecto a este trabajo de investigación, la educación que se implementa al interior de estas poblaciones culturalmente diversas.

A lo anterior, se agrega la obligatoriedad, la cual está inmersa detrás de “la participación”, que desde las épocas de la llegada del mundo europeo con la colonia, y la posterior organización de los nuevos Estados a las comunidades indígenas, en lo que respecta al manejo de su educación, se fue imponiendo, pues como lo expresa Trillos (1995), haciendo referencia al multilingüismo en la Sierra Nevada de Santa Marta, afirma que la colonización logró, en cierta medida, la hegemonía del español porque la escolarización no estuvo encaminada a respetar los valores culturales del niño a educar, sino los que la cultura de la nueva sociedad dominante pretendía imponer. En los años ochenta del pasado siglo, cuando el Estado entrega a los indígenas el manejo activo de su propia educación, estos heredan un sistema escolar y su lengua española. En este contexto, los indígenas optan por un bilingüismo impuesto por la situación heredada, conservando el sistema escolar, el cual han ido reformando poco a poco.

Siguiendo lo expuesto por Trillos, se inician en el Magdalena acercamientos a las comunidades Indígenas de la SNSM con el objeto preliminar de acercarse a ellos, en sus territorios, alcanzando así de algún modo, lo que con gran esfuerzo físico, económico, social, cultural y, a costa muchas veces, de la negación de su identidad, buscaban en la cabecera del departamento del Magdalena, la posibilidad de acceso al conocimiento (manejo del castellano, conocimiento de leyes y costumbres de la sociedad nacional), de tal manera que pudieran relacionarse con la otra sociedad y

42. Mayor información en <http://www.un.org/es/>

tomar para sí y para sus comunidades lo que para ellos era necesario con el objeto de garantizar su permanencia como pueblo; por supuesto, que quienes podían hacer esos acercamientos eran sin lugar a dudas los hijos de los jefes indígenas o de aquellos que ostentaban el poder económico o el manejo de los procesos de comunicación con gentes de la ciudad y lograban posesionar a sus hijos o parientes en casas de familias no indígenas, los cuales les apoyarían en sus estudios. Esto motivó para que se iniciaran unos procesos que permitieran, desde lo que en esos momentos, siguiendo lo planteado por el MEN, se denominó como etnoeducación, un acercamiento a las comunidades indígenas de la vertiente norte de la SNSM, para que desde sus territorios, y al interior de ellos, se lideraran procesos con miras a la búsqueda de una educación acorde con sus realidades histórico-sociales, políticas-ideológicas, económicas, religiosas, de saberes y conocimientos ancestrales cultivados en una tradición milenaria la cual han sabido mantener, preservar y transmitir de generación en generación mediante procesos socio-educativos formales de tradición oral.

Las situaciones descritas se han perpetuado a lo largo y ancho de la historia, las cuales han hecho propicio el afianzamiento y consolidación de los procesos asimilacionistas, dejando a un lado sus propias raíces, identidades y potencialidades como pueblos de la América Latina permitiendo que la inmensa mayoría de ellos estén sumergidos en la miseria, la ignorancia y el aislamiento, sumidos en la desesperanza y condenados al olvido. Gran parte de estas poblaciones están constituidas por numerosas comunidades, cultural, social, política, económica y lingüísticamente diferenciadas, pueblos ancestrales a los que se denominaron indígenas<sup>43</sup>.

Estas comunidades humanas, culturalmente diversas, quedaron inmersas y muchas veces olvidadas o tenidas como “menores de edad”<sup>44</sup> en términos jurídicos y, como tales, plausibles de ser tutelados y segregados por parte de los Estados emergentes (Ouviaña, 2008) dentro de un modelo de Estado-nación copiado de Europa, caracterizado por su afán homogeneizante, con lo cual se negó las posibilidades que permitía la gran riqueza diversa y pluricultural característica de América Latina.

## 2.1 Educación y Diversidad Cultural

La complejidad cultural no ha de ser entendida como un concepto definido, o como las realidades ya dadas, estáticas, petrificadas; antes, por el contrario, ha de mirarse como las realidades humanas poblacionales que se construyen y enriquecen en la

43. Personas que se auto reconocen como pertenecientes a pueblos y comunidades Indígenas (amerindias), formando parte de un grupo específico, 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 a procesos de socialización, comunicación, trabajo, cosmovisión), descendiente de los pueblos originarios que habitaban América antes de la Conquista y colonización europea. Según el Departamento Nacional de Planeación, DNP, en Colombia se reconocen 90 pueblos distintos.

44. Ley 89 de 1890, “Por medio de la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.” Bajo la tutela de las misiones católicas, y fueron considerados como “menores de edad” en lo que atañe al régimen civil y penal de la Nación.

dinámica social al interior de las mismas comunidades y de las relaciones de estas con otras realidades sociales igualmente dinámicas. El reconocimiento de la diversidad cultural ha de ser comprendido desde el respeto activo a la dignidad de la persona humana y sus libertades fundamentales.

La diversidad cultural existente en el territorio colombiano, representa una gran riqueza que podría explotarse, en el mejor de los sentidos, como fuente de innovaciones creativas, así mismo como un valioso aporte al desarrollo de la humanidad o, por el contrario, en fuente de discordia, separación, discriminación, y por consiguiente, de grandes tensiones en los encuentros y desencuentros en el acontecer cotidiano como se puede percibir, con claridad meridiana, al preguntarnos: ¿cuáles han sido las acciones de esa política homogeneizadora? Un ejemplo de esto, lo encontramos en lo planteado por Trillos al referirse a los “Procesos de institucionalización de la escuela y la prohibición de los sistemas educativos autóctonos y del uso de las lenguas vernáculas, en el marco de la colonización adelantada por el Estado” (1995, pág. 293), puesto que la acción escolar ha estado igualmente dirigida por un paradigma homogeneizador, sin embargo, a pesar de todo ese afán de asimilación, América Latina es un extenso espacio culturalmente complejo y rico en diversidades en el cual conviven cerca de 45-50 millones de indígenas con realidades culturales diferentes, alrededor de cuatrocientos pueblos y un número mayor de idiomas, diferencias dialectales y culturas, tanto de comunidades ancestrales como también producto de la migración europea y africana (Comboni & Juárez, 2001)<sup>45</sup>. Es necesario resaltar que los pueblos indígenas no se han quedado de brazos cruzados ante tales situaciones de subyugación por parte de la sociedad dominante, de allí que ha sido un imperativo el asociarse en pequeñas, medianas y grandes organizaciones en la geometría del sistema político de los Estados nacionales en aras de luchar por sus reivindicaciones y el reconocimiento de sus derechos como pueblos culturalmente diferenciados. En Colombia, estas organizaciones están diseminadas por todo el territorio estatal convirtiéndose así en su voz ante el silenciamiento histórico en el cual habían sido sumidos.

Durante varios siglos, y en la mayoría de los casos, las poblaciones indígenas se han visto reducidas a condiciones de invisibilidad en algunas naciones de Sur América, esta situación ha sido superada de manera parcial; no obstante, estos procesos organizacionales han contribuido al fortalecimiento social, político y económico, lo cual ha permitido que sus realidades hayan ido permeando los sistemas educativos, tanto locales como estatales, y de igual modo fortaleciendo la formulación y potencialización de sus planes de vida, enlazando de un modo particular sus realidades locales con las universales.

---

45. Mayor información en: Revista Iberoamericana de Educación No. 27

## 2.2 Organizaciones y Luchas por la Autonomía

Las luchas permanentes de estas comunidades y de sus organizaciones están fundadas en la reivindicación de sus derechos personales, colectivos y culturales, propiciando para sus pueblos la justicia con equidad social, a la que Tubino (2013) denomina “justicia tridimensional”, entendida esta “como paridad en la participación, la distribución y el reconocimiento” (pág. 1).

Es de notar que tal situación varía de acuerdo con cada país, sin embargo, estos pueblos son cada vez más visibles y su presencia es cada vez más activa e importante, como es el caso de las comunidades indígenas en Colombia. Según datos del Departamento Nacional de Estadística<sup>46</sup> (2006), existen 84 pueblos indígenas con una gran diversidad lingüística, los cuales cuentan en los inicios del siglo XXI (Anexo 6), según los datos oficiales, con una población de 1.378.884, lo cual corresponde al 1,03% de la población total del país, constituyéndose así en el segundo país de América Latina, después de Brasil, en lo referente a número de pueblos indígenas (Sierra, 2004, pág. 18), los cuales han logrado un alto grado de organización y asociación. Ejemplo de ello, a nivel nacional, son: la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia)<sup>47</sup> y la AICO (Autoridades Indígenas de Colombia)<sup>48</sup>; en la región de la Amazonía: OPIAC (Organización de los pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana)<sup>49</sup>; OZIP (Organización Zonal Indígena del Putumayo)<sup>50</sup>; en la Región Nor-oriental: ASOU'WA (Asociación de autoridades Tradicionales y Cabildos U'wa, ORIC (Organización Regional Indígena del Casanare); en la Región Caribe: AASIWASUG (Asociación de autoridades Indígenas del sur de La Guajira), CIT (Confederación Indígena Tayrona), OGT (Organización Gonawindwa Tayrona), OWYBT (Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarua Tairona), OIK (Organización Indígena Kankuama); en la Región Occidente: CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), ACIN (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca), OIA (Organización Indígena de

46. Fuente de consulta: Departamento Nacional de Estadísticas 2006. “Colombia una Nación multicultural”. Bogotá, Censo 2005.

47. La ONIC surgió como fruto del proceso de reorganización del movimiento Indígena en Colombia que impulsó el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC– en 1971, proceso que redundó en el establecimiento de organizaciones Indígenas en varios departamentos.

48. Según tradición oral surge en el suroccidente colombiano con la unificación de los pueblos Guambianos y Pastos, en los departamentos de Cauca y Nariño bajo la defensa y concepción del Derecho Mayor, la recuperación del territorio, la defensa de los títulos adjudicados por la corona denominados (amparos, posesiones, provisiones, real cedula, obediencias, decretos, y acuerdos de nuestros resguardos de origen colonial), como título originario de propiedad territorial colectiva.

49. La OPIAC es una asociación de las organizaciones Indígenas regionales y locales de los departamentos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés, aglutinando a 52 diferentes pueblos de la selva amazónica colombiana. Es una organización que busca promover, desarrollar e impulsar mecanismos para la interacción de los pueblos y organizaciones Indígenas de la Amazonia Colombiana, articulando procesos con el Estado y ONG's nacionales e internacionales, promoviendo el fortalecimiento, la autonomía, proyección del desarrollo propio y los derechos sociales, económicos, políticos, culturales, así como la conservación de la diversidad biológica bajo los principios de unidad, cultura, territorio y autonomía.

50. La Organización Zonal Indígena del Putumayo OZIP, conformada por representantes de los pueblos Indígenas, fue creada y funcionan desde el año 1986.

Antioquia); en la Orinoquía: CRIVA (Consejo Regional Indígena del Vaupés), UNUMA (Organización Regional Indígena del Meta); entre otras organizaciones nacionales y regionales de Colombia<sup>51</sup>. Empero, algunas de estas comunidades se encuentran muy diezmadas o *ad portas* de desaparecer como etnia, tal es el caso de algunos pueblos del Caribe y de la Amazonía colombiana. Este esfuerzo de organización por parte de las comunidades indígenas, liderado por sus autoridades, los ha hecho más visibles, reivindicando su importancia en la conformación de la Nación, procurando así mayor reconocimiento, dado que, históricamente habían sido excluidos, así se puede constatar en lo planteado por el presidente de la ONIC, Luis Andrade, al considerar que para el Estado “los indígenas éramos un obstáculo para el desarrollo del gobierno de Rafael Uribe” (Centro de estudios Interculturales–RIDEI, 2011)<sup>52</sup>. De allí que, como una decisión gubernamental, se planteó como política de Estado, la integración de las diversas y múltiples realidades culturales de las naciones indígenas a la sociedad nacional, perdiendo así la autonomía y la posibilidad de continuar gobernándose según sus propias leyes de origen. Con las luchas de las naciones indígenas y sus autoridades, juntamente con las Organizaciones y el apoyo de líderes de la denominada sociedad nacional, se logró que en el año 1991, con la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia, se hicieran más visibles y se reconocieran los movimientos de los pueblos indígenas, puesto que, en términos de los principios constitucionales: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”<sup>53</sup>, el artículo séptimo de esta Carta Magna, reconoce y protege la existencia en el territorio nacional de la diversidad que aflora en cada uno de los rincones de este país, lo cual se constituye en una verdadera e importante innovación promulgada por el constituyente. La multiculturalidad y multietnicidad del país están en ella reconocidos (Constitución Política de Colombia); aunque los términos *pluri* o *multi* sean solo utilizados de manera descriptiva, sin que esto haya potenciado una red de relaciones que fortalezcan las dinámicas interculturales; no obstante, sus significados hunden sus raíces en las luchas contra la colonialidad pasada y presente, y contra la violencia simbólica, estructural y cultural que esta colonialidad produce. En tal sentido, se comparte con Tubino (2003) lo expresado durante el V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Lima, respecto a lo planteado por Kymlicka en su libro *Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales* al expresar, a manera de reclamo social reivindicativo, que la gran ausente en dicho texto ha sido la sociedad civil, dado que:

En una democracia inclusiva las políticas de Estado deben surgir del acuerdo entre el Estado, la sociedad civil y los partidos políticos, que son actores públicos

51. Los Pueblos Indígenas de Colombia en el Umbral del Nuevo Milenio. DNP – Departamento Nacional de Planeación 2006.

52. RIDEI: Red Internacional de Estudios Interculturales. PUCP: (pontificia universidad católica del Perú).

53. Art. 7 Constitución Política de Colombia (1991).

que emergen de ella. En una democracia real el Estado no debe sustituir a la sociedad civil en la generación de políticas. El Estado debe generar y garantizar los espacios públicos para viabilizar la deliberación común y la acción concertada (pág. 77).

En los últimos veinticinco años se ha podido percibir en Colombia y, por qué no decirlo, en América Latina, el surgimiento de interesantes dinámicas provocadas por las visiones que han venido desarrollándose en dos corrientes paralelas, en las cuales unas veces han prevalecido las políticas educativas de carácter nacional, promulgadas por el MEN<sup>54</sup> para todos los niveles, ciclos y grados de la educación inicial, básica y media; y, por otro lado, las reacciones de las comunidades indígenas y otras poblaciones culturalmente identificadas, las cuales han venido adelantando acciones, en muchos casos acompañados por las Secretarías de Educación de algunos entes territoriales, Universidades, Grupos de Docentes, ONG<sup>55</sup>, entre otros. Dichas acciones han sido sostenidas, argumentadas e impulsadas con base en sus realidades sociales, económicas y culturales expresadas en los planes de vida de dichas comunidades. Es necesario, pues, reconocer el papel que ha jugado la educación al interior de dichos pueblos y en sus formas organizacionales, sin embargo, la educación oficial nacional debe reconsiderar tanto sus procesos pedagógicos como también las formas homogéneas de administración y organización de la oferta educativa en estos contextos diversos, dotarla de un mayor sentido de reconocimiento de la diversidad cultural, y la pluralidad lingüística de la nación en el sentido de incluirlas en los procesos pedagógicos, de tal manera que potencien el desarrollo personal y social de todos los educandos que pertenezcan o no a las comunidades Indígenas o a otras comunidades culturalmente diferenciadas de la denominada “sociedad nacional” cuantitativamente mayoritaria.

Un acercamiento a esas realidades la ha venido expresando desde los años ochenta del pasado siglo, la comunidad iktu en un documento denominado *Diagnóstico y propuesta para un programa adecuado a las condiciones de educación secundaria de la comunidad Indígena Arhuaca*, Sierra Nevada de Santa Marta, abril 1985.

...resistimos el continuo asedio de la sociedad mayoritaria colombiana, económica y culturalmente diferente, que a través de la historia nos ha venido negando nuestro derecho de conservar nuestra tierra, nuestra identidad y la desarrollarnos de acuerdo con nuestra propia dinámica y necesidades. Para nosotros, el proceso de conquista parece que no tuviera fin. Desde fines del siglo pasado y comienzos del presente, el proceso de desalojo y colonización se intensifica por diferentes hechos que trataremos adelante, abriendo nuevos caminos y fundando pueblos como Pueblo viejo, Mínca, San Pedro de la Sierra y Pueblo Bello, entre otros, que se convierten en punta de lanza de la colonización sobre nuestras tierras. (pág. 1)

54. Ministerio de Educación Nacional (MEN).

55. Organismos No Gubernamentales (ONG).

Es de resaltar el auto reconocimiento que la comunidad iktu (arhuaca) hace de su situación de negación al derecho sobre la tierra y la identidad, dos realidades relevantes para la existencia de cualquier pueblo, de ahí que, para los colonizadores, era de gran importancia poder acceder a la territorialidad con el fin de crear asentamientos poblacionales y fortalecer allí su identidad y dominio, es pues notorio que lo que era una necesidad para los unos, en este caso los colonizadores, se convierte en un peligro identitario para los otros. Así lo refiere en su diagnóstico el pueblo iktu en el documento citado: “fundando pueblos... Que se convierten en punta de lanza de la colonización”. Con la construcción de asentamientos poblacionales, llegó la nueva autoridad, la nueva organización social con sus propias normas de convivencia, cambios en lo económico, la presencia de lo militar y lo religioso, garantizando así la seguridad de los nuevos pobladores y el dominio y adoctrinamiento de los nativos. A propósito de ello, es menester traer a colación parte del informe presentado por el equipo de trabajo wiwa al final de una de las estancias dialógicas:

En nuestra memoria se recuerda que la educación para el pueblo Wiwa, hablando de la educación que se lleva en la escuela desde los inicios del Siglo pasado, comienzos de los mil novecientos, era como un programa de cristianización y “civilización” (sometimiento a la cultura de los que llegaron) a manos de los misioneros Capuchinos de la Iglesia Católica. Lo que pretendían era el sometimiento de nuestro pueblo y la aceptación de su lengua, autoridades, religión y todas las costumbres que ellos traían. Todo esto se coordinaba desde el “Orfanato” de Nabusimake (San Sebastián de Rabago) para los Arhuacos y el internado de la Sierrita para nosotros los Wiwa. Esta escuela hizo mucho daño a nuestra cultura. (Grupo de Trabajo Wiwa, No 1, 2013)

Al final de la década de los ochenta, cuando en Colombia se habían iniciado los procesos de reconocimiento del derecho que tienen las comunidades indígenas a una educación acorde con sus realidades de grupos humanos distintos a la población mayoritaria, después de haber transcurrido cinco centurias de la presencia inicial de una sociedad proveniente del continente europeo, tiempo durante el cual la educación, desde la época de la colonia, ha impuesto sobre las comunidades nativas de América y de Colombia en particular, no solo unos programas y contenidos educativos, sino también la imposición de procesos organizacionales en la prestación del servicio educativo escolarizado desde la perspectiva de la sociedad hegemónica con objeto de colonización, de dominio y en espera de obtener la sumisión de estos a la sociedad dominante.

A propósito de ello, es necesario recordar que la colonización por parte de las sociedades hegemónicas se afianzaba en discursos estereotipados, los cuales justificaban en gran medida las decisiones que se tomaban en torno a la escuela y sus contenidos, como lo planteado por Sutherland, en abril de 1886, quien para la época era el Secretario General de la Iglesia Metodista de Canadá, según lo expresa Muñoz (1998) al citar

una carta del referido secretario, en la cual deja explícito los objetivos de la escuela-misión en los Estados Unidos y Canadá, referida a los estudiantes “indios”:

La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos... (Muñoz, 1998)

Situación ésta que no escapaba a las realidades vivenciadas por las comunidades de la SNSM en los denominados “Orfelinatos” u “Orfanatos Indígenas”, como queda expresado de algún modo en el informe de estancias dialógicas del equipo iktɪ en Bunkwimake:

Recordamos que fue en la comunidad de Serankwa, ubicada en la cabecera del río de su nombre, conocido por los Bunachu, como río Aracataca, donde los mayores decidieron abrir una escuela independiente de la que traían en Nabusimake (antes llamada por los Misioneros como San Sebastián de Rabago) porque allí los obligaban a cortarse el cabello, a no hablar la lengua y a que olvidaran nuestra cultura y tradiciones. (Grupo de Trabajo Iktɪ, No 1, 2013)

Pudiera pensarse que, en el continente americano, estos son asuntos del pasado y que las democracias han avanzado tanto que sería impensable que esto, en el hoy de los Estados liberales o neo-liberales, a no ser por lo expuesto por Muñoz en el texto antes citado, al referirse a la educación bilingüe en los Estados Unidos de América en palabras del presidente Reagan en 1981, contra la enseñanza de programas de bilingüismo en sus escuelas, bilingüismo entendido ingléslenguas nativas:

Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo... (Muñoz, 1998)

En Colombia, durante este último cuarto de siglo, se ha venido implementando paulatinamente una educación intercultural-bilingüe, se ha discutido y concertado con las poblaciones indígenas en torno a los proyectos de construcción de una educación acorde con sus realidades socioculturales, producción de documentos, textos, guías, revistas, y se ha ido construyendo un marco legislativo, el cual ha sido reconocido y exaltado en el contexto internacional como un esfuerzo en torno a lo que ha de ser la educación en los pueblos indígenas colombianos.

Desde esta perspectiva, el Estado colombiano ha venido realizando reformas constitucionales y legislativas que han ido permitiendo la construcción de una Nación que propicia procesos de democratización y de desarrollo social con la participación cada vez más creciente y consciente de sus organizaciones, y en menor grado, la participación de los integrantes de los pueblos indígenas. En este aspecto, es bueno enunciar los logros consagrados en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, las cuales han desarrollado las bases para el fortalecimiento de lo que se ha denominado como “etnoeducación”, con planteamientos organizativos y curriculares que permiten impulsar los derechos lingüísticos y culturales de los diferentes pueblos que conforman la nacionalidad, construyendo así las posibilidades de una educación más equitativa e incluyente.

La relevancia que en Colombia adquirió la etnoeducación ha hecho que, de alguna manera, se tome conciencia de la necesidad de atender al talento humano y de adelantar investigaciones de diversa índole que puedan realimentar e impulsar los procesos educativos, que desde la década de los ochenta se viene implementando en el territorio nacional así como en toda América Latina, conocida como “etnoeducación”, “educación intercultural”, “educación bilingüe”, “educación bilingüe e intercultural”, “educación indígena”, hoy más en boga la denominación “educación propia”<sup>56</sup>, entre otros. Es bueno aclarar que, transcurrida más de una veintena de años, aun no se cuenta con suficientes investigadores, lingüistas, antropólogos, pedagogos y docentes indígenas especializados en etnoeducación y/o educación bilingüe e intercultural, necesarios para el pertinente desarrollo de estos procesos educativos en construcción.

A propósito de la “educación propia”, es pertinente recordar que tal denominación ha estado inmersa de un modo particular en las discusiones y reclamos de los pueblos indígenas con el Estado colombiano, una respuesta a tales pretensiones, aunque un tanto dilatoria y de todas formas hegemónica, es la planteada a través del Decreto presidencial No. 1397 de 1996, por el cual se creó la “Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para pueblos indígenas” (Colombia P.d., 2007), al reconocer que:

Dilatoria y hegemónica porque no es un reconocimiento real a los derechos autónomos de los pueblos indígenas en los asuntos educativos, sino el sometimiento a unos procesos burocráticos a los que se han denominado “de concertación” entre unas diversas realidades no concertadas ni homogeneizadas, y un Estado que pretende de algún modo unificar la diversidad, plural y someterla a los acostumbrados procesos burocráticos y dilatorios a que está acostumbrado el Estado. No se trata de “la nación indígena” sino de las “naciones indígenas”.

Se crea, pues, la “Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas” que como lo afirma el decreto en comento es una “instancia

56. Este aspecto se tratará en detalle más adelante.

de trabajo y concertación vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas”, y cuyo objeto es:

...la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral del Estado para los Pueblos Indígenas. (Colombia P. d., 2007, pág. art. 2)

Dicha comisión está integrada de conformidad con el art. 3 del citado decreto por tres funcionarios del gobierno, entre ellos el Ministro(a) de educación, quien lo preside, y 20 delegados de los pueblos, autoridades y organizaciones indígenas. Es de notar que, si tal comisión es de concertación y están 20 autoridades indígenas o sus representantes, ¿por qué su presidencia fue designada por decreto al Ministro(a) de educación nacional y no resultante de la misma concertación?, y otros múltiples cuestionamientos que pueden ser abordados por las mismas comunidades u organizaciones sociales. En este mismo sentido entrarían a la palestra para el análisis, el hecho mismo de asignar sus funciones por el mismo decreto.

En lo que respecta a este trabajo de investigación, acerca de los procesos educativos en comunidades indígenas, se tomaron como escenarios las comunidades kággaba, iktá y wiwa, localizadas en la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, de un modo particular las que, por delimitación territorial del Estado colombiano, corresponden al Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta.-

De lo anterior, es necesario señalar que en dichos escenarios se presentan las situaciones antes expuestas, debido a la falta de actores adecuados (lingüistas, docentes indígenas, investigadores...), sin desconocer los avances en los procesos educativos de sus docentes y directivos, con lo cual no se está favoreciendo el desarrollo de los procesos educativos de tal manera que fortalezcan y propicien espacios de diálogos y encuentros intra e inter culturales, sino que se han convertido, tales situaciones, en fuentes generadoras de conflictos al interior de los centros escolares y las relaciones intracomunitarias entre hablantes monolingües de habla hispana o nativa y los bilingües, tal como lo afirma Trillos:

... Es el bilingüismo un producto de la situación colonial; este bilingüismo no puede ser asimilado a cualquier dualismo lingüístico. En este caso, la posesión de dos lenguas no es solamente la posesión de dos herramientas sino la participación en dos reinos psíquicos y culturales diferentes. Aquí, los dos universos simbolizados por las dos lenguas están en conflicto. Este tipo de bilingüismo, forzosamente deja secuelas conflictivas en la personalidad del hablante. (1995, pág. 294)

La educación que se implementa al interior de las comunidades indígenas en cuestión juega un papel importante en su constitución y supervivencia como pueblos, ya que puede o no mantener su cohesión social, de allí la importancia que en este tipo de

procesos se tenga muy en cuenta el reconocimiento de sus dinámicas poblacionales, las influencias que han tenido y que ejercen en el sistema de vida local y nacional.

Durante la revisión documental, se pudo constatar que, durante el siglo XX se adelantaron procesos de educación en las comunidades indígenas de Colombia. La educación que se impartió en los asentamientos poblacionales indígenas, desde los comienzos de dicho siglo hasta la década de los sesenta, estuvo a cargo de algunas comunidades religiosas de la Iglesia Católica; en casos particulares hicieron presencia escuelas oficiales del Estado, en las cuales, la oferta educativa no era otra que una réplica de la aplicación del currículo nacional, el cual desconocía, desde la perspectiva de una sociedad hegemónica, las realidades sociales y culturales de los pueblos en donde se ofrecía el servicio de educación, trayendo consigo el surgimiento de una confrontación ya que, siguiendo lo expuesto por Trillos: "... El proceso de escolarización ha originado en los estudiantes una representación diferenciada de las dos lenguas. Como tal, esta confrontación desigual pone a los estudiantes en conflicto de identidad con relación a los diferentes universos que subyacen a las lenguas" (pág. 11). En la mayoría de los casos, en diversas poblaciones, se prohibía bajo castigo el uso de la lengua propia.

En 1887, se firma el concordato entre la Santa Sede (Estado del Vaticano) y el Estado colombiano, el cual permaneció hasta finales del siglo XX. En dicho concordato se plantearon normas y directrices como mecanismos para que la Iglesia Católica pudiera mantener y preservar el orden social establecido por un Estado eminentemente hegemónico, inspirado por las doctrinas que se impartían desde la religión oficial del Estado (Gonzalez, 1993), para la "extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los "salvajes" selváticos e indios andinos antiguos vasallos suyos" (Jimeno & Triana, 1985, pág. 31). Uno de los aspectos relevantes, contenidos en el Concordato que afectó grandemente a las culturas indígenas fue, sin lugar a dudas, el que se refiere a la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las Universidades, Colegios y Escuelas. Otros datos importantes que podemos destacar en este aspecto es el contenido en textos de la normatividad existente sobre la cual se "plataformó" el esquema del servicio educativo, lo contenido en la Ley 89 de 1890 "por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada"<sup>57</sup> (Congreso de la República de Colombia) en su artículo primero indica que "la legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan siendo reducidos a la vida civilizada por medio de misiones", así mismo se define que "el gobierno de común acuerdo con la autoridad eclesiástica", como la incipiente sociedad nacida de las misiones por el sometimiento de los pueblos indios, "determinará la manera cómo han de ser gobernadas", ya que según la Ley que hemos citado en este párrafo, los indígenas fueron concebidos como menores de edad y que como tales debían tener un tutor, ese tutor fue la Iglesia. Así mismo, la Ley,

57. Artículo declarado inexecutable por la Corte Constitucional mediante Sentencia C-139-96 del 9 de abril de 1996.

en lo referente a las comunidades indígenas, los concibe como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en los procesos de colonización; en este marco de las misiones civilizadoras y cristianizadoras, estaba la educación, de dichas comunidades, en manos de la Iglesia a través de las congregaciones religiosas a las que se les encomendó dicha misión, con una pedagogía basada en los principios de la Iglesia Católica, la cual permaneció hasta los años cincuenta del pasado siglo XX, a partir de la siguiente época se adoptan los planes del Estado colombiano.



# CAPÍTULO 3

## PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES Y LEGALES PARA LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES CULTURALMENTE DIFERENCIADAS.



Durante la última década del pasado siglo, el Estado colombiano, como resultante de muchos reclamos y luchas sociales en las cuales se encuentran incursas, de un modo particular, las organizaciones indígenas, afrodescendientes, organizaciones sindicales, ONG, se ha logrado un significativo viraje en lo referente a la concepción de la República como un Estado Social de Derecho, lo cual implica no solo un posicionamiento de la comunidad y del Estado mismo, sino también un cambio de mentalidad en lo referente a la primacía de lo social. En ese sentido, y atendiendo a largos procesos de lucha de las consideradas “poblaciones minoritarias”, se da el reconocimiento de los derechos que dichas comunidades han venido reclamando desde la misma llegada de los europeos al continente que denominaron inicialmente “Indias occidentales”<sup>58</sup> y luego “América”<sup>59</sup>.

Antes de abordar la temática referente a los principios constitucionales y legales que determinan los procesos de educación al interior de las comunidades indígenas, es necesario hacer un acercamiento a las nociones que conceptualizan la educación en Colombia.

La cultura denominada occidental, que procede de las comunidades que se preocuparon por la educación de sus niños y jóvenes en centros especiales o con personas particulares, tiene sus orígenes en Grecia con base en lo que se ha denominado la filosofía humanista; para ellos, la relación entre el discípulo y el maestro era necesariamente una relación personal e íntima, de allí que las denominadas escuelas se instituyeron en torno al Maestro, lo cual se perpetuó en el tiempo. Por ello, la educación de los ciudadanos se encomendó a dicha institución, conformada por los discípulos y el maestro; asumiendo, en el contexto de la educación tradicional, que educar sea “...adaptar al hombre al medio en que ha nacido y transmitirle los valores y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad que lo acoge” (Galeano, 1998, pág. 42).

La educación pública en Colombia, de un modo particular en los denominados “territorios nacionales”<sup>60</sup>, le fue encomendada desde sus inicios, por parte de la corona

58. Referido comúnmente a las Islas del Caribe, denominadas “Antillas”. Tradicionalmente, el nombre fue dado a las posesiones europeas en los nuevos territorios descubiertos y por descubrir en el nuevo mundo y que se dio inicio con la llegada de Colón en el Siglo XV.

59. Su nombre hace alusión a Américo Vesputio navegante italiano que trabajó al servicio del reino de Portugal y de la Corona de Castilla. Martin Waldseemüller en su mapa de 1507 utilizó el nombre de “América” en su honor como designación para el Nuevo Mundo.

60. En Colombia hace referencia a las antiguas Intendencias y Comisarias: Arauca, Casanare, Putumayo,

española, a la Iglesia católica, la cual, asumió la educación como una “Misión”<sup>61</sup>, así surgieron las primeras escuelas hegemónicas; es pues, una educación sesgada hacia los intereses de la Iglesia, las pretensiones del Estado español y el ideal, igualmente impuesto: “estar educado”, que para el caso equivalía a “ser civilizado”.

