

**Los proyectos educativos comunitarios-PEC: una ruta para la
consolidación del sistema educativo indígena propio – SEIP en el Cauca**

Carlos Alberto Poche

Estudiante

Omar Alberto Alvarado Rozo

Asesor

universidad nacional abierta y a distancia – UNAD

Zona Sur

licenciatura en filosofía

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

La Plata - Huila, septiembre de 2021

Resumen Analítico Especializado (RAE)

RAE	
Título	Los proyectos educativos comunitarios-PEC: una ruta para la consolidación del sistema educativo indígena propio – SEIP en el Cauca
Modalidad de trabajo de grado	Proyecto aplicado - monografía
Línea de investigación	<p>Pedagogía, didáctica y currículo.</p> <p>La línea de investigación en pedagogía, didáctica y currículo es fundamental para el profesional de la educación. Lo pedagógico le permite fundamentar y profundizarse en conocimientos relacionados a la formación humana en todas sus dimensiones, relacionando con las perspectivas culturales y sociales del lugar, teniendo en cuenta que la didáctica es el “conjunto de saberes que se ocupan de la educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad” (Rojano, 2008, p. 38), en consecuencia, la línea investigativa consolida la información, los conocimientos y el quehacer pedagógico de los educadores. Igualmente, la didáctica es la parte esencial de la pedagogía que proporciona las normas para enseñar.</p>

	<p>La línea investigativa hace énfasis sobre currículo porque es una ruta que fortalece lo social con lo educativo y refuerza el quehacer pedagógico en contextos escolarizados: “el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos” (Malagón, Rogríguez, & Nãñez, 2019, p. 50).</p> <p>Por tal razón, la propuesta indígena en educación enfatiza que la educación propia tiene que propender por una pedagogía coherente, experiencias didácticas acertadas y currículos flexibles y pertinentes conforme el sistema educativo indígena propio y sus proyectos educativos comunitarios.</p>
Autores	Carlos Alberto Poche Cuetocué
Institución	UNAD
Fecha	19/08/2021 (19 de agosto de 2021)
Palabras claves	Cultura, pedagogía, didáctica, currículo, proyectos educativos, sistema educativo indígena, investigación
Descripción	Este documento presenta los resultados del trabajo de grado realizado en la modalidad de Proyecto aplicado, bajo la asesoría del Docente Omar Alberto Alvarado inscrito en la línea de investigación de Pedagogía, didáctica y

	<p>currículo de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU).</p> <p>Con respecto a la metodología, se tuvo en cuenta la investigación educativa. En el marco de esta investigación educativa y de acuerdo al planteamiento del problema se opta por el método científico. Entre las técnicas, se utilizó el muestreo probabilístico aleatorio simple que conllevó a definir: población y muestra.</p> <p>La investigación se realizó en el Departamento del Cauca, la primera parte con datos de los pueblos indígenas de la costa pacífica, yanaconas, nasas del norte y oriente del departamento, coconucos y misak, y la segunda parte con ocho instituciones educativas de Tierradentro, establecidas en el Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama Inzá Cauca.</p>
<p>Fuentes</p>	<p>La presente investigación se sustenta de fuentes documentales de nivel regional específicamente producidas en el marco del desarrollo de la educación indígena en el Departamento del Cauca, así mismo, del nivel nacional se revisan las investigaciones, trabajos y proyecciones del MEN y otros teóricos sobre procesos, metodologías y pedagogías de la educación en Colombia y finalmente, se da una mirada</p>

	<p>a experiencias educativas a nivel internacional concerniente al ámbito indígena en especial.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>La presente investigación se desarrolla con el propósito de hallar una ruta que conduzca al desarrollo efectivo de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y al fortalecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), toda vez que, el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI-CRIC) desde hace más de cuatro décadas viene debatiendo sobre una educación propia indígena, sin que en la actualidad haya surtido efectos positivos y sólidos. Los propios Proyectos Educativos Comunitarios aún requieren mayores avances en función de la cultura y las identidades.</p> <p>Hay una situación contundente acaecida en las organizaciones y comunidades indígenas, que estando las leyes, no fueron oportunos en darle mayor uso y más bien se dedicaron a darle a la educación un enfoque político en torno a la plataforma de lucha del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) a saber: a.-Recuperar la tierra de los resguardos y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas; b. – Ampliar los resguardos; c. –Fortalecer los cabildos indígenas; d. –No pago de terraje: e. –Defender la historia, la</p>

lengua y las costumbres indígenas; f.-Formar profesores indígenas para que enseñen en sus propias lenguas; g.- Fortalecer las empresas económicas y comunitarias; h. – Recuperar, defender, proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la madre tierra; i. –Defensa de la familia; tal que, los valores reales de la cultura, especialmente las lenguas originarias, no han dado mayores resultados y avances.

