

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

UNAD

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ECEDU

“Contribuciones de las Iniciativas y Propuestas de Educación Propia de las Comunidades Achagua y Yukpa a la Construcción de un proyecto educativo decolonial en Colombia”

Monografía Trabajo de Grado para optar al Título de

ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA

Matilde López Meneses

Código 37943002

Bogotá, mayo de 2015

RAE - Resumen Analítico Educativo

Autor	Matilde López
Palabras Clave	Colonialidad, decolonialidad, sistema educativo, conocimiento, grupos étnicos.
Descripción	La monografía se centra en una investigación documental partiendo de un análisis bibliográfico, por medio del cual se pretende reflexionar de manera crítica sobre las contribuciones de la Educación Propia, en la construcción de un modelo educativo decolonial en Colombia.
Contenido	RAE Introducción Planteamiento del problema Justificación Objetivos Marco Teórico Análisis de los modelos educativos yukpa y achagua Aportes y sugerencias para un modelo decolonial en Colombia Conclusiones Recomendaciones Referencias

Adscripción Institucional del Anteproyecto: línea de investigación, Etnoeducación, Cultura y Comunicación. Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Tabla de Contenido

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA.....	1
Introducción	5
1. Planteamiento del problema	7
1.1 La responsabilidad del modelo de educación colonial en la negación del otro. Breve historia del devenir educativo en Colombia de cara a los pueblos indígenas.	7
1.2 Reacciones y propuestas de los pueblos Indígenas por medio del Sistema de Educación Propia.	11
2. Pregunta de investigación	12
3. Justificación	12
4. Objetivos de la propuesta.....	16
4.1. Objetivo General	17
4.2. Objetivos específicos.....	17
5. MARCO TEÓRICO.....	17
5.1. Colonización, colonialidad y decolonialidad	17
5.2. El papel de la Interculturalidad en un proyecto decolonial	24
5.3. La constitución de 1991 y otras leyes sobre grupos étnicos	28
5.4. Plan Decenal de Educación 2006-2016.....	30
5.5. La Educación Propia, una propuesta desde los grupos étnicos	31
6. Análisis de los modelos educativos Yukpa y Achagua	35
6.1. Modelo Educativo Propio de la comunidad Yukpa	35
6.2. Modelo Educativo propio de la comunidad Achagua	41
7. Aportes y Sugerencias para un modelo decolonial en Colombia	46
8. CONCLUSIONES	49
9. Recomendaciones	51
Referencias.....	52

Lista de Tablas

Tabla 1. Normas sobre educación	28
Tabla 2 Representatividad de los grupos etnicos en el plan decenal de educación	30

Introducción

Si bien la educación es inherente a cada grupo humano, pues cada comunidad educa a sus miembros de acuerdo a sus creencias, valores y necesidades del entorno, hay sistemas de educación que van más allá, y quieren educar para el sometimiento, para la abolición del otro y para la legitimación de sus propios intereses.

Y es justamente lo que pasó en nuestro país con la llegada de los conquistadores españoles quienes desconocieron y negaron los procesos propios de los pobladores que habitaban nuestro territorio.

El fallecido Premio Nobel de Literatura, Gabriel García Márquez, en un discurso pronunciado en el año 1994, en la ceremonia de entrega del informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, resumió en pocas palabras la llegada de los españoles a nuestro territorio así:

“Muchos de ellos, y otros que llegarían después, eran criminales rasos en libertad condicional, que no tenían más razones para quedarse. Cristóbal Colón, respaldado por una carta de los reyes de España para el emperador de China, había descubierto aquel paraíso por un error geográfico que cambió el rumbo de la historia. Los Incas, con diez millones de habitantes, tenían un estado legendario bien constituido, con ciudades monumentales en las cumbres andinas para tocar al dios solar. Tenían sistemas magistrales de cuenta y razón, y archivos y memorias de uso popular, que sorprendieron a los matemáticos de Europa, y un culto laborioso de las artes públicas, cuya magna obra fue el jardín del palacio imperial. Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes y acezantes y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños.

Al transcurrir de un siglo los españoles conformaron el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios, dando por primera vez la noción de un país centralista y burocratizado, y creó la ilusión de una unidad nacional, enraizado en un modelo oscurantista de discriminación racial y violencia larvada, bajo el manto del Santo Oficio.

Los tres o cuatro millones de indios que encontraron los españoles estaban reducidos a no más de un millón por la crueldad de los conquistadores y las enfermedades desconocidas que trajeron consigo. (García, Marquez, 1994).

Es por eso que por medio de esta monografía se pretende dar una mirada crítica a los modelos educativos que hasta el día de hoy, continúan reproduciendo las prácticas de colonialidad, impuestas desde la conquista, y dejar un aporte para la construcción de modelos más incluyentes, liberadores y emancipadores, a partir del análisis de la obra de la autora Katherine Walsh, “Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I”.

Katherine Walsh, es una mujer intelectual y comprometida con los procesos de luchas y de justicia en pro de la transformación social, en primer lugar, en Estados Unidos. Trabajó de cerca con Paulo Freire y en los últimos 20 años en Ecuador, acompañando procesos de lucha de los movimientos indígenas y Afrodescendientes.

Su trabajo ha sido enfocado principalmente en el proyecto político, epistémico, ético y existencial de la interculturalidad crítica y la decolonialidad. Su interés particular hoy es el “cómo” decolonial y las prácticas concretas de un “otro modo”. (Walsh 2010).

También se tomará como referentes dos experiencias de Educación Propia, de las comunidades indígenas Yukpa y Achagua en Colombia, analizando cuales son los aportes a partir de esas dos experiencias que pueden iluminar el camino hacia un modelo de educación decolonial.

El abordaje de esta propuesta, se hará desde la investigación cualitativa y la técnica para la recolección de datos se realizará por medio de una revisión documental y bibliográfica.

La técnica a utilizar para el tratamiento de datos será la interpretación de textos, utilizando la hermenéutica como método para el desarrollo del proceso de comprensión y análisis de la investigación objeto de estudio.

Igualmente se hará un análisis de la constitución de 1991, y del plan decenal actual de educación, en lo referente a la educación para los grupos étnicos y se comparará la aplicación de las diferentes políticas educativas y su impacto en la generación de dinámicas colonialistas en la población indígena de nuestro país.

1. Planteamiento del problema

1.1 La responsabilidad del modelo de educación colonial en la negación del otro. Breve historia del devenir educativo en Colombia de cara a los pueblos indígenas.

A la hora de hacer cambios, los pueblos, consciente o inconscientemente, siempre hacen memoria. Hay un pasado que se quiere olvidar y por eso ratifica el cambio; pero también hay un pasado que se debe respetar. Los pueblos indígenas miramos hacia el pasado y hacia el futuro.

Lorenzo Muelas Hurtado

Constituyente indígena del pueblo misak

La conquista se caracterizó por el no reconocimiento por parte de los colonizadores, de los grupos originarios que habitaban el territorio, como alguien diferente pero igual, con el cual dialogar e interactuar, sino por el contrario, ver en el otro a un ser inferior al cual hay que domesticar, quitando cualquier vestigio de su naturaleza e implantando una nueva identidad opuesta a la propia. De ahí que por medio de la educación se propusieron ofrecer civilización a esos seres sin alma y sin valor; marcando de tal manera nuestra historia y nuestro proyecto de construcción de nación, que aún al día de hoy, con más de dos siglos transcurridos, todavía continúa la lucha por parte de los grupos étnicos en Colombia, por hallar un lugar al lado de y no

por debajo de, en distintos aspectos. Pero para este trabajo solo se profundizará en el aspecto educativo, el cual no es de ningún modo ajeno a lo político y lo económico.

El padre Fray Bartolomé de las Casas, quien se constituyera en un apasionado defensor de los conquistados y quien describe el horror con el cual él presencié la labor de los encomenderos, aboga ante el rey de España para que haga cesar la cacería de estas gentes que según él, eran personas buenas que no le hacían mal a nadie y que más bien se podrían atraer al conocimiento de Dios por medio de la evangelización y así llegaran a obtener el estatus de hijos de Dios.

El escenario donde nace el proceso educativo colonial es precisamente el de las órdenes religiosas venidas de España, que hacia 1540, ya habían fundado escuelas de primaria en los conventos y antes de 1542 el padre Jerónimo Loaisa había pedido permiso para abrir un colegio, permiso que fue concedido por el rey Carlos V de España, a cambio de que le brindara educación gratuita a los hijos de los caciques. Sin duda alguna, los que más fundaron colegios durante la colonia fue la orden de los Jesuitas, quienes llegaron al país en 1589. (Arhern, 1991)

Sin embargo, y según Ahern, para el siglo XIX, sólo unos pocos nativos sabían leer, y muy pocos lograban sobrepasar este nivel, pues el indio no era otra cosa que un objeto de explotación y las únicas cosas que valían la pena enseñarle eran la obediencia absoluta al rey, al amo y demás autoridades y a pagar los diezmos, por medio de los cuales obtendrían la salvación.

El período transcurrido entre 1820-1826 se comprende como el período donde la naciente república da inicio al establecimiento de un sistema nacional de educación, en donde la prioridad era la fundación de escuelas de primaria gratuitas para todas las clases sociales, debido a que la educación primaria había sido descuidada por parte de los colonizadores. El objetivo estaba encaminado a abandonar las enseñanzas monacales y en su lugar, preparar a los jóvenes para vivir dentro del nuevo gobierno. Sin embargo, este proyecto estaba enfrentado a dificultades

económicas, carencia de vías de comunicación, escasez medios de transporte, lo que obstaculizaba hacer llegar el conocimiento a los lugares alejados de los grandes centros urbanos.

Sumado a esto, está el hecho de que los años inmediatamente siguientes a la declaración de independencia, la mayoría de pensadores se entregaron a la causa de la libertad, por lo que la actividad educativa en las aulas, estuvo pausada por lo menos una década.

La educación para los indígenas recibió atención por parte del General Santander, ya que él pensaba que al educarlos adecuadamente recibirían los beneficios de la civilización. En 1820, mediante un decreto del 6 de octubre del mismo año, ordenó que se estableciera una escuela en cada comunidad de más de 30 familias y que los niños indígenas debían ser educados en las mismas condiciones que los niños blancos.