Pretender hacer un acercamiento comprensivo a los cambios que ha sufrido la política educativa colombiana en lo referente a los pueblos indígenas, exige, necesariamente, tomar un camino interpretativo legado por la historia, esto permite un acercamiento a las épocas en que la educación era administrada, como se afirmó en el párrafo anterior, por las misiones católicas; se hace referencia, en otros términos, a la educación contratada por el Estado a partir de la puesta en vigencia del Concordato de 1887 y renovado en el año de 1973<sup>62</sup>. Como era de esperar, la educación escolar puso su sentido en la evangelización y los preceptos doctrinales del catolicismo o en los contenidos programáticos del Estado que nada tenían que ver con las realidades sociales de las comunidades indígenas; en la mayoría de los casos, la lengua castellana era impuesta, sumada a la prohibición del uso de la propia.

Hacia los comienzos de la década de los setenta, en el pasado siglo en Colombia, al igual que en varios países de América Latina, empieza a emerger lo que se denominó la escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena, en contra y en muchos de los casos a expensas de la escuela estatal y católica (Amodio, 1989). El interés de las comunidades indígenas era el de poder tener una educación acorde con sus costumbres ancestrales, que reconociera y afanzara la historia propia y la enseñanza de la lengua materna:

... Con la creación de programas de educación bilingüe, el interés del movimiento indígena es el de tener una educación propia, que se fundamente desde las raíces culturales de cada pueblo, que enfatice en sus costumbres, su historia, en la enseñanza de la lengua, en el conocimiento y comprensión de sus problemas y necesidades, en la interacción armónica con otras culturas. Enseñanza en la cual la lengua debe reflejar la realidad cultural de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente, sus costumbres e historia. Y para ello se debe vincular a las lenguas indígenas con las escuelas. (Pancho, G, & S, 2005)

Las denominaciones educación bilingüe, intercultural, etnoeducación y educación indígena suelen utilizarse de manera indiscriminada; es bueno aclarar que, siguiendo a López y Velazco, al referirse al caso mexicano, se concibe la educación indígena como una perspectiva de vida no occidental, además de otras prácticas de socialización

---

Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Amazonas, Guainía, Vaupés y Vichada.

61. La misión católica es un proyecto de la iglesia católica, la cual tiene la tarea específica de presentar los dogmas y enseñanzas de esta denominación religiosa a aquellos que aún no lo conocen y fundar su iglesia donde todavía no se ha asentado territorialmente.

62. Concordato aprobado por la Ley 35 de 1888 fue remplazado por el Concordato aprobado por la Ley 20 de 1974.

familiar y comunitaria dado que las vivencias de la cotidianidad indican la existencia de un orden social propio, una religiosidad que impregna todos sus aconteceres (1986, pág. 157).

La educación indígena, en este sentido, hace referencia a un proceso endógeno de socialización, llevado a cabo por la misma comunidad, cuyo fundamento es la valoración de la cultura propia. Por otra parte, el concepto de educación bilingüe no tiene sustento en lo endógeno sino en las exigencias de la sociedad dominante, ya que podría constituirse en un instrumento más de subyugación, es decir, al tomar los contenidos del currículo nacional y traducirlo simple y llanamente a la lengua de la comunidad indígena, lo cual implica un relegar lo propio y asumir mediante el uso del español, en la escuela, una nueva configuración mental, y por consiguiente, una modificación en la comprensión del mundo. Existe pues, el temor, por una parte, de que la enseñanza del español pueda conducir a fomentar el olvido de la lengua materna como medio de comunicación incluso dentro de su propia comunidad; por otra parte, algunas comunidades de la SNSM, sus autoridades y mayores creían, y aún creen algunos, que en la escuela no se debe enseñar a leer y escribir en lengua materna sino el español, ya que éste les permite ponerse en contacto con la sociedad de afuera y que la lengua materna se reserva sólo para su uso dentro del resguardo.

Continuando con este análisis reflexivo, y tomando como punto de referencia lo consagrado en la Constitución Política de Colombia del año 1991, dada su relevante importancia en el desarrollo de procesos educativos al interior de las comunidades indígenas; sin embargo, para no desconocer un trecho recorrido, es bueno aclarar que antes de la promulgación de la nueva constitución se habían dado aportes significativos en lo referente al desarrollo del concepto de educación indígena desde los inicios de la década de los años 70, lo cual permitió que se iniciara la implementación de programas educativos bilingües al interior de las poblaciones indígenas que respondieran a sus características socio-culturales y a su cosmovisión<sup>63</sup>. Como respuesta al empeño de los pueblos indígenas, en el año 1978, el MEN promulga el Decreto 1142, reglamentario del Artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1976 (Ministerio de Educación Nacional, 1978), en el cual se da una mirada a la realidad escolar en algunas comunidades indígenas, configurándose de este modo el primer marco legal que soportara el desarrollo de una educación intercultural bilingüe para las poblaciones indígenas. Se considera que ésta, debe estar ligada a sus procesos productivos y a toda la vida social y cultural, de tal modo que la educación proporcione los elementos (teóricos y prácticos) acordes con las estructuras y desarrollo económico autóctonos de dichos pueblos a los que hay que comprender, valorar y difundir a través de los procesos educativos. El decreto en comento afirma que “Toda acción educativa que se desarrolle en las comunidades

63. Cosmovisión como el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo, de la propia naturaleza y la de todo lo existente, aplicable todos los campos de la vida, desde la política, la economía, la ciencia, la religión, la moral, la filosofía.

indígenas será orientada y evaluada por el Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración de las mismas comunidades” (Art. 1).

En el contexto internacional, la OIT<sup>64</sup>, en el año 1989 aprueba el convenio 169, en el cual se obliga a los Estados que lo ratifiquen, a garantizar una educación acorde con las necesidades y características culturales de cada pueblo (art 26 al 31); dicho convenio fue ratificado por el Estado colombiano mediante la promulgación de la Ley 21 de 1991 (Colombia C. d., 1991).

En el año 1990, se dio un movimiento inusitado liderado por jóvenes estudiantes colombianos, autodenominado “Todavía podemos salvar a Colombia”, los cuales, con sus propios esfuerzos y armados de ilusiones generaron un proceso de cambio a través de un movimiento de opinión pública al que se denominó “Séptima papeleta”<sup>65</sup>. Este movimiento llevó a depositar en las urnas, durante las elecciones parlamentarias del 11 de marzo de 1990, una papeleta adicional a las seis propias de dicho proceso electoral, lo cual, después de un gran debate jurídico, dio origen a la elección de una Asamblea Nacional Constituyente, la cual contó con la participación de 70 delegatarios de los cuales dos (2) escaños correspondieron a las comunidades indígenas de Colombia, correspondiente al 2.9% de los miembros de dicha asamblea: Lorenzo Muelas Hurtado, de la Nación guambiana, en representación de AICO y Francisco Rojas Birry, de la Nación embera, en representación de la ONIC. El resultado fue la promulgación, el 4 de Julio de 1991, de la Constitución Política de Colombia conocida como “Constitución del 91”, la cual propició cambios fundamentales como declarar a Colombia como un Estado en el cual todos los colombianos puedan acceder al beneficio de unos derechos sociales garantes de condiciones de vida digna, creó nuevos espacios de participación ciudadana, definió al Estado como “Un Estado social de derecho” con una democracia participativa, estableció la acción de tutela como un mecanismo fundamental para la defensa de los derechos particulares y colectivos, el derecho consagrado a la doble nacionalidad para las comunidades indígenas que comparten territorios de fronteras con otras naciones, mejoró los mecanismos de participación comunitaria, reconoció como derechos de la ciudadanía, la ecología y la cultura, determinó la delimitación y administración de los territorios indígenas, entre otros.

La Carta Magna surgida de este proceso democrático, en su artículo séptimo consagró en Colombia, como principio constitucional, la diversidad étnica y cultural, lo cual se convierte en el punto fundamental y legal para la actual situación de los pueblos indígenas: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de

64. OIT. (Organización Internacional del Trabajo).

65. La Séptima papeleta fue una propuesta surgida de un movimiento estudiantil ante las elecciones del 11 de marzo de 1990, durante las cuales se elegía el Senado de la Republica de Colombia. El movimiento Estudiantil propuso incluir un séptimo voto en que se solicitaría una reforma constitucional mediante la convocatoria de Asamblea Constituyente. El movimiento de la séptima papeleta es por tanto el origen de la Constitución del 91.

la Nación colombiana” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991)<sup>66</sup>. Este artículo fue introducido según lo expuesto por el diputado Francisco Rojas Birri (Gaceta Constitucional, 1991, pág. 21), con el objeto de acabar en Colombia con la política asimilacionista<sup>67</sup> que causó tanto rechazo mundial en la década de los ochenta, así mismo se consagran otros derechos como el reconocimiento de sus lenguas y dialectos como oficiales en sus territorios y por consiguiente, el derecho a una enseñanza bilingüe en aquellas comunidades que tienen y conservan tradiciones lingüísticas propias (pág. 10 art. 10). De la misma forma, en los artículos 13, 18,19 y 20 (págs. 11-12) se consagra el derecho a la libertad e igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación por razones de su raza<sup>68</sup>, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o religiosa. En lo que respecta al derecho de tierras o reconocimiento de propiedad sobre la territorialidad (pág. 21), se expresa el derecho que tienen las naciones indígenas sobre sus territorios, ya sean estos comunales o resguardos, así mismo se declara su inalienabilidad, imprescriptibilidad e inembargabilidad.

La Constitución, en su artículo 67, consagra la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, en este sentido, la educación es un derecho constitucional y como tal debe ser garantizada a toda la población, ya que este es inherente a la condición de ser persona; así mismo la Carta Magna establece que “la educación formará al pueblo colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (pág. 21).

La misma Carta Nacional, al determinar las responsabilidades de la educación, afirma que “el Estado, la Sociedad y la Familia son responsables de la educación” y no solo eso, sino que esta es de carácter obligatorio y gratuito. En lo referente al servicio educativo, el mandato constitucional es desarrollado mediante la promulgación de la Ley 115 de 1994, también denominada “Ley General de Educación”, que establece unas normas específicas y particulares para los grupos étnicos de Colombia, en el Título III capítulo 3 “Educación para Grupos Étnicos” entre los capítulos 55 y 63 se hace un desarrollo legal de lo que se entiende por etnoeducación, partiendo de una definición en la cual se resalta que está dirigida a “comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”, la cual debe estar ligada al contexto en el que viven, a sus procesos de producción, a sus realidades socioculturales y el respeto a sus tradiciones y creencias religiosas; en ella se determinan unos principios y fines de los procesos

66. Artículo 7 de CP. de Colombia.

67. Entendido aquí como mecanismo de dominación y mantenimiento de poder para la persuasión de otro u otros sometidos, minoritarios o ambas cosas, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social, con el fin de conseguir y perpetuar un estado de homogeneidad en el pensamiento y en la acción.

68. Se utiliza el término dado que es el empleado por la normativa, pero en el seno de la visión socio-crítica de esta tesis no es considerado, puesto que se toma etnia para ese fin. El término raza hace referencia a planteamientos de origen biológico.

etnoeducativos, que se han trazado en la misma ley para toda la nación colombiana, anexando además criterios que permiten afianzar la identidad cultural de los pueblos indígenas, tales como: integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Todo lo anterior, con el objeto primordial de consolidar proyectos identitarios de los pueblos culturalmente diferenciados en el contexto de la sociedad nacional, así como propiciar un adecuado uso de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Congreso de la República, 1994).

Además de los principios y fines determinados en la norma, y teniendo como fundamento uno de los criterios que ha de fortalecer la identidad cultural, el cual es el de la diversidad lingüística, la precitada Ley, en su artículo 57, afirma que en la enseñanza de los grupos étnicos que mantengan una tradición lingüística propia será bilingüe, afirmando que se ha de tomar como fundamento de la base escolar la lengua materna, así la segunda sería el castellano y se tendría como lengua hablante nacional. Eso se asevera solo para la enseñanza dentro del territorio del respectivo grupo étnico, en este sentido, el derecho a la educación en lengua materna no es entendido como inherente a la persona en sí misma, sino que tiene limitantes definidas por el territorio. Podría entenderse que es un derecho inherente al territorio y no a la persona (negación del otro o limitación de derechos inherentes a la persona dado que están sujetos a la territorialidad determinada por el mismo Estado).

El desarrollo de esta normatividad se indica de manera sucinta en los dos gráficos que se exponen a continuación, indicando en el primero las políticas asimilacionistas del Estado frente a las luchas y requerimientos de los pueblos indígenas, así como algunos de los logros parciales que estas justas luchas han alcanzado en busca de la autonomía y el reconocimiento; en el segundo, el desarrollo legal surgido de la nueva constitución del Estado colombiano, a partir de la promulgación de la Carta Magna de 1991.

Ilustración 1 Políticas públicas del Estado colombiano. XIX-XX

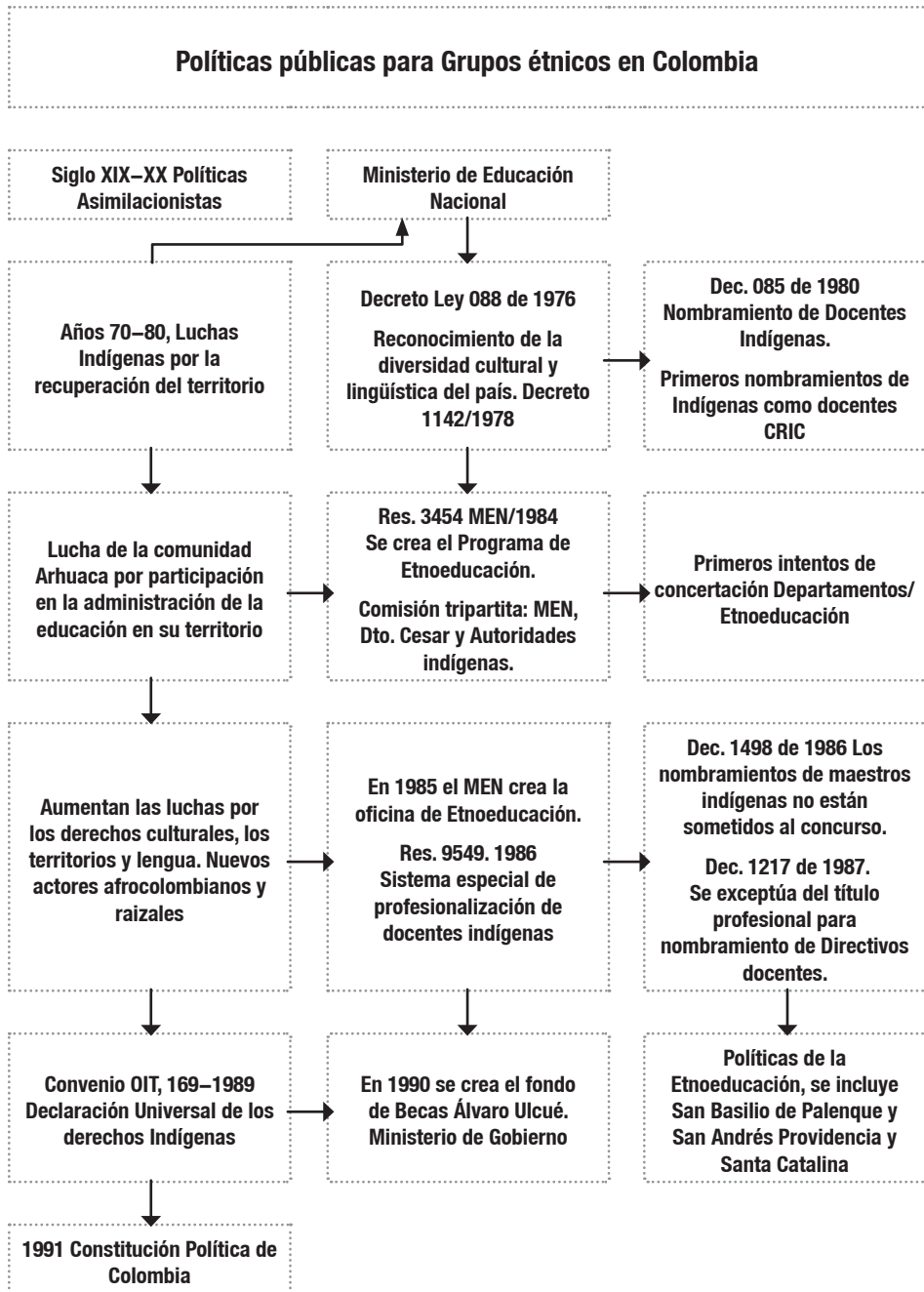
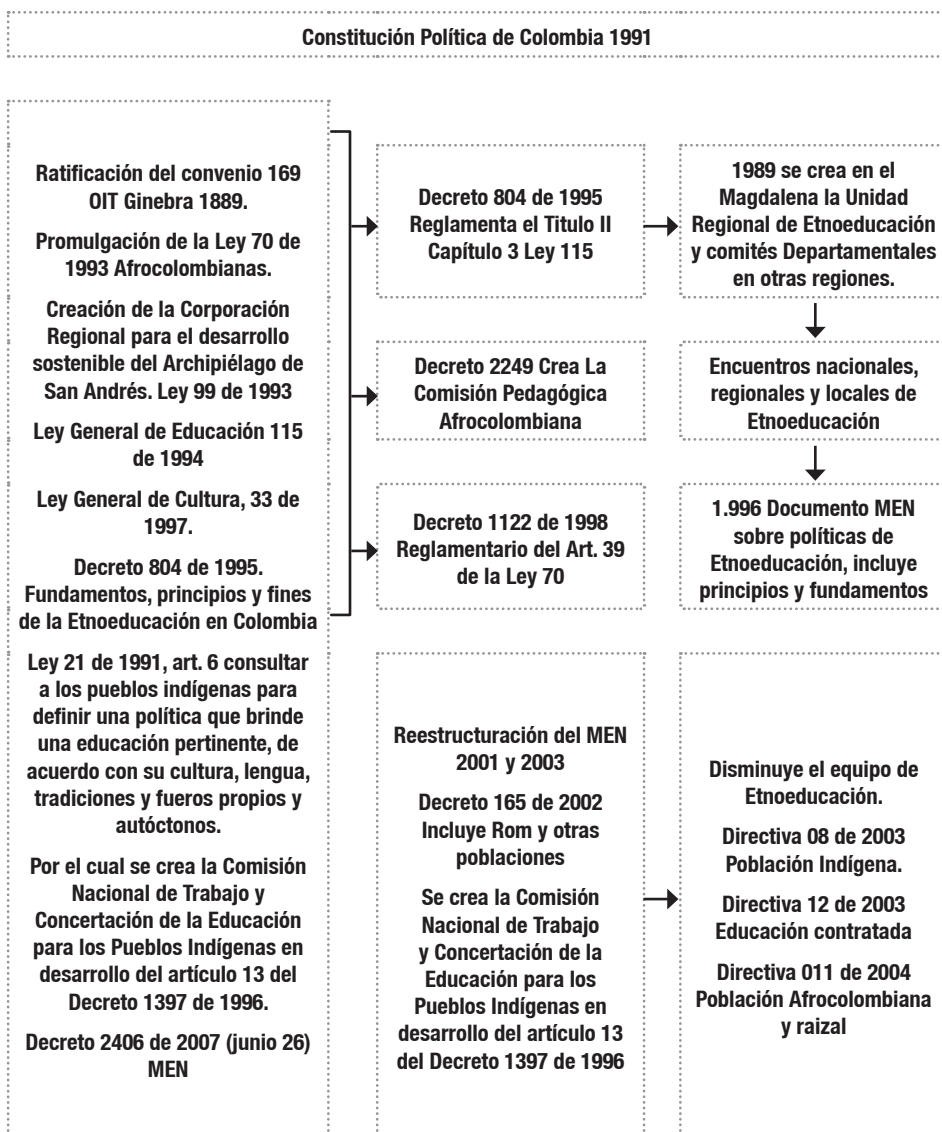


Ilustración 2 Legislación Colombiana a partir de la Constitución de 1991





# CAPÍTULO 4

## PROCESOS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO NACIONAL



### 4.1 Contextualización de la categoría Educación

En este contexto se pueden enunciar algunos conceptos ligados a la concepción de educación traída de Europa bajo el denominador filosófico del humanismo, el cual se ha erigido en la cultura occidental como una relación personal e íntima maestro-discípulo heredado de los griegos, de allí que las denominadas escuelas se conformaron en torno a un “Maestro”. Hoy, la educación está encomendada a esa institución llamada “Escuela”, la cual propende por una formación para el desarrollo de la personalidad total, el desarrollo integral de los seres humanos mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que les permitan desarrollarse eficientemente en la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Para comprender mejor estos procesos y conquistas, es saludable echar una mirada a lo conceptualizado como educación formal oficial a lo largo del devenir histórico de la construcción de la nación colombiana.

#### 4.1.1 La educación como negación de las identidades culturales

Las primeras instituciones educativas aparecen en el territorio de lo que hoy es Colombia en los inicios del periodo de la conquista hacia 1540, cuando las órdenes religiosas venidas junto con los invasores españoles empezaron a abrir pequeñas escuelas en sus conventos y monasterios con el objetivo de impartir instrucción en las primeras letras<sup>69</sup> a los indígenas con los que estaban teniendo contacto, pero sobre todo, con el propósito central de imponer la enseñanza de la doctrina católica y de la moral cristiana en los territorios recién conquistados. Del carácter dogmático de la enseñanza en estos primerísimos tiempos de la historia educativa del país da cuenta Patiño, quien sostiene que estos momentos iniciales:

...vieron florecer el deseo de la Corona española de impulsar, gracias a los encomenderos, la figura del cura doctrinero que vino con la intención de enseñar a los indígenas de estas tierras la doctrina cristiana y la administración de los sacramentos. (2014, pág. 7)

69. García (2005, citando a Ocampo López, 1987) afirma que las escuelas de primeras letras tenían como fin principal adoctrinar y enseñar los primeros rudimentos.

Con fundamento en esto, es posible sostener que fue en la época de la conquista en donde empezaron a nacer los primeros centros de educación dirigidos especialmente a los pueblos indígenas. Entendiendo esto, es posible afirmar que el primer antecedente remoto de la educación en Colombia vendría a ser la Donación Papal del 4 de mayo de 1493<sup>70</sup>, bula mediante la cual el Papa Alejandro VI delimitaba las posesiones pertenecientes a la Corona española con respecto a las de otros Estados. En esta prerrogativa alejandrina se decreta a favor de los Reyes Católicos, la “concesión y confirmación de dichas tierras, con sus poblaciones, en cuanto infieles, que habría que reducir a la Cristiandad” (Martínez J. G., 2003). Por tanto, el primer precursor de los recintos educativos colombianos son los centros que, anexos a los conventos y monasterios, iniciaron el proceso de cristianización del Nuevo Mundo.

Los Reyes Católicos, al sentirse comisionados para evangelizar las tierras conquistadas iniciaron este proceso apoyándose en las órdenes religiosas, cuyos miembros fueron empleados como “eficaces agentes colonizadores del nuevo continente” (Gil A., 2006). Sin embargo, el papel de la iglesia no comenzaría en este punto de nuestra historia, sino que inició desde el mismo momento de la invasión europea porque “desde las primeras expediciones se tuvo la presencia de la Iglesia con los capellanes de las expediciones” (Mendoza, 2002). Entre las Órdenes que llegaron están las de: franciscanos, dominicos, mercedarios y agustinos<sup>71</sup>, y después del concilio de Trento se sumó la compañía de Jesús conocida también como la orden de los jesuitas. Pero la relación entre las órdenes religiosas y los incipientes procesos educativos en esta parte del Nuevo Mundo no debe observarse solo en la dirección que va desde estos frailes y monjes hacia la aculturación de la población indígena, sino que este fenómeno fue en todo momento bidireccional, porque “la evangelización también permitió que los franciscanos, los dominicos y los jesuitas llevaran a cabo experimentos misionales en donde ponían en práctica métodos pedagógicos que les facilitarían enseñar la doctrina cristiana a los indígenas” (López M., 2012, pág. 28), además del papel aculturizador que las órdenes religiosas tuvieron en la consolidación de proceso colonizador, significó así mismo el inicio de la empresa de la negación de las identidades indígenas y de sus creencias; representó también la oportunidad para el desarrollo y puesta en práctica de novedosas metodologías pedagógicas en donde se implementaron métodos diversos con el propósito de hacer entendible la nueva doctrina a las poblaciones indígenas. Siguiendo a Botero, podría afirmarse que el objeto de la educación, en aquel entonces, era el de formar “individuos dentro de los patrones del dogma católico y de la ideología tomística” (Botero Chica, 2005).

En sus inicios, encontramos en el nuevo Reino de Granada, durante la época de la colonia, conceptos ligados a la educación como es el “Método de enseñanza de las primeras letras” con el cual, al decir de Zuluaga (1999) se inaugura una nueva

70. Se refiere a la bula menor *Inter Caetera*.

71. Ya desde 1510 los franciscanos establecieron convento en Santa María la Antigua del Darién.

modalidad de enseñanza, configurada a partir de la aparición de un nuevo actor, el Maestro, el cual marca el inicio de la escuela en nuestra sociedad con un objeto particular de su trabajo, el niño. Se definen espacios concretos para el ejercicio de educar, el salón de clases, unos tiempos determinados en un horario escolar y unos procedimientos para la trasmisión del conocimiento. En este nuevo espacio, administrado por los religiosos católicos, no existían límites entre el convento o la escuela donde se catequizaba a los “indios y mestizos o en el hogar donde se aprendían los primeros rudimentos y en donde no estaba separada de la adoración a Dios, ni de las actividades de la vida doméstica”. Con las reformas borbónicas aparece la escuela pública como parte de la estrategia para reordenar institucionalmente las competencias del poder eclesiástico y el poder civil “durante la segunda mitad del siglo XVIII la educación fue apresada por el Estado y declarada objeto público...” lo cual crea un vínculo entre las escuelas (el saber) y el Estado (el poder), fomentando así un movimiento que poco a poco instaló la enseñanza como parte del poder estatal (págs. 106-108).

Aparece, entonces, el denominado “primer Plan de Estudios”, con el cual se institucionalizó la educación oficial en Colombia. Dicho Plan denota una gran influencia europea al asociar a los métodos de enseñanza el aprendizaje del alfabeto o lo que se denominó “la enseñanza de las primeras letras”, con lo cual se pretendía que el alumno aprendiera a conocer cada una de las letras y así poder leer y escribir en español. El fin primordial de la escuela era ese, enseñar a leer y escribir, para que después pudieran tener acceso a las letras más profundas: las artes, la filosofía, la literatura, la teología y las ciencias. Este tipo de educación estaba dirigido a las comunidades rurales y en los centros urbanos a las clases sociales marginales, ya que los denominados criollos y otros grupos<sup>72</sup> sociales emergentes, recibían educación de parte de maestros personales.

Según Walabonso Rodríguez, al disertar acerca de lo que se concibe como educación, afirma que existen desde comienzos del siglo XIX diversas concepciones de educación, las cuales responden a las orientaciones filosóficas de la sociedad dominante, la cual ha concebido la educación como: preparación, cultivo de capacidades, proceso de construcción, perfeccionamiento, desarrollo, formación, función esencial de la comunidad, integración cultural, formación para cumplir una función social y como una forma de transmitir conocimientos (1997, pág. 190).

La educación en principio, es un fenómeno social, el cual, por su propia naturaleza es complejo porque se ha dado en forma continua y discontinua y está en relación con el proceso humano, es decir, es un acontecimiento histórico que tiene que ver con nosotros mismos. Se aborda aquí la “Educación” desde dos sentidos semánticos, uno

72. Este término proviene del español antiguo “creollo” que significaría “criar”, fue utilizado para designar al descendiente de españoles nacido en la América Latina colonial.

amplio, en el cual el término hace referencia al proceso de formación, preparación de los individuos como seres humanos mediante la enseñanza, ya sea esta de tipo directo o indirecto; y en segundo término, el del aprendizaje del entorno social en el cual se vive y del cual se nutre el individuo en el aprendizaje de la vida social para que participe y actúe en la vida cultural y en las relaciones productivas de construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones de la comunidad humana a la cual pertenece.

En sentido estricto o particular la educación es la actividad aplicada, orientada y conducida por los educadores para formar en los individuos una concepción del mundo, desarrollar las capacidades y habilidades cognitivas y el manejo de técnicas, de igual manera en la formación moral, estética y en el desarrollo físico.

Podría definirse la educación como un proceso filosófico y técnico-inductivo de interacción social en el cual se pretende reproducir, transformar y desarrollar los valores culturales, materiales y espirituales que comparte una sociedad mediante la instrucción, enseñanza y orientación social, la cual está determinada por el desarrollo de su producción material y distribución de clases sociales en que sustenta el poder del Estado. La concepción de Educación no puede estar apartada del concepto de cultura: a propósito de ello, el antropólogo culturalista Kroeber ha planteado hasta 164 definiciones diferentes del concepto (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

En este esfuerzo por acercarnos a esta conceptualización, nada más centrado en nuestras realidades latinoamericanas, opuesto a traer el pensamiento de aquellos que con una mirada teleológica quisieron potenciar la transformación de un pueblo teniendo como soporte base la educación. Es necesario entender de manera definitiva que no se alcanzará la verdadera justicia social hasta que los sueños de Bolívar, Martí y cada latinoamericano se hagan realidad: “Está en juego la supervivencia misma y para lograr este propósito se hace necesario la transformación de la educación”. (Cánovas y Chávez, 2007 citado por Cruz, 2012).

El concepto de educación en contextos multiculturales ha sido afectado por las percepciones que se tienen en los diferentes grupos étnicos y culturales, particularmente desde la visión del grupo hegemónico. En la revisión de la literatura y en la vivencia se ha podido corroborar que, en contextos multiculturales, las personas tienen un enfoque y concepción de miembros de otros grupos (en particular de comunidades indígenas y afrocolombianas) muchas veces negativa, las cuales impiden abrir espacios amplios para el camino al diálogo y la reciprocidad transparente entre todos para construir un proyecto de vida común. Lo cual es importante e impostergable considerar al comprender la educación.

Desde esta perspectiva, es complejo bosquejar un constructo epistémico que denote con claridad qué se quiere expresar con procesos educativos escolares en contextos multiculturales, en los cuales se construye la interculturalidad, en particular, en

comunidades en situación de marginalidad como son en nuestro contexto las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, ya que encontramos sin lugar a dudas múltiples definiciones, tantas cuantos teóricos se han ocupado del tema de los procesos educativos en contextos de sociedades diversas que conforman la nacionalidad.

## 4.2 Educación formal en comunidades Indígenas

A partir de la constitución política de 1991, la noción de “etnoeducación” constituye un punto de referencia obligado al realizar cualquier análisis o revisión de las políticas que, en el marco de la educación, orientada a los grupos étnicos, se han implementado en Colombia. El surgimiento de este concepto supuso una transformación radical de los supuestos básicos sobre los cuales se asumía asentada la identidad nacional. Uno de estos supuestos básicos fue el tener una concepción de un Estado-nación homogéneo como requisito fundamental de la nacionalidad colombiana que se encontraba decididamente manifiesto en la anterior carta constitucional de 1886 (Kalmanovitz & López, 1997, pág. 7).

El principio constitucional de la nueva carta política del 91 resalta el “reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la Nación, con el cual se reconocen otras formas y expresiones culturales, políticas y organizativas” (Rodríguez S. , 2011, pág. 3). Con este postulado se buscaba poner en igualdad constitucional a los pueblos que, formando parte de la nación colombiana, históricamente se habían encontrado relegados o en condiciones de marginalidad respecto al resto de la sociedad nacional. Este interés por establecer condiciones equitativas para la totalidad de los grupos étnicos de la nación debía de manera ineludible responder a la necesidad de garantizar para todos estos pueblos y grupos poblacionales el derecho a la identidad propia, a la autonomía y al respeto y protección de la misma por parte del Estado colombiano, articulándose esta necesidad con el nuevo autoreconocimiento en el sentido de verse a sí misma como una nación pluriétnica y multicultural.