Los teóricos de la educación, hacia la década de los 80 ya planteaban una educación basados en nociones de etnodesarrollo y etnoeducación en pueblos indígenas, dando mayor solidez en la Constitución del 91, por lo tanto y en adelante las normativas esclarecen los principios y objetivos de la educación indígena como son: 1º- Autonomía y libre autodeterminación; 2º- Identidad cultural; 3º- Reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; 4º- Territorialidad; 5º- Unidad; 6º- Integralidad; 7º- Universalidad; 8º- Coordinación; 9º- Interpretación cultural pero al final, se sigue debatiendo sobre mejores y más avances.

Así mismo, se reitera en la necesidad de afianzar el proceso, la ejecución y el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de los pueblos indígenas vinculados al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)

mediante su revisión, diálogo y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones educativas indígenas para la consolidación de los principios y fines establecidos en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

En tal sentido, el presente trabajo se orienta en aproximar o encontrar respuestas a los planteamientos como ¿Qué tan eficaces y pertinentes son las políticas educativas en el país? ¿Las políticas educativas indígenas deben priorizarse en la pretensión de fortalecerlos cultural, política y organizativamente? ¿Los pueblos indígenas no han querido asumir los logros legales adquiridos en asuntos de educación y poner en marcha los proyectos educativos comunitarios? ¿Las políticas educativas del país obstaculizan las dinámicas de educación propia y no se logra la materialización de los Proyectos Educativos Comunitarios? En consecuencia, la lectura y el análisis de la investigación realizada brindan una información sobre el estado, el avance y las proyecciones de los PEC, gracias a las experiencias y teorizaciones de autores e instituciones con experiencias en asuntos de educación, pedagogía y proyectos educativos de niveles comunitarios e institucionales y del ámbito regional, nacional e internacional.

<p>Metodología</p>	<p>Del método de investigación educativa se opta el método científico, el cual conduce entre varias técnicas el muestreo probabilístico aleatorio simple que conllevó a definir: población y muestra.</p> <p>La obtención de testimonios e informaciones en función del problema en estudio se valió de las técnicas de revisión de datos registrados y documentados hallados en el Centro de Documentación del CRIC por una parte y por otra, se diseñó el instrumento de la entrevista y posteriormente se aplicó para la recolección de datos en ocho instituciones educativas del Consejo Territorial Indígena Juan Tama.</p> <p>La cantidad de preguntas para el diálogo se establecieron entre tres a cuatro interrogantes por cada temario, así como se aplicaron también entre preguntas cerradas y abiertas.</p> <p>Finalmente, se sistematizó y se procedió a dar las respectivas lecturas y conclusiones.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>Es sumamente importante pensar de nuevo en la función de la escuela directamente con quienes orientan y quienes participan, desde el fogón, la familia nuclear y la familia comunidad. Es necesario pensar en los efectos que producen el sistema y la jerarquía que van formando en las</p>

sociedades, eso significa que hay que pensar desde el sentir y el pensar de cada ser humano, cultura y contexto social.

La investigación realizada a nivel regional y a nivel zonal muestra que los proyectos educativos comunitarios marchan pausadamente y no dan muestras de resultados contundentes. Cada vez, las culturas y las identidades van en detrimento y la educación, paradójicamente en vez de fortalecerlos en ese sentir, le despeja más hacia la interculturalidad, lo que hace menos favorable a los pueblos indígenas.

Es fundamental que las instituciones gubernamentales apoyen la educación indígena abriendo escenarios de diálogos y encuentros alrededor del pensamiento y sabiduría indígena para definir criterios de inclusión en los procesos curriculares y ambientes de formación

Es urgente que se comienza a sobreponer la pedagogía indígena comprendiéndola desde la cultura ancestral, desde los modos de vida comunitaria y reflexionarla contextualmente.