En 1824, con el proyecto de expansión de colegios, se sabe que el colegio de Santa Marta, con el padre Timoteo Rivera como Rector, dentro de sus 14 estudiantes con los que comenzó, algunos de ellos eran indígenas. (Ahern, 1991)

Sánchez y Molina (2005) ayudan a unir algunas piezas del rompecabezas que resulta al tratar de dar cuenta de la historia de la educación indígena en Colombia. “Un hito en la historia indígena, fue el “Decreto del Libertador” expedido en Villa del Rosario de Cúcuta, el 20 de mayo de 1820, mediante el cual ordenó la devolución de las tierras de los resguardos, usurpadas a los indígenas”. Lo cual no resultó ser un hecho real ya que lo que desató fue una lucha que desencadenó en una retoma de las tierras por parte de particulares y en otros casos en el abandono de las mismas, ante las acérrimas luchas ante las cuales los indígenas sucumbieron. Mientras esto sucedía en la Costa Caribe y en el Magdalena; en la zona selvática, las misiones religiosas seguían manteniendo el control sobre los indígenas por medio de la educación

escolarizada, imponiendo la sujeción, la cultura, la enseñanza del castellano, la religión católica y prácticas económicas “civilizadas” como la cría de ganado vacuno.

En el siglo XX otros hechos trágicos marcan la historia de los pueblos indígenas de la cuenca del Putumayo como lo fue la explotación del caucho; y en los Andes la crisis agraria, lo que rebotó la copa, dando origen al levantamiento revolucionario del líder indígena nasa Quintín Lame, quien elaboró una petición de 7 puntos clave dentro de los cuales se encuentra consignado la formación de profesores indígenas.

Morales, (como se citó por Sánchez y Molina, 2005) cuenta que: En agosto de 1985, se da lugar al primer seminario de etnoeducación, en Girardot, Cundinamarca en el que el líder indígena Manuel Trino Morales dio la siguiente pronunciación: [...] los indígenas creemos que la educación que el Estado ha venido imponiéndonos, no es ajena a un propósito deliberado y planificado hacia el arrasamiento de nuestras culturas tradicionales con miras al logro de la mal llamada vinculación del indígena al desarrollo nacional y a integrarnos a la cultura dominante. Solo así se explica desde la conquista hasta hoy la persecución y desconocimiento sistemático de nuestras formas tradicionales de educación, que forman al niño para defenderse frente a las necesidades que le demanda su medio, con una visión coherente y respetuosa de la naturaleza que crea altos principios morales, guías de nuestra vida comunitaria; lo que es demostrable por la existencia actual de diferentes comunidades que en mayor o menor grado conservamos elementos propios de nuestra cultura, testimonio de la dura lucha que venimos librando. (p.190).

Y como culmen de las luchas indígenas a lo largo de la historia, se logra finalmente que en la Carta Magna de 1991, estas luchas se eleven a un rango constitucional, donde varios miembros en representación de las comunidades indígenas, lograron la introducción de la propuesta que hiciera Lorenzo Muelas en la Constitución Política del país.

1.2. Reacciones y propuestas de los pueblos Indígenas por medio del Sistema de Educación Propia.

Este trabajo tiene un enfoque en la reivindicación de esos rostros de los grupos indígenas en Colombia que fueron invisibilizados, tomando como referente dos comunidades que están implementando el Sistema de Educación Indígena Propio¹ SEIP dentro de sus comunidades, estas son: la etnia Yukpa en la Serranía del Perijá y la etnia Achagua en los Llanos Orientales, realizando un análisis de los Proyectos Educativos Comunitarios PEC, desde el horizonte de una propuesta decolonial. Más adelante se tendrá la descripción de estos grupos.

La educación desde la visión de los pueblos indígenas ancestrales, se concibe como un medio para que cada ser humano llegue a reconocerse como parte de un universo cuyo principio es el equilibrio, que todos y todas somos sujetos y como tal, estamos comprometidos en mantener ese equilibrio dentro de ese universo. Y que en el momento en que veamos al otro y a la otra como un objeto, ese equilibrio se pierde y se da comienzo a los sistemas de dominación que desestabilizan la armonía.

Sin embargo no dejan de surgir ciertas sospechas al darle una mirada a ese Sistema de Educación Indígena Propia, si realmente está cumpliendo con ese ideal, o por el contrario, se ha convertido en una falsa forma de “inclusión”, que significa que esas pequeñas iniciativas son incluidas dentro del gran sistema dominante, donde el que domina es el que pone las reglas del juego.

Duschatzky & Skliar (2001), citados por Walsh I (2012), expresan cómo el sistema dominante se impuso, de la siguiente manera:

El hecho de instalar unas estrategias de reducción, marginalización y exclusión de los pueblos ancestrales, se convirtió en la mejor oportunidad para establecer una nación

¹ Así se llama la educación desde y para los indígenas en Colombia

monocultural donde los otros racializados negativamente, se convirtieron en la “fuente de todo mal”. Esta situación actúa en la “demonización del otro” que pasó a ser inventado desde los discursos oficiales, por medio de los cuales se entró a identificar, definir y diagnosticar el grado de desviación de los cuerpos que eran representados como bárbaros, enfermos, perturbados, aberrados y anormales. Fue así como la “inmersión y sujeción a los estereotipos, su fabricación y su utilización para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables, etcétera, llegan a ser tanto estrategias y proyectos como resultados” (p. 392)

Es decir, primero se le hace creer al otro que es inferior por ser diferente, cuyo referente de lo correcto, lo ideal y lo aceptado es el sistema que domina y por lo tanto el único camino hacia la redención de su condición de inferioridad es alcanzar la medida que este le determine.

Es por eso que el tema de la inclusión es un tema que debe abordarse con mucho cuidado, ya que no se puede caer en la mala interpretación del discurso de la inclusión, con solo declarar a Colombia como un país multiétnico y pluricultural según la Constitución del 91, en donde se le da autonomía a los pueblos étnicos en sus territorios, pero no se habla de un diálogo en el cual esas comunidades tengan algo que aportar a los estándares de sociedad establecidos desde el poder central.

2. Pregunta de investigación

¿Qué tipo de mecanismos del Sistema de Educación Actual en Colombia reproduce lógicas coloniales, en contraste con el Sistema de Educación Propia de las etnias Yukpa y Achagua?

3. Justificación

La pertinencia de esta propuesta se fundamenta en el hecho de que los trabajos que se encuentran dedicados a hacer un ejercicio reflexivo y crítico, si bien develan ese tinte colonial que aún impregna los proyectos educativos planteados desde el gobierno central, al mismo tiempo se quedan cortos en mostrar un horizonte hacia una propuesta decolonial. Y menos aún se encuentran trabajos dedicados al análisis de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que

surgen desde los grupos étnicos y que intentan responder de manera contestataria y propositiva según sus necesidades e intereses particulares.

La educación en el contexto latinoamericano, ha sido un arma de doble filo. Al hacer referencia a educación, se está hablando del sistema educativo traído por los colonizadores desde Europa, y cuyo propósito era el de implantar a como diera lugar, el pensamiento, costumbres, religión y saberes de los colonos quienes se consideraron una estirpe superior a los habitantes del “nuevo mundo” por ellos “descubierto”.

Todorov, citado por Garduño, defiende su teoría acerca de que fueron tres los motivos que alimentaron el deseo de Cristóbal Colón por la conquista: el servicio a Dios, el regocijo de contemplar la naturaleza y la necesidad de buscar nuevas historias que contar; por lo que lo divino, lo humano y lo natural se convirtieron según Todorov, en los tres ejes sobre los que giró el llamado descubrimiento de América. Siendo lo divino el lente a través del cual interpreta todo lo demás. Entonces, anclándose en lo divino y él mismo como representante de esa misión divina, Colón percibía todo lo demás como inferior, viendo así al indígena como diferente, homogéneo, carente de atributos culturales; sin ley, ni lengua, ni religión. No eran más que parte del paisaje natural; seres raros que no tiene derechos ni voluntad, de los cuales no hay nada que aprender, ni de sus costumbres, ni de su lengua y menos de sus diferencias, pues estaban al mismo nivel de los pájaros, las plantas o cualquier otro animal (Garduño, 2007)

Ante semejante conclusión a la que llegaron los colonizadores, de que los habitantes de este nuevo territorio que acababan de conquistar, eran unas bestias, sin alma y desprovistos de todo buen modal, y a quienes no se les pudo doblegar por medio de la fuerza y la brutalidad; nace entonces el sistema educativo, que estuvo delegado en manos de las órdenes religiosas católicas

enviadas desde España, quienes bajo el manto de la “bondad” y la “compasión”, se dieron a la tarea de domesticar y amoldar a su imagen y semejanza a estos indios.

Para lograr el fin de esta misión, había que negar y violentar sus dioses, invalidar su sabiduría, desautorizar sus conocimientos, ridiculizar sus costumbres; en otras palabras, reducir al máximo su autoestima hasta el punto de negar su identidad. Una vez convencidos de su lamentable estado de necesidad, estarían listos para aceptar que la “salvación” vendría de la mano de sus conquistadores, quienes por medio de su sistema educativo los elevarían al estatus de personas, de seres civilizados y con alma, y merecedores de la gracia de Dios.

Bartolomé de las Casas, obispo de Chiapas y fraile dominicano, y quien se convirtiera en uno de los defensores de los indígenas al no estar de acuerdo con la crueldad a la que eran sometidos y defenderlos como gente buena y superior a los animales al poseer un alma; presenta a la corte española en el año 1542 sus súplicas persuasivas para que se decretara la abolición del sistema de encomiendas, para lo cual hace una breve pero cruda descripción de las prácticas atroces que ejercían dichos encomenderos:

Condena sus prácticas diciendo que [...] pues de sí mismos son inicuas, tiránicas, y por toda ley natural, divina y humana, condenadas, detestadas, malditas. [...] el ansia que tienen por derramar tan inmensa copia de humana sangre y despoblar de sus naturales moradores y poseedores, matando a mil cuentos (millones) de gentes y robar incomparables tesoros (p. 40). Podemos ver en este relato del padre Bartolomé que los llama gente y los reconoce como poseedores y dueños. Sin embargo, les hacía falta según él, conocer a Dios, al verdadero que poseían los españoles.

Irónicamente el mismo Bartolomé reconoce que: en todas las partes de las indias donde se han ido y pasado cristianos, siempre hicieron en los indios todas las crueldades y matanzas y tiranías

y opresiones abominables en aquellas inocentes gentes (p.48). Además relata que cada día añadían muchos y mayores maneras de tormento. Con el término irónicamente se quiere resaltar el hecho de que su misión era la de cristianizar, pero al mismo tiempo estaba representando a los cristianos que eran capaces de cualquier crueldad.

Por lo tanto la tensión bajo la que se implantó la educación fue la de reconocer en los indígenas, gentes con alma; pero una alma a la que había que educar y domesticar y cristianizar. El mismo Cristo en nombre del cual se atropelló, ahora lo deben aceptar como el único medio para alcanzar el estatus de hijos de Dios y los privilegios de ser tratados como seres civilizados.