A pesar de estas buenas intenciones, el camino de cambios y transformaciones se ha visto acompañado de tensiones y confrontaciones que, en algunos casos, han hecho que esta noción de derechos étnicos quede convertida en una suerte de “enunciación que tiende a volverse una especie de nuevo sentido común entre los colombianos y de cierta transformación discursiva de orden global” (Castillo, 2008, pág. 16), que no suele acompañarse de acciones efectivas en el sentido de materializar el reconocimiento del derecho a la identidad cultural. La verificación de esta situación conflictiva alrededor de la etnoeducación se hace evidente por cuanto se entiende 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. (Artunduaga, 1997, pág. 36)

Esta proposición alcanza todo su sentido en una sociedad cuyos miembros se encuentran ligados por un pasado común, una misma lengua que vehicule sus interacciones y un acervo de creencias y valores, dado que se hallan en posición óptima para definir y conceputar lo que es real de acuerdo con su conciencia cultural; sin embargo, cuando sobre el mismo espacio geográfico de la nación encuentran asiento diversas experiencias histórico-culturales que han sido codificadas simbólicamente de manera diferenciada por cada grupo miembro de la sociedad nacional con estas características plurales, el decidir cuál es el proyecto de hombre y de sociedad que requieren se convierte en un ejercicio complejo y nada exento de controversias y enfrentamientos: “por esta razón, la etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el Estado” (Castillo, 2008, pág. 16). En esta disputa han sido centrales las demandas que las etnias que habitan en Colombia, en el caso de esta tesis doctoral, las indígenas han hecho al Estado colombiano el reclamo de autonomía y respeto a sus prácticas ancestrales y al desarrollo de modelos propios de educación.

Estas demandas se revisten de importancia en el entendido que la identidad cultural de un grupo étnico “es una recreación de su realidad desde una estructura particular de símbolos que les pertenecen y difieren de los símbolos de otra cultura” (Artunduaga, 1997, pág. 37). Plantear así entonces un debate sobre el modelo de ciudadano y de sociedad que se busca en un país multiétnico, pluricultural y con una vasta diversidad lingüística pasa por integrar al proyecto de nación a todos los grupos étnicos que en este espacio geográfico conviven, al tiempo que, reconociendo que “la educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura” (Artunduaga, 1997, pág. 36), se propenda por proteger no solo el derecho a la igualdad de todos los grupos étnicos, sino también el derecho a la diferencia.

Según la perspectiva del Estado colombiano, el objetivo de la política etnoeducativa es posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad (Ministerio de Educación Nacional, 2001). Sin embargo, esta determinación legal no ha pasado de ser letra muerta para la educación oficial y privada y restringida, de un modo artificioso a las comunidades étnicas.

Complementario a esto, los grupos étnicos colombianos, entre ellos los indígenas, reclaman que no solo la etnoeducación sea “un saludo a la bandera”<sup>73</sup> en cuanto al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, sino que esta debe principalmente desarrollar estrategias y herramientas para fortalecer y conservar las identidades culturales de estos grupos étnicos, y lo arriba mencionado ocurre,

73. “saludo a la bandera” una mera formalidad que se sabe de antemano que no se va a cumplir o que no se va a sancionar su incumplimiento.

ineludiblemente por articular a los miembros de estas comunidades en los proyectos etnoeducativos nacionales. Esta reflexión que está en el centro de las discusiones actuales sobre etnoeducación es a la vez el eje articulador de las preguntas de esta investigación, toda vez que el primer cuestionamiento orientador de este trabajo versa sobre si los universos simbólicos de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta que configuran su identidad, se encuentran representados en los proyectos etnoeducativos que se han dirigido a estas comunidades. Si bien es cierto que en “Colombia la Etnoeducación está dirigida a todos los grupos minoritarios, a saber, indígenas, afrocolombianos, raizales y rom” (Arbelaez & Velez, 2008, pág. 6), en este trabajo de tesis doctoral se optó por un enfoque indígena.

Ya desde los años 90, la Unidad Regional de Etnoeducación del Magdalena<sup>74</sup>, planteaba que:

La Etnoeducación..., es un proceso que surge de las mismas comunidades Indígenas (Kogui, Arhuacos, Arzarios), en busca de una continua y profunda valoración de la ley tradicional dentro de la escuela que orienta una educación formal, para hacer de ésta un espacio que recree y proteja la tradición indígena. (Esmeral S. J., 2000, pág. 2)

Se trata, pues, de analizar aquí los asuntos pertinentes a la temática de educación formal en los pueblos indígenas, enfatizando particularmente en Colombia con los cambios surgidos por el procesos de descentralización del servicio educativo; al respecto es bueno precisar que la administración de la educación en Colombia era ejercida directamente por el Estado con diferentes niveles de decisión de acuerdo con las competencias que a los territorios había definido la ley 60 de 1993<sup>75</sup>, la cual asignó al MEN la formulación y difusión de lineamientos generales hasta el nivel departamental, donde se ajustan y transfieren a los municipios, quienes son sus ejecutores directos. En lo referente a las poblaciones indígenas, han coexistido dos formas: una ejercida directamente por la Nación a través del MEN, y la otra, la educación contratada con la Iglesia Católica, esto predominó en la mayoría de los territorios indígenas del país, situación que bajo otras formas de contratación aún perdura en diversas extensiones de los territorios de las poblaciones étnicas.

En lo que respecta a la primera forma, es decir, a la ejercida directamente por la Nación, se hacía a través de sus representaciones legales en los departamentos: los CEP, en lo referente a la capacitación y formación de docentes y los FER<sup>76</sup>,

74. Creada en el año 1989 por parte de la Gobernación del Magdalena, de conformidad con el proyecto presentado por Simón Esmeral, para atender los procesos etnoeducativos en el Departamento. Inicialmente con las poblaciones Indígena, luego se extendió a la población Afrodescendiente.

75. Ley 60 del 12 de Agosto de 1.993, “por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias...” Congreso de la República de Colombia.

76. Dentro de la estructura educativa, al Nivel Regional lo constituyen el Departamento, la Secretaría de Educación y los Institutos adscritos y vinculados al sector educativo. (FER/Fondo educativo Regional, CEP/Centro experimental Piloto, Escalafón). De acuerdo con la Ley 24 de 1981

para los asuntos financieros y de dotación; en el segundo caso, correspondía a la denominada Coordinación de Educación Contratada de la jurisdicción eclesiástica respectiva (diócesis, prefecturas o prelaturas apostólicas), las cuales debían mantener las relaciones respectivas con los FER, ya que a través de ellos se giraban los recursos económicos para la administración de la educación. En lo referente a los CEP, en algunas regiones del país las organizaciones indígenas se involucraron en la administración mediante la conformación de Unidades Regionales y Comités Departamentales de Etnoeducación, y en otros casos, a través de convenios interadministrativos que les permitían a las comunidades involucradas algún tipo de participación en la toma de decisiones, aunque éstas fueran más de carácter formal que de realidades operativas en beneficio del ejercicio de la autonomía de dichos pueblos.

Como consecuencia de la descentralización propiciada por la Ley 60, surgió la exigencia de la certificación de parte de la Nación a los departamentos; consistía ésta en un proceso de adecuación institucional para lograr la autonomía en el manejo de los recursos del “Situado Fiscal”<sup>77</sup>, para lo cual, entre otras cosas, se exigía la integración de los CEP a las Secretarías de Educación de los departamentos y la conversión de los FER en Fondos Educativos Departamentales<sup>78</sup>

En lo relacionado con la Educación Contratada, se continuó ejecutando a través de las diferentes jurisdicciones eclesiásticas, y queda a futuro sometido en los departamentos que ya habían alcanzado la certificación, a la voluntad de sus autoridades y a posibles nuevos contratos con la Iglesia. En este sentido, se presentan situaciones que podrían cambiar para mejorar los procesos etnoeducativos, dado que queda a voluntad de las autoridades departamentales que hayan alcanzado la certificación y la repercusión que podría tener en la continuidad o no de los contratos, pero de todas formas esto no era garantía de un ejercicio autónomo de participación de los pueblos indígenas, es decir, pasa del Estado Nacional al gobierno departamental las competencias y sus decisiones están sujetas a la voluntad de sus autoridades.

Las aspiraciones de las comunidades indígenas, y por supuesto, la preocupación de los Estados en los cuales se encuentran desde antes de su constitución como tales en torno al desarrollo social, económico, cultural y político, requieren necesariamente de la concreción de acciones de concertación en los que necesariamente juegan un papel protagónico la cultura y la educación; esta concertación no puede concretarse si no se cuenta con el recurso humano preparado para afrontar y así asumir las competencias que implican la concertación y colaboración desde las realidades culturales diversas.

77. Dinero que la nación aporta en Colombia para la Salud y la Educación. La cifra para cada departamento resulta de dividir el total destinado por el gobierno asignado a cada uno de los sectores.

78. Ley 60 de 1.993 y Decretos 2886 de 1.994 y 1060 de 1.996

La concertación con los pueblos indígenas ha constituido uno de los debates más complejos, dado que en su trasfondo oculta muchos y variados intereses, debates que han desbordado las fronteras políticas hacia los asuntos jurídicos y han convertido los diálogos tradicionales sobre asuntos internos y particulares de las comunidades en asuntos de la denominada “concertación” causando divergencias en la convivencia intersubjetiva al interior de las comunidades, disputas y desacuerdos con otros pueblos étnicos y con el Estado Nacional.

Ante estas realidades que implican autonomía, identidad, interculturalidad, inclusión y supervivencia como pueblos y culturas, no queda otra alternativa que hacer los esfuerzos necesarios y suficientes para que con inteligencia y decisión se profundice en el desarrollo de los procesos educativos en estas comunidades. Ante esta situación, se hace indispensable conocer las realidades (escenarios, expectativas y desafíos) de los procesos educativos organizacionales que se dan en las comunidades indígenas, analizar conjuntamente dichos procesos y hacer una mirada prospectiva a la consolidación de los mismos, de tal manera que pueda lograrse un significativo impacto en el perfeccionamiento y contextualización de la educación formal escolarizada o no escolarizada en comunidades indígenas, teniendo en cuenta realidades que se constituyen en fuente y fortaleza dentro del proceso de construcción de la educación en comunidades Indígenas.



# CAPÍTULO 5

## REFERENTES DE LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS: IDENTIDAD, AUTONOMÍA, TERRITORIALIDAD, SENTIMIENTO DE PERTENENCIA, MULTICULTURALIDAD-INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL.



En este capítulo, como parte importante de este trabajo investigativo, se realiza un acercamiento focalizado al análisis delimitado de unas categorías teóricas de tal forma que orienten de manera argumentativa la temática que se ha abordado en la investigación. Entendiendo con ello que se constituyen en:

... Un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí, que orientan la forma de aprehender la realidad o el estado de la temática o problemática a intervenir. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar. (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005, pág. 11)

Las categorías que son objeto de análisis son de unos modos particulares, contextualizados y arraigados en sistemas humanos particulares, cuya coherencia y pertenencia al contenido mismo de la investigación les dan el *status* de referentes conceptuales. El referente conceptual contribuye de manera particular a ubicar y permitir que se tomen posiciones o perspectivas acerca de la problemática analizada.

Para conceptualizar acerca de la problemática, se ha realizado un abordaje a las diferentes concepciones que se tienen acerca de cada una de las categorías que han surgido durante el desarrollo de las estancias dialógicas y de la inmersión social en la investigación misma. Es importante hacer claridad que los referentes exigen una presentación coherente y ordenada, de tal manera que permita seguir el hilo conductor de la temática abordada. Para ello, se elaboraron fichas de los principales textos seleccionados y de los conceptos emitidos por los participantes en los cuales se incluyó títulos, argumentos, autores y posicionamientos frente a cada una de las categorías analizadas como parte integral de esta investigación dialógica y se catalogan como presupuestos que coadyuvaron a la investigación.

### 5.1 Presupuestos teóricos coadyuvantes de la investigación

Los conceptos: identidad, autonomía, territorialidad y sentimiento de pertenencia están íntimamente ligados a los presupuestos teóricos que coadyuvaron al desarrollo de la investigación. La identidad puede ser entendida, desde su raíz latina, como el conjunto de rasgos propios de una persona o una comunidad frente a los demás.

Puede entenderse también como la conciencia que una persona tiene respecto a sí misma, lo cual lo convierte en alguien distinto de los demás. La idea de identidad está asociada a lo propio. Al respecto se puede citar a la filósofa Simone Weil (2011), quien afirma que:

...todo ser humano tiene la necesidad de contar con raíces, y señala que casi la totalidad de la vida moral, intelectual y espiritual de una persona se alcanza a través de los entornos de los que se ha sentido parte a lo largo de la vida. En efecto, sentirnos parte de un todo más grande, nos libera de la soledad, y nos hace sentir más seguros frente a los desafíos de la vida. (pág. 6)

La identidad, es pues, un fenómeno psicosocial, en este sentido, proporciona explicaciones apropiadas para la red de interacciones de los grupos humanos en sociedades plurales, en las cuales la apariencia, la etnicidad<sup>79</sup> y el status fuera del grupo social de pertenencia tienen un singular impacto en el proceso de desarrollo de la identidad personal. La identidad étnica se soporta no solo en los rasgos físicos sino también en un profundo sentido subjetivo de compromisos con su grupo identitario. La identidad étnica está constituida por un sinnúmero de ideas sobre el yo, esto es, auto ideas, las cuales están relacionadas con la persona como individuo y como miembro de un grupo culturalmente identificado y el subsecuente conocimiento, comprensión, valores, comportamientos y sentimientos los cuales tienen implicaciones directas en la pertenencia (Bartolomé M. , y otros, 2000).

El sentimiento de pertenencia supera el pertenecer y el reconocer que se es parte de un grupo, dado que la pertenencia implica, en primera instancia, una identidad personal, y desde ella, la generación y consolidación de vínculos afectivos; la adopción de normas y hábitos compartidos, así como también un sentimiento de solidaridad para con los otros miembros de grupo. Cuanto más se logra la identificación con el grupo, mayor es también la incidencia en la adopción de los patrones que el grupo ha establecido como propios. En este sentido, y siguiendo lo planteado por Sánchez (2006), el sentimiento de pertenencia:

Se puede entender desde dos dimensiones, la comunidad política y la comunidad cultural. El sentimiento de pertenencia es el desarrollo pleno y en la práctica de identidad cultural y política.

Desde la comunidad política, es aquel que nos permite sentirnos identificados con las diferentes jurisdicciones en las cuales interactuamos: el barrio, el distrito, el municipio, el Departamento (Comunidad autónoma), el Estado, el continente y el mundo. Y el sentirnos identificados quiere decir que deseamos participar y trabajar activamente en los asuntos públicos de una de estas jurisdicciones, de algunas o todas a la vez, que nos preocupamos por el bienestar común de nuestra

79. Entendida como un proceso de construcción de conciencia colectiva, el cual se encuentra ligado a la concepción hegemónica de clasificación de los grupos humanos dentro de un orden social preestablecido por la cultura dominante.

sociedad. Puede decirse que un individuo posee sentimiento de pertenencia a una comunidad política si trabaja asuntos públicos en su barrio o distrito y no con las otras jurisdicciones mayores, es un sentimiento de pertenencia a una comunidad política local, pero lo es. Claro está, que uno de los objetivos de la ciudadanía intercultural es que las personas construyan su sentimiento de pertenencia con múltiples lealtades y sin fronteras, pero el primer paso es lo local, luego se va escalando o ampliando.

Desde la comunidad cultural es el trabajar conscientemente con identidad, compromiso y satisfacción aspectos de la cultura, puede ser la comunidad de referencia, es decir, donde ha nacido y con la cual ha interactuado mayormente una persona, o también pueden ser otras comunidades más amplias. Estos aspectos de la cultura que trabaja la persona con la comunidad propenden por recuperar, fortalecer y desarrollar los valores y expresiones culturales. Es de valiosa importancia resaltar que el sentimiento de pertenencia cultural es personal (pág. 155).

En este contexto, puede afirmarse que el sentimiento de pertenencia de una persona o grupo humano se consolida en la medida en que él o ella se ve afectado(a) por su pertenencia a tal cultura y está determinado por características e ideas comunes que afloran con una claridad identitaria compartida, pero esencialmente está determinado por las diferencias. Cuando se pertenece a un grupo, y es el grupo el que se identifica y se define a sí mismo como tal, se hacen sentir a los miembros del grupo las diferencias con otros y se acentúan, es decir, se forjan o sobresalen las realidades que lo diferencian. Es importante destacar que la construcción de identidad está íntimamente ligada a las relaciones entre sujetos y/o comunidades humanas, dado que nos sentimos distintos cuando nos confrontamos con otro en algunos casos, estas identidades se fortalecen cuando se encuentran en relaciones desiguales de poder.

En el ámbito de los procesos educacionales es necesario resaltar el sentimiento de pertenencia de estos pueblos que hacen parte importante de la nacionalidad colombiana, la cual es así mismo pluriétnica, multicultural y con una gran riqueza desde la diversidad lingüística. Este sentido de pertenencia está marcado por su propia visión del mundo, su tradición oral, su memoria histórica, su comprensión y su propia manera particular de vivenciarlo, comprenderlo y expresarlo, ya que cada pueblo se encuentra conformado por un cúmulo de ideas, hábitos y respuestas emocionales condicionadas por el medio y compartida por todos los miembros de una sociedad. Aquí se toma “la pertenencia” como lo que corresponde a cada uno por su propiedad, por su jurisdicción. En este sentido, sería bueno precisar algunos aspectos fundamentales de la pertenencia: Lo afectivo, desde la perspectiva de su ser en sí y desde lo comprensivo.

En lo referente a lo afectivo, ateniendo al papel que juegan en un pueblo los sentimientos, la socioafectividad, el “sentirse” como tal perteneciente a una sociedad,

juega un papel importante. Sin embargo, el hecho mismo de sentir que realmente se es parte de una comunidad humana no urge *per se* el “ser consciente” de ello, dado que, por estar imbuido dentro de una misma sociedad en la cual todos comparten los mismos sentimientos, no es posible hacer el contraste con el cual sería posible crear, desde la simbología compartida, conciencia de dicho sentimiento de pertenencia. Es vital en este campo resaltar el papel significativo que juegan los afectos, las huellas identitarias que los unen mediante lazos de semejanza como hermanos de un mismo linaje o de nación; el otro ámbito de la pertenencia apunta a la realidad plasmada en el colectivo humano, los miembros de un grupo son y pertenecen por nacimiento, por adopción y por derecho a su propia sociedad, a su propia cultura y a su propio territorio en particular. Finalmente, en lo que respecta a la fundamentación del sentimiento de pertenencia, está la connotación cognitiva, es decir, el conocimiento lógico, racional, la comprensión intelectual que se tiene como individuo y como colectivo humano de la pertenencia a un grupo determinado.

En el texto *La Etnoeducación, realidad y esperanza de los pueblos Indígenas y Afrocolombianos* (Ministerio de Educación Nacional, 1996), se define la identidad como el sentido de pertenencia construido y transmitido a través de la socialización y fundamentada en el origen, territorio, cosmovisión y lengua; así mismo, afirma el documento que son esos procesos históricos los que permiten tener una posición como individuo y colectivo social para poder, desde su identidad, relacionarse con los otros.

Desde estas perspectivas de comprensión del sentimiento de pertenencia se trae a colación un caso particular como ejemplo, para no incurrir en el discurso, las palabras de uno de los caciques de la SNSM, perteneciente al pueblo ikt:

Aquí, en nuestro territorio vivimos en constante comunicación espiritual con todos los seres de la Madre Naturaleza, en la cual fueron dejadas las leyes que la rigen y se encuentran representadas en objetos ceremoniales como tumas, figuras de piedra y oro o en lugares y sitios sagrados. Ellos, muchos de ellos fueron violados y profanados por los hermanos menores, los cuales han entrado desde hace cientos de años a nuestro territorio solo para apropiarse de lo nuestro, sin medir las consecuencias de sus actos, actos estos que han llevado al desequilibrio de las cosas. De allí que surjan grandes dificultades y problemas que no nos permiten vivir en armonía con los padres espirituales, con los seres de la naturaleza ni nosotros mismos con los hermanos menores; lo anterior ha llegado incluso a nuestras propias relaciones como pueblo.

Es por eso que nosotros, los hermanos mayores de la sierra: Kággaba, Wiwa, Iku y Kankuamos, recibimos por mandato de la Madre Seinekan Ati, el cuidado de nuestra tierra y todo lo que en ella está contenido. Ella es concebida en nuestra tradición como el corazón del mundo, en ella se encuentran las ideas, los pensamientos, la sabiduría: Serankwa, nuestro padre, el que hizo posible que

el mundo espiritual se hiciera material, nos dio este mandato: Protejan a Niwi Zaku Umuke (nuestra madre tierra), que no se enferme, ya que, si ella llegase a enfermar, también se enfermaría el mundo entero. Ellos, nuestros padres y mayores, nos legaron unos ritos, ceremonias y pagamentos, así como también cantos y bailes los cuales se convierten en ofrendas que son su alimento espiritual.

Los hermanos menores<sup>80</sup> usan y abusan de nuestro territorio y de las cosas que en él hay, sin hacer los ritos, pagamentos y ceremonias debidos, es por ello que le causan tanto daño material y espiritual a la madre Tierra, a nuestros Padres y a nuestro pueblo. A nosotros los Mam̄ de la Sierra nos fue entregado el cuidado de la Madre Seinekan y es por eso que nos sentimos, y en verdad lo somos, responsables de ella y de sus cuidados, para mantener el equilibrio universal.

Mama Narciso Garabito.<sup>81</sup>

Es este un discurso en el cual se denota el sentimiento de pertenencia, permite visualizar EL interés por asumir los compromisos filosófico-religioso, histórico-geográfico, político-administrativo que surgen de las competencias que como pueblo ha venido luchando por la conquista de su autonomía reclamada y vivenciada.

En la escuela (establecimiento educativo), se puede denotar cómo, en muchos de los casos, los directivos y docentes guardan en su imaginario colectivo, como herencia ideológica de la sociedad dominante, heredados desde la colonia, un sinnúmero de prejuicios y estereotipos, en este legado ultramarino, al decir de Mosquera (2004) "... quedó impresa en la formación lingüística latinoamericana, el adjetivo negro e indio es sinónimo de estereotipos y prejuicios racistas contra estas comunidades, es también sinónimo de lo aborrecido por la sociedad y se reproduce en cientos de palabras y frases" (pág. 4), de allí que la educación: los establecimientos educativos, los docentes, los contenidos curriculares, los horarios establecidos... continúan reproduciendo situaciones adversas a las poblaciones étnicas (estereotipos, prejuicios, discriminaciones) respondiendo a las ideologías impuestas presentes en los procesos socioeducativos.

La identidad es asumida por las comunidades indígenas como un derecho fundante de su existencia y permanencia como pueblo y como cultura, no solo en el sentido de compartir un territorio, una lengua, unas costumbres; la identidad es un derecho subjetivo, lo cual implica el derecho a seguir siendo lo que cada comunidad es, culturalmente diversa y diferente a las otras con las cuales se relaciona e interactúa, es el derecho a tener idiomas distintos, formas de gobierno propias y a mantener relaciones sociales particulares. Este es un derecho no exclusivamente referido al territorio, pero sí ligado a él, porque todos los pueblos tienen un territorio propio y particular donde existen, se relacionan y recrean su cultura.

80. Término utilizado por los Kággaba para referirse al no indígena, dado que ellos se consideran los hermanos mayores, hijos de Serankwa, Sukukui, Loaviko...

81. Mama Mayor de Jiwa con el cual se fundamentó en lo espiritual los procesos de profesionalización para maestros indígenas en el Resguardo Kogi-Malayo-Arhuaco, SNSM.

Este derecho en Colombia está consagrado en la Constitución Nacional, al ser declarado como uno de los principios fundamentales del reconocimiento y protección a la diversidad étnica y cultural de la nación, la igualdad y dignidad de todas y cada una de las comunidades culturales que conviven en el país (Asamblea nacional Constituyente, 1991). Sin embargo, estos derechos, aunque subjetivos, tienen una serie de alcances prácticos y eminentemente relevantes para evitar cambios indeseables en las formas particulares de vida y del pensamiento de cada nación indígena, al decir de la ONIC, es la base sobre la cual se soportan todos los demás derechos (2013). Derechos que no se harán efectivos si tanto las autoridades civiles como las indígenas y los grupos sociales no exigen y velan por su cumplimiento: “Las reglas legales alcanzarán efectividad en cuanto los agentes socioculturales hagan valer a través de ellas su derecho a la diferencia y las utilicen para colaborar desde su respectiva forma de vida en la construcción de la cultura democrática” (Tovar, 2000, pág. 55).

Atendiendo a estas afirmaciones de la ONIC, en lo referente a los derechos de igualdad y dignidad como la base fundante en la cual se soportan todos los demás derechos, no serán del todo alcanzados si no se adelantan las justas reclamaciones por su cumplimiento. Sin los justos reclamos de los actores, sus derechos podrían quedar reducidos a letra muerta y no llegaría a constituirse en realidad praxica. Estas luchas y reclamaciones no serán posibles sin el ejercicio del reconocimiento a otro derecho sustantivo: la autonomía. Sin ella no hay expresión real de las personas ni de los pueblos como sociedades organizadas.

## 5.2 La autonomía como factor potenciador

Al indagar por el sentimiento de pertenencia en las comunidades indígenas, se ha podido evidenciar su inseparable interdependencia con la autonomía. Para ello se evidencia en este apartado lo reconocido y lo reclamado como sus componentes esenciales. Al echar una mirada a lo concedido, en términos de lo legalmente reconocido por parte del Estado colombiano, necesariamente se acude a lo consagrado en la carta Constitucional de la Nación<sup>82</sup> en lo referente a la organización político-administrativa y al reconocimiento de los denominados derechos pre-hispánicos de las naciones indígenas, dado que es en ella en donde tiene origen toda normación en la vida del Estado: poder político, delimitación geográfica y población. En lo referente a pueblos indígenas, es claro denotar que la normatividad avanzó significativamente en el derecho internacional en lo relativo a derechos humanos, de un modo específico, mediante las declaraciones y convenios de la OIT en dos casos muy específicos: Los convenios 107, relativo a la protección de las naciones indígenas (OIT, 1957) y 169, enunciado en el análisis acerca del concepto de lo indígena de 1989, los cuales influyeron grandemente en las definiciones de las constituciones de los países de América Latina, y de un modo particular, en este caso, la de Colombia.

82. Constitución Política, se hace específica referencia directa a la Constitución Política de Colombia de 1991.

Para consolidarse y perpetuar su existencia, las poblaciones humanas buscan maneras prácticas, viables y concretas de organización. Partiendo del núcleo familiar, es esta comunidad de personas las cuales comparten múltiples identidades y lazos que las unen, quienes determinan cómo debe ser su organización y de qué modo debe funcionar. En el caso de las comunidades de la SNSM, además de la organización familiar extensa, están los lazos que los unen por conjunto de familias a los que los Kággabas denominan como Tuxe/dake (clanes de familias por sexo hombres/mujeres) organizaciones estas que están soportadas por dos elementos fundamentales que las hacen diferentes: la descentralización y la horizontalidad en sus relaciones, lo cual no indica separación del resto de los clanes sino solo formas diversas de interrelación que garantizan una autonomía compartida.

La estructura del Estado Nación supone, de un modo particular, la organización y distribución de los denominados “Poderes Públicos”, es éste un punto neurálgico en el que habría que analizar si el reconocimiento de la autonomía entra en conflicto, dado que es el ejercicio autonómico de las naciones indígenas, la adaptación de los poderes del Estado a los pueblos indígenas o la concesión del ejercicio de la autonomía por parte de la sociedad dominante a dichos pueblos. Atendiendo a estos planteamientos, Willemsen (1993), sostiene que la “estructura estatal puede, sin embargo, establecerse mediante el proceso pertinente en cada caso, territorios regionales autónomos indígenas de mayor significación e identidad” (pág. 142). Al respecto de este planteamiento, recordar lo bosquejado por García (1951), el cual, al referirse a la salvaguarda de las naciones culturales, afirma:

...en este aspecto la organización federal es particularmente adecuada para salvaguardar la existencia de naciones culturales en el marco de una organización estatal o nación política, pues aquí, cada nación cultural posee, simultáneamente a su patrimonio histórico, un cierto grado de organización política, a través de la cual puede salvaguardarse su propia existencia nacional. (págs. 199-200)

Si bien es cierto que en Colombia constitucionalmente se consagró que los territorios indígenas también serían “entidades territoriales” al igual que los departamentos, distritos y municipios, no es menos cierto que han transcurrido 24 años, y lo consagrado, consagrado está, pero las realidades no se han hecho efectivas por falta de decisiones político-administrativas tanto del Congreso como del ejecutivo, dado que su conformación se dejó amarrada a lo que determinara la “Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial” y al concepto de la “Comisión de Ordenamiento Territorial”. Estas circunstancias impiden el justo ejercicio que dimana de la Constitución, como es: la autonomía política, administrativa y tributaria (Asamblea Nacional Constituyente, 1993, pág. 85). Dentro de este contexto de reconocimiento de los derechos constitucionales y muy de la mano con la autonomía y como el pleno ejercicio de ella está la educación, ya que, así como surge de las realidades autonómicas también forma a la ciudadanía para su pleno ejercicio de ella.

### 5.2.1 Autonomía y educación

El lugar predilecto para propiciar la autonomía es la vida cotidiana de los procesos educativos como el lugar de práctica sociocultural de personas y colectivos; el contexto donde se pueden materializar conceptos, representaciones culturales y maneras de vivir, que promueven un ir más allá de ser un individuo o grupo en el mundo a ser un actor y protagonista en él. El partir de la cotidianidad le facilita transitar desde la identidad personal hacia los procesos sociales donde es participante con el ánimo de concebir, desde ese escenario, un compromiso que tiene la virtud de ser individuo y colectivo. Las herramientas para alcanzar esto son la autonomía, los procesos participativos y el diálogo de saberes y conocimientos entre grupos en un contexto multicultural.

Desde esta perspectiva, se puede vislumbrar que una sociedad que apuesta por la interculturalidad ha de posibilitar el desarrollo de la identidad personal y defender la libertad de los pueblos a construir su propia identidad, a escoger aquellos a los que desea pertenecer, con quiénes se identifican y están dispuestos a fortalecer su sentimiento de pertenencia político y cultural.

Según Sánchez, F. (2006, pág. 118), al Estado le corresponde entonces amparar y dinamizar la autonomía de las personas para elegir esa identidad y negociarla con miras a la coexistencia y convivencia de todos los grupos culturales. Si los sujetos han de elegir su identidad y negociarla, el Estado ha de optar por aquella forma que permita la coexistencia del más amplio número de formas de vida, como es el caso de la defensa de la autonomía.

En este sentido, la autonomía se puede entender como un factor potenciador del sistema educativo desde una perspectiva incluyente e intercultural en el proceso de autodeterminación de los pueblos. Es irrefutable que uno de los indicadores de desarrollo de una sociedad es el buen funcionamiento del sistema educativo, ya que el futuro depende, en gran medida, de la calidad del servicio, del tiempo dedicado a las actividades escolares y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema, de igual forma, a las oportunidades que se les pueda ofrecer a la población adulta que no pudo acceder a los estudios escolares formales ya que, en gran parte, de ello dependerán sus competencias y habilidades para poder participar en la construcción de la igualdad y de la justicia social en el seno de la comunidad nacional en la cual se desenvuelven sin perder de vista la diversidad cultural. De allí que se hace necesario echar una mirada a la multiculturalidad.

La educación es un derecho inherente a la persona y el Estado tiene el deber y la obligación de garantizarla a toda la ciudadanía en igualdad de condiciones; por consiguiente, los integrantes de las comunidades culturales diferenciadas que hacen parte de la sociedad nacional tienen igual derecho a una formación que respete, valore y desarrolle su identidad.

### 5.3 Una mirada a la multiculturalidad

En las épocas actuales se han venido dando movimientos locales y mundiales en los cuales las personas y comunidades étnicas y/o minorizadas han venido reclamando los derechos de identidad y territorialidad, este es un desafío que han afrontado de diversos modos los Estados Nacionales, al que se ha denominado como “retos del multiculturalismo” (Kymlicka W., 1996). Aspectos estos que, siguiendo lo planteado por Kymlicka, no pueden generalizarse dadas las múltiples y diversas formas en que los Estados han llegado al fenómeno social, sin embargo, a su juicio, hay tres aspectos importantes que les son comunes a todos:

...repudio a la idea del Estado perteneciente al grupo dominante, reemplazo de las ideas de las políticas de construcción de una nación que fomentan la asimilación y exclusión de otras políticas de reconocimiento e inserción y admisión de que se ha incurrido en una injusticia histórica y ofrecimiento de medidas correctivas. (2014, pág. 14)

De allí que, para poder tener un acercamiento al término “Multiculturalidad”, se hace necesario, aunque sea brevemente, hacer algunas notas sobre el concepto de “Cultura”, entendido este como el resultante de diversos modos y mecanismos de aprendizaje social, el cual, por su interacción, permea las realidades mismas de la sociedad. García Canclini afirma que la cultura es la forma particular y específica en la que cada comunidad humana da sentido a su cotidianidad, a su vida social, construyendo así un eje identitaria para los integrantes del mismo (1997).