Contenido

Introducción	1
Justificación	4
Definición del problema	12
Contexto educativo de los pueblos nativos en el mundo	16
Contexto de “América Andina” (Universidad Andina Simón Bolívar, 1999, p. 199).	20
Repaso a la educación indígena colombiana.....	23
Contexto regional y local.....	29
El impacto educativo en tiempos de pandemia.....	31
Nivel de acceso de los pueblos nativos en las TIC	33
Objetivos	36
Objetivo general.....	36
Objetivos específicos	36
Guía investigativa.....	37
Pedagogía, Didáctica y Currículo.....	37
Marco teórico y conceptual.....	39
Sistema educativo indígena propio	40
Los proyectos educativos comunitarios	42
La filosofía de la educación.....	43
La función de la antropología en la educación.....	45
Referente pedagógico del SEIP	47

Fundamentación legal	51
Aspectos metodológicos	55
Resultados	63
Diagnóstico, estado y avances del PEC en territorios indígenas adscritos al CRIC	63
Hallazgos en los PEC del Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama Inzá	76
Discusión.....	93
Lento avance en el desarrollo de la educación indígena o educación propia	93
La negación histórica a la educación indígena	94
Una estructura pedagógica por fuera de las políticas educativas del país.....	96
Pedagogía indígena, asuntos en discusión.....	100
Proyecto Educativo Comunitario (PEC) ¿contravía a la institucionalidad?	102
Conclusiones y recomendaciones.....	105
Referencias	108

Lista de tablas

Tabla 1. América Latina (17 países): población de pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010 **¡Error! Marcador no**

definido. 24

Tabla 2. América Latina: cantidad de pueblos indígenas, 2014 25

Tabla. 3 datos generales de la población en estudio 59

Tabla. 4 establecimientos educativos indígenas del Consejo Territorial de Pueblos

Indígenas Juan Tama Inzá Cauca 60

Esquema

Esquema No. 1 Impactos que afecta la educación

33

Mapas

Mapa 1. Ubicación de los pueblos nativos en estudio en el Depto. del Cauca	58
Mapa 2. Ubicación de instituciones educativas indígenas en estudio	61

Lista de Figuras

Figura No. 1 Diagnóstico PEC resguardos Departamento del Cauca 2011-2012	64
Figura No. 2 Avances construcción PEC en resguardos del Cauca en 2013	65
Figura No. 3 Estado del PEC en la zona oriente del Cauca 2011-2012	67
Figura No. 4 Avances del PEC en la zona oriente del Cauca - 2013	68
Figura No. 5 Estado del PEC en la zona Tierradentro Cauca 2011-2012	69
Figura No. 6 Avances del PEC en Tierradentro Cauca - 2013	70
Figura No. 7 Estado de los PEC Zona Occidente 2012-2012	71
Figura No. 8 Avances de los PEC Zona Occidente 2013	72
Figura No. 9 Estado de los PEC en la Zona Sur	73
Figura No. 10. Avance PEC en la zona sur del Cauca 2013	74
Figura No. 11 Estados del PEC Zona Costa Pacífica 2011 - 2012	75
Figura No. 12 Avances de los PEC en la zona Costa Pacífica 2013	76
Figura No. 13 Avances en las Fases del PEC	78
Figura No. 14 Nivel de comprensión del PEC	79
Figura No. 15 Resultados de la matriz DOFA	80
Figura No. 16 Proyección del PEC	81
Figura No. 17 Viabilidad del PEC	82
Figura No. 18 Expectativas del PEC	83

Figura No. 19 Nivel de participación comunitaria	84
Figura No. 20 Contenido curricular	85
Figura No. 21 Pertinencia del currículo	86
Figura No. 22 Nivel de satisfacción de desarrollo curricular	87
Figura No. 23 Dificultades para su desarrollo	88
Figura No. 24 Estrategias de mitigación	89
Figura No. 25 Frecuencia de evaluación	90
Figura No. 26 Nivel de participación de actores	91
Figura No. 27 Importancia de la evaluación	92

Introducción

Los pueblos y organizaciones indígenas, a partir de la segunda mitad del siglo XX comienzan a crear ideas de unas escuelas por fuera del sistema escolarizado impuesto desde la colonización, asistido de las políticas de iglesia-docente y del espíritu civilizatorio que le ha caracterizado a la sociedad mayoritaria. Tal condición ha traído consecuencias y afectaciones en las estructuras y formas de vida de cada pueblo conforme sucedió en el oriente del Cauca que los centros de educación de los nativos se encontraban “totalmente al servicio de los blancos y mestizos, muchos de los cuales no son siquiera de la zona de Tierradentro. No se enseña la lengua materna de la gran mayoría de la población, que es Páez, y los llamados profesores bilingües son unos meros traductores sin ninguna iniciativa, al servicio de los agentes de Monseñor Vallejo”, (CRIC, 1973: 23) citado en (Castillo G, 2008, p. 17). En tal razón, se da inicio a un debate político con el Estado y la iglesia para dismantelar el poder ideológico y religioso impuesto en las escuelas de las comunidades indígenas.