Es a partir de esa concepción del otro donde nace la dualidad maestro/alumno, siendo el maestro el poseedor del conocimiento, la autoridad, el dueño de la palabra, el modelo a seguir y así mismo el alumno un ente pasivo, un recipiente vacío, sin luz, que escucha en silencio y repite de forma acrítica lo que su maestro le transmite.

Wilmer & Ernell (como se citó en Walsh, 2012) refiriéndose a la manera como se dio el silenciamiento de los grupos étnicos dicen:

El arrasamiento de los pueblos y comunidades, saltó a la vista; tanto fue así que se llegó a proponer campañas para repoblar los territorios donde había una concentración demográfica de indios y negros. El país fue creciendo sin escuchar o tomar en cuenta la riqueza étnica que lo compone.

De este modo Colombia creció sin escuchar a las poblaciones que conformaban la “nación étnica”, construyéndose a partir de un rasero monocultural que sirvió para trazar estrategias de estabilización arbitrarias.

El surgimiento y posterior consolidación del Estado se dio bajo un “ventriloquismo”, el cual se caracteriza por imitar las voces desde una misma instancia de representación y animación

autoreferencial, creando la ilusión de hablar con unos otros u otras que son suplantadas por el Yo, afirmado en la negación de la alteridad y otredad. (p.391)

Dicho de otra forma, Colombia es un estado social de derecho, y por lo tanto un país democrático; donde al igual que con los grupos étnicos, en teoría se dice que el gobierno representa la voz del pueblo. Pero en la realidad lo que sucede es que siempre se está escuchando la voz de quien representa y nunca lo escuchado representa el verdadero sentir del pueblo, sino del “ventrílocuo”.

Y como la educación no está desligada de lo político, esas mismas prácticas se reflejan en los sistemas educativos. Por lo tanto, se crea por medio del sistema educativo la ilusión de que ahora sí los grupos étnicos están siendo escuchados porque tienen un sistema educativo propio, porque tienen autonomía en sus territorios, porque se reconoce que son diferentes; sin embargo esa diferencia no va más allá de asuntos folklóricos, lingüísticos o de rasgos físicos. Pero la instancia de representación sigue siendo la misma en los asuntos verdaderamente coyunturales como lo político, lo económico y lo social.

Es por eso que al tomar como referente a la autora Katherine Walsh, al mismo tiempo se está haciendo el ejercicio de escuchar esas voces que representan a los silenciados y silenciadas de nuestro territorio, ya que en su libro la autora cita e incluye fuentes directas e indirectas de personajes latinoamericanos mestizos e indígenas, colombianos, peruanos, bolivianos, entre otros, cuyas voces apenas se están abriendo paso dentro de la academia, con una postura crítica frente a las pedagogías colonizadoras al mismo tiempo que sientan las bases para nuevas pedagogías liberadoras.

4. Objetivos de la propuesta

4.1. Objetivo General

Identificar las contribuciones desde las iniciativas y propuestas de Educación Propia, de las comunidades Yukpa y Achagua, a la construcción de un proyecto educativo decolonial en Colombia.

4.2. Objetivos específicos

- Rastrear la forma y los discursos cómo funciona la educación oficial en Colombia, a partir de la Constitución de 1991 y del plan de educación nacional del último decenio.
- Identificar los elementos decoloniales, presentes en la propuesta de Educación Propia de los Pueblos indígenas, tomando como referentes los PEC de las comunidades Yukpa y Achagua
- Desarrollar aportes y sugerencias para la construcción de una educación decolonial en Colombia, desde la interpretación de las propuestas educativas de los grupos étnicos Yukpa y Achagua.

5. Marco Teórico

5.1. Colonización, colonialidad y decolonialidad

Para comenzar, se debe decir que el proceso de colonización tuvo su final durante la época de la independencia con la derrota y destierro de los españoles. Pero la colonialidad va más allá y tiene que ver con la continuidad de prácticas dominantes que se perpetúan en el pensamiento. Es por eso que para la autora Katherine Walsh, se hace necesario hablar entonces de decolonialidad haciendo una diferencia entre lo que significa decolonialidad y porqué se usa esta palabra, en vez de descolonialidad. Para la autora, des-colonialidad o descolonizar es como deshacerse de algo que fue y que ya no es, como si dejara de existir sin dejar huella. En cambio la decolonialidad tiene que ver con una postura, un camino de lucha continuo con posturas, posicionamientos

horizontes y proyectos de resistir y re-existir, alentando, visibilizando e identificando lugares y alternativas. Además aborda la manera en cómo lo pedagógico está atravesado por lo político, dejando en las mentes de sus lectores la idea de una emancipación de los modelos políticos que perpetúan la colonización de las mentes y de las voluntades de las personas (Walsh, 2004). “No soy si tú no eres, y sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (Walsh 2004, p. 49). Esta es una frase de Freire que Walsh cita para alimentar la esperanza de una humanización en donde todos y todas puedan ser.

El sentido que Walsh identifica en los postulados de Freire sobre la relación entre lo pedagógico y lo político, tiene que ver con la práctica pedagógica no escolarizada, aquella que se refleja en las luchas de los pueblos organizados en movimientos sociales, que denuncian la deshumanización y anuncian la humanización, como un camino de libertad.

Que los actos pedagógicos no son solo actos de aula, o tarea de la escuela, es lo que plantean las comunidades indígenas, para quienes la forma de aprender y desaprender se da en los quehaceres cotidianos. En entrevista personal, realizada al lingüista W. Largo, quien trabaja desde hace 12 años con la comunidad Yukpa, de la Serranía del Perijá, en el departamento del Cesar, y quien ha participado en la elaboración del Proyecto Etno-educativo Yukpa, manifiesta lo siguiente:

M: ¿En qué se diferencia el proyecto educativo yukpa del proyecto educativo oficial del gobierno?

W: “El proyecto yukpa comenzó en la época de la etno-educación, la preocupación era hacer libros en yukpa, pero con las mismas asignaturas de la escuela convencional, solo que traducidas al idioma yukpa. Entonces los yukpa en vez de fortalecer lo propio, estaban reproduciendo en su idioma lo occidental. Después de reflexionar sobre esto, nace la educación propia a través del

SEIP. Eso no va desligado de la filosofía, la política, el derecho, la educación. ¿De qué servían los libros si los docentes no los saben manejar? Se comienza entonces un trabajo investigativo con la pregunta ¿Qué es para ustedes la educación? Ante lo cual se llegó a la conclusión de que la educación no está dentro de la escuela. Se encontró entonces un camino sobre cómo los yukpa aprenden. En reunión se pudo observar una palabra repetitiva que reflejaba su preocupación y era la palabra “territorio”. Entonces a partir del territorio se entretienen los demás conocimientos. ¿Por qué hablar entonces de una educación fraccionada si todo va en un solo paquete? Se habla entonces no de competencias como lo dice el MEN, sino de ejes, dentro de los cuales está, gobierno propio, la prioridad de los saberes propios y luego sí los otros saberes, entre otros. (W. Largo, entrevista personal, marzo de 2015).

Como se puede observar, cuando se le pregunta a esta comunidad indígena por educación no mencionan la escuela, en cambio mencionan sus procesos políticos y sociales, lo cual ya representa un acto revolucionario para nuestros tiempos, ya que si bien se firman acuerdos de autonomía, todo debe estar bajo la vigilancia y estándares del Estado. Pero las comunidades, más que vigilancia necesitan de acompañamiento por parte de un Estado que quiera caminar a su lado, no en actitud asistencialista, sino en reconocimiento de lo mucho que estas tienen para aportar a la construcción de nación.

Una de las quejas que precisamente ha manifestado el rector de la institución educativa Yaaliakeisy, de la comunidad Achagua, en entrevista personal, es la siguiente: “nosotros, en nuestra institución, hemos construido nuestro proyecto etno-educativo, con los saberes que como comunidad hemos acordado que son pertinentes. Sin embargo, somos evaluados según los estándares de educación del Estado, por lo cual, nuestros niños siempre les va mal en esas

pruebas”. ¿Entonces cuál es la autonomía que el gobierno nos está dando? (R. Martínez Manchay. Entrevista personal realizada en septiembre de 2012).

De lo anterior surge otra pregunta ¿cuál es la postura del estado colombiano, frente a la decolonialidad en la educación? Esta y otras preguntas hasta aquí planteadas, se espera que inquieten la mente del lector, como parte de su diálogo con el texto.

Pilar Cuevas, citada por (Walsh, 2004) introduce la idea sobre la decolonialidad desde la memoria, donde hace todo un despliegue de pensamiento acerca de cómo el ejercicio de recordar todo lo sucedido en América Latina, y releer esos acontecimientos de una manera crítica, nos puede servir también para renovar nuestras maneras de pensar y de pensarnos como colombianos y colombianas.

Cuevas, (citada por Walsh 2012) se da a la tarea de resaltar los trabajos de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, que datan de la década de los años setenta y ochenta del Siglo XX, con sus propuestas de la Investigación Acción participativa y la educación popular; así como la historia popular cuya propuesta nace desde profesionales y estudiantes de las nacientes facultades de ciencias sociales; de educadores y líderes comunitarios. Trabajos que según ella, contribuyeron al debate intelectual de la época y a la configuración de la recuperación colectiva de la historia, lo cual permite avanzar en propuestas que en el campo de la memoria, incorporan la perspectiva decolonial. (pag. 71)

Un aporte más de Walsh (2005) es que la decolonialidad, lo que se propone es el reconocimiento de pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental. (Walsh, p.95). No tiene que ver por lo tanto en derribar, por decirlo de algún modo, el andamiaje construido a lo largo de la historia en las mentes y en las representaciones de los pueblos conquistados.

Es más bien como lo expresa Derrida, que fue citado por Camón, Bennington y Ferrais, quienes trabajan el concepto de la deconstrucción, concepto que a su vez Derrida tomó de Heidegger. Estos autores llegan a la conclusión de que la deconstrucción no es un pensamiento de la identidad sino de la alteridad. Y por lo tanto, el objetivo de la deconstrucción no es demoler el edificio metafísico occidental, sino rastrear en sus planos y en su misma construcción pasadizos ocultos, falsos muros, puertas cegadas, conductos y vasos comunicantes. (p.92)

Los movimientos de la deconstrucción según Derridá (1990) no destruyen estructuras desde el exterior, no son posibles y efectivos, ni pueden dar en el blanco certero, excepto habitando esas estructuras. No es por lo tanto una clausura en la nada, sino una apertura hacia el otro, es pensar verdaderamente el ser, reconocer la estructura originaria subyacente en cada expresión histórica. (p. 284).

Es esa la verdadera lucha de los pueblos y grupos étnicos, pues como ya se ha venido diciendo, el sentido de la decolonialidad no es pretender despojarse de la historia y herencia de occidente, sino emerger de entre esa estructura, aquello que siempre ha estado ahí presente pero negado, silenciado y eclipsado. Tampoco es arremeter en contra del otro, sino pararse de frente y decirle “aquí estoy y seguiré siendo y estando” no me sigas negando; más bien seamos y estemos a la vez y en un mismo espacio.