Otros autores permiten acuñar diferentes planteamientos de lo que podría entenderse por cultura, para lo cual se ha tomado como referencia lo planteado por Harris (1998), el cual, afirma que “Cultura es el conjunto de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)” (2001, págs. 19-20). En este sentido, sigue lo planteado por la antropología académica de Sir Edward Burnett Tylor (1871), citado por Silva, en los cuales entiende la cultura, en sentido etnográfico como:

...ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualesquiera otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembros de la misma sociedad...en la medida en que puede ser investigada según principios generales constituyen un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción humana. (2005)

Considerada esta, en términos del autor como la piedra fundamental sobre la cual se estructura la disciplina y es considerada por Malinowski<sup>83</sup> como “el problema central más importante de las ciencias sociales” (1993) lo cual puede ser aprendido,

83. Bronislaw Kasper Malinowski; Cracovia, Polonia, 1884 - New Haven, EE. UU., 1942. Antropólogo y etnólogo británico de origen polaco.

estructurado, analizado, reelaborado socialmente dado que es algo variable, dinámico en continua construcción de distintos fenómenos, cosas y acontecimientos, los cuales dependen de la habilidad mental particular de la especie humana, que Leslie White<sup>84</sup> ha denominado “simbolización” (1964). En este ámbito, es bueno recordar que, desde la perspectiva antropológica, se ha tenido el cuidado en afirmar su carácter extrasomático y que su transmisión se da por mecanismos distintos a los planteados por la genética, la herencia biológica.

En el libro *Interculturalidad, un desafío*, al referirse al tema en cuestión, los autores aseveran que:

una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio. (Heise, Tubino, & Ardito, 1994, pág. 7)

Esta dinámica sistémica, dialéctica y dialógica afecta las necesidades, intereses, aspiraciones y deseos que tienen las personas y los grupos poblacionales, por tanto, la cultura es un factor que influye de manera directa en la toma de decisiones, ya individuales o colectivas y se constituye en el medio a través del cual el grupo consigue su supervivencia como una sociedad organizada (Ministero de Cultura, 2011, pág. 40).

El término multiculturalismo es asociado a una realidad social, éste no es un asunto particular de la modernidad aun cuando como concepto es de reconocer su acuñación reciente. La convivencia de grupos humanos distintos en un espacio-territorio es un hecho recurrente en la historia de los pueblos. Multiculturalidad, entendida aquí como manifestaciones de la diversidad, del pluralismo cultural, de la presencia en una misma sociedad de grupos humanos en los cuales existen diferentes códigos culturales. Este concepto es polisémico en la medida en que puede ser abarcante, totalizante y multidimensional, dado que puede ser comprendido como convivencia de grupos humanos distintos en un mismo espacio-territorio. Para Cobo (1999) significa la presencia en una misma sociedad de grupos humanos con diferentes códigos culturales, concepto éste, ligado a la visibilidad de grupos emergentes a los que se les negaba su existencia. Taylor (1993) citado por Sánchez, F. (2006) en relación a la connotación político organizacional, afirma que “el Estado multicultural es el que se forma a sí mismo para hacer posible varias formas de pertenencia multicultural” (pág. 110).

En algunas regiones del mundo, se diseñan e implementan políticas de Estado “benévolas”, con las cuales pretenden responder a la multiculturalidad en su

84. Leslie Alvin White, Antropólogo estadounidense conocido por su defensa de las teorías de evolución sociocultural y especialmente el neo evolucionismo.

territorio, propiciando la creación de vínculos que favorecen la dependencia y desarrollan una cultura de la compasión en lugar de propender por el desarrollo de política que favorezca la autonomía que respalde el desarrollo de una cultura política de reconocimiento de la diversidad y de visibilidad de la población culturalmente diversa y discriminada para que la injusticia distributiva no haga invisible dichas realidades, dichas situaciones, al decir de Sánchez, no deben ser invisibilidades (2006, págs. 110-111)<sup>85</sup>.

Sin embargo, el reconocimiento del multiculturalismo, al decir de Frazer (1999) no puede ser indiscriminado, puesto que la existencia *per se* del derecho a las diferencias y de las identidades culturales no dejan por sentado que todas las culturas tengan aportaciones igualmente valiosas para el bienestar y la igualdad de los seres humanos. No obstante, el reconocimiento de la multiculturalidad no es suficiente, dado que aborda la diversidad cultural desde una sola perspectiva, la de “expresión cultural”, es decir, solo a las manifestaciones externas que hacen visibles las diferencias sin que se cree un vínculo o propósito común entre las mismas, tiene como base de acción las diferencias; desde esta perspectiva, la escuela busca desarrollar estrategias que enfatizan en su programación curricular actividades que promuevan el conocimiento de las distintas características de otros grupos culturales diversos, priorizando aspectos expresivos de la cultura como: gastronomía, danzas, fiestas, tradiciones, aspectos lingüísticos, entre otros, de allí que se hagan planteamientos que apuntan más allá del solo reconocimiento de unas realidades culturalmente diversas y se trata de allanar espacios desde la interculturalidad hacia un tratamiento equitativo de las realidades multiculturales.

Importante es de anotar que el “Grupo Entreculturas” de la PUCP, liderado por Tubino, adelanta una investigación cuyo objetivo es crear indicadores de interculturalidad para proyectos de redistribución, participación y reconocimiento desde el replanteamiento de “justicia tridimensional en el Perú”. Entreculturas afirma que la interculturalidad es vista “como una falta de reconocimiento cultural que a la vez que tiene correlatos en la participación política de las personas, también los tiene en injusticias de redistribución económica”.

La interculturalidad, expresa el grupo de investigación “es una de las maneras en que se expresa en América Latina la demanda de justicia como equidad” (Tubino, Calderon, Escobar, Flores, & Navarro, 2013), dando así, un nuevo impulso y viraje a las discusiones y vivencias urgidas desde la interculturalidad en el contexto de las desigualdades sociales en América Latina<sup>86</sup>.

85. Sánchez F, Iván. Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

86. Mayor información en: <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/3434.pdf>

## 5.4 La interculturalidad una realidad enriquecedora

La interculturalidad, como concepto, surge del reconocimiento de la existencia de las realidades multiculturales tratando de superar las restricciones reduccionistas de lo entendido como multiculturalidad, toda vez que con ésta se quiere expresar un reconocimiento estático de las sociedades en un entorno geográfico. Se pretende, con la inclusión de esta nueva categoría, reflejar esa existencia desde una perspectiva dinámica, esto es, las múltiples interacciones de las diversas culturas entre sí, teniendo como fundamento el reconocimiento de las diversidades humanas como la ocasión práctica para el encuentro como la oportunidad para intercambiar saberes, quehaceres y conocimientos con los cuales se propicia el enriquecimiento mutuo. Bartolomé (1998) expresa que “la promoción de la dinámica intercultural supone la promoción de un auténtico diálogo entre culturas. Exige conocimiento mutuo y convivencia entre personas y grupos originarios de distintas culturas” (pág. 1476).

La interculturalidad, en este sentido, puede ser referida a una red de relaciones que se producen y construyen de manera respetuosa entre pueblos con culturas diversas donde se presupone la simetría cultural, propiciando la integración y la convivencia. Si se entiende por cultura un “conjunto de conocimientos y esquemas de percepción, pensamiento y acción” (García & Granada, 1999), se explicita no un todo estático sino incontables procesos dinámicos que se crean y se recrean continuamente como representaciones y vivencias históricas de las prácticas cotidianas de los grupos poblacionales, no son pues, unas tradiciones inmutables, repetitivas, estáticas que se repiten y mantienen de forma inmutable. Observar la diversidad es develar que en todo acontecimiento humano, social, comunitario, se encuentra necesariamente inmerso un cúmulo de realidades vivenciadas intersubjetivamente, significados y significantes que se debaten continuamente en la lucha entre la hegemonía impuesta y la cultura heterogénea que se expresa a través de las luchas por la conquista de la emancipación y el reconocimiento al interior de cada sociedad excluyente, políticamente organizada (Estados nacionales); constituyéndose en espacios vitales de afirmación de las múltiples y diversas identidades.

Es decir que la interculturalidad también avanza en la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa que propicie la convivencia pacífica y promueva el aporte significativo en la búsqueda de dar respuestas a los problemas de injusticia y exclusión social. No es suficiente la consecución del diálogo, la tolerancia y las relaciones de interdependencia entre etnias y culturas, como mínimos de justicia compartida en sociedades multiculturales, si se continúan reproduciendo procesos de exclusión e inequidad social.

Desde de esta perspectiva, se debe afirmar que las relaciones dialógicas han de ser: sinceras, claras, respetuosas y objetivas en las relaciones grupales entre las cuales se comparten los saberes y quehaceres como bases que propician y consolidan

las relaciones interculturales cuyas identidades individuales y colectivas están en permanente construcción, deconstrucción y reconstrucción debido a los diversos procesos de intercambio y confrontación dentro de un intrincado proceso social crítico, creativo y generativo de sus propias realidades encontradas con alteridades igualmente constituidas. Es por ello que las identidades, ya sean éstas las individuales o las construidas socialmente, no son fijas, inmóviles, petrificadas, sino que están en un continuo cambio enriquecedor y progresivo.

La interculturalidad urgida en los centros escolares, tanto de las comunidades aquí referenciadas como en todas las demás realidades singulares, no puede estar limitada a sus particulares, y muchas veces, aisladas concepciones dentro de las realidades comunitarias, ni se termina en la escolarización y promoción de sus estudiantes sino que es un proceso mucho más amplio, diverso y complejo en la que debe estar inserta y participativa toda la comunidad en la cual se encuentra y de la cual hace parte constitutiva. Desde esta perspectiva de la interculturalidad, y con una mirada optimista hacia el alcance del respeto activo y el reconocimiento enriquecedor de la diversidad en los distintos escenarios en los cuales se oferta el servicio educativo, se hace necesario, como un imperativo, el reconocimiento de la igualdad en la diferencia. Igualdad en derecho, justicia y participación, así como también desde el cuestionamiento por la discriminación que los aparatos estatales o no estatales han ido construyendo, los cuales han creado barreras jerárquicas entre los individuos creando identidades falsas pero contundentes de segregación y dominio: superiores/dominantes vs. Inferiores/dominados (subalternizados).

Los planteamientos acerca de la interculturalidad en América Latina, desde la irrupción europea a estos territorios, a los que se hace referencia en este informe de investigación, han venido recogiendo en los modernos discursos surgidos en los Estados Nacionales en torno a su constitución plural y diversa con una singular pero significativa apertura, sin que con ello se quiera expresar que es suficientemente justa y equitativa, pero sí expresa y manifiesta disposición por fomentar políticas y lineamientos de reconocimiento al derecho inalienable a ser diferentes (Kymlicka W., 1996). Sin embargo, en algunos no pocos casos, este esfuerzo ha sido sesgado hacia la connotación de biculturalidad/bilingüismo/multiculturalidad, creando posiciones cuando no antagónicas sí discriminatorias, afianzando el posicionamiento de la(s) cultura(s) hegemónica(s) que ostenta(n) el poder.

La interculturalidad no puede ser concebida solo como una red de encuentros y desencuentros en las múltiples y diversas relaciones sociales, económicas, culturales... Sino que además ha de ser asumida como una “postura teórica e ideológica” que está sustentada en la práctica social cuya pretensión es el logro de una mayor equidad entre las diversas culturas, la interculturalidad en este sentido, siguiendo lo planteado por Limachi (2013) “no es solo un paradigma teórico, es una forma y experiencia de vida. Una cualidad que desarrollamos en contacto con el otro” de allí que, siguiendo

esta postura epistemológica, se puede afirmar con el autor que “no es posible pensar en una interculturalidad, sino en tantas cuantas situaciones de diversidad étnica, lingüística y cultural existen” (Limachi, pág. 293).

En lo que respecta a la educación, desde esta perspectiva de la interculturalidad, se abren desde la escuela, nuevos espacios convocantes, al respecto, afirma Rojas que:

Convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matices culturales. Solo será posible si transformamos las representaciones sociales vigentes. De tal manera que se cuestionen y transformen sus relaciones de poder/dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos. (2011)

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la interculturalidad es una red de relaciones conductuales, ya que la conducta del ser humano es producto de la cultura existente en un grupo y sus relaciones identitarias, la cual determina, en gran medida, la(s) forma(s) en la que cada persona o grupo, cree, piensa y actúa. Entendidas, así las cosas, se puede decir que la interculturalidad corresponde a una decisión personal y social comunitaria que se asume conductualmente para relacionarse en contextos donde se reconoce la diversidad.

Se trata de un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con quienes se interactúa. La interculturalidad no implica *a priori* el «saber manejarse bien o mal», solo implica saber manejarse, pues una u otra alternativa específica dependerá de la política sobre interculturalidad que asumen las personas o los grupos. Dichas políticas pueden estar explícitamente formuladas o, lo que es común, estarán implícitamente vigentes. En este contexto, el prefijo *inter* no hace referencia sino a la relación entre dos o más culturas, en la que actúa el individuo o el grupo social.

Es pues, un reconocer las cosas específicas y particulares de las múltiples realidades sociales y culturales de las comunidades humanas en un entorno, no solo las singularidades particulares identitarias de las diversas comunidades, sino también, es referido a las diferencias al interior de los grupos humanos, las cuales se dan por múltiples razones (edad, sexo, tendencias políticas...). Una realidad social existente en el mundo es reconocer y tener una amplia visión de la interculturalidad dado que el ser humano vive, se mueve y existe en relación con otros y esos otros son individuos y sociedades diversas en las cuales se visualizan y experimentan significativas y múltiples diferencias; y es allí donde se da la posibilidad de encuentros y desencuentros en lo referente a: visión del mundo, valores socio-comunitarios, maneras o formas de comunicación, de expresión, de relaciones en las luchas porque sean no solo visibilizadas sino ser reconocidas como válidas. La concepción de interculturalidad ha de apostar cada vez con más fuerza y vigor por lo social, la justicia compartida, la equidad y desde luego la inclusión social, dado que no sería posible hablar ni vivenciar la interculturalidad en sociedades desiguales, asimétricas, discriminatorias, excluyentes.

## 5.5 Inclusión Social (reconocimiento velado de realidades excluyentes)

El concepto de inclusión social está íntimamente unido a los de ciudadanía e interculturalidad, resaltando en este aspecto lo relacionado con asuntos de índole jurídico-político, dado que se asumen en ellos los derechos y deberes de los ciudadanos en lo relacionado con el Estado y la sociedad, poniendo un énfasis particular en las desigualdades existentes. La inclusión social exige a las sociedades replantear su conceptualización y vivencia de una nueva ciudadanía, en la cual se propenda por asuntos importantes como una mayor participación en lo económico (superación de la pobreza y la marginalidad), lo político (participación activa y consciente en las dinámicas sociales como ejercicio pleno de sus derechos), y un mayor sentido de la pertenencia (no discriminación, no exclusión). Sin embargo, hay que insistir en que el ejercicio pleno de la ciudadanía no se alcanza con la promulgación de nuevas leyes, dado que por sí mismas no producen el cierre de las brechas sociales que la historia y el poder han abierto creando sociedades desiguales, excluyentes, hegemónicas y relaciones de subordinación.

El discurso acerca de la inclusión social es de reciente monta ha sido promovido de manera especial por la Unión Europea (UE). Esta organización social internacional ha conceptualizado como inclusión social al

... Proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven. (Milcher & Ivanov, 2008)

Sin embargo, hay que aclarar que en este concepto de inclusión se hace una referencia puntual a los que han sido histórica y socialmente excluidos, o sea que la una (inclusión) presupone la existencia de la otra (exclusión), y no solo eso sino que además se puede interpretar, sin demasiado esfuerzo exegético, que la referencia está focalizada a aquellos que están en riesgo de pobreza y exclusión social y no a un derecho amplio de la persona, a su dignidad de ser humano y ser respetado, valorado y acogido desde una perspectiva ética de la vida y sus relaciones. En este sentido podía verse como otro acto decisivo de las sociedades hegemónicas, ya que son ellos, los líderes políticos y los que ostentan el poder económico los que abren espacios para los otros y toman la decisión como acción de discriminación positiva la de incluir al excluido.

Siguiendo lo planteado, el discurso y las prácticas de inclusión social están fundamentados en la declaración universal de derechos humanos de 1948, declaración en la cual se promulgó el derecho a la igualdad y a la no discriminación en ninguna de las áreas del desarrollo humano, incluido por consiguiente el tema de la educación. En este sentido, la UNESCO indica que “la educación inclusiva es un

proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos”, fortalecimiento que podría alcanzarse si el sistema educativo en su conjunto es más abierto al reconocimiento, valoración y respeto a la diversidad, es decir, si la educación en las comunidades llega a todos los niños y las niñas (2009).

La inclusión social es un concepto que enriquece la reflexión en el desarrollo de los procesos educativos en las comunidades indígenas. Para ello, se hace necesario hacer un acercamiento a una conceptualización tradicional de los grupos humanos organizados en lo que aquí se denominará “sociedad”. Para analizar el término sociedad en este contexto, hay que precisar unos rasgos característicos propios que identifican a los miembros de una sociedad y los diferencian de otras: étnicas, políticas, religiosas, económicas, las cuales desde este planteamiento, las unen y dan sentido de pertenencia a un determinado grupo humano y se diferencian y separan de otro(s); la sociedad solo está formada por individuos humanos, así deberían reconocerse los unos a los otros, personas que merecen por su ser ontológico ser y estar en igualdad con todos los demás, no habría así pues exclusión y por consiguiente no estaríamos urgidos a tener que recurrir a discursos y prácticas inclusivas.

Abordar el concepto de inclusión es abordar de un modo particular la dignidad de la persona humana, ya que al decir de Molina (2007) en el concepto de inclusión subyacen los valores, sentimientos y el respeto por las personas y que conlleva al desarrollo verdadero de la ciudadanía intercultural (pág. 28).

La inclusión social en el ámbito educativo ha de responder a los desafíos de la interculturalidad con una educación para todos y todas, que surja desde los planteamientos que emergen de los planes de vida de los pueblos, de sus realidades vivenciadas, sus expectativas, entendidas éstas como pretensión del gran interés que se siente en la comunidad por lo que podría aportarse desde esta investigación hacia la búsqueda de una educación, no solo acorde con sus realidades, sino surgida de ellas mismas a la espera de potenciarse con identidad al encuentro de otras realidades igualmente válidas y enriquecedoras y los desafíos que diariamente les plantean las relaciones intra-inter en sociedades cada vez más globales y fortalecidas en sus identidades, de tal modo que todos sus miembros puedan participar activamente en la vida educativa que los pueblos libremente han elegido. La inclusión educativa no ha entenderse como un ejercicio práxico de acomodación de personal en los esquemas sociales que los Estados han creado, el asunto es más complejo que esto, no es tener en un espacio físico a personas que interactúen en medio de sus diferencias identitarias sino de permear las estancias estructurales que los Estados y fuerzas políticas han construido, de tal modo que sean propicios y mejores para todos y todas.



# CAPÍTULO 6



## PROCESOS EDUCATIVOS EN LAS COMUNIDADES IKU, KÁGGABA Y WIWA. DISTRITO DE SANTA MARTA

Te voy a decir que es lo que más me gusta de la costa. No te lo digo, te lo explico...

Yo llegué a la conclusión que uno es de su medio ecológico y que es peligrosísimo y gravísimo salir de él.

Es un reajuste que se debe a una identificación total del cuerpo y de la mente con el medio.

Entrevista de Ernesto McCausland.

A: Gabriel García Márquez  
Cartagena de Indias, 1994<sup>87</sup>.

En este aparte se realiza una aproximación, la cual puede ser entendida como “una identificación total del cuerpo y de la mente con el medio” (McCausland, 2014), a los procesos educativos que se vienen implementando al interior de las comunidades indígenas, de manera particular las que son sujetos activos de esta investigación, ubicadas en la Sierra Nevada de Santa Marta D.T.C.H.<sup>88</sup>, durante los años 1988 al 2014, dado que es en ese tiempo en el cual se asume y desarrolla un proyecto de etnoeducación en dicha territorialidad.

Es necesario hacer un acercamiento inicial a las realidades de los procesos educativos en las comunidades Indígenas con asiento en el Distrito, para lo cual es pertinente enunciar al menos los asentamientos poblacionales del resguardo indígena Kogi-Malayo-Arhuaco, ubicado entre los departamentos de La Guajira y el Magdalena, parte del cual está ubicado dentro de la desagregación territorial del Distrito de Santa Marta.

Es de gran relevancia anotar que, en la Sierra Nevada de Santa Marta, al igual que en las demás comunidades diversas que conforman la nacionalidad colombiana

87. Citado por Trillos, María (Santa Marta, 20-21 agosto 2014) SEMINARIO -TALLER: Metodología de la investigación etnográfica, de la etnometodología y del interaccionismo simbólico.

88. Distrito Turístico Cultural e Histórico

se ha construido, durante más de dos décadas, un discurso generalizado acerca de la educación bilingüe e intercultural, al cual la academia, la normativa y las mismas comunidades denominan como etnoeducación. Sin embargo, hay que aclarar que este discurso, si bien ha sido acogido por la mayoría de la población culturalmente diferenciada, implica procesos multi-diversos, en el sentido que han ido adoptando diversos matices según hayan sido las perspectivas políticas y culturales, muchos de ellos sustentados en las luchas reivindicativas y en los propios contextos geográficos e históricos en que se encuentran los 84 pueblos indígenas del país. No se puede olvidar que la educación formal, como ha sido concebida por el Estado, ha sido extraña a su cultura y en la mayoría de los casos, en sus orígenes, impuesta por la sociedad dominante. Esta situación, con el transcurrir de los años, se ha ido convirtiendo, aunque muy lentamente, en una necesidad que se ha ido incorporando a sus planes de vida como una exigencia, dado que se le considera como una herramienta importante en las relaciones con el mundo no-indígena, ya que les permitiría relacionarse en condiciones de menos desventajas que en los acontecimientos de un pasado no muy lejano. Más aún, en esta era de la globalización, se requiere desarrollar procesos educativos fundados en los valores, usos y costumbres que promuevan la comprensión y puesta en marcha de comunidades políticas y culturales plurales, que afiancen identidades de resistencia pero a la vez identidades abiertas, con un justo equilibrio que permita fortalecer las cosmovisiones indígenas y las relaciones con otras culturas, a propósito de las tecnologías de la información y de la comunicación que se incorporan con fuerza en estas poblaciones culturalmente diversas.

En ellos, pero aún más para el Estado, se había creado el imaginario acerca de la importancia que tenía la educación escolarizada, ya fuera esta en las escuelas manejadas por el Estado o las entregadas bajo el acuerdo concordatario a la Iglesia Católica, pues se suponía que se aprovechaba sin consecuencias de ninguna índole para lograr comunicarse con la cultura mayoritaria que parecía tenerlo todo, incluso el poder de subyugación como una aspiración premeditadamente infundida en los pueblos indígenas. La educación era monolingüe, en lengua española, pues se creía que esta, junto con la enseñanza de las matemáticas, podría potenciar sus relaciones sin desventajas con la sociedad de habla hispana, lo cual, con el correr del tiempo, pudieron constatar que se había constituido en otra herramienta de dominio y desplazamiento de lo propio, empezando por su lengua y las consecuencias que le acompañaban, ya que con ella se creaba una nueva estructura mental que conllevaba en sí misma una consecuencia funesta, su desaparición como cultura y como pueblo.

Surgen las luchas por la autonomía y el derecho a una educación que respete y valore su cultura dando inicio a la inclusión de la lengua materna dentro del pensum académico, lo cual no era suficiente; el currículo y sus contenidos también debían ser reformados e incluir en ellos la trasmisión de los legados culturales

propios a las nuevas generaciones; sin embargo, no satisfacía la demanda, dada la complejidad del asunto. Si bien podría pensarse que la escuela lograría contribuir en la consecución de unas relaciones más fluidas con el mundo no-indígena, no es menos cierto que, como estructura de poder, tiene en sí misma la capacidad para debilitar o aniquilar las bases fundantes de sus realidades histórico-culturales: las formas de construir, mantener y transmitir los saberes, los estilos de convivencia, las relaciones intraculturales (entendidas estas como la red de relaciones que se producen al interior de una cultura), el aprendizaje social-comunitario, el desempeño en sus responsabilidades, las relaciones intergeneracionales, el desempeño social de acuerdo con la edad, género y responsabilidad frente a la comunidad.

## 6.6 Educación en las comunidades indígenas del pueblo iku

En lo atinente al pueblo iku<sup>89</sup> en general, habitan en la SNSM, con asentamientos poblacionales en los departamentos del Magdalena, Cesar y La Guajira, comparten la territorialidad del macizo con las comunidades indígenas kággaba, wiwa y kankuama, aunque ésta, según la tradición indígena, se encontraba debidamente organizada y distribuida mediante la denominada “Línea Negra”<sup>90</sup>. Dada esta delimitación geo-política-espiritual, corresponden sus territorios a zonas comprendidas en los departamentos del Magdalena y el Cesar, siendo este último el de mayor asentamiento. Su población total, según las estadísticas del DANE<sup>91</sup> (2005) es de 22.134 personas, sin embargo, se estima que la población total actual supera los 40.000 indígenas. El escenario seleccionado en esta investigación, de común acuerdo con la comunidad, es el centro poblacional de Bunkwimake, el cual se encuentra ubicado en la vertiente norte de la SNSM procedente, su población, en su totalidad del Resguardo Arhuaco<sup>92</sup>, al preguntarse durante la segunda estancia dialógica por la educación escolarizada y sus inicios como iniciativa particular de la comunidad, como informe conclusivo, de parte de los actores sociales surgió:

La primera idea de educación en escuela, para el pueblo iku, surgió en el año de 1916 como una necesidad para no dejarnos engañar del bunachu<sup>93</sup>, sin embargo, allí no termina el asunto, eso es solo una pequeña parte de la necesidad grande que tiene nuestra comunidad. La educación tiene que ser algo que revalore la cultura propia. La comunidad iku tiene una identidad propia, particular y única

89. Nombre tradicional en la lengua materna (ikan) del pueblo Arhuaco, con el que se identifican a sí mismos.

90. sei-shizha. Se ha denominado así, a un trazado cosmogónico de la división territorial para cada uno de los pueblos que la habitan. Unidos, sus límites por miles de puntos ofrendarios para el equilibrio del Planeta. La Línea Negra fue reconocida mediante Resolución 837 del 28 de agosto de 1995, Ministerio del Interior de la República de Colombia. Fuente: Sentencia T-634 de 1999.

91. DANE (Departamento Nacional de estadísticas de Colombia).

92. Constituido como Resguardo Arhuaco. Res. 0113 de 04 de diciembre de 1974; 32 de 14 de Mayo de 1975 y 78 de 10 de Noviembre de 1983

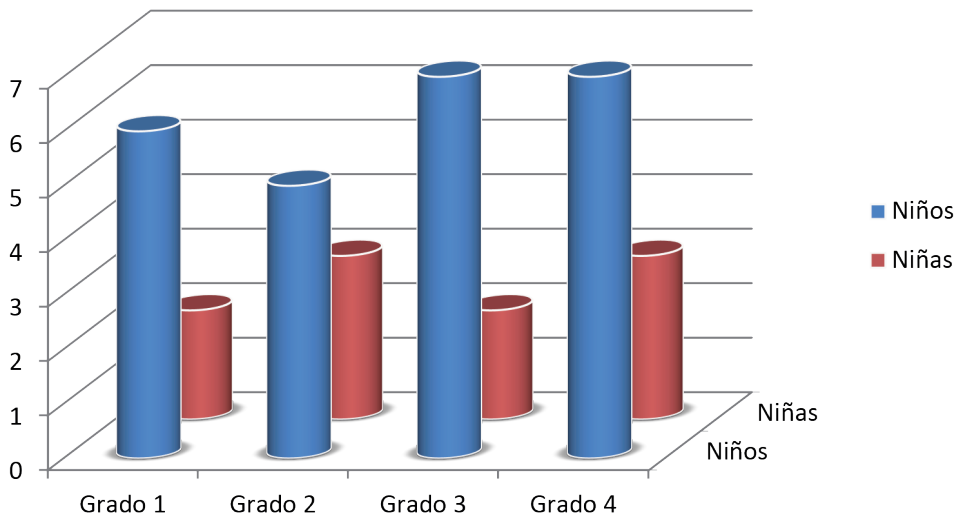
93. Hace referencia a los no indígenas, algunos lo entienden con referencia al blanco o mestizo con el que interactúan.

en el mundo y se expresa mediante su lengua, vestimenta, tradiciones, modo de vida y su relación con la naturaleza lo cual nos identifica desde hace miles de años. (Grupo de Trabajo Iku No 2, 2013)

Actualmente su centro poblacional de referencia, en esta vasta zona y en el cual se organiza y oferta el servicio educativo es Bunkwimake, antiguo centro poblacional kággaba con su centro ceremonial de Jate Bunkwiñe<sup>94</sup>. Allí, desde finales de la década de los ochenta se organizó una pequeña escuela para la educación inicial de sus hijos; al frente de esta, prestaba sus servicios como docente un miembro de la comunidad llamado Florentino Almansa, el cual, por gestión del líder iktu Adalberto Villafañe, fue nombrado como maestro. La escuela, según el registro DANE, se denominaba “Escuela Rural Mixta de Bunkwimake” para entonces solo contaba con 35 estudiantes distribuidos entre los grados 1° a 4° de básica primaria<sup>95</sup>.

Ilustración 3 Escuela Rural Mixta de Bunkwimake, 1988.

Alumnos matriculados en el primer año de apertura de la Escuela Rural Mixta de Bunkwimake año 1.988



94. Nombre con el cual la comunidad Kággaba denomina a uno de los padres que velan por el territorio.

95. Datos encontrados durante la revisión documental del archivo del Colegio año 1988.

De acuerdo con la información del anterior (ilustración iii), podemos observar que la oferta educativa con la cual inició labores la escuela de Bunkwimake denotaba un bajo número de la población estudiantil (grados 1-4 de Básica Primaria), aunado a esto, sólo ingresaron al servicio educativo, durante el año lectivo 25 niños y 10 niñas. Así mismo, mediante el análisis documental, se pudo constatar que los planes de estudio que orientaban los intereses institucionales seguían los lineamientos nacionales del MEN para toda la población en general.

Ilustración 4. ERM. Bunkwimake SNSM. Esmeral, S.J. 1989



**Bunkwimake SNSM.  
Escuela al fondo, en  
la gráfica: Director de  
Etnoeducación, Docentes y  
Estudiantes de la Escuela.**

**Archivo Personal.  
Esmeral, S.J. 1989**

Ilustración 5. Líder. Autoridades de Bunkwimake. SNSM. 1989



**Bunkwimake SNSM. Líder de la O.G.T., Autoridades Indígenas, Mayores de la comunidad y el Dir. De Etnoeducación.**

**Archivo Personal.**

**Esmeral, S.J. 1989**

A finales de 1989, por gestión de la Unidad Regional de Etnoeducación del Magdalena, cuyo director realizó la presente investigación, se elaboró un proyecto de creación del primer establecimiento educativo en el Resguardo Indígena, se presentó a la Secretaría de Educación Distrital y finalmente se consiguió su aprobación el cual se denominó “Centro Etnoeducativo Tayrona de Bunkwimake”<sup>96</sup> y las escuelas indígenas de: Jiwa, en el asentamiento poblacional denominado por los colonos y hippies de la época<sup>97</sup> como Menejí, hoy Jiwa; la de Gumake, en el asentamiento poblacional denominado por los colonos como “Sabana Culebra”, hoy Gumake, en la cuenca del río Palomino,

96. Decreto de Creación 0044 del 22 de enero de 1991.

97. Grupo de personas que, en la década de los setenta del pasado siglo, llegaron al territorio de los kággabas en la Sierra Nevada de Santa Marta para tratar de vivir como ellos (fenómeno que no es nuevo, ya que a mediados del siglo XIX hubo una colonia de anarquistas franceses). Son una comunidad compuesta por colombianos y gente de muchas otras nacionalidades, andan descalzos, se visten como los indígenas, comen coca, viven en chozas (aprendieron de ellos a construir las viviendas) buscan en los kággaba un modelo de vida comunitaria y pacífica, en armonía con la naturaleza.

límites con La Guajira; allí, en cada uno de ellas había también un indígena, miembro de dichas comunidades, quienes se desempeñaban como maestros.

En los archivos del investigador se pudo evidenciar en un documento de informe del núcleo etnoeducativo año 2000, que la oferta educativa se encontraba distribuida por Centros Etnoeducativos, superado con tal denominación la visión homogeneizante que reflejaba es ser “Escuela Rural Mixta” en su denominación.