Puede ser que, el Estado y su Revolución Educativa haya organizado hacia el 2003 unas mesas de concertación con los pueblos nativos para deliberar las políticas en educación, en especial, con delegados de organizaciones y autoridades indígenas y secretarías de educación de departamentos para realizar un diagnóstico sobre la problemática educativa y la especialidad en la asistencia educativa con comunidades indígenas, sin que haya sido fructífero, pues casi dos décadas después, se continúa debatiendo en el afán de afirmar las propuestas educativas establecidas en los territorios indígenas del Cauca y del país en general.

Toda vez que, el imaginario de educación indígena, se consolida con la creación de criterios, lineamientos y objetivos propios en el marco de un Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) como una “red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo” (Rojas C, 2019, p. 24), va a confluir y a dinamizar en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Tales proyectos, son ejes del SEIP y productos de una permanente deliberación alrededor del quehacer educativo lográndose para su desarrollo, “lineamientos, procesos, estrategias y acciones, fundamentado en la educación propia y los planes de vida, de esta manera se proyecta una educación que responda a las expectativas y que recoja la memoria viva del gran territorio” (PEBI-CRIC, 2017, p. 15). Así, el PEC y el SEIP, redimensionan los asuntos educativos en función de sus culturas y sus contextos territoriales, acumulando los conocimientos de sus ancestros y dinamizando la educación con niños y jóvenes indígenas en un ambiente de interrelación territorial.

Los PEC son parte esencial del sistema y “estrategia fundamental para la orientación y direccionamiento colectivo de la educación en cada resguardo y se enmarca en el Plan de vida de cada pueblo” (CRIC-PEBI, 2004, p. 75). Así como también, desarrolla su tejido de conocimientos y sabiduría (currículo) alrededor de los “contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comunitarias” (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015, p. 6).

Lo anterior indica que las comunidades indígenas se han enfrentado a innumerables circunstancias haciendo que sus procesos de educación sean paulatinos en su desarrollo así como también, las revisiones realizadas a cerca de los avances de los Proyectos Educativos Comunitarios en el Departamento del Cauca con comunidades nativas adscritas al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la realizada en ocho comunidades y sus instituciones educativas de la zona de Tierradentro, específicamente en el municipio de Inzá, con pueblos conformados en el Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama Inzá, mostrará tal realidad.

Finalmente, se proponen algunas recomendaciones para que los territorios indígenas asuman el quehacer educativo con mayor decisión, pues se percibe el esfuerzo que vienen forjando pero sin resultados contundentes.

Justificación

La educación siempre será la mejor forma de transmisión, preservación, recreación y cimentación de la cultura, además de poseer la función transformadora de la sociedad. Si “La sociedad en su conjunto es educadora” (Artunduaga, 1997, p. 36), entonces los pueblos indígenas definen hoy por hoy, hacer usos de las normas, del conocimiento ancestral y de la capacidad colectiva para desarrollar los Proyecto Educativos Comunitarios – PEC en sus territorios indígenas. Por lo tanto, una revisión de los proyectos educativos y su respectivo análisis ayudarán a poner en marcha las iniciativas propias de educación.

Teniendo en cuenta que la educación propia, también es un derecho asignado a las comunidades ancestrales, más aún cuando ellas son relegadas por las sociedades mayoritarias, entonces, el derecho básico implica una educación pertinente y apropiada, en consonancia a lo expuesto por el relator especial de la Organización de Naciones Unidas (ONU): “el derecho a la educación se revela clave para millones de indígenas en todo el mundo, no solo como un medio para salir de la exclusión y la discriminación que han sufrido históricamente, sino también para el disfrute, mantenimiento y respeto de sus culturas, idiomas, tradiciones y conocimientos” (Stavenhagen, 2007) citado en (CEPAL-ONU, 2013, p. 261).