Quijano, citado por Walsh, nos plantea otro elemento a tener en cuenta en un proyecto decolonizador y es el de la o las economías. Y nos lo plantea de la siguiente manera:

Ciertamente, la economía en tanto disciplina y práctica totalizante, universal y por lo tanto totalitaria, ha desconocido e invisibilizado otras expresiones singulares económicas, tratándolas como inmaduras, inferiores, subordinadas, residuales, subdesarrolladas y al margen de las tendencias económico-desarrollistas. (p. 106)

Según Quijano, nuestras economías latinoamericanas son distintas a la totalizante, en tanto son solidarias, comunitarias, de reciprocidad, de la vida, del cuidado, populares, informales, feministas, entre otras.

Y como se ha venido reiterando a lo largo de este trabajo, no se puede desligar lo pedagógico de lo político y tampoco de lo económico, por lo tanto, para una pedagogía decolonial, es muy importante la visión de economía que se tenga, ya que no hay nada más emancipador que auto-sostenerse económicamente y es por eso que cuando se habla de proyectos educativos con las comunidades indígenas, no puede estar ausente el reclamo por el territorio, que es la base de su pervivencia.

De otro lado, Spidggin (2011), quien desde el contexto boliviano habla de la experiencia de decolonización afirma que es un tema recurrente en las políticas del Estado Plurinacional de Bolivia y ha ingresado en la producción intelectual en las ciencias sociales en América Latina. Para hablar de descolonización, dice ella, es indispensable entender los procesos del colonialismo europeo y cómo la centralidad de este proceso afecta de distinta forma a colonizados y colonizadores y afectará también de acuerdo al contexto del país o región. (p.7).

Aquí la autora se ubica en la experiencia de Bolivia y presenta los avances y retos que como bolivianos han tenido que enfrentar, lo cual puede brindar luces, para los procesos de las comunidades indígenas en Colombia. En primer lugar, dice que el tema de la descolonización es un tema recurrente en las políticas del Estado, lo cual es muy importante, ya que cuando algo comienza a nombrarse de manera recurrente, es porque forma parte de un proyecto importante, lo cual hace que vaya tomando su lugar en las mentes las personas y se vaya introduciendo en los discursos hasta convertirse en un hecho.

En segundo lugar, dice la autora que es un tema que ha ingresado a la producción intelectual de América Latina. Lo cual es otro gran avance, ya que el discurso intelectual parecía ser propiedad solo de los europeos, quienes determinaban qué era lo importante y qué merecía ocupar las páginas y los discursos de los grandes pensadores y quiénes merecían el estatus de pensadores, encargados de pensar por y para el resto de la humanidad.

Castro y Grosfoguel (2007) refiriéndose a la colonialidad del poder, lo explican de la siguiente manera:

De ahí que una implicación fundamental de la noción de colonialidad del poder es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización iniciada en el siglo XIX por los españoles, y seguida en el siglo XX por las colonias inglesas y francesas fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico política de las periferias. En cambio la segunda descolonización –a la que se alude la categoría de decolonialidad- tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intacta (p. 17)

El aporte de estos autores, amplía en cierta manera el panorama hacia donde quiere dirigirse este trabajo, y es a lo que ellos llaman la segunda descolonización, encaminada hacia la heterarquía². Estos dos componentes, dicen ellos; decolonialidad y heterarquía, deben estar presentes no solo en los modelos políticos y económicos, sino también en los sistemas educativos propuestos para la construcción de una nación pluriétnica y multicultural como la nuestra. Hablar de pensamiento heterárquico en nuestro contexto equivale a “conceptualizar las

² La heterarquía rompe el modelo de la jerarquía. No hay poder, todos los componentes son independientes. Se cambia el concepto de ordenar, por el de influir. Nadie es amo, todos pueden influir en quien quieran, pero hay libertad de pensamiento. En vez de mando se habla de relación bidireccional y horizontal; porque todos son iguales, no hay nadie arriba ni abajo. (Blog ciberculturas (2009))

estructuras sociales con un nuevo lenguaje, capaz de pensar en los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en una red.

En medio de esta diversidad colombiana representada en la sociedad mestiza, los más de 80 grupos indígenas, el pueblo afrodescendiente y el pueblo Rom, cabe hacerse la pregunta ¿Cuántas estructuras sociales, cuántos sistemas de poder, cuán amplia y diversa es la red que hay que tejer?

Continuando con Castro y Grosfoguel (2007), quienes hacen varias críticas al eurocentrismo y una de ellas tiene que ver con la actitud colonial frente al conocimiento. Apoyándose en Quijano y Dussel, afirman que “esa actitud se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales”. (p.20)

Según estos autores, estas jerarquías dieron pie para que los conocimientos subalternos fueran excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Y que por lo tanto es necesario decir que la visibilización de los conocimientos ‘otros’ propugnada por el grupo modernidad/colonialidad no debe ser entendida como una misión de rescate fundamentalista o esencialista por la autenticidad cultural, pues ya no se puede hablar de pureza de pensamiento, ni de cultura, ni de raza. No se trata de un indigenismo que se cierra y encierra para sí.

Otra forma de nombrar a estos conocimientos ‘otros’ es ‘epistemes de frontera’ o ‘zonas de contacto’, es decir, no se trata entonces de que la periferia ocupe el centro, sino de un nuevo orden, en donde no hay centro y periferia, sino zonas de contacto para la construcción conjunta del conocimiento.

5.2. El papel de la Interculturalidad en un proyecto decolonial

Fornet-Betancourt (2004), en su libro titulado “*Hacia una Filosofía intercultural latinoamericana*”, defiende la idea de que lo intercultural nos propone que lo diferente, se inter-

relaciona a un nivel de equidad. Para este autor quien defiende específicamente el hecho de que no hay filosofía, sino filosofías; según él, podemos estar seguros que desde Latinoamérica se puede hacer filosofía. Que los europeos no son los únicos dotados y autorizados para este ejercicio y que por su puesto es una filosofía que puede entrar en diálogo con las construcciones filosóficas de los demás países o culturas, no en asimetría sino al mismo nivel.

Afirma también este mismo autor que desde el contexto histórico de América Latina, creemos que el primer presupuesto es el de crear las condiciones para que los pueblos hablen con su voz propia, es decir, para que digan su propia palabra y articulen sus logros, sin presiones ni deformaciones impuestas. (p.21)

Lo que más llama la atención del postulado de Fonet, es la crítica que hace al colonialismo con su historia de dominio y deformación de nuestra identidad y silenciamiento de nuestras voces y su llamado es a creer que se puede hablar con voz propia y con identidad propia.

Ferrão, (que fue citada por Walsh (2005) afirma que el termino interculturalidad aparece en América Latina en el contexto educacional y más precisamente, dice ella, en el contexto de la educación escolar indígena, señalando cuatro etapas fundamentales del desarrollo de dicha educación.

La primera etapa, que corresponde al período colonial hace referencia a las primeras décadas del siglo XX, donde eliminar al otro fue la tónica de ese momento histórico. En una segunda etapa, esa figura de eliminación se configura en una asimilación como base para la construcción de la homogeneidad, en esta etapa surgen las escuelas bilingües, como una manera más fácil de civilizar y alfabetizar a los pueblos indígenas. Una tercera etapa, tiene que ver con la producción de materiales alternativos, con la colaboración de universidades, algunos sectores de la iglesia católica y liderazgos comunitarios, donde el bilingüismo es considerado fundamental en la

continuidad de los grupos minoritarios. Y una cuarta etapa, en donde por medio de las distintas luchas indígenas aisladas, comienzan las primeras escuelas administradas por indígenas. (p. 147)

Continuando con Ferrão, encontramos que ella propone dos clases de interculturalidad, la interculturalidad funcional versus la interculturalidad crítica. En la interculturalidad funcional, se trata de promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural; es una estrategia para favorecer la cohesión social, asociando los grupos socioculturalmente subordinados a la cultura hegemónica, sin afectar la estructura y relaciones de poder vigentes. Por el contrario, en la interculturalidad crítica según Ferrão,

Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. (p. 152).

El empoderamiento, dice Ferrão, empieza por liberar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona tiene para que ella pueda ser sujeto de su vida y actor social. Y por supuesto esto es lo que no conviene a las culturas dominantes y por eso se encargan de cerrar las posibilidades, de controlar el poder y de hacer que los sujetos no se reconozcan como tal, o piensen que sí lo son, pero en la práctica no se están dando cuenta de que son tratados como objetos.

Khatibi, (citado por Walsh 2005), define la decolonización como la lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada, y contra la deshumanización. (p. 285). Es el

despertar y el levantarse de los desposeídos, de los silenciados, de los invisibilizados para reclamar su lugar, el derecho a tener voz y a no pasar más de manera inadvertida.

Para Walsh, hay un tipo de pensamiento que se le puede llamar pensamiento de frontera, el cual se preocupa con el pensamiento dominante, manteniéndolo como referencia, pero lo mantiene en constante cuestionamiento, e introduce en él otras formas de pensar y otras historias. Es un pensamiento donde la interculturalidad va más allá de la inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías; es más bien una visión de transformación sociocultural e histórica.

Es el ejercicio de reconocer, cuestionar, aportar. Reconocer al otro, cuestionarlo y dejarse cuestionar, y que el otro reconozca que el aporte se da en una doble vía. Es fácil detectar como en una relación de poderes desiguales, uno es el que aporta y domina, mientras que el que solamente recibe tiene que permanecer pasivo.

Es por eso que es más fácil crear programas asistencialistas que proyectos de empoderamiento y así es el trato que le ha dado a los grupos étnicos. Como comunidades dependientes en lo económico, en lo político y en lo educativo.

Para Esternmann (2009) “Hoy en día, existen otras formas más “civilizadas” de negación, incorporación y exclusión: declarar el pensamiento propio como “etno-filosofía” (p 27). La propuesta del autor, tiene que ver con el hecho de que no se hable más de “filosofía” sino de filosofías. Es decir, que la producción de pensamiento de cada cultura merezca el estatus de filosofía y pueda entrar en diálogo de pares entre sujetos.

Entonces, son muchas las barreras y los desafíos que están planteados al momento de querer emprender un proyecto decolonizador. Si bien en un país como Bolivia cuya mayoría de la

población es indígena, con un presidente indígena, y aún continúan en la lucha en pro de políticas emancipadoras, qué decir de Colombia, en donde las minorías indígenas hasta ahora están tratando de organizarse, de dejar emerger ese pensamiento y esa voz propia y de llevar dignamente su identidad, luchando en primer lugar porque se les reconozca como aportantes y no como dependientes y porque a sus aportes se les dé el valor que realmente tienen.