En cada uno de los Centros Etnoeducativos, la educación básica primaria era atendida por dos docentes los cuales se distribuían la labor académica por niveles educativos, sin distinción de género, es bueno denotar que el número mayor de estudiantes eran varones. Los adultos (hombres y mujeres casados, mayores de 14 o 15 años) eran atendidos en jornadas y programas especiales nocturnos y fines de semana, a fin de no interrumpir sus funciones de padres y miembros activos de la comunidad. Los de Secundaria y media, como el caso de Bunkwimake, se distribuían por áreas de conocimiento y grados de escolaridad. Los contenidos curriculares se encontraban distribuidos en siete áreas sobre los cuales se desarrollaba la práctica educativa, estas incluían contenidos del conocimiento tradicional: Lengua Materna, Ciencias Sociales (historia y tradiciones de la comunidad), Ciencias Naturales y saberes ancestrales, Español, Matemáticas, Cultura Material y Agropecuaria. Sin embargo, es de notar que los docentes manejaban un cierto grado de autonomía para organizar los contenidos de acuerdo a su parecer y las orientaciones de las autoridades tradicionales. Dada esta situación y la no existencia de unos programas debidamente organizados, terminaban en muchos casos realizando improvisaciones y/o adaptaciones particulares de los programas estatales. Los contenidos curriculares de Bunkwimake, contemplaban además de los ya descritos para la básica primaria, áreas como Producción Agropecuaria, Legislación Indígena (incluidas las normas tradicionales), Física, Química, Etnoeducación, Literatura y Tradición oral. Los contenidos curriculares, a cargo de cada docente, se iban construyendo en la medida en van avanzando los cursos.

Ilustración 6 Estadísticas Centros Etnoeducativos ikũ, año 2000.

Nombre de la Institución	Grados que ofrece	No. De Alumnos	Edades de los Estudiantes
Centro Etnoeducativo de Gumake	0– 5 de B. Primaria	55	8–20 años
Centro Etnoeducativo de Jiwa	0–5 B. Primaria	38	820 años
Centro Etnoeducativo de Bunkwimake	011 B. Primaria, secundaria y Media	107	820 años

Fuente: Documento “Núcleo de Desarrollo Educativo No. 16 Etnoeducación” año 2000 (Esmeral S. J., 2000, págs. 16, 18 y 19).

Al momento de la recolección de la información se encuentra unificada la oferta educativa y ampliado su radio de acción con la fusión de las escuelas de Jiwa y Gumake, al dársele una nueva denominación por la ampliación de la oferta, convirtiéndose así en la Institución Etnoeducativa Distrital Tayrona de Bunkwimake<sup>98</sup>, y la apertura de nuevas sedes como Seykwamake y Tirumake<sup>99</sup>, conocida esta por los campesinos como “Don Dieguito”; en dicha Institución actualmente se cuenta con el servicio de educación en los niveles de Preescolar; Básica: Primaria y Secundaria; y el de Educación Media; un rector no indígena; una secretaria indígena y un cuerpo de docentes que atienden todas las sedes de la Institución para un total de 19 Docentes, de los cuales 15 son indígenas y 4 no indígenas o Bunacht<sup>100</sup>. La población atendida actualmente según el reporte de SIMAT<sup>101</sup> (Sistema de Matrículas), es de 530 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la etnia iku. Sin embargo, asisten también a las aulas escolares niños provenientes de la comunidad kogi de Chivilongui y wiwa de Bunkwangueta, las cuales distan a uno y dos días de camino del centro escolar. El tiempo destinado a las actividades escolarizadas es de 6 a 7 horas diarias. Los periodos académicos suelen durar entre 50 y 60 minutos, algunos estudiantes por turno, se separan transitoriamente de las clases para ayudar en la preparación de los alimentos, especialmente para el almuerzo. Durante los recesos, los alumnos se dedican a tejer sus gorros (Tutusoma), recogen leña para el fogón de la cocina o de la casa de reuniones, revisan sus cuadernos y van al río, las niñas por su parte se dedican a tejer mochilas (Tuto), organizan los salones de clase y repasan sus tareas.

Durante una visita a la sala de cobertura educativa se realizó una consulta documental a los archivos de la Secretaría de Educación del DTCH, con el objeto de revisar la tabla de crecimiento estudiantil durante los últimos ocho años, teniendo como fecha de inicio 2007 y de corte final 2014, se pudo apreciar que el tope máximo de cobertura estudiantil fue en el año 2011 con una tabla de crecimiento del 1,87% y luego decayó en el 2014 a una tasa correspondiente al 1,56%. Los resultados se expresan en los diagramas siguientes. Hay que denotar que no todos los niños y niñas de la comunidad participan de las actividades educativas escolarizadas, unos por razones del cumplimiento tradicional, dado que los que son escogidos para ser Mamo (caso de los varones) o Zaga (caso de las mujeres) no deben participar de dichas acciones, en primer lugar porque la educación escolarizada no pertenece a la tradición milenaria de dichas comunidades, y en segundo lugar, tal vez el más importante, porque desde que nacen deben estar alejados de todo lo concerniente a lo a la vida cotidiana para dedicarse con exclusividad a la vida de preparación espiritual. Estos niños y niñas (*Cheyrua awir Amia*) son los llamados *Seymeke*, es

98. Resolución No 901 DEL 28 de noviembre de 2002.

99. Resolución 1739 DEL 21 de diciembre de 2012.

100. Bunachu o bunachi, término de la lengua ikan del pueblo iku, el cual se utiliza para denominar al no Indígena.

101. Herramienta tecnológica del MEN para reportar la matrícula de los Establecimientos educativos (Sistema Integrado de Matrícula).

decir, niños puros, sin tacha, vírgenes dedicados a lo más importante para su pueblo, la conservación de la Ley de Origen y las normas tradicionales de convivencia con todos los seres de la naturaleza. Otros no asisten a las actividades escolares porque sus padres consideran que es una pérdida de tiempo y de identidad, ellos deben dedicarse desde pequeños a vivir de acuerdo a las costumbres tradicionales y aprender de sus padres, familiares y de la comunidad en general, las cosas que han mantenido de generación en generación. Es bueno resaltar, aunque sea brevemente que, surgidos de los procesos de formación de docentes en los ciclos organizados por la Unidad Regional de Etnoeducación (años 1989-2005) y de los egresados de la IETD de Bunkwimake (años 2000-2012), el 60% de los docentes que hoy ejercen como tales en los establecimientos educativos del pueblo iku, y el 90 % de los dirigentes del cabildo indígena y de la Organización Gonawindwa Tayrona han surgido de dichos procesos educacionales.

### Tabla de Crecimiento Estudiantil

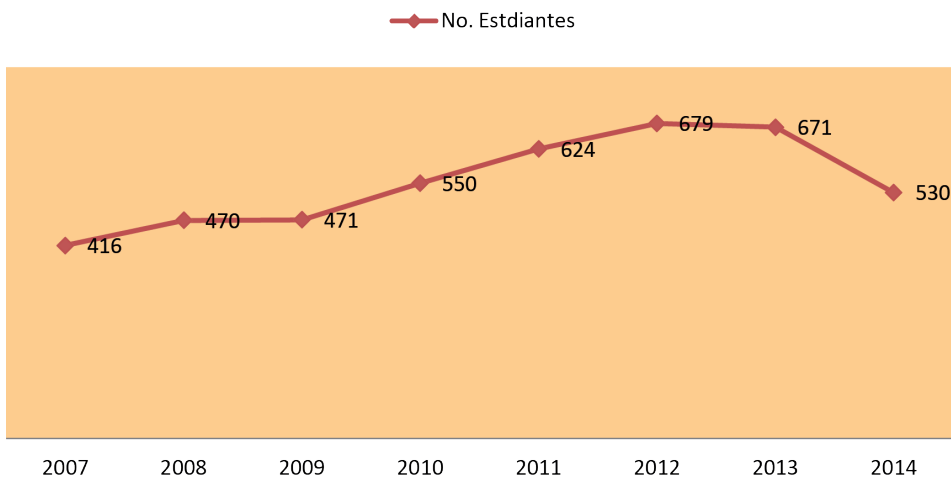


Ilustración 7. Tabla de Crecimiento Estudiantil Bunkwimake.

La comunidad ikt̄, consciente de su situación actual y los procesos de búsqueda de la autonomía reclamada y de alguna manera reglada por el Estado, han detectado que, a pesar de la legislación existente en Colombia y el reconocimiento constitucional de unos derechos, no ha sido posible alcanzar el derecho a una educación como las comunidades lo han pensado y reflexionado, dado que existe un sistema hegemónico nacional que de ningún modo es aplicable para la gran diversidad del pueblo colombiano y que la actual Constitución predica. Es este un obstáculo que no ha podido materializar las expectativas en el ámbito educativo, dado que, según lo expresa la comisión encargada por las organizaciones indígenas: CIT (Confederación Indígena Tayrona) y OGT (Organización Gonawindwa Tayrona) para elaborar un documento en desarrollo del Auto 004 de la Corte Constitucional expresan (Colombia C. C., 2009):

El Sistema de Educación Indígena Propio, es para nosotros, uno de los aspectos que garantizan la permanencia y pervivencia cultural, y la defensa ante las amenazas externas y fuerzas contrarias, así como también, la afrontación de influencias políticas, económicas, culturales, ideológicas entre otras en el orden local, nacional e internacional.

Por esto, en el marco del Auto 004, la garantía del Derecho a la Educación debe ser el Sistema de Educación Indígena Propio bajo el carácter de la Educación Pública. (Zalabata, Torres, Mestre, Nieves, & Torres, 2011)

En el mismo documento al referirse a la “educación propia” la comisión indígena de la SNSM, afirma que esta:

Se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho mayor o derecho propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general. (pág. 2)

Lo propio, entendido en el informe desde una clara dimensión política, dado que implica acciones autonómicas y capacidades decisorias para construir propuestas educativas, consolidar sus procesos, orientarlos, dirigirlos y decidir acerca de su organización; es este un posicionamiento crítico, reflexivo y propositivo frente a la educación, la cual es concebida como un procesos que va desde antes del nacimiento hasta más allá de la muerte, y debe propiciar el fortalecimiento de la autonomía, la autoridad, la autoestima, la lucha por el territorio y la identidad cultural desde una comprensión crítica de los fenómenos intra, inter, transculturales y una mirada positiva de la gran riqueza que ofrece la diversidad.

La comunidad Ikt̄ ha plasmado en un documento denominado “Ga’Kunmu Ni’kunma”, lo que han conceptualizado acerca de lo que se puede comprender como pensamiento pedagógico.

... Son los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vienen dando de generación en generación en las comunidades de la Sierra Nevada y que han permitido y propiciado el cumplimiento de la Ley de Origen, la identidad y permanencia del Pueblo ikt̃. (Equipo de Trabajo Arhuaco: Torres, Cecilia, & Marcelino, 2013, pág. 5)

En el documento, la educación es presentada como un ejercicio de relacionamiento cultural entre la educación propia y la educación intercultural, entendida ésta desde el pensamiento de las autoridades tradicionales frente a los procesos que se han venido construyendo desde la educación escolarizada. Se abordan temas como el pensamiento pedagógico, conceptos, formas y rutas para ponerlos en práctica al interior de sus comunidades.

Es importante resaltar la concepción de educación que se ha planteado como fruto de la reflexión al interior de las comunidades y de los procesos de construcción colectiva, como:

Un proceso vivencial, dinámico, permanente y cíclico: se empieza el aprendizaje cuando se nace, incluso antes, cuando es pedido el nuevo ser a la madre y padre espirituales. Se aprende para recrear el pensamiento de la Ley de Origen; es decir seguir el ordenamiento del Ser ikt̃, esta educación se basa en la transmisión del conocimiento, para practicarlo, seguirlo o aprenderlo y luego enseñarlo, en un ciclo dinámico, ordenado, de recreación de saberes, donde se crece en conocimiento, se completa, se enseña y, cuando se muere, físicamente, el aprendizaje se une al pensamiento de la Ley de Origen o *SEIN ZARE*. (pág. 6)

Al referirse a la pedagogía, en lo que respecta al proceso de aprendizaje, expresan que:

Es ese orden natural del aprender y enseñar, emanado y ordenado desde *Sein*, tiene sus propios espacios, momentos y depositarios culturales, donde se enseña, se aprende, se vive, se experimenta y se recrea el conocimiento, para luego ponerlo en práctica, es crecer en el saber y enseñar en el mismo, a través de la palabra, el ejemplo, la práctica y el cumplimiento del mandato de *Sein*.

Entre los principios que orientan el quehacer educativo y sus formas particulares de enseñanza, se enumeran: La “Ley de Origen” (*Sein*) como el principio de todo cuanto existe, por consiguiente la base del pueblo ikt̃ y de la educación; el territorio como integridad viva, en el cual se sustentan todas las normas de *Sein*, el cual representa en la educación la formación de la persona, su sentido de pertenencia y arraigo cultural; la cultura propia, dado que ella es la guía para cumplir el ordenamiento de la madre naturaleza; la lengua como expresión del pensamiento, ella es manifestación del *Sein* (palabra, orientación, consejo, historia, relato).

La educación propia empieza en la familia, que es el fundamento y principio de los procesos pedagógicos del Ser ikt̃. Desde que se es niño o niña se transmite toda la información del vivir cotidiano, conviviendo con sus padres, que son la primera instancia de enseñanza y aprendizaje. Luego se pasa a la comunidad,

donde, de acuerdo a su desarrollo y crecimiento, se va dando su proceso de formación y con la consulta, se define si se dirige a los procesos de aprendizaje tradicional o a los procesos escolarizados. En cualquiera de estos procesos se sigue aprendiendo de su entorno, territorio y naturaleza. (pág. 10)

Al asumir en el texto en comento, el tema de la pedagogía, siguiendo los lineamientos del documento y sus prácticas tradicionales de compartir saberes y conocimientos, expresan:

La Pedagogía, desde la Ley de Origen, como arte que recrea y fortalece los saberes, es el sendero o la ruta en la que se desarrolla la transmisión e intercambio de la sabiduría ancestral, los valores, las aptitudes, los conocimientos, los sentimientos, las prácticas y los pensamientos del ser indígena para garantizar la pervivencia y permanencia del Pueblo.

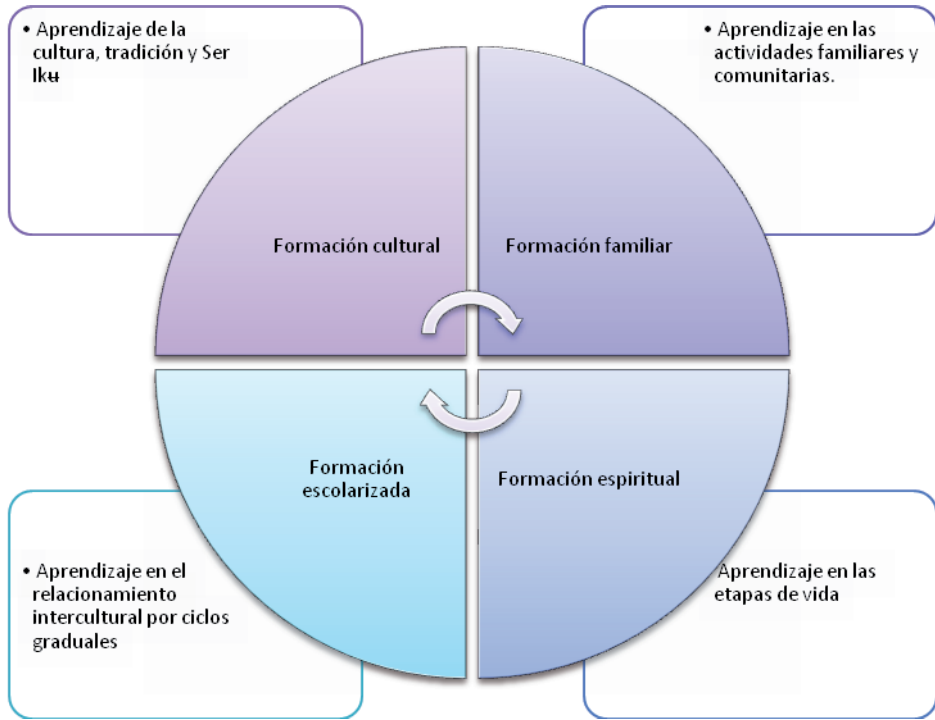
La pedagogía para los pueblos indígenas de la Sierra Nevada, es la tierra (Madre), son los códigos de la naturaleza, es la palabra sagrada de los Mamtɿ y Mayores, es el lenguaje sagrado del Sewá o Marunsama (elementos sagrados de consulta)<sup>102</sup> (pág. 15).

El aprendizaje no está referido a lo teórico o práctico del conocimiento sino a los aprendizajes que van fundamentando a la persona en su contexto social, cultural y natural, como son los aprendizajes del entorno, las formas de expresarse la naturaleza (lluvias, truenos, huracanes, rayos, cambios climáticos, movimientos sísmicos, nubosidades, arcoíris), la práctica convivencial familiares y sociales (faenas de campo, las construcciones, los trabajos comunitarios, los trabajos de hogar), el uso permanente de la oralidad (narraciones prolongadas de historias tradicionales en la Kankurwa o en otros lugares familiares y tradicionales, consejos), la interpretación de sonidos y cantos de los animales), los sueños... Estos y muchos otros elementos constituyen lo que se ha denominado como pedagogía de la madre naturaleza. Otro de los aspectos de gran relevancia desde la perspectiva de la cultura del pueblo iktɿ es, sin lugar a dudas, el desempeño importante de las autoridades tradicionales en la transmisión y construcción de los saberes, ya que ellos son respetuosos de la tradición y el legado cultural, se han preparado para poder orientar y guiar a través del conocimiento, el aprendizaje y enseñanza del pensamiento iktɿ (cantos, consejo, ejemplos, diálogos en reuniones y orientación personal /familiar). En este proceso, los miembros de las comunidades (niños, niñas, jóvenes, parejas, adultos) se preparan para poder determinarse como ser cultural, miembro de la comunidad y cumplidor de la tradición.

Los procesos de formación de la comunidad son continuos, permanentes, ininterrumpidos y en constante interacción con su entorno de aprendizaje. Estos procesos acompañan de manera permanente las etapas de la vida, el aprendizaje cultural y la formación de sus miembros, ya sea en la escuela o en la convivencia social.

102. Lineamientos generales de la educación en la formulación de proyectos etnoeducativos de los Pueblos Kogi, Wiwa y Arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta. 2009.

Ilustración 8 Esquema de formación de la persona ikꞵ. Fuente: Ga'Kunmꞵ Ni'Kunma. (pag. 41).



En la cultura ikꞵ, no existe un espacio o tiempo propiamente específico para la formación, ya que está en la cosmovisión como ejercicio que permanece durante toda la vida, y se recrea en cada uno de los momentos, lugares y espacios de la cotidianidad, según lo determinado por la Ley de Origen. En este sentido, la educación escolarizada ha de replantearse a sí misma para que pueda acercarse al pensamiento ikꞵ, sin embargo, no es una discusión que se haya abordado por parte de las instituciones responsables, a pesar de los legítimos reclamos de las autoridades tradicionales. Las diferencias existentes entre los quehaceres escolares (clases, áreas, recesos, salones de clase, administración...) y las prácticas ancestrales de aprendizaje han ido despertando una sensibilidad al interior de las comunidades y en algunos ámbitos de la esfera pública del Estado colombiano, y ha venido en creciente su visibilidad a partir, en la mayoría de los casos, de tensiones y conflictos entre los horarios escolares y las labores comunitarias, la autoridad escolar y las autoridades de la comunidad, las enseñanzas curriculares y los aprendizajes sociales. Es pertinente notar que, en la mayoría de las situaciones de encuentros y desencuentros, la escuela ha ido asumiendo posturas adaptativas a las realidades sociales y comunitarias que han posibilitado transformaciones importantes en los procesos escolares.

## 6.7 Educación en las comunidades indígenas del pueblo wiwa

Origen del pensamiento Wiwa:

Antes del amanecer, todo era agua, éramos de agua, todo estaba oscuro, entonces se originó el pensamiento de todo lo que existe y entre ellos nació el pensamiento Wiwa. Pero, antes del amanecer, los padres espirituales discernieron de cómo iban a crear el mundo, algunos no querían que amaneciera y otros sí. Esto ocasionó enemistades entre ellos y hubo una gran guerra. Antes del amanecer, la guerra, era también en pensamiento, así como guerreros en pensamiento, en esa guerra nació el hombre blanco (*Shentalo*). Vino Ade Zhantana y puso la tierra y después vino el pensamiento Wiwa.

Entonces el pensamiento Wiwa empezó a subir caminando en la madrugada, subiendo el agua hacia la Sierra y así caminó hasta llegar a Nebake (sitio sagrado), ahí se creó y formó Wiwa, en Nebake. Cuando estaba amaneciendo, la madre Punkusha fue dándole vida y creando todo lo que existe, lo femenino y lo masculino, los animales, las plantas, las lenguas, este momento se llamó Dzhuimke, que es también uno de los sitios sagrados.

Después vino Shealukukui y Sherankua, echaron un pensamiento a una olla de barro, la calentaron hasta que ésta se cuajó y cuando ya estaba amaneciendo, éste fue hombre, así se convirtieron los wiwa en personas; pero los hombres y mujeres que salieron de la olla eran lisos no tenían órganos genitales. Abu Dzhuimke, al verlos así, les colocó sus órganos sexuales para que se reprodujeran y siguieran viviendo generación tras generación. (Gil Z. , 2012)

La educación y la enseñanza nacen con los padres espirituales como Sherankua, Sheinekun, Kalashe, Kalabia, Ruabiku y los demás. Ellos entregaron ese conocimiento a los Mayores, quienes reciben el conocimiento dependiendo del linaje establecido para cada pueblo y están dedicados a la enseñanza de la tradición, al estudio profundo del conocimiento y del pensamiento para cumplir con el objeto de Shembuta (Ley de Origen) y educar a sus gunama<sup>103</sup>.

El fundamento principal de las vivencias y quehaceres del pueblo wiwa está en Shembuta<sup>104</sup>, esta guía ancestral es interpretada y administrada por Mama<sup>105</sup>, y de igual modo por la Saga<sup>106</sup>; Mama y Saga, mediante una práctica ritual de carácter ceremonial y sagrada, a la que se denomina Zhayukwa, consultan espiritualmente sobre el cumplimiento, la orientación y acciones que hay que emprender para el justo equilibrio de la vida, del mundo, del cosmos y todo lo que en él se contiene. De conformidad con este rito de consulta a Shembuta, ellos Mama y Saga, proceden

103. Nombre dado a los miembros de la comunidad que no ostentan cargos de autoridad.

104. Shembuta, ley universal del pueblo wiwa que dirige y orienta toda lo existente y por supuesto la vida del pueblo, algunos la han traducido como "ley de Origen".

105. Autoridad tradicional del pueblo wiwa en modo particular en lo que respecta al cumplimiento del Shembuta.

106. Mujer con la preparación y la autoridad tradicional en la mayoría de los casos es la esposa del *Mama*.

a seleccionar quiénes pueden ser los niños y niñas para que puedan ser formados como Kuibi<sup>107</sup>, ellos mismos son sus maestros y con las demás autoridades de la comunidad, los responsables de que se cumplan los mandatos de Shembuta con el objetivo de dar a conocer, preservar y mantener la validez y permanencia de los saberes, prácticas y vivencias del pueblo wiwa.

Esta praxis tradicional de compartir saberes se vio afectada con la intromisión en el territorio tradicional con la llegada no concertada de los misioneros católicos, ya que con ella surgieron los internados indígenas y fue transformado el sistema tradicional de vida propio. Los nuevos centros fueron construidos en lugares apartados de las realidades comunitarias, pues eran centros de enseñanza de una cultura extranjera, la del Zhentalo<sup>108</sup>; confinando así a los niños y niñas wiwa a una vida que les era ajena y extraña, diferente a la que estaban acostumbrados a llevar, con sus formas tradicionales de ser y de vivir (lengua, vestido, costumbres...). Con ello se debilitó el conocimiento y respeto por nuestras normas tradicionales, entre ellas y de manera particular, el de la “Ley de Origen”.

El orfelinato más antiguo en la SNSM fue constituido en el año 1916, denominado “Orfanato de Nuestra Señora del Carmen de la Sierrita.”, en una población denominada El Rosario, regentado por los misioneros capuchinos. Al prohibirse en los internados indígenas (orfelinatos) toda forma de manifestación cultural propia del pueblo wiwa, entre ellas el uso de la lengua materna, trajo de por sí consecuencias funestas como el debilitamiento de su identidad y en algunos casos de su exterminio paulatino. Los niños y jóvenes fueron separados de manera abrupta de sus padres y encerrados en los orfanatos, perdiendo así el contacto con sus padres, las autoridades tradicionales, sus realidades comunitarias y la imposición de unas nuevas entidades y formas de gobierno, así como también la implementación de una educación extraña a su cultura, situación ésta que se prolongó a lo largo de la historia como lo narra la autoridad indígena:

Aún existen en nuestra memoria relatos de los sucesos acontecidos en el año 1977, cuando algunos miembros misioneros capuchinos llegaron a Cherúa con el objetivo de establecer una escuela en el territorio Wiwa y expandir su dominio en la Sierra, como había ya acontecido con los hermanos arhuacos y kogis.

En nuestra historia, se recuerda los acontecimientos de la lucha del pueblo arhuaco para expulsar a los misioneros de sus territorios; en la cual, el pueblo wiwa, a través de sus *Mamo*<sup>109</sup>, estuvo comprometido en esta lucha en contra del régimen impuesto por los misioneros. El proceso de evangelización del pueblo wiwa, emprendido por las misiones capuchinas, buscaba integrar a los indígenas a la sociedad nacional y reducirlos pausadamente a la vida que ellos llamaban civilización acabando con la cultura. (Grupo de trabajo Wiwa., 2013)

107. Niño o niña que se consideran limpios de mente y cuerpo para prepararse al servicio de la comunidad en lo referente a su orientación y direccionamiento de conformidad con Shembuta.

108. Persona extraña a la cultura. El no indígena.

109. Existen tres maneras de designar a la autoridad tradicional, para los Kogi es Mama, para los Wiwa Mamo y para los Iktu Mamu.

Es de aclarar que, antes del desplazamiento de la comunidad wiwa a la zona norte de la SNSM, vivían dentro de los límites territoriales de los departamentos del Cesar y La Guajira, vertientes Nororiental y Oriental del macizo montañoso, y que la educación escolarizada después de la toma de la Misión por parte del pueblo ikt, fue pasando paulatinamente a manos del Estado; otros aún permanecen bajo el régimen de la denominada Educación Contratada, ya sea con la Iglesia o con otra organización indígena que no es de los wiwa, desplazando así el manejo de la educación de un nación indígena u otra.

Los wiwa, en el Distrito de Santa Marta, su principal centro poblacional, se encuentra ubicado actualmente en Gotsezhi, antes denominado por los campesinos que allí vivían como “El Encanto”, a orillas de la quebrada de su mismo nombre, en la cuenca media del río Guachaca. La primera escuela para esta población en el Distrito se ubicó en el primer centro poblacional que en esa cuenca crearon los wiwa, con su líder Ramón Gil Barros denominado Kemakumake, en la década de los ochenta, después de haber sido reubicados de la cuenca del río Don Dieguito, en el camino a Bunkwimake, punto denominado en ese entonces como Bunkwangega. Esta comunidad, antes de su asentamiento en Kemakumake, había sufrido múltiples desplazamientos. Allí funcionaba una escuela a la que inicialmente se denominó “Escuela Indígena de Kemakumake”.

En sus comienzos, la comunidad estaba conformada por pocas familias que veían con su líder, Ramón Gil, desde Bunkwangega, quien fue también el primer Gobernador del cabildo del nuevo resguardo Kogi-Malayo-Arhuaco y representante legal de la Organización Gonawindwa Tayrona, de la cual fue fundador; sin embargo es de notar que esta población aumentó notoriamente con la llegada, a finales de la década de los ochenta, de un grupo de wivas que se desplazaron a causa de la violencia desde el departamento del Cesar y otros de La Guajira, todo ellos de la SNSM, de un modo particular de los asentamientos poblacionales de Avingue, Cherúa, Pozo de Humo, Sinkunhka, Barcino, Surimena y Ahuyama; esta población se sumó en el año 1991 a la ya establecida en Kemakumake. Según informes de la comunidad, durante una de las estancias dialógicas, la población en ese entonces se conformaba de unas sesenta familias, aproximadamente, sus niños y niñas se sumaron a la escuela. En este punto es necesario precisar que a la escuela de Kemakumake se sumó un significativo número de niños y niñas campesinos de la región, quienes de manera voluntaria participaban incluso de las actividades educativas particulares de los wiwa. Para el año 2000, de común acuerdo con las autoridades tradicionales y dada la urgencia de continuar y garantizar el servicio educativo, se abrieron nuevas sedes en Mutenzhi y Wimake, la oferta y población atendida según el informe del Núcleo 16, Etnoeducación, sumaba un total de 127 estudiantes. En dicho Centro Etnoeducativo, se ofertaba la educación básica hasta 5° y era atendida por un solo docente, miembro de la comunidad, este docente distribuía su actividad en dos grupos de trabajo, el primero conformado

por los grados 0, 1°, 2° y el segundo por estudiantes de 4° y 5°, en la mayoría de los casos un estudiante de 5° apoyaba al docente en la atención a los otros estudiantes del primer grupo. Los estudiantes se distribuían en dos pequeños salones de clase, el uno contiguo al otro, de tal forma que el docente pudiese estar pendiente de los dos grupos sin distinción de género, con un mayor número de varones. Los Mayorcitos, como llama la comunidad a quienes no son ancianos (hombres y mujeres casados, mayores de 14 o 15 años) eran atendidos en jornadas y programas especiales por las tardes y los fines de semana, con el objeto de no interrumpir su desempeño como padres y miembros activos de la comunidad.

Los contenidos de la enseñanza, al igual que para los iktu, se encontraban distribuidos en siete áreas sobre las cuales se desarrollaba la práctica educativa, las cuales incluían contenidos del conocimiento propio: Lengua Materna (Dumtina), Sociales (historia y tradiciones de la comunidad), Ciencias Naturales y saberes ancestrales, Español, Matemáticas, Cultura Material y Agropecuaria.

Los estudiantes, según los datos estadísticos del archivo escolar y los del Núcleo de desarrollo Educativo, se encontraban distribuidos según el grado de escolaridad en cada una de las sedes educativas, así:

Ilustración 9. Estadística Centros etnoeducativos Wiwa, Año 2000.

Nombre de la Institución	Grados que ofrece	No. De Alumnos	Edades de los Estudiantes
Centro Etnoeducativo de Kemakumake	0-5 de B. Primaria	39	8-20 años
Centro Etnoeducativo de Mutenzhi	0-5 B. Primaria	39	8-20 años
Centro Etnoeducativo de Wimake	0-5 B. Primaria	49	8-20 años

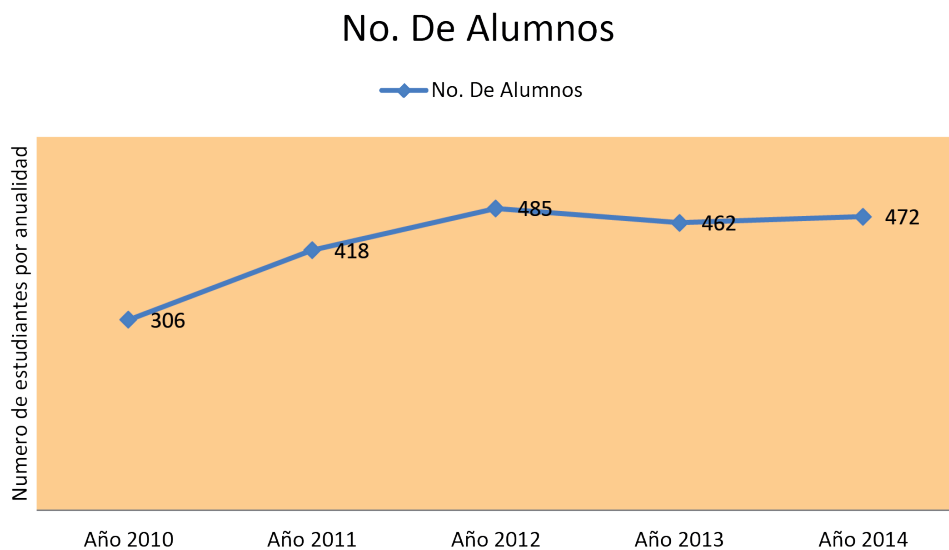
Fuente: Documento "Núcleo de Desarrollo Educativo No. 16 Etnoeducación" año 2000 (Esmeral S. J., 2000, págs. 17, 18 y 19).