La educación propia se fundamenta en la cultura. Aquello que se cultiva entre las personas se va compartiendo a sus descendientes hasta convertirse en usos y costumbres como las formas de comunicar, las creencias, la identidad y los modos de vida, es así que “La cultura de un pueblo o de un persona procede de sí, o del

contacto o de la difusión de dentro o de fuera; (...) los pueblos y las personas tienen usos y costumbres, lenguas, creencias y formas de vida (...). Tanto en el caso de los pueblos como de las personas, se trata de rasgos que no tienen plena coherencia entre sí y que en su variedad pueden hasta aparecer inconexos o inconsistentes pero que dotan a los pueblos y a las personas de una identidad nunca plenamente acabada, pero sí reconocible” (Benjumea & Rodríguez, 2003, pp. 11, 12).

Los pueblos ancestrales son concientes que una educación en contexto le ha de permitir el fortalecimiento de su cultura de una manera autónoma, reconociéndose así mismo y ante los demás, tomando decisiones para el desarrollo de sus comunidades, así como también, “ampliar y consolidar los ámbitos de la cultura propia mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que se considere, e implica una organización equitativa y propia del poder” (UNESCO-FLACSO, 1982) citado en (Muñoz, 1995, p. 6).

Los pueblos y comunidades indígenas del país han sido insistentes en proyectar una educación que dé respuestas a sus necesidades, pero también que les posibilite la autonomía educativa en sus territorios, que recupere la historia de sus comunidades, que defienda sus lenguas originarias a partir de la oralidad y la vivencia de su cultura. Sin embargo, las escuelas continúan bajo los lineamientos del Estado y de alguna forma descontextualizadas e impuestas, provocando la desintegración de sus culturas, pero “(...) muchos pueblos han mantenido y desarrollado sus formas de vida comunitaria, su cultura y visión del mundo, los

procesos de socialización, la oralidad, espiritualidad y una serie de prácticas cotidianas y espacios educativos que son altamente formativos (...). Desde los diversos procesos realizados con la perspectiva de fortalecimiento organizativo, se han rescatado las principales características atribuidas por los indígenas a la educación, las cuales ayudan al análisis de partida para resistir y pervivir como pueblos indígenas” (Bolaños de T, 2018, p. 1).

Con ello, dan cuenta que el esfuerzo que hacen las comunidades nativas en materia educativa es en esencia revitalizar la cultura, las lenguas originarias y la historia mediante una propuesta educativa propia y autónoma. Es vital la enseñanza del idioma propio de los pueblos, por lo tanto, se considera fundamental su desarrollo en sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). Las lenguas originarias cobran suma importancia por constituirse parte esencial e identitaria de los pueblos aborígenes, además que la lengua es un derecho y un valor primario en la cultura de las poblaciones aborígenes. En tal sentido, se convierte en una acción esencial del quehacer pedagógico, fortalecidos de “iniciativas que abren el camino para la educación indígena, en la que participa la comunidad en su conjunto, donde los maestros son bilingües (...)” (Renata, 2010, p. 18). Los PEC como eje del SEIP buscan esencialmente fortalecer los saberes ancestrales, además de las lenguas originarias; el gobierno propio, los sistemas de producción y la conservación de la madre tierra.

Las lenguas originarias como un valor cultural aportan a la riqueza lingüística del país y del mundo, unido a los saberes, conocimientos y prácticas que conllevan hacia el respeto por la naturaleza, el fortalecimiento de la autonomía alimentaria, la

salud y la educación, así como “el conocimiento de medicinas tradicionales de los pueblos indígenas, (...), ha contribuido enormemente a la protección de la salud tanto de los pueblos indígenas como de los no indígenas (UNICEF, 2013, p. 8).

La revisión insistente del tema educativo indígena en el país ha conllevado a que se vuelva más exigente para que la educación en las comunidades ancestrales se desarrolle en torno a las culturas, el territorio y el respeto por las lenguas originarias. La exigencia de una educación con pensamiento indígena es con el fin de lograr “un sistema indígena propio en donde los profesores son los mismos miembros de los grupos indígenas que enseñen de acuerdo a sus tradiciones. Con esto, cada grupo o etnia crea su propio modelo de enseñanza de acuerdo a sus condiciones y necesidades propias de la autonomía regional” (Molina-Betancurt, 2012, p. 282).

Es razonable que la educación debe estar abierta para todos, accesible también para los indígenas en un sistema educativo coherente y al margen de cualquier “obstáculos de carácter jurídico, político, administrativo y fiscal” (ONU, 2009f) citado por (CEPAL-ONU, 2013, p. 261).