5.3. La constitución de 1991 y otras leyes sobre grupos étnicos

La siguiente Tabla explicita las normas contenidas en la constitución de 1991 y otras leyes, acerca de la educación para los grupos étnicos.....

Tabla1. Normas sobre educación

Constitución de 1991	Descripción del artículo	Implicación
<i>Artículo 7</i>	El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.	El reconocimiento como un primer paso para avanzar de lo que 'no es' hacia un sujeto de derecho.
<i>Artículo 10</i>	El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.	La educación bilingüe como un medio de preservación de la cultura. Pero faltan aún muchas herramientas para que se pueda dar la educación bilingüe, como por ejemplo, material didáctico y pedagógico en las lenguas de los grupos étnicos.
<i>Artículo 13</i>	Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional y familiar, lengua, religión, opinión, política o filosofía [...]	Si esto fuera una realidad en Colombia, no habría entonces grupos armados en zonas de resguardos indígenas, ni se negociarían con las multinacionales los terrenos y territorios de grupos étnicos, ni habría tantos niños indígenas muriendo de hambre.
<i>Artículo 27</i>	El estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y	Si hay libertad de enseñanza y aprendizaje, no deberían medirse los

	cátedra.	procesos educativos de los grupos étnicos bajo los mismos estándares con los que se mide a las instituciones de educación oficial.
<i>Artículo 68</i>	[...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural [...]	Esto no siempre es posible lograrlo, sobre todo cuando miembros de las comunidades ingresan a las instituciones educativas oficiales ya que estas no tienen el personal preparado ni las herramientas para su implementación.
<i>Artículo 70</i>	El estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas de proceso de creación de la identidad nacional.	Falta la implementación de herramientas didácticas, pedagógicas y los recursos humanos preparados para tal fin.
<i>Ley 115 de 1994. Título III, Capítulo 3</i>	Se refiere a la educación para grupos étnicos que conciben prácticas culturales propias y que está ligada a sus contextos ambientales, productivos, sociales y culturales respetando sus creencias y cosmovisiones.	Es un paso, de la imposición y la homogeneización, al respeto por la diferencia.
<i>Decreto 804 de 1995. Artículo 1</i>	"La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos".	Es una garantía de autonomía en su espacio, pero esto no significa aún que se reconozca la importancia de los aportes de estas comunidades al proyecto educativo oficial.
<i>El Ministerio de Educación Nacional en 1996 publica "La Política</i>	En la que se incluyen principios y fundamentos sugeridos por los líderes de	Refleja una inclusión de tipo dominante, en donde las iniciativas de los líderes de

Etnoeducativa”

los grupos étnicos; además son tenidos en cuenta los planes de vida, PEI/ PEC y se realiza la diferenciación de la Etnoeducación afrocolombiana de la indígena (Enciso, 2000).

grupos étnicos son incluidas al proyecto etno-educativo controlado desde el gobierno central.

5.4. Plan Decenal de Educación 2006-2016

La siguiente tabla agrupa los aspectos del Plan Decenal, relacionados con los grupos étnicos

Tabla 2 Representatividad de los grupos étnicos en el plan decenal de educación

<i>Referencias a lo multicultural</i>	<i>Observaciones</i>
<p>Visión: dentro del marco del Estado social y de Derecho y su reconocimiento constitucional, como país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso, la educación es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado.</p> <p>Propósitos:</p> <p>Propósito No. 4: se debe construir en concertación con las diferentes etnias, un sistema de educación propio, que integre distintos modelos, que responda a sus concepciones y particularidades, y que se articule a un propósito común de nación.</p> <p>Propósito No. 5: el sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.</p> <p><i>Objetivos:</i></p> <p><i>No. 1 Consolidar la educación inicial como un propósito intersectorial e intercultural en el que convergen distintas</i></p>	<p>La calidad no siempre está garantizada dentro de los grupos étnicos. No cuentan con suficiente personal docente preparado, no cuentan con infraestructura adecuada, al igual que carecen de implementación de materiales aptos para el contexto.</p> <p>Se avanza en la construcción del sistema de educación propia, pero a un ritmo bastante lento.</p> <p>Es necesario avanzar de un sistema de educación propia, a trabajar sobre sistemas de educación en igualdad de valor académico. No que se hable de una educación de indígenas para indígenas, sino de sistemas de educación en diálogo, en construcción conjunta y en permanente realimentación a un mismo nivel.</p> <p>Si tenemos en cuenta que estamos en el último año de este plan, se puede inferir que estos objetivos deben continuar vigentes en el siguiente plan decenal de educación por las siguientes</p>

organizaciones del Estado y ONG.

No. 2 Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinente a los contextos locales, a partir del reconocimiento o de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión.

No. 3 Priorizar la inversión para garantizar una educación pertinente para la población vulnerable, grupos y comunidades indígenas, afrocolombianos, raizales, rom, rural dispersa y poblaciones con necesidades educativas especiales, destinados al mejoramiento y al fortalecimiento de sus particularidades, para construir equidad territorial, urbana, rural y social en general.

No. 4 Fomentar la apropiación de la lengua materna (oral y escrita) como base de la cultura y el ejercicio de la expresión como camino esencial para la construcción de conocimiento.

Metas:

No. 1 En el 2016, los distintos grupos étnicos y poblaciones vulnerables cuentan con modelos pedagógicos propios mediados por las TIC que garantizan la preservación de su diversidad cultural y la conservación de su medio ambiente.

No. 2 La sociedad colombiana reconoce y valora la diversidad lingüística, las cosmovisiones, la organización social, la espiritualidad y la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza, como aporte a la construcción de procesos educativos.

razones:

1. Faltan aún muchos maestros capacitados para asumir una apuesta de educación intercultural.
2. Falta más inversión para que se pueda garantizar una educación pertinente según la población.
3. El fomento de la lengua materna oral y escrita demanda todavía una planeación rigurosa para que se cumpla con todo lo que esto implica.

¿A las puertas del 2016, en qué porcentaje se ha alcanzado esta meta? ¿De qué manera las TIC pueden interferir en la meta misma de preservación de la diversidad cultural y del medio ambiente?

5.5. La Educación Propia, una propuesta desde los grupos étnicos

Mediante el decreto de junio 26 de 2007, se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación CONTCEPI, en el marco del cual se diseñó el Sistema de Educación

Indígena Propio SEIP, como la ruta para el diseño de las políticas de Educación Propia en todo el país, cuyos principios orientadores son: lo histórico, territorial, cultural, político-organizativo, derecho mayor, la ley de origen o la ley de vida, relaciones externas y sus efectos, bases legales y gobierno propio.

En el documento del SEIP, se mencionan aspectos como: los aportes del Movimiento Indígena a la Educación Propia, dentro de los cuales está la conformación de organizaciones indígenas como el CRIC en 1971, el ONUMA el CRIVA, la OREWA y el CRIT, entre otros, hasta que en 1982 se conforma la primera Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC.

A partir de estas organizaciones se comenzó a visibilizar la educación como uno de los componentes principales en sus procesos; creándose en 1978 el programa de educación bilingüe intercultural por parte del CRIC, al cual se han unido otras organizaciones, dejando claro que la educación es una forma de legitimar el derecho a la diferencia y a la educación que desean para sus hijos.

En el año de 1982 se celebró el primer Congreso indígena nacional, en donde se planteó la premura de rescatar las formas de educación propia y así, gradualmente ir asumiendo el control de la educación, la investigación y la oralidad como medio de transmisión de la cultura. Según este documento, lo que los pueblos indígenas reiteradamente han propuesto es lo siguiente:

- Una educación que enseñe a los niños y jóvenes a respetar a las autoridades, a valorar su cultura, a convivir con la madre tierra y con las personas que los rodean.
- Desarrollar procesos que permitan fortalecer los principios de territorio, autonomía y cultura.

- Reemplazar la educación oficial interesada en imponer valores, por una educación que fortalezca nuestra identidad y sentido de pertenencia.
- Una educación integral que tenga en cuenta la realidad en toda su complejidad en sus diferentes dimensiones, analizando los hechos y procesos dentro del contexto total.
- Una estrategia educativa de fortalecimiento organizativo que debe mantenerse a largo plazo como mecanismo de resistencia y lucha por la autonomía.
- Una educación que prepare a los individuos para afrontar los retos del mundo actual. (Perfil SEIP, 2012).

En el año de 1986, nace la resolución 9549 que ordena un sistema de profesionalización de maestros indígenas, el cual por falta de financiación, obligó a las organizaciones a tocar distintas puertas para buscar recursos para su implementación. Y a partir de la constitución de 1991, nacen más decretos que poco a poco van reglamentando la educación para los pueblos indígenas y demás grupos étnicos en Colombia.

En los años 2001 y 2002, se realizó un diagnóstico emprendido por la ONIC y el MEN, sustentado en tres áreas de trabajo: Planes de Vida, Formación docente y Materiales educativos. Proceso mediante el cual se recogió aportes de distintas regiones, ante lo cual se propuso mantener un espacio de reflexión por medio de mesas de concertación, debate y reflexión y es así como nace la mesa nacional de concertación, sobre educación de los pueblos indígenas.

Educación Propia, desde la propuesta de los pueblos indígenas es:

Construir nuestra educación recogiendo desde el sentir de nuestro corazón, el gusto por lo nuestro, la alegría que nos da participar en nuestros rituales pero también

aprender en el encuentro con los demás. Es mejorar nuestra vida identificando nuestras necesidades y problemas y construyendo nuevos conocimientos y nuevas luces para pensar. (Reunión de construcción Sistema Educativo Propio, Bodega Alta, Octubre 2001)

Esta propuesta de educación se fundamenta en:

Las raíces culturales y el pensamiento propio, donde se aspira que su desarrollo contribuya a fortalecer las identidades de cada pueblo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad o correspondencia; también en el fortalecimiento y construcción de autonomía, así como la capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos. (SEIP 2012, p. 21)

De cara a todos estos pasos que poco a poco han marcado un avance en cuanto al logro de una autonomía educativa de los pueblos indígenas, Walsh (2007) declara que en muchos de los modelos educativos, incluyendo la etno-educación, este diálogo o relación está pensado simplemente entre lo propio y la sociedad dominante, entre el saber comunitario y el mal llamado conocimiento “universal”.

De acuerdo a este planteamiento, se hace necesario repensar nuestros modelos pedagógicos, de tal manera que lo “universal deje de llamarse universal” (Walsh 2007) y a lo local deje de llamársele “popular, cosmovisión, mito o pensamiento” (Eastmarnn 2006).