Para el año 2002, se abrió una nueva sede en El Encanto, esta sede se fusionó con la de Kemakumake, Mutenzhi y Wimake y se reorganizaron atendiendo a las exigencias surgidas durante el proceso; se logra unificar la oferta educativa con la creación de la IETD<sup>110</sup> Zalemaku Sertuga, en honor a su primer maestro, el docente indígena wiwa José Gil Sauna, quien en su tradición y en la lengua de su pueblo se llamó Zalemaku. Este líder fue asesinado por los grupos al margen de la ley durante una temporada que pasó en el departamento del Cesar. La IETD oferta el servicio de educación en los niveles de Preescolar, Básica: Primaria y Secundaria y el de Educación Media,

110. En Colombia Institución Etnoeducativa Distrital.

un Rector no indígena, un cuerpo de docentes que atienden todas las sedes de la Institución para un total de 12 docentes, de los cuales 3 son indígenas y 9 no indígenas o Zhentalo<sup>111</sup>; la población atendida actualmente, según el reporte del SIMAT, es de 472 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la etnia wiwa, y un número significativo de campesinos de la región, de conformidad con los procesos de recuperación y retorno al Shembuta, la cual, en la manera que ha sido posible, se encuentra en el “Plan de Vida del Pueblo wiwa”<sup>112</sup>.

Ilustración 10. Tabla de crecimiento estudiantil Zalemaku Sertuga.



En estos escenarios de saberes y conocimientos, corresponde a los Mamos y Mayores de la comunidad, como intérpretes de la sabiduría ancestral y quienes son considerados como las personas idóneas para guiar, no solo a los pequeños, sino a toda la comunidad en general, ya que han vivido ellos mismos desde niños la gran experiencia de la vida y han puesto en evidencia lo que recibieron de sus ancestros. Ellos son los responsables de guiar a los niños, niñas y jóvenes por los caminos de la vida, enseñándoles desde lo más simple hasta lo más complejo de acuerdo a cómo van avanzando en la vida; se hace mediante consejos y enseñanzas sabias que les servirán durante toda la vida personal, de familia y en sus relaciones con la comunidad y el mundo natural con el cual interactúan, de esta manera podrán vivir en equilibrio con la naturaleza y su entorno de relaciones. Los consejos pueden ser de forma personal o comunitaria de acuerdo con las exigencias de cada caso.

111. Termino de la lengua dumana, del pueblo wiwa, el cual se utiliza para designar al no indígena.

112. Es un instrumento de planeación, el cual se construye a partir de procesos participativos de autodiagnóstico y del ejercicio de elaboración de proyectos. Es un instrumento de política y de gobierno; y como tal, un acuerdo social surgido del consenso del pueblo Indígena.

Al interior de la convivencia, en la familia wiwa, se orienta el comportamiento desde los inicios de la vida de los niños y niñas, los cuales son necesarios para que la buena armonía reine al interior de cada casa y de estos con toda la comunidad. Los Padres y Mayores de la comunidad son los encargados y responsables de velar por el cumplimiento de *Shembuta*, ya que en ella se encuentran las leyes que rigen el universo entero, estas normas de vida y de relaciones se comparten entorno al fogón, en las reuniones, durante la preparación de los trabajos comunitarios, en la *Unguma*, durante los rituales de consulta, ofrenda o entrega de las actividades de la vida a los Padres y Madres espirituales, en la *Unguma* o en cualquier otro lugar destinado para ello. En la escuela, el *Kukushama* (profesor/etnoeducador), recibe a niños, niñas y jóvenes que ya vienen con una formación “Guama”<sup>113</sup>; la escuela proporciona al estudiante un espacio en el cual se han de compartir aquellos valores aprendidos desde el hogar y un medio para afianzarlos y reorientarlos. El profesor debe conocer que los Padres espirituales dejaron desde el principio una serie de normas de vida y de comportamiento y que dichas normas regulan la convivencia equilibrada con la naturaleza y los demás seres humanos, su incumplimiento genera una sanción formativa establecida en *Shembuta*, ya que dicho comportamiento puede afectar la vida comunitaria y las relaciones sociales.

Entre los valores fundamentales del pueblo wiwa se pueden resaltar: El amor y respeto a la Madre Tierra, ya que ella es la fuente de toda la vida en todas sus formas de existencia, en ella nacimos, vivimos y un día a ella retornamos; la disposición permanente para el trabajo como muestra de solidaridad con la familia y la comunidad; el reconocimiento respetuoso a los Mama, Saga, autoridades tradicionales, los Mayores, ya que ellos son conocedores de la tradición y guían el cumplimiento de *Shembuta* de generación en generación, así mismo el respeto por los lugares ceremoniales, sitios sagrados, las tradiciones y costumbres. Es bueno mencionar algunos sitios especiales en los cuales de un modo particular se educa a toda la comunidad, incluidos por supuesto a los menores: *Unguma*, *Ushiga*, *Gagaka*, *Mamunuarga*, *Gonneshi*, *Uganguashi*, *Gaiamaneshi*, *Isakeshi* y *Zhamandunaneshi*, entre otros. (Grupo de Trabajo Wiwa, No 1, 2013)

*Shindzhiama Naijkunzhunga (aprender lo propio).*

El deber de aprender lo propio es tomado por cada uno de los miembros de la comunidad como un compromiso, una obligación, una responsabilidad, y se produce fundamentalmente mediante la tradición oral acorde con los tiempos que la naturaleza misma indica en sus procesos de crecimiento y desarrollo. Este aprendizaje social comunitario va hasta el momento en que se va a contraer matrimonio, dado que a partir de allí debe participar como adulto en las reuniones, en la mayoría de los casos nocturnas, en la *Unguma*, para el caso de los varones, y en *Ushui*, en el caso de

113. En los valores tradicionales y en el respeto a las normas que rigen la naturaleza, en especial el respeto por sí mismo, por los otros y por la naturaleza.

las mujeres, para que allí, al lado de los mayores, aprendan los conocimientos propios acorde con su género. Uno de los pilares fundantes de la educación wiwa está en el “recibir y dar consejo”.

Los sucesos educativos, como espacios compartidos, han ido dando un viraje positivo en el sentido de haberse convertido en un nuevo espacio comunitario de reflexión en el que de manera activa participa toda la comunidad con sus Mamos y autoridades tradicionales, en la búsqueda de dar una nueva orientación a la educación escolar con un afianzamiento en lo propio, lo tradicional y su incidencia en las nuevas generaciones, en la preservación de la cultura y disponerse al encuentro con las otras culturas con identidad propia. Para ello, los wiwa han planteado durante las estancias dialógicas, tres dimensiones: preservación de la identidad cultural, apertura a las realidades que plantea la convivencia con otras culturas locales y universales, y la promoción y difusión de la cultura en cualquier espacio de tal manera que pueda potenciarse, ser reconocida y respetada.

En un esfuerzo significativo y con el apoyo de la OWYBT, cuyo presidente es egresado de los procesos de formación de docentes indígenas y ejerció el cargo de Rector por más de 6 años, han producido y publicado un documento denominado *Shama Zhigui, Modelo etnoeducativo del Pueblo Wiwa* (2012), en dicho documento, se afirma que los procesos educativos tienen en cuenta la búsqueda del:

... Fortalecimiento de una educación intercultural bilingüe fundamentada en lo propio, la cultura y lo tradicional. La educación consolida la cultura y fortalece la identidad del pueblo wiwa. Brindan los elementos esenciales del pensamiento indígena a las comunidades del resguardo y fuera de él. Los procesos de formación wiwa, propenden por el respeto y defensa del territorio, mediante el derecho propio y las leyes nacionales e internacionales. (pág. 38)

En el citado documento, al hablar de las prácticas pedagógicas, afirma que estas “se sustentan en el conocimiento de la Madre naturaleza como estrategia de aprendizaje”. Los procesos formativos de la población wiwa buscan revitalizar los saberes, tradiciones y conocimientos propios, mediante actividades como contar y recrear las historias ancestrales, la elaboración de tejidos tradicionales, bailes y danzas ceremoniales y en el uso permanente de la tradición oral en lengua materna como bases fundantes de toda actividad y poder así fortalecer desde el respeto mutuo, la unidad, la solidaridad los conocimientos propios y universales y la autonomía como principio fundante de la identidad.

*Bases fundantes de toda actividad en el pueblo wiwa*

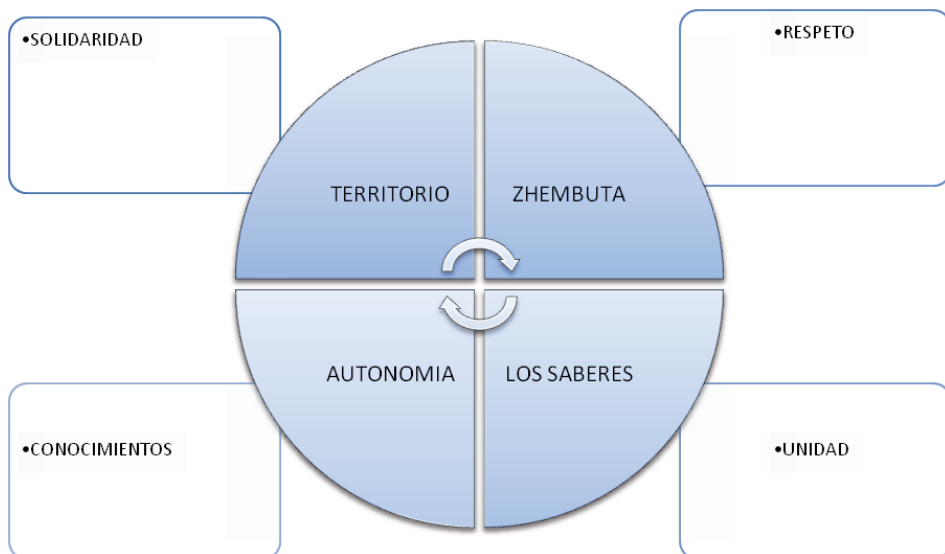


Imagen 1. Bases fundantes de toda actividad en el pueblo wiwa.

Como se ha podido develar en estos planteamientos, la educación es parte de la vida misma del pueblo wiwa, de allí que resulte de gran relevancia el retomar e impulsar la educación en el pueblo wiwa, esto sin lugar a dudas implica que la comunidad en general con sus autoridades tradicionales, den un gran impulso a los procesos educativos con miras a la valoración, recuperación y recreación de su fortalecimiento como comunidad particular dentro de un mundo multicultural, construyendo saberes, desarrollando conocimientos, potenciando destrezas que respondan a las aspiraciones y fortalecimiento de los ejes identitarios y poder relacionarse en igualdad de condiciones con las demás nacionalidades que conforman el mundo que se comparte.

De conformidad con lo planteado por los docentes y directivos durante una segunda estancia dialógica, y siguiendo lo planteado en su proyecto educativo denominado *Shama Zhigui* al interior de las comunidades, con el cual se pretende impulsar un modelo de educación intercultural bilingüe con un basamento fundante en la educación propia de tal modo que el niño y la niña que participan de la vida escolar lo hagan desde su lengua materna, para luego acercarse desde su pensamiento al manejo del castellano. La educación intercultural es mirada por el pueblo wiwa como una herramienta que propicie el fortalecimiento de su propia cultura y la toma de conciencia de permanencia y pertenencia a su legado ancestral y accediendo de un modo gradual a los saberes que han construido las otras culturas (las de la sociedad mestiza, afrodescendiente o de otros pueblos indígenas). En el modelo *Shama Zhigui* se busca implementar las prácticas pedagógicas propias, se denota que en sus establecimientos educativos se hacen los esfuerzos por implementar una educación que propicie la interculturalidad, dado que se fundamenta en un enfoque identitario alrededor

de una educación propia, acorde con la cosmovisión del pueblo wiwa y a la inclusión de elementos culturales de otras sociedades en forma consciente y crítica. Un ejemplo de ello está plasmado en el documento denominado *Metodologías para la implementación y prácticas pedagógicas de áreas propias del modelo Shama Zhigui*<sup>114</sup>

La educación en el pueblo wiwa es bilingüe porque es necesario establecer elementos que permitan impulsar y fortalecer el *dumuna* como lengua materna debido a los diferentes factores que han afectado su aprendizaje y propiciar espacios de enseñanza-aprendizaje y comunicación con el castellano, como lengua que nos permite la interacción intercultural.

La educación intercultural bilingüe tiene como misión transmitir y fortalecer los conocimientos, la cultura, los usos, costumbres y tradiciones ancestrales dejada por nuestros padres espirituales a través del tiempo. Se reconoce que, por falta de investigación, y otros factores, no se ha desarrollado una exploración de los aspectos que se van perdiendo, contribuyendo al debilitamiento cultural y de la lengua. De igual manera, se requiere de una preparación por parte de los etno-educadores para que los estudiantes wiwa entiendan al etno-educador, el cual deben manejar los componentes lingüísticos tanto en español como *dumuna*. (2012, pág. 52)

## 6.8 Educación en las comunidades indígenas del pueblo kággaba

La historia de la educación de la nación kággaba ha estado ligada a las misiones de la Iglesia católica desde sus comienzos con los internados para indígenas, aun hoy pervive uno de ellos, el de San Antonio, ubicado en la vertiente norte de la SNSM, departamento de La Guajira y dirigido por la comunidad religiosa de las “Hermanas Lauritas” en el asentamiento poblacional denominado Nubizhaka. Sin embargo, en lo atinente a nuestros escenarios investigativos, la escuela como institución oficial aparece al final de los años ochenta del pasado siglo.

Su principal centro poblacional se encuentra ubicado en la cuenca alta del río Don Diego, denominado Ulueizhi (antes por la influencia de los colonos era conocido como Don Diego), actualmente no cuenta con escuela, es considerada la población con más afianzamiento tradicional entre los kággaba. La primera escuela para esta población se ubicó en otro centro poblacional denominado Chivilongui, denominada Escuela Rural Mixta de Chivilongui, su primer maestro fue Luis Hernández Izquierdo, un joven de la comunidad *iktɔ*. Este docente fue trasladado posteriormente a la Escuela Rural Mixta de Bunkwimake, actualmente continúa en el ejercicio de la docencia.-

A finales del 99 se abrió una nueva escuela en el asentamiento poblacional de Rio Molino (Ableizhi) y se constituyeron en un centro: El CETD<sup>115</sup> Kogi de Chivilongui, allí se ofrecía el servicio de educación en los Niveles de Preescolar, Básica: Primaria y tele secundaria.

114. Documento producido y publicado por “OWYBT” (Organización Wiwa Yugumaiun Tairona) ISBN: 978-958-57559-1-8.

115. Centro Etnoeducativo Distrital.

Al frente de cada una de las sedes estaba un docente kággaba, uno de los cuales asumía la función de Director al tiempo que atendía la sede principal. La población atendida para el año 2000 era de 73 niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la etnia kággaba.

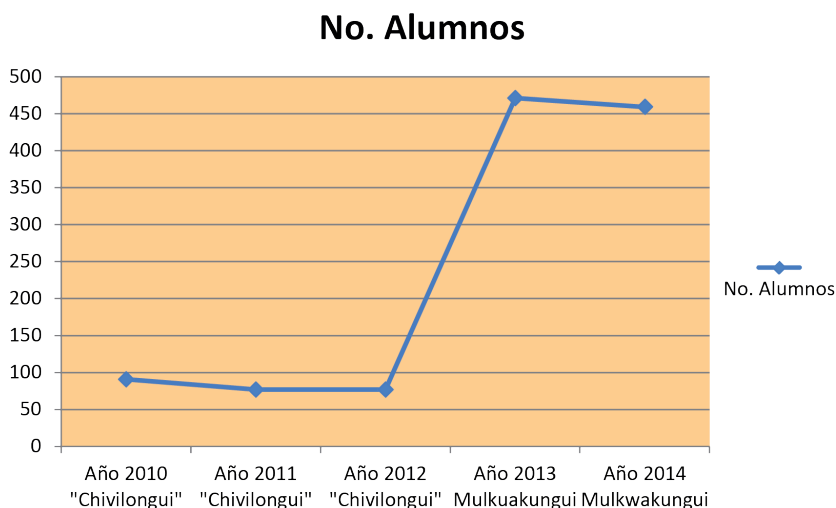
Ilustración 11. Estadística centros etnoeducativos Kággaba.

Nombre de la Institución	Grados que ofrece	No. De Alumnos	Edades de los Estudiantes
Centro Etnoeducativo de Chivilongui	0-4 de B. Primaria	33	8-20 años
Centro Etnoeducativo de Rio Molino	0-4 B. Primaria	40	8-20 años

Fuente: Documento "Núcleo de Desarrollo Educativo No. 16 Etnoeducación" año 2000 (Esmeral S. J., 2000, págs. 17 – 18).

Es de anotar que durante el proceso de investigación se produjo un hecho de singular importancia para esta población, la creación de la Institución Etnoeducativa Kággaba de Mulkwakungui, la cual oferta el servicio educativo en todos los niveles Preescolar, B. Primaria, Secundaria y Media. Dicha institución está ubicada en las cercanías a "Quebrada del Sol" y participan estudiantes kággabas y campesinos de la región, la población escolarizada, según lo reportado en SIMAT, es de 459 estudiantes, su primer actual Rector, es el Licenciado Jorge Serrano Utria, quien desde finales de la década de los 90 ya venía vinculado a los procesos de etnoeducación como capacitador en la Unidad Regional de Etnoeducación del Magdalena.

Ilustración 12. Tabla de crecimiento estudiantil kággaba.



Sin embargo, el modelo organizacional, a pesar del contacto directo con las autoridades tradicionales, es el mismo de la sociedad dominante, con sus dinámicas y procesos administrativos, el cual se caracteriza por reproducir procesos asimétricos como son: la discriminación por asuntos económicos, políticos, religiosos, acceso en igualdad de oportunidades a la educación, a la salud, a la tierra, a los recursos económicos, a los medios de comunicación, al ejercicio del poder, a las vías de acceso, por lo cual se hace necesario asistir desde las organizaciones escolares y los entes reguladores de las políticas educativas para pueblos indígenas con el objeto de superar el asimilacionismo homogeneizante y retomar los modelos tradicionales educativos de cada una de las comunidades.

En la actualidad, las comunidades kággaba están en plena discusión acerca de las políticas e intereses en lo concerniente a la formación de sus hijos(as): niños(as), jóvenes y adultos, la cual va más allá de una adquisición de conocimientos, busca ante todo la identidad y el autoreconocimiento como pueblo culturalmente rico y diverso. Su basamento filosófico se encuentra en su cosmogonía, dado que desde allí se construyen sus conocimientos, experiencias y la conservación y desarrollo de una cultura milenaria expresada en un ropaje literario místico y dinamizador que permite recrear vivencias comunitarias como expresión de su ser y quehacer.

La educación es concebida como un espacio sagrado de reflexión constante en el cual se construye de manera permanente con la familia, la comunidad, la cultura que diariamente se teje en la convivencia cotidiana de su devenir histórico. Nada existe si antes no ha sido pensado. El pensamiento se expresa mediante la comunicación, ya sea esta hablada o expresada a través de signos o formas corporales, mediante los cuales, se interactúa en la comunidad produciendo con su intercambio aprendizajes doblemente enriquecedores, posibilitando así sentimientos comunes y el desarrollo de identidad colectiva. Para la comunidad kággaba, la educación como ejercicio de formación del ser, los saberes y quehaceres se construyen y transmiten en la familia, en donde se inculcan el respeto por sí mismo, por los miembros de la comunidad, por los otros y por todos y cada uno de los componentes de la naturaleza. En la familia se inicia el proceso de formación personal y social de los niños y niñas, allí se forman en los valores tradicionales y legados ancestrales de la comunidad. En lo espiritual, además de la familia, el Mamo enseña la tradición cosmogónica del origen del universo mediante la transmisión de saberes, conocimientos y valores mediante relatos de tradiciones orales (historias ancestrales, mitos, tradiciones, cuentos/fabulas...). Las autoridades tradicionales a los que denominamos Ñikuma<sup>116</sup>, a quien se le ha delegado el ejercicio del poder para dirigir, orientar y organizar las actividades de las vivencias cotidianas, enseñan sobre las leyes tradicionales y normas de

116. Autoridad "civil" persona mayor de la comunidad a quien se le delega previa consulta a los padres espirituales, la autoridad para mantener, orientar y dirigir a la comunidad en los asuntos comunitarios y familiares.

convivencia armónica y de justo equilibrio con la naturaleza para poder mantener el orden personal, familiar, comunitario y universal. Así lo expresaron al referirse a uno de sus artículos ordinarios de uso familiar, social y ceremonial:

Cada cosa que vemos, tenemos, usamos, construimos o pensamos, nos enseña. La enseñanza está en la Madre Tierra y en lo que ella contiene, en el cielo y lo que hay en él; en cada cosa hay una enseñanza de la Madre. Por ejemplo, aquí tenemos un Uldué, es decir un objeto que hemos construido en barro, una olla en la cual cocinamos los alimentos. Hay otras clases de ollas las cuales cumplen diferentes oficios: tostar el Jayo, guardar el agua, hacer mortuoria... En este caso tenemos ésta que está aquí, cerca de nuestras manos. Es una olla de barro. Ella nos enseña, de ella aprendemos y los mayores conservan y transmiten su enseñanza; hay personas especialistas en eso de hacer y transmitir las enseñanzas que contiene.

Desde el mismo momento en que surge la necesidad de hacerla. ¿Para que la hacemos? ¿Por qué la hacemos? Y empieza la búsqueda educativa. ¿Cuál es la tierra que nos puede servir para su fabricación? Esto implica conocer que hay diferentes clases de tierra en la naturaleza y que, según nuestra tradición, cada una presta un servicio, tiene un significado y encierra en sí misma una enseñanza. Por ejemplo, en la historia de Sezhan kwa, nos enseña el valor de la tierra negra, de la fecundidad, de la mujer como fuente de vida, así como la tierra negra.

¿Dónde la encontraremos? Encontrar la tierra adecuada implica un saber sobre sus usos, para qué sirve cada clase de tierra, no toda tierra sirve para lo mismo, cada una tiene un color diferente: blanca, amarilla, roja, cobriza, negra..., así como un servicio y una enseñanza. ¿Cuál es la mejor manera de encontrar los lugares para sacar el barro? Esto implica un conocimiento del territorio y para ello ha debido aprenderlo a los pies de un Mama<sup>117</sup> y haber caminado con él en todos esos lugares haciendo pagamentos por cada una de esas tierras y por las enseñanzas y servicios que prestan a nuestra comunidad y a todos los humanos de nuestra tierra y los que están en otras tierras. ¿Cómo sacarlo? ¿Cómo se prepara el barro? ¿Cómo se le da forma a la olla? (Consulta en el Nujué, 2012)

Existen prácticas educativas (de orientación y consejo) comunitarias y distribuidas según el género: Azigui y Abunzhi (masculino y femenino) por eso, en lo referente a lo social comunitario, se construyen dos casas redondas y amplias en las cuales se reúnen especialmente en las noches denominadas *Nujue*<sup>118</sup> (casas ceremoniales) para los hombres y otra para las mujeres, *Nujue Sewá*, allí según orientación de las autoridades y mayores se reúnen para aprender y compartir las enseñanzas del *Mama*, del *Ñikuma* y de los mayores, en el caso de las mujeres igualmente del *Mama*, del

117. Mama, así se designa en koguián a la autoridad tradicional.

118. En algunos textos se encuentra como "Cansa maría" (nombre surgido de prácticas religiosas católicas de un pasado no muy lejano, en el cual utilizaron el Nujue para actividades del culto católico con la imagen de María de allí la denominación "casa de María" /Cansa maría/cansamaría).

Ñíkuma y de las mujeres sabias, allí se tejen los saberes y se construye conocimiento; se enseñan todas las normas y tradiciones según el género, todo ello acorde con el Plan de Vida del pueblo kággaba.

En una familia kogi los padres son los encargados de enseñar a los niños a traer leña, cazar aves, sacar fibras de fique, tostar hoja de coca, limpiar malezas en las huertas junto con los hermanos y respetar a los demás y a sí mismos. Las madres, encargadas de enseñar a las niñas a cocinar, traer agua desde la quebrada, dar comida a las gallinas, a los cerdos, lavar la ropa de los hermanitos, recoger hoja de coca, hacer mochila, barrer y respetar a los demás y a sí mismas.

Por la noche el padre enseña a sus hijos a valorarse y a respetar a los demás, no empujar ni pegar a los hermanos, porque se le pueden caer los brazos como al cangrejo (dicho popular entre los kogis). Este dicho va acompañado con consejos, para hacer reflexionar al niño, mostrando un ejemplo como el cangrejo. Cuando al cangrejo le arrancan un brazo se le caen solitos los demás bracitos. Esta enseñanza es para respetar a los demás, como a mí mismo.

La enseñanza y el aprendizaje se transmiten mediante la lengua materna, ya que los kággaba, a lo largo de toda su tradición y vivencias, han enseñado a su pueblo a través del ejercicio cotidiano de la oralidad. Este paradigma fue inicialmente violentado por la escuela, ya que allí se aprendía a leer y escribir en otra lengua como fuente y medio de acceso al conocimiento. La escuela en este sentido se fue posicionando como otro espacio de socialización y acceso al conocimiento, asumiendo de algún modo como un segundo espacio después de la familia, para la cual hoy es un reto la tarea de formar en y para la interculturalidad. Surge así una exigencia social-comunitaria, la de construir conjuntamente proyectos educativos interculturales para la implementación de una educación acorde con las realidades actuales de relaciones con las demás culturas existentes, entendidos estos como espacios abiertos en los cuales participan todas las esferas de la comunidad. Cuando se habla de “educación intercultural” para la comunidad kággaba se hace referencia a una mirada reflexiva desde el propio contexto sin desconocer las realidades existentes y continuamente cambiantes del entorno. La educación intercultural, como todos los saberes y quehaceres han de tener como fundamento esencial la “Ley de Origen”, la tradición oral, la memoria, la organización familiar, la comunidad en general, sus reflexiones y la toma de decisiones participativas.

La filosofía educativa intercultural de los kogis parte de sus procesos políticos y quehaceres pedagógicos, desde una visión holística de la vida, la cual implica tener un acercamiento claro sobre la cultura y la formación humana en relación con la naturaleza y la cosmogonía, el avance continuo del desarrollo humano en el contexto cultural donde corresponde, acorde con su concepción en lo referente a la ordenación del tiempo y el espacio, “nada existe sin el pensamiento” (Gil F. , 2013, pág. 7).

El pueblo kággaba, así como la mayoría de los pueblos indígenas, se reconocen como culturas diversas, no solo por las diferencias materiales visibles, sino sobre todo por las características particulares de su cosmovisión y relaciones con el entorno, su pensamiento, su proceso histórico cultural, los cuales son expresiones claras de su identidad y autonomía en la toma de decisiones como medida política que les permite desarrollarse social, económica y culturalmente. Si bien es cierto que el conocimiento y el ejercicio de su construcción y transmisión deben estar centrados en lo propio, también lo es que son conscientes que no están solos ni aislados de las demás realidades culturales. De allí que ello implica tener una mirada desde la perspectiva de la interculturalidad. Al respecto, es bueno traer a la reflexión lo aportado por las autoridades indígenas de Sewiaka, SNSM, al tomar la educación intercultural como una herramienta necesaria para las relaciones con otras realidades culturales:

Con la educación intercultural encontraremos la herramienta clave para interactuar en otros espacios fuera de nuestras comunidades para impactar las discusiones que están dando diversos factores como: educación propia, derecho propio, justicia propia en todos los aspectos de las relaciones sociales. (ED S. , Aporte reflexivo de los Mama de Sewiaka, 2013)

De igual manera, los aportes de los representantes de la comunidad de Mamarongo, SNSM, los cuales al respecto de la educación intercultural afirman que: “la educación intercultural es una estrategia de organización y fortalecimiento de los proyectos etnoeducativos y planes de vida de la cultura kogi para la pervivencia cultural como lo ordena nuestra plataforma política” (ED K. , 2013).

Un tema que ha sido discutido al interior de los pueblos indígenas y que hoy tiene eco a nivel nacional, es el de la “Educación Propia”; al respecto de ello, las autoridades indígenas de Sewiaka, así como los delegados de otros pueblos kággaba, afirman que *hoy más que nunca...*

... En las comunidades de la Sierra, se denota un buen ambiente para adelantar discusiones a nivel político-administrativo acerca de los intereses, en lo referente a la educación de sus hijos, intereses que van más allá de la mecanización del conocimiento, ya que busca en todo su contexto el autoreconocimiento, autoevaluación, respeto y reciprocidad. (ED S. , Resumen estancia dialógica Kággaba, 2013)

El saber y el conocimiento para el pueblo kággaba se produce y desarrolla mediante el proceso de observación reflexiva del entorno natural y social, analizando cada fenómeno, cada acontecimiento y cada acción. Lo aprendido se replica, dado que se aprende en la cotidianidad, se aprende haciendo. En el quehacer cotidiano, los niños y niñas aprenden con sus padres la labores según su género, así las niñas aprenden con sus madres y abuelas a tejer mochilas mediante el proceso de observación, acción, corrección, repetición; los niños, de igual forma, al lado de sus padres, los quehaceres propios de sembrar, cuidar, cosechar...

## 6.9 A manera de contrastación

Al hacer un acercamiento a las múltiples realidades surgidas en el quehacer educativo de las poblaciones iktɪ, wiwa y kággaba, en sus archivos documentales, los textos producidos, así como también en el desarrollo de las estancias dialógicas, se han podido evidenciar elementos que desde la visión cosmogónica fortalecen los procesos organizacionales de participación comunitaria. Entre ellos están el quehacer educativo, no solo referido a la escolarización sino extenso a la vida cotidiana como son la “Ley de Origen”, como fuente de toda acción personal, comunitaria o de interrelación con otras sociedades. La tradición oral, como legado ancestral que recrea los saberes, esfuerzos y prácticas orientadoras se constituye en referente para la convivencia, ya que en ella se han venido creando y recreando normas sociales válidas para todos con una finalidad compartida, la memoria, dado que el saber es transmitido de manera oral y su reproducción se da en cada persona como fuente de producción y transmisión de la cultura. Son los individuos los que en el diario vivir producen maneras inventivas que fortalecen la unidad como pueblo y propician las relaciones con su entorno (técnicas, historias recreadas, cantos...). Los nuevos saberes sufren procesos de diálogos de aceptación o rechazo dentro de las organizaciones familiares y de la comunidad en general antes de ser reconocidos e integrados a la cultura hasta convertirse en un patrimonio cultural reconocido y defendido por todos como un legado ancestral, quedando así claro que el grupo es quien, con sus reflexiones, lleva a la toma de decisiones de manera participativa.

Otros asuntos de gran relevancia encontrados durante las estancias dialógicas son la identidad, autonomía, territorialidad, sentido de pertenencia, relaciones interculturales y las realidades diversas que se presentan en su interior y que exigen unas relaciones inclusivas e incluyentes, razón estas que propician la realización de un abordaje comprensivo reflexivo a dichos elementos constitutivos de las realidades comunitaria y por consiguiente a la educación como realidad social comunitaria.



# CAPÍTULO 7



## A MANERA DE CUMPLIMIENTOS NO CONCLUSIVOS

Las experiencias y vivencias compartidas durante las estancias dialógicas que permitieron desarrollar de manera comunitaria, dialógica y participativa la investigación en las comunidades de Bunkwimake, del pueblo iktɔ; Gotsezhi, del pueblo wiwa; y Mulkwakungui, del pueblo kággaba, permitieron apreciar y reconocer, de un modo particular, su valor como pueblo y como cultura enriquecedora de la nacionalidad, así como también tener una mirada compartida de la situación actual de la educación (escenarios), las expectativas al interior de sus comunidades y los desafíos que emergen frente a sus planes de vida y a las interpelaciones que surgen de las relaciones interculturales en un mundo cada vez más globalizado y absorbente dados los significativos avances de la interconexión, intercomunicación e interdependencia global.

Es esta una experiencia significativa dado que, como investigador de lo socioeducativo, se pudo compartir y experimentar con las comunidades: Mama, autoridades tradicionales, Mayores, directivos, administrativos, docentes, y de un modo particular, con los estudiantes de los centros escolares que funcionan al interior de dichas comunidades, los saberes, la enseñanza y sus contenidos y las formas y estilos particulares en los que se evidencia el ejercicio pedagógico acorde con su legado cultural.