Lo cierto es que los niños nacen en las comunidades indígenas con sus valores y se insertan a los centros educativos con sus propios conocimientos y habilidades diferentes a las estructuras de la educación convencional. En tal sentido, hablar de educación en donde predomina la existencia de niños y jóvenes nativos, debe abrirse a los debates que contribuyan a su mejoramiento. Para los “niños y jóvenes que pertenecen a una cultura diferente, se plantea de inmediato la cuestión de la pertinencia cultural a partir de la cual se estructura dicha educación. (...) los

problemas que surgen para un estudiante indígena (...) debe insertarse en una escuela que no ha sido pensada necesariamente para atender las especificidades culturales o para responder de manera adecuada a los patrones de aprendizaje propios de los pueblos indígenas” (CEPAL-ONU, 2013, p. 264).

La educación en los territorios nativos no guarda coherencia a sus principios identitarios, baja relevancia curricular, marginación de todo interés por la formación y finalmente abandono de su proceso educativo. Todo ello se debe a que “El sistema educativo en la región responde (...) a la competitividad futura de los estudiantes en el mercado de trabajo y no necesariamente a sus motivaciones. (...) se trata de jóvenes indígenas incorporados a una escuela crecientemente digitalizada, que cuenta con nuevos lenguajes y sistemas de comunicación y de construcción de conocimiento” (CEPAL-ONU, 2013, p. 268). En ese sentido, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) han de resolver esta situación, brindando una educación pertinente y coherente a sus situaciones reales.

Los proyectos educativos comunitarios – PEC contienen en sus tejidos de conocimientos y sabiduría (currículo), los componentes culturales de cada pueblo. A saber, la lengua originaria, pues en ella, se visualiza y se consolida el pensamiento, la manera de leer su mundo, la historia, el ejercicio del gobierno propio, la oralidad y la cimentación de la persona y la comunidad. Es la educación, lo que ha de permitir a que los pueblos originarios fortalezcan la identidad y conserven la herencia artística, histórica y espiritual. Por lo tanto, revitalizar la lengua, desde los procesos de educación es fundamental, “De allí el consenso generalizado en torno a la idea de que un pueblo que no practique su lengua —por imposición o por decisión, para

evitar ser discriminado— desaparece como cultura. Por lo tanto, el derecho a practicarla es consistente con el deseo de mantener viva la cultura a la que se pertenece” (CEPAL-ONU, 2013, p. 283).

Ciertamente los centros educativos son una organización de la sociedad que interactúa con otras entidades para establecer el orden desde lo cultural, lo económico, lo ideológico o religioso, como también, prepara a las nuevas generaciones para inscribir en la sociedad valores, normas y conocimientos. En ese sentido, “La enseñanza es una actividad intencional, y esa intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña; una influencia que se traduce en proponer –cuando no imponer– significados sobre la realidad, a través del conocimiento y las formas en que éste se hace accesible a los estudiantes y de las relaciones pedagógicas que para su adquisición se establecen” (Blanco, 1994, p. 1).

De igual manera, los procesos educativos en territorios indígenas son escenarios en donde los pueblos se auto determinan para la conservación cultural, por lo tanto, “se hace necesario hacer un esfuerzo por conocer las realidades actuales de los procesos educativos organizacionales que se dan en las comunidades indígenas, evaluar dichos procesos y hacer una mirada prospectiva a la consolidación de dichos procesos, de tal manera que pueda lograrse un significativo impacto en el perfeccionamiento y contextualización de la educación formal escolarizada en comunidades indígenas” (Huertas & Sánchez, 2014, p. 11).

La etnoeducación logró transformar la pedagogía en Colombia, pues antes, las comunidades indígenas se hallaban marginadas y sus demandas educativas

quedaban sin respuestas, no obstante, se logró establecer que “La etnoeducación parte de los principios de autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, diversidad lingüística y cohesión social fundamentada en la territorialidad, los usos y costumbres, la autonomía, la cultura, la cosmovisión y la realidad propia. La educación intercultural bilingüe es un avance político y sociopedagógico que está abriendo puertas para que cada vez más se hagan partícipes los mismos indígenas en la gestión de estos programas” (Benjumea & Rodríguez, 2003, p. 75).