Hasta que los modelos pedagógicos no sean permeados verdaderamente por lo intercultural, en el sentido de lo filosófico y epistemológico, no se lograrán cambios significativos. Mientras que exista el binarismo “educación universal” y “educación propia”, en un sentido de pugna y

contrariedad, la brecha entre las dos seguirá siendo la misma y la decolonialidad seguirá siendo una utopía.

6. Análisis de los modelos educativos Yukpa y Achagua

6.1. Modelo Educativo Propio de la comunidad Yukpa



Ilustración 1: Fotografía de Diego Osorio. Codazzi, Cesar 2010. Archivo personal

Los Yukpa, son una etnia originaria, que está dividida en distintos resguardos, de los cuales una parte de ellos viven en Venezuela y otra parte en Colombia. Para este análisis solamente se tomará como referente la parte de la población que habitan en la Serranía del Perijá, ubicada en el departamento del Cesar, que según datos de DUSAKAWI³ se estima en 6000 personas.

³ Entidad encargada de suministrar el servicio de salud a los grupos étnicos del Cesar y la Guajira

Según datos del Instituto Colombiano de Antropología, ellos han habitado de antaño en el Valle del Cesar, pero la presión hispana y la colonización, los han arrinconado a la Serranía del Perijá. Desde los primeros años de la presencia europea, fueron víctimas de agresiones y exterminio en el año de 1530 (Gómez, 2003).

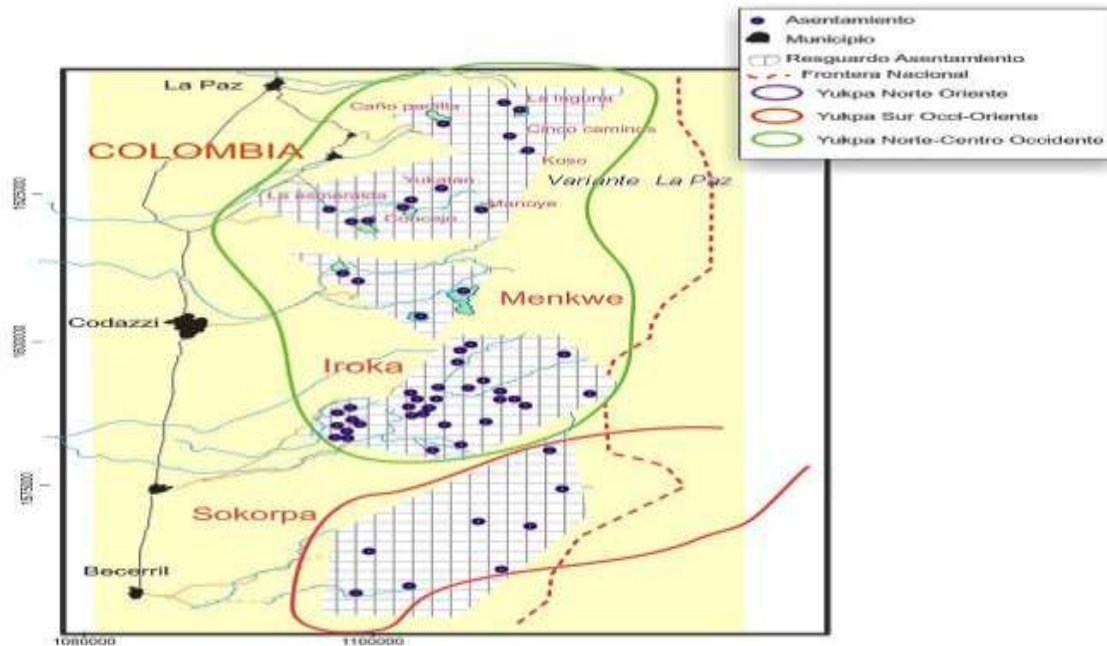


Ilustración 2: Mapa Ubicación Yukpa. Tomado de Proyecto Etnoeducativo Yukpa

Del proyecto etnoeducativo Yukpa, se hará referencia puntualmente al componente pedagógico, ya que sería imposible, para los objetivos de este trabajo analizar todo el documento.

Dicho componente pedagógico está



Ilustración 3: Fotografía de Diego Osorio. Codazzi, Cesar 2010. Archivo personal

fundamentado en las siguientes bases:

- **La cosmovisión:** para esta etnia, son muy importantes la oralidad y la memoria colectiva, por medio de la cual los ancianos se encargan de hacer la transmisión de la cultura al resto de sus miembros. La narración es una modalidad fundamental en la estructura del conocimiento de los yukpa, cuyo encargado de hacer comprender es el Ywpatpɛ⁴. Su origen lo fundamentan en el mito de la creación, dentro de cuyos componentes está un ser supremo al que llaman papá dios, quien fue creando el cielo, la tierra y sus componentes y finalmente, a partir de un árbol que cortó en pedacitos, fue que hizo al yukpa.
- **Las prácticas Culturales:** las más importantes son las deudas culturales, el nacimiento, la iniciación de la niña, el matrimonio y la fiesta del maíz.
- **La medicina tradicional:** esta la administran los ancianos de la comunidad, quienes se encargan de estudiar las plantas y sus efectos, como también de pedir permiso al dueño, pues todo tiene un dueño; los animales, las plantas, toda la naturaleza tiene un dueño y hay que pedirle permiso para usarla.
- **Las prácticas de mostrar para aprender:** “la educación está ligada al sentido que tiene el pueblo yukpa de ser colectivo, no como sumatoria, cada miembro tiene una tarea específica en el grupo, que debe terminar porque para ellos no se puede dejar nada empezado” (Proyecto Etnoeducativo Yukpa, p. 24). Por eso el ciclo de aprendizaje se estructura así: mirar para conocer, mostrar para practicar, practicar para aprender y escuchar para contar.

⁴ Es el que recrea, comunica, dinamiza, discute y habla de lo que sabe de lo propio y del pasado

Es así como los procesos de enseñanza, si bien están relacionados con la escuela, no se



Ilustración 4: Fotografía de Diego Osorio. Codazzi, Cesar 2010. Archivo personal

permite que la escuela suplante las enseñanzas de la familia. En ningún momento los modelos de enseñanza pueden estar desligados de la realidad y de su identidad. Hay dos elementos que forman la centralidad de la identidad yukpa que son el idioma y la mochila, la cual nunca puede faltar en su

atuendo. Esta se compone de tres partes fundamentales, las cuales inspiraron el modelo educativo propio. Una de esas partes es lo que llaman el ombligo y que se relaciona con el sentido de origen del yukpa. Una segunda parte donde vienen tres franjas de colores asociadas con los colores del arco iris, estas representan la relación entre el ser y el mundo espiritual, la cual es inalienable y por último está la gaza (la franja de colgar la mochila) que según ellos representa la apropiación de la identidad y de la cultura.

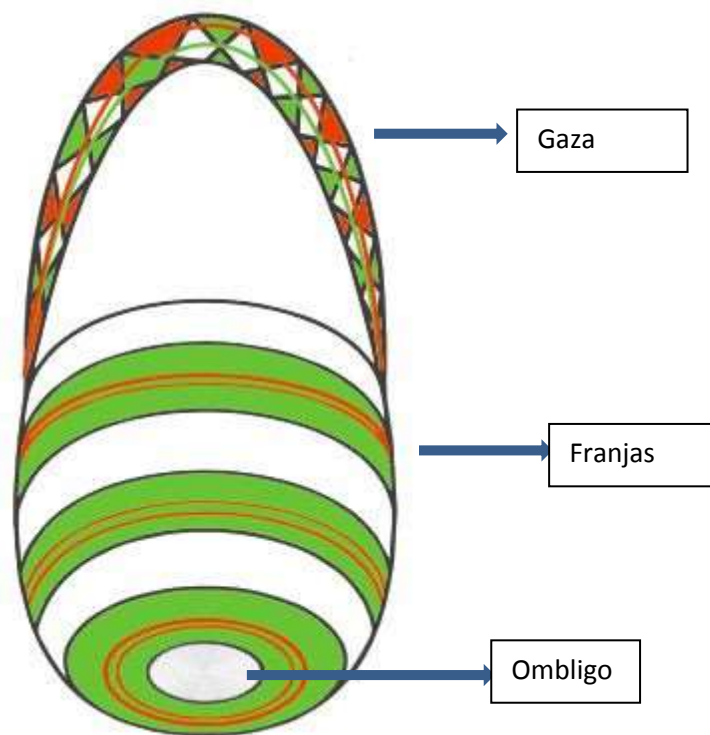


Ilustración 5: Modelo de Mochila Yukpa. Tomada de Proyecto Etnoeducativo Yukpa

Así mismo, el enfoque curricular del modelo educativo yukpa, está determinado por lo intercultural bilingüe y organizado en ejes curriculares, diferente del modelo oficial que está determinado por competencias. Estos ejes son: el territorio y la naturaleza, la oralidad y la memoria colectiva, gobierno y sistemas de parentesco. Es alrededor de estos tres ejes que se organizan los conocimientos que se impartirán a los estudiantes, incluyendo las asignaturas obligatorias asignadas por el MEN. Así por ejemplo, en el caso de las matemáticas, estas se enseñan durante el proceso de tejer la mochila, contando el número de puntadas, la cantidad de hilo necesario, las medidas y así sucesivamente.

En cuanto a los ciclos, estos están divididos en tres, superando la idea de extra edad, es decir, no hay una edad límite para aprender, pues siempre hay que estudiar. Y cada ciclo contiene una

metodología particular así: enlace cultura y escuela a cargo de los padres. Los mayores muestran la historia, que tiene que ver con la narrativa y la oralidad. Todos alrededor de los mayores aprendemos, donde los mayores enseñan la elaboración de un elemento cultural (una artesanía por ejemplo). Relación entre los saberes propios y otras enseñanzas de la escuela. Valores propios (relaciones de la comunidad con su entorno). Otros saberes frente a los saberes propios. (Proyecto Etnoeducativo Yukpa, s.f.)

Puede observarse entonces, a partir de esta propuesta pedagógica, un proyecto de fortalecimiento de la identidad del pueblo yukpa, elemento que es muy importante como punto de partida hacia la decolonialidad. Vemos cómo todo el sistema educativo planteado, está anclado en elementos propios de la cultura, pero que al mismo tiempo hay una apertura hacia los conocimientos otros. Además es una comunidad que ha avanzado en el sentido de dejar gradualmente de traducir el material didáctico y pedagógico oficial a su lengua materna, para comenzar a producir su propio material acorde a su contexto y directamente en el idioma yukpa.