Hablar de etnoeducación, de educación intercultural-bilingüe, educación indígena, de educación propia... Como un esfuerzo desde distintas posturas cosmogónicas, ontológicas, epistémicas, no es un asunto novedoso para el siglo XXI, pero sí implica el vivenciarla desde sus propias realidades, desde su modo de vida social-comunitario, reconocerla y valorarla desde su propia cosmovisión, la cual orienta y dirige el pensamiento de un pueblo y todos los ciclos de la vida, es decir, conocerla, entenderla y valorarla desde los principios espirituales que orientan el quehacer cotidiano, su filosofía de la vida y de la naturaleza, expresada en su visión particular del mundo y las continuas construcciones y recreaciones que surgen de la interacción hombre naturaleza y con otros grupos poblacionales

Los procesos de educación al interior de las comunidades indígenas son muy particulares, tanto cuantas son las particularidades de cada nación indígena, dado que surgen de los modos, contenidos y formas particulares con que el grupo social

construye, deconstruye y recrea lo que se puede denominar como pedagogías familiares y comunitarias, mediadas por la cotidianidad, las cuales se hacen partícipes del proceso educativo al interior de los establecimientos escolares y entran, en la mayoría de los casos, a integrar y consolidar las dinámicas de los proyectos educativos. Las vivencias comunitarias, durante las estancias dialógicas fueron develando las formas en que se hacían presentes la formación de cada uno de los actores (Directivos y Docentes), sus formas particulares de organización, sus experiencias educativas e investigativas, dado que varios de ellos hacían parte de los equipos de investigación designados por la comunidad. De igual manera se evidenciaron sus compromisos personales y comunitarios con los niños, niñas y jóvenes en los establecimientos educativos y con los miembros de la comunidad como actores sociales, sean estos indígenas o no indígenas, por la valoración, conservación y divulgación de su cultura y la búsqueda del reconocimiento y encuentro con los otros pueblos y culturas como esencia fundante de lo que se ha denominado currículo educativo como expresión del pensamiento indígena y su cosmovisión en lo referente a las dimensiones social, comunitaria y cultural y, por consiguiente, las formas de mantenerlo y transmitirlo en la praxis social.

Se pudo evidenciar que la visión cosmogónica regula todas las actividades de la vida cotidiana, lo social comunitario, las expresiones culturales y las vivencias religiosas constituyen en su conjunto un acto social en el cumplimiento de los legados de la Madre Tierra y sus leyes naturales, las cuales tienen una significativa trascendencia en todos los actos de la vida, incluido en ellas, el acto pedagógico. La cosmovisión permea el proceso de aprendizaje al interior de la familia y la comunidad, ya que en ella está contenida, de un modo privilegiado, su particular visión del universo y está plasmada de un modo explícito en todas y cada una de las experiencias de la vida personal, familiar, social-comunitaria. Esta visión del mundo se recrea de un modo particular en la escuela, dado que esta hace parte de su formación como miembro de una sociedad e incide en los principios en que se funda o ha de fundar todo el quehacer educativo. A propósito de ello, se trae a colación lo expresado por el Cabildo de Bunkwimake durante una de las estancias dialógicas:

... Al reflexionar sobre la educación, lo que se enseña en las escuelas se va compenetrando en la vida del indígena, marcando a cada paso la necesidad de aprender más, y allí la educación nuestra, de acuerdo como nos fue legada, por no difundirla se va perdiendo la esencia del compromiso con nuestra propia y legítima educación, razón por la cual es necesario fomentarla ya que esta existe desde tiempo milenario y que sin escrito ni archivo aun la podemos sentir, vivir y poder difundirla. (Crespo, 2013)

Preguntarse por la mirada que tienen los docentes acerca de la educación como proyecto educativo, que hace parte y fortalece el Plan de Vida del pueblo indígena, es un asunto de gran notabilidad dado que con ello se contribuye a fortalecer,

en la comunidad presente y futura, la construcción efectiva de dicho plan y sus proyecciones futuras, de allí que, según lo planteado en las estancias dialógicas con los kággabas, se esbozara que:

La educación debe ser un puente que comunique y articule a dos mundos, para desarrollar capacidades en los estudiantes y que comprendan varios planos del conocimiento.

El Plan de Vida parte de la ley de origen, la cual tiene cuatro componentes principales: Identidad, Territorio, Autonomía y Cultura. Este es el epicentro sobre el cual gira el plan de vida del pueblo Kággaba y así poder estar en armonía con la Madre.

En el pueblo Kággaba siempre se ha vivenciado la interculturalidad a través de las relaciones internas entre los (clanes) “Tuxe” y los “daxe”, esto quiere decir que al interior de nuestro pueblo existen diferencias culturales, lo cual se expresa, por ejemplo, en el uso de colores en la ropa, en las mochilas, en la manera de pensar y actuar. La escuela es un espacio de socialización e interacción en el cual se vivencia la intraculturalidad y la interculturalidad, pues es allí donde se producen los encuentros y se fomenta el respeto y la tolerancia manteniendo las identidades. (Sebatá, 2013)

De allí que fue necesario, atendiendo a las realidades poblacionales actuales, reconocer, sus múltiples y diversas realidades, para efectos de la inmersión social mediante el ejercicio convivencial, dialógico y participativo, de tal manera que permitió adquirir un mayor conocimiento en lo concerniente a la ubicación espacial de los escenarios, las realidades sociales en la construcción y puesta en marcha del servicio educativo, la población atendida, los directivos, docentes y administrativos que allí prestan sus servicios como parte de la comunidad. Se realizó, pues, un abordaje a estas realidades de conformidad con su identidad étnica. Los datos aportados son fruto de revisiones documentales encontradas en las comunidades indígenas, las oficinas de la Secretaría de Educación Distrital y las vivencias del investigador, así como también de los resultados del análisis en las estancias dialógicas, información de los participantes y de las propias realidades compartidas.

Resulta, así pues, un asunto central para la educación de las comunidades indígenas, y para todo el conjunto social, la temática reflexiva y las vivencias prácticas de la interculturalidad en el ámbito educativo de un modo particular, no solo para las comunidades con las cuales se ha realizado este debate doblemente reflexivo, sino que también lo es para las poblaciones humanas que han sido minorizadas desde la estructura estatal o frente a otras poblaciones que, por su etnocentrismo, se creen superiores a otras aun cuando, estadísticamente, no lo sean.

Las concepciones de educación e interculturalidad no pueden estar circunscritas de un modo particular y específico a los procesos de educación, ni se agotan con el hecho de haber podido o no que los niños, niñas y jóvenes de poblaciones étnicas diversas

ingresen a los procesos de escolaridad, o que los contenidos de los planes de estudio en sus proyectos educativos contengan algunos contenidos de los saberes propios en sus lenguas de origen. Es este un asunto de mayor alcance dado que al presentarse estas situaciones, ellas mismas plantean y hacen aún más visible dichas realidades y urgen un replanteamiento de encuentros y desencuentros que tal situación produce como son las diferencias, igualdades y desigualdades, discriminación, exclusión, negación...

La educación, desde la perspectiva de la interculturalidad implica un ir más allá de los establecimientos educativos ya que en ella están implicadas todas las dimensiones de la vida humana, su formación en el hogar, en la comunidad y en los encuentros y desencuentros (pero tratando de evitarlos)<sup>119</sup> con otras comunidades diversas; procura la promoción de una comunicación amplia, sincera, respetuosa en la interacción social y personal. Esto supone la revisión de todas las prácticas sociales e institucionales, el reconocer y valorar las diferencias como realidades enriquecedoras.

Revisar críticamente desde el quehacer educativo los léxicos utilizados en las relaciones, sus diseños curriculares, las relaciones entre estudiantes, docentes y comunidad y de estos con las instituciones comunitarias, sociales, económicas, políticas, religiosas... Y los marcos normativos reguladores de sus prácticas. En este sentido, el Estado y su sistema educativo en general, debe revisar muy seria y profundamente los contenidos homogeneizantes de sus políticas y diseños educativos escolarizados y no escolarizados, sus formas de administración, prácticas pedagógicas y propiciar la apertura de nuevos enfoques y modelos que reconozcan las múltiples y enriquecedoras identidades étnicas, lingüísticas, culturales, no solo de estas sino también de otras identidades: de género, generacionales, religiosas, políticas... Reconocidas como espacios reclamados y conquistados en la constitución del 91 y desarrollados, en parte, por la ley 115 del 94 (Ley General de Educación), asuntos que se constituyen en referentes legales que hacen posibles nuevos abordajes sustentados y puestos en funcionamiento como un esfuerzo conjunto de parte del Estado y las organizaciones sociales, de tal modo que propicien unos procesos educativos interculturales con base en lo local y en la autodeterminación de los pueblos con miras al encuentro dialógico social con otras realidades igualmente validas, de tal manera que permita el desarrollo de competencias interculturales en el marco del respeto activo por el otro, del diálogo como acto humano de intercomunicación social en la convivencia y el intercambio social, económico y cultural abierto, participativo y sincero que permita el encuentro con el otro y fortalezca los ejes identitarios de los pueblos en las relaciones cotidianas de encuentros y desencuentros.

Estos procesos coinciden, y de algún modo, son respuesta a las luchas y reclamaciones de distintos y diversos movimientos sociales, en este caso en concreto, el de las

---

119. Porque la interculturalidad ha de evitar los desencuentros entre culturas, en términos de potenciar las sinergias y acuerdos que permitan que los encuentros sean perdurables en el tiempo y no en periodos cortos, ya que estos rompen las posibilidades para un verdadero intercambio.

organizaciones, autoridades y comunidades indígenas quienes han sostenido y sostienen luchas permanentes por el reconocimiento, la inclusión, el respeto por sus derechos originarios pres-hispánicos, lo cual ha permitido que emerjan distintas situaciones que antes eran invisibilizadas; es necesario, pues, el afianzamiento y puesta en marcha de manera real, que toda situación educativa ha de ser construida desde una mirada de las propias realidades sociales comunitarias, los idearios simbólicos que orientan su plan de vida, sus ideales, aspiraciones, pero sobre todo desde una autonomía reafirmada y conquistada, de tal manera que rompan con la idea de formar a un ser educable único y monolítico, distanciándose del afán de homogeneizar, al tiempo que supone la intención de incluir a todos en un común que no suponga dejar de lado las propias identidades de origen y elección. Desde esta perspectiva, lo intercultural tiene como una de sus bases fundantes el que todos sean reconocidos como iguales en dignidad y en derecho, en este sentido se hace necesario no solo pensar en una educación que reconozca y valore significativamente la diversidad y sus riquezas sino trabajar por la formación de sociedades en las cuales se apueste por una justicia basada en los derechos sociales, políticos, económicos en contextos en los cuales la diversidad y la pluralidad fluyen por doquier y por tanto, denuncien y cuestionen los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos.

Por consiguiente, construir una perspectiva intercultural en educación supone revisar y comprender en su complejidad tanto las concepciones acerca de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as que concurren a las aulas, así como también acerca de los docentes, de su formación inicial y continua, lo cual supone también construir diseños curriculares tanto para la formación docente inicial como para los distintos niveles educativos que incluyan la cuestión de la interculturalidad como perspectiva, como estrategia y contenido. De tal manera que generen y privilegien espacios para el debate y la discusión de todos los tramados institucionales en que los vínculos pedagógicos tienen lugar. Las relaciones que se establecen entre escuelas, familias, autoridades, miembros de las comunidades, organizaciones sociales y comunitarias, así como también movimientos sociales, y otras organizaciones.

Es preciso tener a la base de esta discusión aspectos importantes de la identidad, la cual representa una manifestación particular de un principio mayor relacionado con el derecho a la identidad cultural. Este último derecho, que cuenta con un reconocimiento social y jurídico creciente, actualmente es reivindicado ampliamente por los pueblos indígenas del mundo (Aguilar C, 2006). Ente los aspectos a resaltar como manifestaciones de dicha identidad, se pueden enunciar. la cosmovisión, el territorio/territorialidad, los quehaceres cotidianos (trabajos familiares y comunitarios, reuniones), las prácticas de relaciones espirituales y materiales (salud, bienestar, fiestas, arreglos sociales), los saludos rituales (Ayt unkuntase/intercambio

de Hayo<sup>120</sup>), las relaciones de intercambio comercial y el uso de la lengua de origen constituyen un corpus social heredado de los mayores y que hacen parte de la vida diaria de las nuevas generaciones, dado que están presentes durante todo el recorrido de su vida y formación personal y social-comunitaria desde su nacimiento. Sin embargo, ese legado identitario puede verse limitado por cuanto la escuela ocupa un tiempo y un espacio que no se articulan ni responden con los momentos, espacios educativos tradicionales de la vida comunitaria, familiar y el aprendizaje de los roles de caza, finca, quehaceres domésticos, tejidos, artesanías...

Mientras la educación formal, con su agente la escuela se mantenga desunida de la educación social-comunitaria (tradicional), no se podrá conseguir que se fortalezca la identidad y la cultura de las naciones indígenas, ni responder a sus planes de vida, aumentando así las tensiones entre las dos formas y contenidos educativos. Educar para la interculturalidad es indispensable en estos contextos, desde una escuela que reconozca, valore y potencie las concepciones y prácticas educativas de las culturas desde sus propias y particulares realidades y visiones del mundo, a la vez que proponga el acercamiento a otros mundos y otras formas de vida como reivindicaciones urgidas desde la interculturalidad; claro está que esta educación intercultural ha de ser no solo para las comunidades indígenas sino para todas las naciones que conforman el país.

Desde esta perspectiva, la educación es entendida como un proceso dinámico y progresivo en el que median personas con particularidades, intereses, aspiraciones y necesidades individuales y comunitaria, además de propiciar nuevas formas de relación que promuevan en todos los involucrados en el quehacer educativo el compromiso para desarrollar una educación que garantice el florecimiento del proceso y los resultados en la construcción de una sociedad intercultural.

Si se pretende que la educación responda a las realidades sociales y culturales de las poblaciones étnicas (indígenas o no indígenas) debe tener como principio fundante el respeto por sus identidades, sean estas bilingües o no; para este caso es imperativo el bilingüismo, dadas sus realidades de poblacionales con lenguas nativas, que como tales, son producto de construcciones culturales y portadoras de sistemas simbólicos contenidos en ellas.

Debe entenderse que la escuela, bilingüe o no bilingüe, en contextos culturales diversos, no es aquella que se esfuerza por traducir los contenidos de los programas curriculares a las lenguas propias o aquella que incorpora contenidos éticos, religiosos, tradicionales a su enseñanza cotidiana, es más bien la que permanentemente se preocupa por implementar en su dinámica social, pedagógica y epistemológica unos diseños que hagan parte de la sus realidades sociales y responda a las formas en que

120. Hayo (hoja de coca secada al fuego, mediante procesos tradicionales ya sean estos en vasijas de barro o en mochilas de fique con piedras al rojo blanco). También se le conoce en Dumana como Abimaya.

los niños, las niñas y los jóvenes se educan desde las propias realidades en la familia y en todas las actividades de participación comunitaria.

Durante la convivencia experimentada en las estancias dialógicas se ha denotado la importancia que tiene lo espiritual en la vida de las comunidades; las referencias permanentes a la Madre Universal son asuntos de la cotidianidad, como lo expresa la comunidad kággaba de Sewiaka:

Los valores éticos culturales de los Kogi les han permitido mantener una armonía con la Madre y los demás seres vivos, por lo tanto, es importante que la educación, en primera instancia deba tener en cuenta estos valores en el proceso educativo para fomentar entre los estudiantes la solución de problemas económicos, políticos y de justicia propia. (Conclusiones Kággaba grupo 1 Sewiaka, 2014)

De igual modo se encuentra reflejado en una de las conclusiones del Grupo de trabajo iktɔ, durante una estancia dialógica de consulta a las autoridades:

Estamos desconociendo nuestras realidades. El mal que nos azota y nos agobia y los efectos que todo ello produce en nuestro pensamiento. Todos estos acontecimientos han ido llegando casi desprevenidamente, como el viento que se sienten sus consecuencias, pero no se ve cuando llega. (Conclusiones grupo 1. Bunkwimake, SNSM. ED. 0200-304, 2013)

Estos asuntos son de gran importancia para todos y no deben olvidarse en la escuela, porque su capital cultural y simbólico no coincide muchas veces con la tradición familiar y social-comunitaria de los pueblos. En la mayoría de los casos, los planes, programas y contenidos curriculares fomentan, en gran medida, la transición hacia la cultura hegemónica estatal, dado que hacen falta puntos de enlace que propicien, de manera clara y justa, su articulación con los planes de vida de las comunidades y la escuela y su quehacer pedagógico. Si en el pasado no lejano, la escuela propició la colonización y la imposición de una cultura hegemónica, desplazando la propia, hoy urge que esa misma escuela propicie su decolonización<sup>121</sup> y abra amplios espacios de rescate y promoción del legado cultural como parte del respeto a los ejes identitarios de los pueblos y el derecho inalienable a ser diversos; entendida la inalienabilidad como lo que no puede ser enajenado dado que como derecho fundamental no puede ser negado por ninguna autoridad, en este sentido ningún gobierno/gobernante puede vulnerarlo o restringirlo puesto que forma parte de la esencia misma de la persona y como tal no solo es inalienable sino que, este derecho es también irrenunciable (Grosfoguel, 2014).

El asunto de la interculturalidad en la educación va más allá de llevar los saberes de la comunidad a la escuela o de interpretar y traducir a las lenguas originarias los contenidos de las ciencias provenientes de otros conglomerados sociales. Se trata,

121. Término utilizado por el Dr. Ramón Grosfoguel en el Curso: Descolonización del conocimiento y descolonización de los paradigmas de la economía política. Dictado los días 12-14 noviembre 2012. Org. DILAAC y Doctorado en Ciencias Sociales. [http://www.youtube.com/watch?v=\\_dxyrgE\\_cw](http://www.youtube.com/watch?v=_dxyrgE_cw)

pues de asumir como desafío permanente transformar, desde el diálogo y la praxis social a la educación misma, modificar sus maneras particulares de funcionar de tal forma que esta sea pertinente con su realidad social y responda a las expectativas de sus planes de vida. La pertinencia apunta al reconocimiento, valoración y puesta en marcha de prácticas apropiadas con las realidades en las cuales están inmersas. En este sentido, una escuela pertinente es aquella que reconoce y dinamiza las prácticas tradicionales acorde con su entorno social y las concepciones de las comunidades, de tal manera que, al potenciarlas, se potencia a sí misma y es reconocida como parte esencial del quehacer comunitario ya que, desde esta perspectiva, la educación guarda relación de afinidad y eficacia con la comunidad a la cual se debe y para la cual forma a sus miembros. Ella debe surgir y propiciar la participación comunitaria para la toma de decisiones sobre el ser (ontológico), el saber (epistemológico) y el quehacer (praxeológico) educativo. Ha de ser una educación que se enriquezca del legado social y cultural de las comunidades y responda a las expectativas y desafíos frente a sus planes de vida y las exigencias que le plantea la interculturalidad en un mundo cada vez más global e intercomunicado.

Es de resaltar que, como aportes particulares de esta investigación dialógica doblemente reflexiva, las comunidades, sus equipos de investigación y el investigador responsable han asumido la tarea de repensar desde las realidades sociales y culturales de las comunidades y los desafíos planteados por las relaciones intra e interculturales, los proyectos educativos que se adelantan en los establecimientos educativos y se han conformado equipos de trabajo por cada grupo poblacional. Como resultante de este esfuerzo se viene replanteando mediante las dinámicas acordadas en la investigación, “estancias dialógicas” tres proyectos educativos comunitarios: Para la IETD Zalemaku Sertuga de la población wiwa, el proyecto se ha denominado *Shama Zhigui* dado que la palabra propia debe permanecer en armonía con la naturaleza, es ella la depositaria del conocimiento tradicional de nuestros pueblos, lo cual ha de resumirse en “cuando la naturaleza habla, educa y enseña”<sup>122</sup> se han debatido temas importantes como: el pensamiento educativo wiwa, *Shama* (saber) *Zhigui* (enseñar), la concepción que subyace en las relaciones sociales sobre educación para lo cual se ha tenido en cuenta: *Shinkundzhiama nunai* (la educación propia), *Zhiguntshunkuama nunai* (conocimientos propios), *Zhiguntshunkuama zasiwa* (conocimientos sagrados) y *Nanai Zhiguntshunkuama* (fundamentos del conocimiento), así como también *Nunkurranzhe urruama Zhipekumunga* (los momentos, edades y etapas del aprendizaje en los niños y jóvenes). De igual manera, el pueblo kággaba con su proyecto educativo denominado “SHIBULAMA” para la IETD intercultural de Mulwakungui, allí se han abordado temas importantes como: autodeterminación, gobierno propio, identidad y lengua, educación y cultura, territorio todo ello con base en la ley “Se” (de origen), *Ezwama* (los sitios sagrados, el territorio ancestral)

122. Palabras del Mama Ramón Gil Barros, autoridad tradicional del pueblo Wiwa.

con sus dinámicas de escuchar la palabra, reflexionar, practicar, revisar la práctica, reflexionar, consultar, escuchar la palabra...

El pueblo iktu, por su parte, viene adelantando un trabajo en el cual se ha recogido la experiencia desde la retirada (expulsión) de los misioneros capuchinos hasta nuestros días y vienen replanteando su quehacer pedagógico desde lo que han denominado como *Gá'kunamu ni'kunma*, un proyecto educativo iktu para la Sierra Nevada de Santa Marta, es denotar que este esfuerzo se consolidó en 2011, año en que de igual manera se dio inicio a la presente investigación, del cual se ha nutrido y al cual ha fortalecido, en dicho proyecto de construcción comunitaria se han abordado temas importantes como: principios de la pedagogía iktu, el proceso y las prácticas pedagógicas, los ejes orientadores del pensamiento iktu, ciclos de aprendizaje, espacios y tiempos para la formación. La labor continua y los caminos se prolongan en el quehacer cotidiano de la investigación socioeducativa desde una mirada dialógica doblemente reflexiva.



# CAPÍTULO 8

## LIMITACIONES, PROSPECTIVAS Y DISCUSIONES



Durante el proceso de sistematización de este informe final se ha podido desarrollar una mirada particular al fenómeno de la educación en las comunidades indígenas de Bunkwimake, Gotsezhi y Mulkwakungui, frente a los planteamientos de sus proyectos de vida y sus relaciones interculturales. La multiculturalidad es un fenómeno global de carácter estructural causado por múltiples y diversos factores de los cuales la educación no está exenta, la normatividad legal de los Estados afecta de un modo determinante los procesos de inclusión (integración, inserción, regulación) de las personas que proceden de otros grupos con realidades culturales diversas, esto no solo existe a nivel de los Estados nación sino que, de igual manera, se presenta entre las diversas naciones indígenas y al interior de los diversos grupos étnicos.

Desde la apertura de este informe, en el capítulo primero se aludía al riesgo de afrontar esta investigación desde la perspectiva con que se ha realizado, en la cual, se han incluido bases sociológicas, legales y antropológicas, lo cual implicó asumir un riesgo muy grande que se decidió aceptar, como se ha justificado, ya que la comprensión de las realidades sociales y culturales de las comunidades indígenas, desde esta perspectiva compleja de la investigación en contextos multiculturales cuyas realidades han sido negadas y su autonomía usurpada, podría comportar errores y cierta superficialidad al haber abordado el tratamiento de algunos temas, que obviamente se ha intentado evitar, pero sin tener la total certeza de haberlo logrado.

En otro orden de ideas, se ha de recordar la dificultad de plantear investigaciones en el ámbito de la educación, como la presente, desde una perspectiva amplia y diversa, frente a un marco formal como lo institucionalizado (una tesis doctoral), frente a las múltiples y diversas formas de comprender el mundo y de legar el cúmulo de saberes y quehaceres de las comunidades con las que aquí se abordó el trabajo investigativo. Fue posible al valor agregado de este gran reto de negociación y acceso a los escenarios y participar comunitariamente en las estancias dialógicas, lo cual fue posible gracias al prolongado trabajo de más de dos décadas de construcción y acompañamiento a los procesos etnoeducativos que se han venido adelantando.

Así mismo, la necesidad de concertar el acceso a las localidades, como espacios significativos, exigió un gran esfuerzo durante la primera estancia dialógica como momentos previos a la selección concertada de los escenarios. La experiencia ha

mostrado que todo ello exige tiempo, dedicación y recursos económicos, y que el lograr reunirse a concertar con las autoridades indígenas para que se abran sus puertas y puedan dedicar tiempo a los encuentros dialógicos, participar en las asambleas comunitarias y permitir que el investigador y sus equipos compartan su cotidianidad, participen de su vida social, comunitaria, educativa y religiosa, requiere, no de unas importantes dotes de persuasión, sino de aceptación...

En ese mismo orden de enunciaciones, en numerosas ocasiones los miembros de las comunidades indígenas y los líderes de sus organizaciones han enfatizado que muchos investigadores y ciertas instituciones han realizado un sinnúmero de investigaciones o estudios y otros han solicitado autorización para hacerlo. Sin embargo, a pesar de las solicitudes de las comunidades y las ofertas de los investigadores, casi nunca habían recibido un informe de los resultados del trabajo. Se quiere recordar con ello que existen investigadores que tienen larga experiencia y saben cómo, desde la universidad y el encuentro con las comunidades, se pueden facilitar estos procesos, pero no son congruentes con la investigación y los resultados obtenidos se quedan en los informes para las universidades u otras instituciones para las cuales trabajan y no representan ningún aporte al desarrollo social comunitario de las comunidades. De allí que en este informe doctoral se han venido detallando los procesos de encuentro y aceptación del consentimiento informado, así como de concertación de los escenarios comunitarios, selección de equipos de apoyo, consultas acerca de la pertinencia de reuniones, asambleas, diálogos, entrevistas, participación en diversos tipos de actividades comunitarias, reuniones nocturnales, consultas en la loma, entre otras, porque, de este modo, se aprende de los aciertos y desaciertos, encuentros y desencuentros los cuales han sido enriquecedores y de los cuales las comunidades se han sentido como artífices de ello y ha propiciado cambios significativos en el quehacer educativo: replanteamiento de sus proyectos educativos, revisión de los contenidos curriculares, adecuación de horarios escolares acorde con las realidades sociales y culturales, seguimiento a la formación y actualización de sus docentes, mejor comprensión de la escuela como parte de las realidades sociales y un significativo viraje al debate que se viene adelantando en Colombia al denominado “Sistema de Educación Indígena Propio”.

Si no se reconoce, valora y avanza en estos aspectos, será muy complejo que, desde las universidades y otras instituciones, se investigue en, desde, con y para las comunidades indígenas y todas aquellas comunidades con realidades culturales distintas, de modo que pueda aportarse a los discursos y prácticas interculturales, y en este caso, a los entornos educativos. En este trabajo investigativo se ha partido inicialmente de unas bases teóricas que desarrollaron investigadores de la educación, la cultura, la interculturalidad, las cuales fueron, en sus momentos, publicadas en libros, revistas científicas, medios electrónicos del ámbito nacional e internacional de la educación y la cultura, las cuales se constituyen en referentes teóricos para esta

y muchas otras investigaciones que han de venir. Ello implica discernir acerca de cuándo un determinado conocimiento está sólido y científicamente fundamentado y ha de ser interpretado de manera orientativa y cuándo se está tratando de formación de discursos hegemónicos cargados de estereotipos y discriminaciones que se utilizan de manera simplista, absoluta y determinista, pues siempre existe un gran riesgo cuando un concepto científico pueda ser confundido con un estereotipo y viceversa.

En lo referente al enfoque metodológico emergente del proceso convivencial con las comunidades indígenas, si bien es cierto que no permite la generalización de lo producido por su especificidad óptica, también lo es qué tanto lo metodológico como sus análisis y pretensiones alcanzadas son un referente para otras comunidades que pretendan adelantar procesos investigativos de este referente. Con la presente investigación, se ha tenido la oportunidad de aproximarse, desde diversas perspectivas y a través de diversos prismas, superficialmente a las realidades sociales y culturales de las comunidades indígenas en la SNSM, de un modo particular, las que fueron seleccionadas por las autoridades indígenas conjuntamente con el investigador.

Al conocer y explorar el estado del arte en una doble dimensión: la de la academia, resultante de procesos de investigación y la de las realidades sociales de la cotidianidad experiencial, es muy probable que existan en ellas encuentros y desencuentros, dadas las expectativas de cada uno de los grupos actorales y los intereses que guían la acción, razón por la cual se pretendió profundizar, durante las estancias dialógicas en las cuales el diálogo de saberes jugó un papel preponderante, en el conocimiento en doble línea de entrada de esas realidades partiendo de las comunidades y los equipos de investigadores seleccionados como participantes activos de este proceso de trabajo desde un enfoque holístico de las relaciones interculturales.

Es pretensión del investigador que el modelo experiencial doblemente reflexivo de las aquí denominadas “estancias dialógicas”, pueda aplicarse con las variantes necesarias en cada caso a otros grupos y poblaciones multiculturales en Colombia y en otras latitudes, de tal manera que los investigadores que pretendan acercarse a las diversas realidades desde la propia y particular manera de comprender el mundo de la rica y diversa multiculturalidad humana, puedan hacer uso de este modelo experiencial, resultante de la convivencia amplia y prolongada con las comunidades indígenas de la SNSM, en el ámbito de esta investigación.

Es evidente que, si se pretende compartir de una manera dialógica los escenarios para descifrar las expectativas y afrontar los desafíos que la convivencia humana exige, se requiere formación en competencias interculturales y estar abiertos a las múltiples formas en que los pueblos han construido sus planes de vida para afrontar las realidades que conforman su mundo. La experiencia práxica<sup>123</sup> es enriquecedora y ha de ser analizada y expresada desde una perspectiva científica (académica, investigativa), lo

123. Entendido aquí lo práxico como una necesidad humana de actuar, ser y de sentirse libre.

que en estas estancias dialógicas de intercambio doblemente reflexivo, enriquecedor y formativo ponen en juego, así como también los posibles riesgos que ellas mismas puedan comportar.

Lo alcanzado en las estancias realizadas durante este trabajo producen un cierto optimismo sobre los alcances de sus experiencias y pretensiones desde el ámbito profesional dado que pueden abrirse a los docentes, pedagogos, académicos, investigadores de la educación... En contextos multiculturales, ya sean estos resultantes de colonizaciones, migraciones o por otras y muy diversas causas, espacios importantes para la ciencia y la convivencia humana. El haber incluido en la formación de doctores en ciencias de la educación la línea investigativa en “Pedagogía e Interculturalidad” dentro de la oferta doctoral de la Universidad del Magdalena RUDECOLOMBIA, así como también la apertura de la Cátedra Indígena en la Universidad del Magdalena dirigida por un docente indígena de la nación kággaba son manifestaciones expresas de la importancia del asunto de la convivencia intercultural en estados multiculturales y la apuesta de la Universidad por este campo en el presente y devenir de los asuntos investigativos hacia la formación de sociedades interculturales.

Con las expectativas y desafíos en este asunto culminante de un proceso, mas no de la investigación, se quieren compartir las posiciones que, gracias a estos años de trabajo, se han ido adoptando. En ocasiones se había cuestionado sobre la opinión acerca del debate planteado, es posible que en ese entonces no se tuvieran los fundamentos adecuados y necesarios para asentar con valía algunas posturas epistémicas. Ahora se puede abordar el tema desde nuevas posturas y mayores argumentos sin que ello quiera decir, en ningún modo, que lo aquí argumentado no adolezca de incorrecciones, posiblemente numerosas; pero que han sido producto de la interacción dialógica doblemente reflexiva con las comunidades indígenas y validados con sus saberes y experiencias.

Durante las estancias dialógicas y como resultantes de las diversas formas utilizadas para recolectar las reflexiones sociales y particulares surgieron cuestionamientos que ampliaron las expectativas planteadas como pretensiones de la investigación al cuestionar si en Colombia, la interculturalidad se vivencia como se expresa en la normatividad vigente y si la pluralidad se vivencia como se supone.

Recordar cómo muchas de las personas con las que se compartió y se reflexionó durante las estancias dialógicas reconocieron la importancia de consolidar una educación desde, en y para la interculturalidad. Sin embargo, se trabaja y lucha por una educación propia desde las comunidades indígenas. Desde el Estado, por una educación intercultural desde una visión sesgada, dado que está preferentemente pensada y dirigida a los grupos culturalmente diversos, pero no así para toda la sociedad nacional. Al llegar los estudiantes a los centros de educación de la sociedad

mayoritaria los niños, niñas y jóvenes, socialmente no acaban de sentirse bien, muchas veces sufren discriminaciones, ya sean estas negativas (de rechazo o segregación) o “positivas” (de acogida como lo exótico) otros se sienten felices en su nuevo entorno y terminan alienados por él.