El propósito de la educación propia es consolidar las culturas de los pueblos nativos, que logren la capacidad de decisión autónoma, sean organizadas y culturalmente diferenciadas. Así, podrán verse fortalecidos ejerciendo su gobierno, defendiendo su territorio y decidiendo autónomamente, de tal manera que las nociones de “autonomía, autogestión, autodeterminación, ámbitos de cultura propia, se unen al discurso reivindicativo de las culturas indígenas. La meta principal reside en devolver el control cultural a los pueblos indios para que -efectivamente- sean ellos quienes decidan el rumbo de su progreso” (Ríos C & Solís G., 2009, p. 18).

Por otro lado, las comunidades han encontrado ante la enfermedad del Covid-19 las posibilidades de creación de nuevas estrategias de formación y educación asegurando la salud de la niñez y la juventud en procesos de aprendizajes. Los mecanismos de nueva planificación escolar y la utilización de metodologías de educación a distancia han permitido la reapertura de los centros educativos compensando los impactos que ha traído la pandemia. “Esto significa evitar deserciones, garantizar condiciones escolares saludables y utilizar nuevas técnicas para promover la rápida recuperación del aprendizaje en áreas clave una vez que los

estudiantes hayan regresado a la escuela (...). La clave: no repetir las fallas que tenían los sistemas antes de la pandemia, sino apuntar a construir sistemas más adecuados que permitan que todos los estudiantes aprendan de manera acelerada” (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 5).

Finamente, el uso de medios tecnológicos para la información y la comunicación, hoy por hoy, ha permeado en los diversos usos requeridos por la sociedad y toda la humanidad en general permitiendo el acceso a la información en menos tiempo usando códigos y de transmisión a distancia, así como también, posibilita una relación del sujeto con aparatos y accesorios adaptados a las necesidades de los usuarios facilitando la comunicación en menor tiempo y espacio acercando al mundo, al conocimiento y la cultura de la manera como expusieran Castells (1986), Gilbert (1992), Cebrián (1992), Cabero (1996) citado por Castro, Belkys y Casado (2007), las “TIC poseen las características de inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, digitalización de la imagen y sonido, automatización e interconexión y diversidad” (Castro, Guzman, & Casado, 2007, p. 5).

Indudablemente las TIC han transformado a las sociedades y sus culturas, así como también la economía, la política, la educación y todo lo demás, después de la década del 70 del siglo pasado hasta el momento. Más exactamente referido al asunto educativo “permiten su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea presencial o a distancia, en forma uni o bidireccionalmente, propician el intercambio de roles y mensajes, en otras palabras median el proceso de comunicación entre estudiantes, estudiantes - docentes y estudiantes – materiales,

entes que consumen, producen y distribuyen información, que se puede utilizar en tiempo real o ser almacenada para tener acceso a ella cuando los interesados así lo requieran, incrementando la posibilidad de acceso a la educación a todos aquellos cuyos horarios del trabajo no le permitan asistir en un momento determinado”

(Castro, Guzman, & Casado, 2007, p. 6)

La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el campo de la educación promete muchas posibilidades por la forma como se procesan, se adquieren y se transmiten los conocimientos permitiendo el acceso en iguales condiciones tecnológicas y a todos los niveles de enseñanza-aprendizaje, pues “Las tecnologías auguran, en el campo educativo, la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante” (Castro, Guzman, & Casado, 2007, p. 9). Anexo a ello, los escenarios de aprendizaje basados en las TIC son convenientes por sus metodologías y estrategias porque “En estos ambientes el aprendizaje es activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo” (Kustcher y St.Pierre, 2001) citado por (Castro, Guzman, & Casado, 2007, p. 9).

Definición del problema

Las comunidades ancestrales del Cauca vienen desarrollando en cada uno de sus comunidades sus propios Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) sin que haya mostrado avances significativos y contundentes en el propósito de fortalecer sus culturas y sus identidades, sino que, cada vez se ven fortalecidas en el uso de valores externos como la lengua y los modos de vidas descontextualizadas e impertinentes. Evidentemente existen muchas dificultades para adelantar el asunto de la educación en territorios indígenas debido a normatividades educativas incoherentes, una educación mercadeada y clientelista (Ministerio de educación nacional, Departamentos y Municipios), poca participación indígena para dialogar y formular políticas gubernamentales, así como también, la falta de apoyo en la creación de propuestas educativas y coordinación en todos los órdenes y niveles del estamento.