Sin embargo, con todo lo que han avanzado, sigue siendo una propuesta sub-ordinada a los parámetros nacionales; ya que son medidos por los estándares y competencias emanadas del Ministerio de Educación. Todavía es una propuesta muy local, que no es tomada en cuenta en otros ámbitos. Es decir, todavía permanece la dualidad conocimiento universal/conocimiento étnico propio. Su voz aún le falta eco en otras instancias; si bien ya es un avance el hecho romper el silencio, ahora falta que haya más oídos que quieran escuchar esa voz y lo que tiene que decir de puertas para afuera, porque por ahora solo es válida de puertas para adentro.

6.2. Modelo Educativo propio de la comunidad Achagua



Ilustración 6: Mapa de Ubicación geográfica de la Comunidad Achagua⁵

La comunidad Achagua está ubicada en el departamento del Meta, en el kilómetro 76, en la vía Puerto López a Puerto Gaitán. Desde 1978 y como producto de un desplazamiento, causado por los procesos de colonización por parte de los grandes



Ilustración 7: Fotografía de Matilde López. Resguardo Turpial La Victoria, 2012. Archivo personal

latifundistas y ganaderos, el INCORA les adjudica el terreno donde fundan el

resguardo de Humapo en la vía Puerto Lopez a Puerto Gaitán (PEC 2012). Es una etnia que ha

⁵ Imagen tomada de: <http://etniascolombianas.webnode.es/news/grupo-indigena-achagua1/>



Ilustración 8: Fotografía de Matilde López. Resguardo Turpial La Victoria, 2012. Archivo personal

habitado la Orinoquía desde tiempos precolombinos, junto a otro importante número de etnias. Romero (1993) relata que era uno de los grupos más numerosos.

Esta comunidad cuenta con una institución educativa que atiende desde la educación pre-escolar, básica primaria, secundaria y media técnica. Esta institución fue fundada en el año 2003, por petición de algunos líderes de la comunidad ante el gobierno departamental, por lo que está aprobada por la secretaría de gobierno del Meta. La Institución Educativa Yaaliakeisy se encuentra dentro del Resguardo Indígena “El Turpial – La Victoria”, donde habita la etnia Piapoco, a la margen derecha del río Meta. Es decir, que la etnia achagua y la etnia piapoco comparten un mismo territorio, por lo cual los resguardos son muy cercanos el uno del otro.



Ilustración 9: Fotografía de Matilde López. Resguardo Turpial La Victoria, 2012. Archivo personal

Al hacer un análisis de algunos componentes del proyecto etno-educativo planteado en el Proyecto Educativo Comunitario PEC, de la Institución Educativa Triétnica⁶ Yaaliakeisy⁷, se pueden identificar varias tensiones al interior del mismo.

Comenzando porque declara seguir el modelo de escuela nueva tradicional, fundamentada en el paradigma constructivista. No es por lo tanto un proyecto educativo propio, sino una adaptación de un modelo ajeno, que difícilmente podrá armonizar con el proyecto de vida de un grupo

⁶ Reúne a tres comunidades: Achagua, Piapoco y Campesinos

⁷ Donde nace el conocimiento (traducido del idioma piapoco)

étnico. Por lo tanto, el discurso del afianzamiento de los valores propios y de la construcción de comunidad riñe constantemente con las metas y objetivos de un proyecto que no fue pensado para tal fin.

En uno de los principios corporativos del PEC Achagua dice textualmente “generar conocimientos y asesoría en la producción y comercialización de algunas especies animales y cultivos tradicionales”. Pero dentro de la modalidad educativa se propone la modalidad agroecológica, y su especialidad es la de la producción porcina, y la técnica del cultivo del caucho y las que en el futuro demande el entorno” (PEC 2011, p. 5)

Ni los porcinos ni el caucho son especies tradicionales del pueblo achagua. Por el contrario, son especies cuyo objetivo es la comercialización, lo que está lejos de tener fines comunitarios y de preservación de los principios propios de un grupo étnico como son el cuidado de la pacha mama, la cooperación mutua, el comercio del intercambio y el bienestar comunitario por encima del individual. El caucho está asociado con la lógica de los monocultivos, que amenazan la práctica de la huerta integral dedicada a la producción de pan coger que asegura el cubrimiento de una dieta balanceada y de bajo costo de producción.

Otro principio corporativo es el de “rescatar y conservar los valores artísticos y culturales, de las comunidades indígenas achagua y piapoco”. (p. 9)

Principio que al mismo tiempo se contrapone con uno de sus propósitos que es: “ser gestores en el país de un proceso de modernización y desarrollo de la educación básica, secundaria y media” (p.10)

Precisamente la modernidad, el capitalismo y la colonización son la tríada de la colonialidad, entonces cómo se pretende ser gestores de procesos de modernización y al mismo tiempo pretender rescatar valores culturales de la comunidad.

Otro de sus valores corporativos es el de la productividad y la competitividad, en lo referente a la educación, cuando la visión de los grupos étnicos no son la competitividad sino más bien la solidaridad.

Dentro de la visión está contemplado “ser un polo de desarrollo social y económico y posicionarse como la mejor institución educativa del Meta” (p. 11). Una vez más se puede identificar otro elemento de tensión, ya que estas son expresiones precisamente del discurso desarrollista y de la economía dominante ante lo cual surge la pregunta ¿dónde queda entonces el desarrollo comunitario, la economía alternativa, solidaria y respetuosa de la naturaleza, del ser humano y de la pacha mama?

Al revisar su concepción filosófica dice estar “enmarcada dentro de los principios y postulados generales contemplados en la Constitución Política Colombiana, la ley general de educación y la legislación indígena” (p. 4). Nótese aquí el orden, la misma legislación indígena queda de último, lo cual denota ya una subordinación a los lineamientos de la educación oficial.

Pasando a las estrategias pedagógicas, estas están un poco más enfocadas en lo que se esperaría de un proyecto etnoeducativo, pues están basadas en la participación comunitaria, la reflexión pedagógica como herramienta en la interacción entre educador, estudiantes y la comunidad; el rescate de las prácticas educativas comunitarias para la transmisión del conocimiento. Sin embargo se encuentran otras estrategias como la de integrar a los estudiantes a la vida laboral que ofrece el medio y la creación de un parque temático. (p. 19).

Cuando se dice que se quiere integrar a los miembros de una comunidad a la vida laboral que ofrece el medio, se está aceptando el modelo económico y político dominante. Entonces, si la propuesta de una educación decolonial enfrenta y riñe con esos modelos, significa que no se está en realidad aportando desde la educación propia a la decolonialidad.

Se reconoce dentro del mismo PEC que la institución educativa no cuenta con un sistema de educación propia, sino que se trabaja desde el modelo educativo oficial. Por lo que otra de las tensiones identificadas es que difícilmente se podrán cumplir con los fines específicos que entre otros son: formar personas y pueblos autóctonos, fortalecer el uso de la lengua materna, fortalecer sistemas y prácticas de organización comunitaria y revertir los procesos de aculturación.

El componente pedagógico de esta institución, según el PEC, está sustentado en tres pilares: el estudiante, el maestro, los contenidos de aprendizaje y los contenidos didácticos. Donde el estudiante es el centro del proceso educativo, el maestro es observador y coordinador de la estrategia pedagógica y los contenidos deben facilitar al educando su competitividad laboral, social e intelectual. Aquí surge una vez más otra pregunta ¿y dónde queda la comunidad, los sabedores y sabedoras de la misma? Quedan relegados al igual que otros pilares que debieran estar presentes como los elementos fundantes de su propia identidad.

Las asignaturas son las mismas del plan de estudios de la educación oficial, incluidas asignaturas que aporta el SENA, entidad con la cual tienen el convenio para el grado técnico en lo agropecuario. Igualmente el plan de estudios de cada materia está en su totalidad ajustado a las competencias exigidas por el MEN. No se evidencian elementos orientadores propios de la cultura achagua o de la Educación Propia, por lo que se puede concluir que se asemeja más a un PEI (Proyecto Educativo Institucional) que a un PEC (Proyecto Educativo Comunitario).

Sin embargo, puede decirse que la comunidad achagua - si bien no está explícito en el PEC-, tiene su propio sistema educativo extra-escolar, por medio del cual, los niños y niñas aprenden en la casa el idioma, las costumbres de su cultura y lo que significa ser achagua.

A pesar de esa separación que es evidente entre la escuela y el contexto, es de reconocer que su lengua materna es una lengua viva⁸ y que es transmitida por los padres a sus hijos en el hogar. Los niños y las niñas cuando entran a la escuela a la edad de los cinco o seis años, no saben el español, por lo tanto es allí donde se les enseña el español como tercera lengua, pues su segunda lengua es el piapoco, ya que por compartir un mismo territorio, constantemente se están comunicando en la lengua materna de cada etnia.

Además en el hogar aprenden otros elementos propios de su cultura como la elaboración de las artesanías, la preparación del casabe⁹ y del mañoco¹⁰, y el sistema de creencias y filosofía de vida.

7. Aportes y Sugerencias para un modelo decolonial en Colombia

Después de este recorrido por el devenir de la educación en Colombia y por las obras de los distintos autores y autoras que nos dan claridad sobre los conceptos como colonialidad, decolonialidad y su implicación en el campo de la educación, así como el haber podido entrar a través de la ventana de los PEC, para dar una inquietante mirada al proyecto etnoeducativo de dos grupos étnicos colombianos, se pueden deducir algunas recomendaciones y aportes para un modelo educativo decolonial.

⁸ Una lengua viva, es una lengua que está en uso y que cuenta con hablantes nativos, y que está sujeta al cambio lingüístico.

⁹ Alimento en forma de tortilla, preparado con la yuca brava

¹⁰ Otro alimento a base de yuca, pero en forma de granulado

Estas recomendaciones se pueden dividir en dos. Lo que se debe o debería hacer y lo que no. Comenzando entonces con lo que no se debe hacer es pretender despojarse de todo el aporte hecho por occidente a la construcción de los modelos educativos que hoy nos orientan; pues si bien está lleno de desaciertos con unas implicaciones bastante criticables, no se puede decir ahora que se va a prescindir de él y a comenzar de ceros, pues eso no es posible ni es verdad. En primer lugar porque ya ha entrado a formar parte de la construcción de sociedad y es un referente bastante fuerte y en segundo lugar porque no es que se comience de ceros, pues la sociedad colombiana es y existe desde siglos antes de la conquista con sus propios modelos educativos pertinentes para las dinámicas en las que se movía la sociedad.

En segundo lugar, lo que no se debe hacer es continuar construyendo sobre el referente de occidente, como es el caso analizado del proyecto educativo achagua. Donde quizá lo que pudo pasar es que se comenzó a construir el edificio por su estructura y no por las bases. Quizá no se pensó primero en vivir un proceso de reflexión comunitaria lo suficiente profundo sobre el valor de lo propio, de reconocimiento de sus propios elementos pedagógicos, epistémicos, filosóficos y didácticos. De reconocer los procesos políticos, económicos y territoriales dándoles el lugar que les corresponde. Que en palabras de Bonaventura De Sousa Santos se expresa así: “la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo”. (De Sousa 2010. P. 52).