Al indagar por las realidades que se vivencian y experimentan en los entornos educativos al interior de las comunidades indígenas se pudo reflexionar y compartir sentimientos y experiencias como la de la comunidad iktɪ de Bunkwimake, quienes, al tomar como asunto del diálogo lo referente a la educación, afirman que:-

Durante muchos años hemos tenido un trabajo amplio en todas nuestras comunidades, entre ellas, una tarea específica, la educación de nuestro pueblo. Se trata de ir pensando en una educación propia para el pueblo iku de la Sierra Nevada de Santa Marta, dado que cada comunidad tiene sus propias y particulares necesidades. Diseñar es pensar cómo se puede hacer una cosa, por ejemplo, la hechura de una mochila, qué colores se van a utilizar, de qué tamaño se hará, para quién se teje... es decir, es hacerla primero con el pensamiento. De igual manera, para que la educación pueda ser diseñada, hay que pensarla y repensarla muy bien. (Grupo de Trabajo Iktɪ No 2, 2013, pág. 2)

Al respecto, se puede preguntar si el tipo de educación escolar que los niños, niñas y jóvenes que están recibiendo en el mundo occidental, responde o no a las aspiraciones de los pueblos de procedencia.

Es necesidad fundamental pensar en la parcela de tierra en la cual se vive y se cultiva, en la casa construida para vivir con la familia, en el daño que algunos animales pueden causar a los cultivos, pero es mucho más importante detenerse a reflexionar sobre el tipo de educación que se necesita, por ello, es bueno dedicar estos tiempos y estos espacios a su reflexión y no se tome como una pesada carga sino como una responsabilidad en la cual cada una de las personas es muy importante. Quien piensa que es una carga y no esté dispuesto a dedicar su tiempo y sus aportes, es un egoísta con su comunidad, con sus hijos y consigo mismo. Es cuestión de repensar lo que se quiere y visualizar cuál es el futuro anhelado para el pueblo.

Si la educación es para todos, entonces debemos diseñarla entre todos y no puede ser diseñada por personas ajenas a nuestras realidades, sino que más bien debe surgir del corazón y del pensamiento indígena iktɪ en búsqueda de rescatar su historia y sus leyes tradicionales, la elaboración de artesanías propias enalteciendo su gran valor cultural. No hay razón para sustituirlas por otras técnicas las cuales pueden provocar su extinción. (Grupo de Trabajo Iktɪ No 2, 2013)

Considerando que la educación intercultural (monolingüe, bilingüe, plurilingüe) es un medio para potenciar, y en el mejor de los sentidos, transformar las relaciones socio-culturales, es necesario que ésta descubra, valore, reconozca y propicie los

sentidos y significados que las comunidades le atribuyen al mundo que les rodea y del cual hacen parte activa, lo cual contribuye, de un modo particular, a la formulación de lineamientos y políticas educativas para que sean implementadas en los establecimientos educativos, no solo los que funcionan al interior de las comunidades sino que también a los que conforman la nacionalidad (centros de educación oficiales y particulares/públicos o privados).

Participar en una investigación que permita conocer los escenarios, las expectativas y los desafíos de la educación en comunidades indígenas, teniendo como principios orientadores la identidad cultural y la autonomía de dichos pueblos, de tal manera que responda a sus proyectos de vida y el desarrollo de sus programas y proyectos que permitan su desarrollo sustentable, debe involucrar las dimensiones cultural, ética y espiritual, su visión del mundo, sus relaciones con la naturaleza; lo cual ha de constituir un reto para los directivos, docentes, las comunidades académicas e investigativas, y por supuesto, para las autoridades indígenas y a toda la comunidad en general.

## LISTA DE REFERENCIAS.

- Agreda, A. (1999). La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos Indígenas en Colombia. *Simposio de etnoeducación VIII Congreso de Antropología*. (U. d. Atlántico, Ed., & D. Aguirre, Recopilador) Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico.
- Aguilar C, G. (2006). *La aspiración indígena a la propia identidad* Recuperado el 15 de 02 de 2015, de Scielo: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762006000100007&script=sci_arttext)
- Amodio, E. (. (1989). *AMODIO, Emanuele. (1989) Escuelas como espadas. En: AMODIO, Emanu Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. (E. (-Y. AMODIO, Ed.) Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Arbelaez, J., & Velez, P. (2008). La Etnoeducación en Colombia, una mirada Indígena. *Monografía para optar el título de Abogado*. (U. EAFIT, Ed.) Medellín, Colombia.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 13.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. *Gaseta constitucional*.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1993). *Constitución Política de Colombia 1991* (1 ed.). (E. pensador, Ed.) Santafé de Bogotá, Colombia: Lbros Caasim.
- Asamblea nacional Consttuyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 2013,de<http://www.constitucioncolombia.com>:<http://www.constitucioncolombia.com/titulo-1/capitulo-0/articulo-7>
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico. Cultura y Educación* (129-139 ed.).
- Baquero, A., & Vidal, A. (2007). *De las Indias remotas...cartas del cabildo de santa Marta (1529-1640)*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Bartolomé, M. C., Espín, J., Marín, M., & Rodriguez, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, V. 17, No. 2
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Del Campo, J., Espín, J., Rodriguea, M., Del Rincón, D., . . . Sabarriego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (1 ed.). (S. G. Profesional, Ed.) Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J., A, M. M., & M, R. (1998). *Educación Multicultural en Enciclopedia de Educación*. Barcelona, Cataliña, España: Océano.

- Beliaeu, A. (sf). *Derecho de leer*. Recuperado el 2014, de Dominio Público de Boaz y Malinowski: [bienvenidos-al-dominio-publico-malinowski-boas.html](http://bienvenidos-al-dominio-publico-malinowski-boas.html)
- Bello, J. (2010). La formación de profesores indígenas en la UPN, en el contexto de las políticas culturales y educativas de la globalización en México. En E. Sandoval, E. Guerra, & R. Contreras, *Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural y Experiencias de Diseños Educativos*, 1 ed., Vol. 1. Mexico, Mexico
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Mexico, Mexico: Paidós.
- Bolivia, C. N. (21 de Octubre de 2008). *harmonywithnatureun.org*. Recuperado el 15 de 02 de 2014, de <http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Constitucion.pdf>
- Botero Chica, C. (2005). La Formación de Valores en la Historia de la Educación Colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, N0.36/2
- Botero, S. (1987). Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. En I. C. Antropología, *Introducción a la Colombia Amerindia* (pág. 283). Bogotá: Autor.
- Burbano, W. (2011). *Análisis Espacial de la Población y Bienes Expuestos a Amenazas en Colombia*. Tesis de Ingeniero Topográfico, Universidad Del Valle, Facultad de Ingeniería. Escuela de Ingeniería Civil y Geomática.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 52
- Castro, F. (4 de Febrero de 1962). *www.cuba.cu*. (D. D. TAQUIGRAFICAS, Ed.) Recuperado el 17 de Abril de 2013, de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f040262e.html>
- Centro de estudios Interculturales–RIDEI, R. I. (2011). *Entred.pucp.edu.pe*. (PUCP, Ed.) Recuperado el 2013, de Red Internacional de estudios Interculturales–RIDEI. (2011). Entrt<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/8.pdf>
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
- Colombia, C. C. (26 de Enero de 2009). *corteconstitucional*. Obtenido de [www.corteconstitucional.gov.co](http://www.corteconstitucional.gov.co): <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>
- Colombia, C. d. (6 de Marzo de 1991). Ley 21 de 1991. (C. d. república, Ed.) *Diario Oficial*(39.720).
- Colombia, P. d. (2007). *Alcaldía de Bogotá*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40298>
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2001). Educación Cultura y Derechos Indígenas:El caso de la reforma educativa Boliviana. (OEI, Ed.) *La Revista Iberoamericana de Educación* (27), 175.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2005). Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio. *Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*, (págs. 1-31). Santiago de Chile.
- Comunidad Indígena Arhuaca, Nabusimake. (1895). *Diagnóstico y Propuesta para un programa adecuado a las condiciones de educación secundaria de la comunidad indígena Arauaca*. Diagnóstico y Propuesta, Centro Indígena de Educación Diversificada, Nabusimake (San Sebastian de Rabago), Cesar.
- Conclusiones grupo 1. Bunkwimake, SNSM. ED. 0200 – 304. (2013). *Estancia dialógica Bunkwimake*. Conclusiones Estancia Dialógica Bunkwimake, Bunkwimake SNSM.
- Conclusiones Kággaba grupo 1 Sewiaka. (2014). *Estancia Dialógica 0200 - 103*. Resumen Estancia dialógica, sewiaka, SNSM.
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115*. Bogotá D.C, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1890). *iadb.org*. Recuperado el 17 de Febrero de 2013, de iadb.or: Congreso de la República de Colombia. (www.iadb.org: www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/CO-Ley-9.doc
- Consulta en el Njuué. (2012). *La Olla de Barro “Uldwé”*. Estancia dialógica de investigación, Mulkwakungwi.
- Correa, C. (2007). Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. *Revista internacional Magisterio*(28).
- Cortina, A. (1986). *Prohumana.cl*. Recuperado el 2014, de www.prohumana.cl/minisitios/seminario/download/adela\_cortina.pdf
- Crespo, E. (19 de 03 de 2013). Estancia Dialógica, Bunkwimake, SNSM. (S. J. Esmeral, Entrevistador) Bunkwimake, Resguardo Kogi-Malayo-Arhuaco, Santa Marta.
- Cruz, A. (2010). *Pueblos Originarios en América* (1 ed.). Pamplona-Iruña: Aldea alternativa desarrollo.
- Cruz, M. A. (Miguel Alejandro Cruz Cabezas. Conferencista cubano de la Universidad de Holguín-Cuba invitado por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. Perspectivas de los procesos curriculares y didácticos. Santa Marta. Univer de 2012). Miguel Alejandro Cruz Cabezas. Conferencista cubano de la Universidad de Holguín-Cuba invitado por el Doctorado en Ciencias de Perspectivas de los procesos curriculares y didácticos. *Ponencia, Doctorado Ciencias de la educación - Universidad del magdalena*. Santa Marta, Colombia.
- Curieux, J. R. (1999). La etnoeducación en Colombia: Un trecho andado y un largo camino por recorrer. Edición especial. <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/349/index.php?id=349>

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Catedras.fsoc.uba.ar*. Recuperado el 17 de 02 de 2014, de [www.catedras.fsoc.uba.ar/.../traduccion%20Denzin%20\\_%20Lincoln\\_Int](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/.../traduccion%20Denzin%20_%20Lincoln_Int)
- Departamento Nacional de Estadísticas. (2006). Colombia una Nación multicultural-censo 2005. En DNP. Bogotá, Colombia.
- Deruyttere, A. (2001). *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: Algunas reflexiones de estrategia*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dietz, G. (2011). *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*. (A. I. Red, Ed.), V. 6 No. 1. Recuperado el 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002>
- Dietz, G. (enero-Abril de 2011). Hacia una etnografía deoblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *ABIR. Revista de antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Dussel, E. (1994). *1492 El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del Mito de la Modernidad*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- ED, K. (2013). *Aporte de los representantes de Mamarongo*. Estancia dialógica de investigación, Sewiaka SNSM.
- ED, S. (2013). *Aporte reflexivo de los Mama de Sewiaka*. Estancia dialógica de investigación, Sewiaka. SNSM.
- ED, S. (2013). *Resumen estancia dialógica Kággaba*. Estancia dialógica de investigación, Sewiaka. SNSM.
- Enciclopedia Cubana. (26 de Febrero de 2014). *Ecured*. Recuperado el 2014, de Indígena: <http://www.ecured.cu/index.php/Ind%C3%ADgena>
- Enciso, P., Serrano, J., & Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia-MEN-GTZ* (1 ed.). (Editolaser, Ed.) Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Equipo de Trabajo Arhuaco: Torres, F., Cecilia, Z., & Marcelino, T. (2013). *Ga'Kunmu Ni'Kunma*. Nabusimake, SNSM: No editado.
- Esmeral, S. J. (1995). *Elementos Propositivos para el ordenamiento territorial de una ETI en la Serra Nevada de Santa Marta*. Trabajo para optar por el título de Especialista en Planificación territorial y gestión de proyectos, Santa Marta.
- Esmeral, S. J. (1996). *Jekawa'un (El suelo y Las Piedras, El Agua y El Aire* (1. 500 Ejemplares ed., Vol. 1). (S. Esmeral, Ed., & M. A. Marta, Trad.) Santa Marta, Colombia: Unidad Regional de Etnoeducación - Magdalena.
- Esmeral, S. J. (1996). *Jekawa'nu (El Suelo y Las Piedras, El Agua y El Aire* (1 ed.). (S. Esmeral, Ed., & M. I. SNSM, Trad.) Santa Marta, Colombia: Unidad Regional de Etnoeducación - Magdalena.
- Esmeral, S. J. (1996). *Kun Juna awiri Ananuga Juna (Flora y fauna Iku), Jekawa'nu; Kaágamu Chukimurwa ANikwuyya* (1. 500 Ejemplares ed., Vol. 3). (S. Esmeral, Ed., & M. A. Marta, Trad.) Santa Marta, Colombia: Unidad Regional de Etnoeducación - Magdalena.

- Esmeral, S. J. (2000). *Núcleo de desarrollo educativo No 16. Etnoeducación*. Realidades del Nucleo 16, Unidad Regional de Etnoeducación, Magdalena, Santa Marta.
- Esmeral, S. J. (2000). *Núcleo de Desarrollo educativo No. 16 Etnoeducación*. Santa Marta: Unidad Regional de Etnoeducación.
- Esmeral, S. J. (Octubre de 2002). Los Jakleka y el saber. (P. d. Antropología, Ed.) *Jangua Pana*(2), 117.
- Estado Soberano del Magdalena. (24 de Marzo de 1871). Ley 155 de 24 de Marzo de 1871. *Gaceta Oficial del Estado Saberano del Magdalena*(198), pág. 1055.
- Fernández, J. M. (Enero-Marzo de 1999). *Razón y Palabra, Primera revista electrónica en América latina*. Recuperado el 2014, de razón y palabra. org: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n13/freirem13.html>
- Frazer, N. (1999). *Política y sociedad* (Vol. No 32). España: Universidad de la Coruña.
- Freire, P. (s.f.). *ServiciosKoinonia.org*. Recuperado el 10 de 11 de 2013, de Koinonia: <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fuentes-Cares, P., & Peña-Cortés, F. (2012). Programa orígenes en territorio Mapuche: Comparación de dos metodologías de desarrollo desde la percepción de los actores encargados de su ejecución. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*. DAAPGE 12 (18): 27-58.Scielo
- Fundación ProSierra Nevada de Santa Marta. (1999). *Evaluación Ecológica Rápida, definición de áreas críticas para la conservación en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: FPNS.
- Galeano, A. (1998). *Revolución educativa*. Bogotá, D.C.: Plaza y Janes.
- García C, N. (1997). *Culturas Híbridas*. México. D.F, México: Editorial Grijalbo S.A.
- García, J., & Granado, A. (1999). *Lectura para educación intercultural*. Madrid, España: Trotta.
- García, M. (1951). *Derecho Consuetudinario Comparado*. Madrid, España.
- Gasché, J. (2008). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Gaseta Constitucional. (1991). Informes. (A. N. Constituyente, Ed.) *Gaseta Constitucional*(67).
- Gil Nacogui, F. (2014). *Proyecto Educativo Intercultural Kogi de Mamarongo*. Proyecto educativo, Mamarongo. SNSM.
- Gil, A. (01 de Agosto de 2006). *Estrategias espaciales de las Órdenes Medicantes*. Obtenido de Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-45.htm>
- Gil, F. (2013). Educación Intercultural Kogi. Nada existe en el pensamiento. *Presentaciones y Ponencias*, 15. (U. Distancia, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Gil, V. (2014). *El Origen del Universo*. Traducción al castellano. Ableizi, SNSM, Resguardo Kogi-Malayo-Arhuaco, SNSM, Colombia.

- Gil, Z. (2012). Gotsezhi, Sierra Nevada de santa Marta, Resguardo Indígena.
- Gómez, J., & Elboj, C. (Febrero de 2001). El giro dialógico de las ciencias sociales. Acciones e investigaciones sociales. (U. d. Zaragoza, Ed.) *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*(12), 77-94.
- Gonzalez, F. (1993). *banrepublica*. Recuperado el 17 de Febrero de 2013, de banrepublica.org: Gonzalez, F (1993), El [cwww.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/mayo1993/mayo1.htm](http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/mayo1993/mayo1.htm)
- Grosfoguel, R. (2014). *Término utilizado por el Dr. Ramón Grosfoguel en el Curso: Descolonización del conocimiento y descolonización de los paradigmas de la economía poDILAAC y Doctorado en Ciencias Sociales*. <http://www.youtube>. Recuperado el 2014, de <http://www.youtube>
- Grupo de Trabajo Iku No 2. (2013). *Estancia Dialógica 0200 - 304*. Estancias Dialógicas, Bunkwimake, SNSM.
- Grupo de Trabajo Iku, No 1. (2013). *Estancia Dialógica 0200 No. 305 La educación y la vida de la comunidad Iku*. consolidado de asamblea comunitaria, Magdalena, Bunkwimake SNSM.
- Grupo de Trabajo Wiwa, No 1. (2013). *Estancia Dialógica 0200 No. 203*. Consolidado de diálogos en la Unguma (Casa ceremonial), Magdalena, Gotsezhi, SNSM.
- Grupo de trabajo Wiwa. (2013). *Estancia Dialógica 0200 - 203*. Resultante de Estancias Dialógicas. , Gotsezhi, SNSM.
- Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. (s.f). *¿Quiénes son los pueblos indígenas?* Obtenido de IWGIA: <http://www.iwgia.org/cultura-e-identidad/identificacion>
- Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. (s.f). *¿Quiénes son los pueblos indígenas?* Obtenido de IWGIA: <http://www.iwgia.org/cultura-e-identidad/identificacion>
- Grupo Kággaba, Estancia Dialógica. (2012). *Relato de la Creación de la tierra*. Conclusión de Estancia dialógica, IED. Multicultural de Mulkwakungui, Mulkwakungui. SNSM.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113 - 145). Hermosillo - Mexico: Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (2003). *Razón y Palabras*. Recuperado el 2014, de Revista electrónica en América Latina en comunicación: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38\\_Garrido\\_M75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf)
- Halffer, G. (1992). *La Diversidad Biológica Latinoamericana*. Mexico D.F, Mexico: Instituto de Ciencias y Tecnología.
- Harris, M. (2001). *Antropología Cultural* (4 ed., Vol. 1). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Lima: CAAP.

- Hernández, E. (2006). Obtenido de Cómo escribir una tesis : [http://biblioteca.ucv.cl/site/servicios/documentos/como\\_escribir\\_tesis.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/servicios/documentos/como_escribir_tesis.pdf)
- Herrera, M. (Febrero de 2002). Los Indígenas al Tiempo de la Conquista. (B. d. Reública, Ed.) *Credencial Historia*(146).
- Infolatam. (14 de 10 de 2014). *www.infolatam.com*. Obtenido de <http://www.infolatam.com/2014/10/14/ranking-infolatam-en-que-paises-viven-mas-indigenas-y-mejor-en-la-region/>
- Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. (2001). La etnografía de la Sierra Nevada de Santa Marta y la tierras bajas adyacentes - Gentilicio y las familias lingüísticas. En *Geografía Humana de Colombia - Nordeste indígena (Tomo II)*. Bogotá: Biblioteca Virtual de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República.
- Janzen, D. (1980). When is it coevolution? *Evolution*, 34(3), 611-612.
- Jiménez Millan, A. (sf). *Biblioteca Luis Angel Arango*. Recuperado el 19 de 03 de 2014, de [banrepcultural.org/blaavirtual/](http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/): <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno3.htm>
- Jimeno, M., & Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cuadernos el jaguar.
- Kalmanovitz, S., & López, E. (1997). *Instituciones y desarrollo agrícola en Colombia, a principios del S. XX*. (Banrepublica, Ed.) Bogotá, Colombia: Banrepublica.
- Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage.
- Kymlicka, Will (1996) Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona.
- Langebaek, C. (2005). *Poblamiento prehispánico de las bahías de Santa Marta*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Latin American Archaeology Publications.
- Limachi, V. (2013). Educación y pedagogías para la diversidad. En SOLAR, & Rudecolombia (Ed.), *Educación y Cultura en la integración latinoamericana: Retos del Siglo XXI* (1 ed., Vol. 1, pág. 580). Bogotá- Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia.
- López, G., & Velazco, S. (1986). *taciones indias a la educación*. México, México: Ediciones El caballito.
- López, M. (2012). *Tiempos para rezar y tiempos para trabajar. La cristianización de las comunidades Muisca durante el S. XVI*. (ICAN, Ed.) Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e historia.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2009). *Ambitos de la evaluación educativa*.
- Malinowski, B. (1993). *lecturas de antropologías para educadores*. Madrid, España: Ed. Trotta.
- Martínez, J. G. (2003). Historia del Derecho en América hispana: Una reflexión hecha en y desde las tierras del Nuevo Mundo. *Anuario de la Facultad de Derecho.*, 21, 503-517.

- Martínez, L., & Acevedo, J. (2008). *Prospección arqueológica Puerto Río Córdoba. Informe Preliminar*. Medellín: Corporación Gaia.
- Martínez, M. (2005). *investigacionypostgrado.uneg.edu.ve*. Recuperado el 2014, de <http://investigacionypostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa* (1 ed.). Mexico D.F, Mexico: Trillas.
- McCausland, E. (20 de Abril de 2014). Entrevista de Ernesto McCausland al Nobel Gabriel García Márquez en 1994, en la que hablaron del Caribe, del vallenato y de la fama. *El Herald*.
- Mendoza, C. (2002). Arquitectura Religiosa Urbana en Colombia durante la dominación española, una sinopsis. *Memoria y Sociedad*, 6(12), 23-38.
- Milcher, S., & Ivanov, A. (6 de Febrero de 2008). *Revista Humanum*. (PNUD, Ed.) Obtenido de <http://www.revistahumanum.org/revista/inclusion-social-y-desarrollo-humano/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1142. (MEN, Ed.) *Diario oficial*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *la Etnoeducación realidad y esperanza de los pueblos Indígenas y afrocolombianos*. (1. El Ministerio, Ed.) Santafé de Bogotá, Colomba.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales*. (E. M. 1996, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Al Tablero*. Obtenido de Etnoeducación una política para la diversidad: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Ministero de Cultura. (2011). *Gestión Intercultural en los proyectos de Desarrollo. Diplomado en Políticas Públicas e Interculturalidad*. Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos andinos, Amazonicos y Afroperuanos. Lima: INDEPA.
- Montes, A., & Torres, G. (2010). La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas: Base de la nueva relación entre los pueblos Indígenas, los Estados y las Sociedades. En C. Charters, & R. Stavenhagen, *El Desafío de la Declaración: Historia y futuro de la declaración de la ONU sobre pueblos Indígenas* (págs. 146-177). Copenhague: Los autores e IWGIA.
- Moro, R. (2007). *Pueblos indígenas y Derechos Humanos; ¿Derechos individuales y/o colectivos?* Obtenido de Eikasía. Revista de Filosofía: <http://www.revistadefilosofia.org/14-07.pdf>
- Mosquera, J. d. (2013). *banrepcultural.org*. Recuperado el 2014, de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/comunida/biblio.htm>
- Muñoz, A. (1998). *Hacia una educación multicultural: Enfoques y Modelos*. (D. d. Educación, Ed.) Recuperado el 2014, de educación. navarra.es: [http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017\\_sedano.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf)

- OIT. (1957). *Organización Internacional del Trabajo*. Obtenido de <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no107/lang-es/index.htm>
- ONIC. (2013). *Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas. Obras-proyectos-explotación de recursos naturales consulta y concertación*. Bogotá: inedito.
- Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarwa Tairona. OWYBT. (2012). *Shama Zhigui. Modelo Etnoeducativo Wiwa*. Santa Marta, Magdalena, Colombia: Imagen y Publicidad.
- Osorio, Á. (noviembre de 2006). Asentamientos humanos y caracterización de la diversidad cultural en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Jangwa Pana*(5), 132-149.
- Ouviña, H. (2008). *Colonialidad, subalteridades y emancipaciones en Nuestra América, apuntes para problematizar el lado oscuro del Bicentenario*. (R. Herramienta, Ed.) Obtenido de Herramienta, debate y crítica Maxista: <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-8/colonialidad-subalternidades-y-emancipaciones-en-nuestra-america-apuntes-para-prob>
- Oyuela-Caicedo, A. (1990). Las redes de caminos prehispánicos en la Sierra Nevada de Santa Marta. En I. C. Colcultura, *Ingenierías prehispánicas* (págs. 47-71). Bogotá: Fondo FEN Colombia.
- Pancho, A., G, B., & S, M. (2005). *Pancho, A; Bolaños, G; Manios, S; Chavaco, A.J; Viluche, M; Sisco, M; Poto, R; Balbuena, A; Maca, W*. Cali, Valle del cauca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Papadópolo, M. (1995). *El nuevo enfoque internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. (2005). Obtenido de Santuario de fauna y flora Los Flamencos: Plan de manejo 2005-2009: <http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/pdf/pmosflamencos.pdf>
- Patiño Millán, C. (14 de Mayo de 2014). *Apuntes para una Historia de la Educación en Colombia*. Obtenido de UDistrital: [http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fvirtual.udistrital.edu.co%2Fcedra%2FDownload.php%3Ffile%3DApuntes\\_para\\_una\\_historia\\_de\\_la\\_educacin\\_en\\_Colombia.pdf&h=AAQH08AFE](http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fvirtual.udistrital.edu.co%2Fcedra%2FDownload.php%3Ffile%3DApuntes_para_una_historia_de_la_educacin_en_Colombia.pdf&h=AAQH08AFE)
- Pérez Campanero, M. (2000). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, España: Narcea.
- Politis, G. (1999). La estructura del debate sobre el poblamiento de América. *Boletín de Arqueología de la FIAN*(2).
- Posada Carbó, E. (27 de 07 de 2011). <http://books.google.com.co/>. Recuperado el 01 de 12 de 2014, de <http://books.google.com.co/books?id>
- Presidencia de la República, C. (2009). *Observatorio del programa presidencial de los derechos Humanos y DIH*. Informe de riezgo No. 60, Bogotá. [pueblosoriginariosenamerica](http://pueblosoriginariosenamerica.com). (s.f.).

- Restrepo, E., & Escobar, A. (2004). Antropologías del Mundo. (U. d. Magdalena, Ed.) *Jangwa Pana*, 110-131.
- Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, S., & Rubano, M. (2007). *Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. Ciencia, Docencia y Tecnología*.
- Rodríguez, S. (2011). La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991. *Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Antropología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Antropología*. Rodríguez, S. (2011). La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Antropología, Bogotá.
- Rodríguez, W. (1997). *Teorías de la educación*. (E. Nueva, Ed.) Lima, Perú.
- Rojas, A. (Noviembre de 2011). *www.forolatino*. Obtenido de [www.forolatino.org/flape/foro\\_virtuales](http://www.forolatino.org/flape/foro_virtuales)
- Rojas, J. (1999). *La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer*. Colombia Internacional.
- Sánchez F, I. M. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Universidad de Barcelona, Metodos de Investigación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; D Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Recuperado el 15 de 01 de 2015, de <http://www.projetoprogridir.com.br>: <http://www.projetoprogridir.com.br/images/bibliografia-definitiva/01-02-13-biblio/metodologia-de-la-investigacion-social/santiago-marino/manualdemetodologia.doc>
- Schkolnik, S., & Del Popolo, F. (2004). Los Censos en América Latina: Una Metodología Regional. (C. L. demografía, Ed.) *Notas de Población*(79), 101-132.
- Schutz, A., & Luckman, T. (2001). *Las estructuras del undo de la vida*. Buenos Aires: Amorrourtu editores.
- Sebatá, P. S. (2013). *Estancia Dialógica comunidad Kággaba*. Estancia dialógica, conclusión de grupo, Sewiaka, Sierra Nevada de Santa Marta.
- Senado de Colombia la República. (2006). *MPC Indígena*. Recuperado el 2014, de <http://mpcindigena.org/index.php/documentos/instrumentos-juridicos/82-decreto-2406-de-2007>
- Sierra, Z. (2004). *Voces Indígenas Universitarias*. Medellín, Colombia: Editorial Marín Vieco.

- Silva Santisteban, F. (2005). *El primate responsable*. Lima, Perú: La insignia.
- Simón Pedro, f. (1981). *Noticias históricas de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales. Introducción, recopilación y notas de Juan Friede (1604 - 1626)* (Vol. V). (P. f.-1. Simón, Ed.) Bogotá, Colombia: Biblioteca Banco Popular.
- Stavenhagen, R. (1992). Los derechos indígenas: algunos problemas conceptuales. *Nueva Antropología*, 83-99.
- Sweptston, L. (1978). Enfoque del “problema Indígena” en América Latina. *Revista Internacional del Trabajo*, 97(2).
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tovar, L. (2000). *¿Es posible una democracia intercultural en Colombia?* Bogotá: Min-cultura.
- Trillos, M. (1995). Multilingüismo en la Sierra Nevada de Santa Marta. En C. V. Cervantes (Ed.). *Thesaurus*.
- Tubino, F. (2003). Comentario de Fidel Tubino. (R. Zariquiey, Ed.) *Actas del V Congreso Latino Americano de Educación Intercultural Bilingüe*, 519.
- Tubino, F., Calderon, F., Escobar, R., Flores, A., & Navarro, V. (2013). *textos.pucp.edu.pe*. Recuperado el 2014, de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/3434.pdf>
- UNESCO. (11 de Diciembre de 1981). *Unesdoc*. Obtenido de Declaración de San José sobre Etnodesarrollo y Etnocidio en América Latina: <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000499/049951so.pdf>
- UNESCO. (2009). *Derechos humanos.net*. Recuperado el 2014, de Fundación acción pro derechos humanos: <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>
- Uribe, M., & Osorio, Á. (2002). Ciudad Perdida: un paisaje cultural en la sierra nevada de Santa Marta, Colombia. En E. (. Mujica, *Paisajes culturales en los Andes* (págs. 111-121). Lima: Fondo de Patrimonio Mundial UNESCO.
- Vilalta, J. M., & Pallejá, E. (2003). *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento* (1 ed., Vol. 1). (D. d. Barcelona, Ed.) Barcelona, Catalunya, España: Universidad Politecnica de catalunya.
- Villa, W., & Housgton, J. (2004). *Violencia política contra los pueblos Indígenas en Colombia (1974-2004)*. Santafe de Bogotá: CECOIN-OIA.
- Villaveces, J. (2002). Prospectiva de investigación en la universidad colombiana. *Nómadas*, 169-182.
- Viloria, J. (2005). Sierra Nevada de Santa Marta: Economía de sus recursos naturales. *Documentos de trabajo sobre economía regional 61*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales, Banco de la República.

- Weil, S. (5 de 1 de 2011). *El Centinela*. (E. Centinela, Ed.) Recuperado el 2014, de <http://centinela66.wordpress.com/2011/01/05/sentido-de-pertenencia-e-identidad/>
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una Teoría y una Práctica Socioculturales de la Educación*. (3 ed.). (M. Cibi, Ed.) Barcelona, España: paidón, Ibérica S.A.
- White, L. (1964). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*.
- Willensen Díaz, a. (1993). *Ámbito y ejercicio eficaz de la autonomía interna y el autogobierno para los pueblos indígenas. Willensen Díaz, agosto. "Ámbito y ejercicio eficaz de la autonomía interna y el autogobierno para los pueblo Revista Estudios Internacionales del IRIPAZ(4), .*
- Woods, P. (1.987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Yela, J. (1997). *Coevolución de insectos y plantas: procesos y mecanismos subyacentes . Bol. SEA, 3-5.*
- Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela: Investigación Etnográfica e Investigación Acción* (3 ed.). Cordoba, Argentina: Brujas. Recuperado el 2014, de Editorial Brujas: <http://books.google.com.co/books?id=5-01TuLCmAEC&pg=PA123&lpg=PA123&dq=1.+Los+mejores+instrumentos+para+conocer,+como+realizaci%C3%B3n+humana,+son+la+mente+y+la+emoci%C3%B3n+de+otro+ser+humano.+2.+Una+cultura+debe+ser+vista+a+trav%C3%A9s+de+quien+la+vive>
- Zalabata, C., Torres, F., Mestre, L., Nieves, J. T., & Torres, M. (2011). *CECILIA ZALABA. FABIAN TORRES. LUIS MESTRE. JULIO NIEVES.FELIX RAMON TOEL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA PROPIO COMO GARANTIA DE DERECHO EN EL MARCO DEL AUTO 004*. Aportes al SEIP, Confederación Indígena Tayrona; Organización Gonawindwa Tayrna, Cesar, Nabusimake.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia, la historia de la pedagogía, la enseñanza de un objeto de saber*. (S. d. Editores, Ed.) Bogotá, Colombia: Antropos, editorial de Antioquia.