Un tercer elemento a tener en cuenta sobre lo que no se debe hacer es seguir teniendo una misma medida estándar para evaluar y medir las competencias. Pues no se puede usar una medida homogénea para un país heterogéneo y con asimetrías tan pronunciadas y evidentes que saltan a la vista y que lo único que hace esa medición es confirmar las desventajas de unos sobre otros. Antes de preocuparse por la medida, hay que preocuparse por asegurar las mismas

oportunidades para todos y todas y reconocer que el tiempo para todos no es lineal, que el conocimiento para todos no comienza en la razón, que el desarrollo para todos no es sinónimo de crecimiento económico y que la individualidad y la competencia no es necesariamente un valor universal.

Ahora, lo que sí se debe hacer es repensar ese binarismo de oposiciones universal/local, oficial/étnico, letrado/ignorante, bien/mal, filosofía/mito, revelación divina/leyenda, entre otros. Así mismo replantear la monocultura del saber, la lógica de la clasificación social, la lógica de la escala dominante y la lógica productivista que descalifican todo lo que se sale de las mismas es irrelevante, improductivo, estéril, no profesional. (De Sousa, 2010).

Otro aspecto a tener en cuenta sobre lo que sí se debe hacer es plantearse desde cual visión política, desde cual visión económica y desde cual visión del conocimiento se va a anclar el proyecto educativo propio; para lo cual las comunidades deben tener claridades y tener posturas bien definidas acerca de estos tres elementos tan relevantes dentro de un grupo humano. Porque si desde el comienzo los cimientos están puestos donde no deben estar, la estructura tarde o temprano se irá agrietando y debilitando ante los embistes de las culturas dominantes.

Lo que sí se debe hacer es reconocer las dualidades dialécticas, en el sentido de poner en diálogo lo étnico con lo occidental, la filosofía con el mito, lo divino con lo humano, el conocimiento racional con el conocimiento pragmático, las pedagogías oficiales con las pedagogías propias, la ciencia con lo empírico. Pues no se trata de negar esas dualidades, sino de sacarlas de la zona de tensión a un espacio de zonas de contacto, para un encuentro enriquecedor.

Lo que sí se debe hacer es empoderar, dejar ser, dejar emerger. Y qué instrumento más apropiado que un Proyecto Educativo Comunitario, el cual debe reflejar ese fortalecimiento de lo

propio, de la identidad, el reconocimiento de la alteridad. En un PEC deben converger de manera armoniosa lo educativo, político y lo económico; así como los intereses tanto comunitarios como el proyecto de nación.

Para el caso de la comunidad achagua, cuyo PEC refleja un alto grado de subordinación al proyecto educativo oficial, es bueno saber que este es un documento sujeto a constantes actualizaciones, que no es un documento rígido ni estático, sino que debe de estar en constante revisión a la luz de las nuevas reflexiones, de las nuevas experiencias vividas y los nuevos descubrimientos. Que seguramente en el afán de cumplirle a quienes financiarían el proyecto, se elaboró un documento sin el suficiente diálogo con la comunidad. Pero que vale la pena ser replanteado desde una visión más fundamentada en los principios establecidos desde lo propio.

8. CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que se ha podido llegar con este trabajo, es que si bien en Colombia se vienen adelantando políticas educativas de inclusión, dirigidas a la población indígena, aún permanece la política de subordinación. Además, lo local, lo propio, lo étnico, se tiene que someter a unos estándares de evaluación nacionales, diseñados por un modelo educativo no pensado desde la diversidad sino para la homogeneidad.

Otra conclusión importante es que no todos los proyectos educativos comunitarios planteados desde las comunidades indígenas, cuentan con los suficientes elementos que conduzcan a un proyecto educativo decolonizador. Quedando demostrado en el análisis realizado a dos casos nada más, en donde una de las propuestas educativas pone en constante contradicción el deseo de fortalecer lo propio frente a la tendencia de sucumbir ante la modernización, el deseo de competir y de acumular.

Es importante dejar claro, que dos ejemplos no son suficientes para llegar a conclusiones determinantes, pero que sí arrojan evidencias de lo que puede estar pasando en otros lugares.

En el caso de que haya coherencia entre el proyecto de vida de la comunidad y la propuesta pedagógica, como se pudo evidenciar en el Proyecto Etno-educativo de la comunidad yukpa, el siguiente paso hacia el cual la comunidad tendría que dirigir las luchas y los esfuerzos, es hacia un reconocimiento de esos saberes, no como saberes meramente locales que entran en un diálogo respetuoso con los saberes universales, permitiendo en nombre del respeto las asimetrías políticas, académicas y económicas. Sino en un verdadero diálogo desde la interculturalidad crítica trabajada por Walsh; que propone cuestionar las causas de tales asimetrías y empoderar a aquel conocimiento que históricamente ha sido subordinado y excluido de la academia.

Quizá se debe aclarar aquí que la interculturalidad crítica no necesariamente es irrespetuosa, pero sí tal vez irreverente ante los saberes denominados como universales.

Una conclusión más, después de analizar las políticas desde el estado en materia de educación intercultural, plasmadas en la Constitución del 91 y en el Plan Decenal de Educación; es que dentro de esos extensos documentos, aparecen diminutos fragmentos dedicados al tema de la educación para los grupos étnicos, es decir, como si se reflejara una relación directamente proporcional entre el lugar que ocupan en estos tratados, con el lugar que se les da dentro de la sociedad dominante.

Ahora, si se tiene en cuenta las luchas que se han dado desde los grupos indígenas, para que si quiera estas cuantas iniciativas sean incluidas dentro de los planes nacionales, salta a la vista entonces que sí el modelo educativo oficial está fundamentado sobre principios de la colonialidad. Incluso, el mismo proyecto de etno-educación, no garantiza un aporte al empoderamiento de los grupos minoritarios, pues es un proyecto desde el Estado, donde se

quiere facilitar el acercamiento, mas no el diálogo franco en donde se reconozca el daño hecho, con una intención de fortalecer políticas de igualdad; pero no políticas de papel, sino de acciones concretas.

9. Recomendaciones

El presente trabajo debe ser leído no como un documento acabado que contiene verdades absolutas o conclusiones determinantes, sino como un proyecto en construcción sujeto a preguntas, cuestionamientos y nuevos aportes.

Tampoco se pretende que sea un tratado de historia acerca de la conquista y la colonización de América. Es más bien un ejercicio desde la memoria histórica, donde lo importante no son las fechas y el relatar los acontecimientos tal cual sucedieron. Tampoco es contar la historia desde los ganadores, pues así es como está contada nuestra historia. La verdadera intención es tratar de hacer una lectura a la luz de los acontecimientos y la experiencia actual, desde los perdedores pero no vencidos, desde los sin nombre, los sin voz pero que nunca se han callado y los que no son pero que nunca han dejado de ser.

Porque eso son los grupos étnicos de Colombia, personas que resisten, re-existen y cuya memoria permanece en el tiempo a pesar de haberse enfrentado a los embates de la crueldad por un lado y la indiferencia en el otro extremo, de los cuales no se sabe cuál golpea peor.

Es por eso que el lector se encontrará con referencias a autores que no son de reconocimiento universal, por no estar inscritos en el pensamiento europeo o anglosajón. Pero que son de gran relevancia para los propósitos que se plantean aquí y que tienen que ver precisamente con el rescate de las voces silenciadas.

Referencias

- Ahern, E. (1991). *El desarrollo de la educación en Colombia. 1820-1850*. Revista Colombiana de Educación, (22-23), 78. Sánchez Enrique y Molina Hernán. (2010). Documentos para la historia del Movimiento Indígena Colombiano Contemporáneo. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Ministerio de Cultura.
- Boaventura de Sousa Santos (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Montevideo Uruguay
- Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad Epistémica, más allá del Capitalismo Global*. Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia
- C.O.N.T.C.E.P.I. (2012). *Perfil del sistema educativo indígena propio*.
- Constitución Política de Colombia* (1991)
- De las Casas, B., Colón C., de Cuneo M, Cortés H., Diaz H., Nuñez Alvan y de León Pedro. (1991). *Cronistas de Indias*. El Áncora Editores. Bogotá.
- Derrida Jaques, Lacove Philippe, Hillis Miler, de Man Pul, Gashe Rodolpe, Nicolás César y Ferrais M. *Teoría Literaria y Deconstrucción* (1990). Ed. Arco Iris.
- Estermann, Josef. (2006). *Filosofía Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT: La paz, Bolivia.
- Fornet, Raúl. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José de Costarica: Departamento Ecuménico de Investigaciones. Edición 271 de 2013

Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República.

Gutiérrez, Martha L. (2014). *Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológicas que exigen*. Curso Investigación Cualitativa Aplicada a la Ciencia Política. Universidad Javeriana, Bogotá.

Introducción a la Colombia Amerindia. (s.f.) Instituto Colombiano de Antropología. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/antropologia/amerindi/yucoyukp.htm>

Ferraris, Mauricio. (2006). *Introducción a Derrida*. Amorroutu Editores. Buenos Aires-Madrid.

Garduño, Everardo. *La Conquista de América. El problema del otro*. Culturales Vol. 6. No. 12 Mexicali jul./dic. 2010

Marquez, Gabriel. (1994). Crítica a la Educación Conformista y Represiva. Por un país al alcance de los niños. Discurso que leyó Gabriel García Márquez el 21 de julio de 1994, durante el informe de la entrega de la Misión Colombiana de Ciencia, Educación y Desarrollo en el Palacio de Nariño. El Espectador (19 abril de 2014)

Plan Decenal de Educación PNDE. 2006-2016. Pacto Social por la Educación. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf

Proyecto Etnoeducativo Yukpa (s.f.)

Romero, María Victoria. (1993). “Achagua“, en: *Geografía Humana de Colombia, Región de la Orinoquia, Tomo III, Vol., 1*, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Santa Fe de Bogotá.

Spedding, Alison. (2011). *Descolonización, crítica y problematización a partir del contexto boliviano*. La Paz Bolivia: ISEAT.

Universidad Andina Simón Bolívar (2014). Presentación Katherine Walsh. Recuperado de: http://www.uasb.edu.ec/docente_detalle.php?cd_docente=259

Walsh, Katherine (2010). *Blogspot*. Recuperado de: <http://catherine-walsh.blogspot.com/2010/11/presentacion.html>

Walsh, Katherine. (2010). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Tomo I

Walsh, Katherine. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador

Walsh, Katherine. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Vol. XIX, No. 48. (mayo- agosto) 2007.