Siendo la educación un factor intencional, los acuerdos de acción pedagógica entre entidades han afectado los procesos de vida indígena, como en el caso de los concordatos entre la iglesia y el Estado. Tales acuerdos eran dispositivos de inspección social, propagar la supuesta civilización y terminar las culturas indígenas, conforme a la Ley 89 de 1980: “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. De la misma manera, la desestimación hacia los indígenas socavó su existencia haciendo creer como menores en edad y se requería de la tutoría de la iglesia: cristianizar, educar, adoctrinar y seguir en el proceso de colonización. “(...) 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” (Huertas & Sánchez, 2014, p. 7).

Los incidentes externos e internos han hecho que los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) hayan sufrido diversos momentos en su desarrollo, además que, cada territorio, pueblo y comunidad poseen rasgos bien definidos, así mismo, sus perspectivas y necesidades, de tal manera que al final de los 90, “encontramos que más del 50% de las comunidades apenas estaban reconociendo el derecho a decidir sobre la educación y todavía no habían emprendido procesos de construcción de educación propia” (CRIC-PEBI, 2004, p. 73).

Tal situación muestra que las comunidades cruzaron el año 2000 sin haber iniciado el proceso de desarrollo de sus proyectos educativos a pesar de los compromisos adquiridos para avanzar. La construcción de lineamientos, la creación de perfiles, la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes, entre otros factores, fueron las limitaciones que tuvieron para su desarrollo. Eso indica que “Aproximadamente el 30% de las comunidades han avanzado en los lineamientos de su Proyecto Educativo Comunitario, organizando acciones en coordinación con sus cabildos para crear perfiles generales de lo que proyectan para la educación. (...) un 20% ha logrado profundizar en el proyecto educativo y construir un diálogo adecuado entre comunidad y escuela, resignificando la relación entre la educación escolarizada y la socialización cotidiana” (CRIC-PEBI, 2004, pp. 73,74).

La escolarización y su forma de organización, desde sus inicios constituyeron para las comunidades una discriminación ya que los procesos fueron y son

desiguales en “asuntos económicos, políticos, religiosos, para el 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, que es necesario asistir desde las organizaciones escolares y los entes reguladores de las políticas educativas para pueblos indígenas” (Huertas & Sánchez, 2014, p. 9).

Los acuerdos institucionales fueron formas de sometimiento, en consecuencia, la educación contratada era una figura, pues las autoridades estatales certificaban a la iglesia para el desarrollo de la educación lejos de garantizar la participación, la concertación y la toma de decisiones plenas. En tal razón surgen innumerables interrogantes: ¿Es la educación un camino para el crecimiento y el fortalecimiento de los pueblos aborígenes? ¿Qué tan eficaces y pertinentes son las políticas educativas en el país? ¿Las políticas educativas indígenas deben priorizarse en la pretensión de fortalecerlos cultural, política y organizativamente? ¿Los pueblos indígenas no han querido asumir los logros legales adquiridos en asuntos de educación y poner en marcha los proyectos educativos comunitarios? ¿Las políticas educativas del país obstaculizan las dinámicas de educación propia y no se logra la materialización de los Proyectos Educativos Comunitarios?

Las raíces de la problemática son histórica y global, en ese sentido, se da una revisión de algunos lugares del mundo y Latinoamérica, luego la realidad de Colombia y del Cauca.

Contexto educativo de los pueblos nativos en el mundo

Las países del mundo, en su mayoría, están congregados en la Organización de Naciones Unidas, “193 Estados miembros” (ONU, pág. 1). La organización internacional a través de sus programas se fija en los problemas de los pueblos ancestrales y adopta algunos criterios y medidas para reivindicar sus derechos y el asunto educativo de los pueblos originarios es insuficiente, conforme deja entrever las Naciones Unidas en su Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI); “(...) 370 millones de personas indígenas en alrededor de 90 países de todo el mundo, la DNUDPI es una expresión de sus derechos y de su lugar en la comunidad global” (UNICEF, 2013, p. 8).

Sin embargo, el problema educativo en los pueblos indígenas es permanente y deviene de muchos factores. El irrespeto por la diversidad y la asignación mínima de recursos ocasiona una brecha profunda en lo educativo y demás requerimientos de la comunidad. Así como también, los métodos de enseñanza marginan los usos y costumbres comunitarias, la poca participación de docentes que enseñen en sus propios idiomas, los centros de educación que no cuentan con los insumos de apoyo didáctico suficiente y si los hay, no hacen referencia a cerca de las realidades indígenas. Es evidente la pésima educación que poseen los pueblos ancestrales así como también, sus derechos son vulnerados en toda su integridad. “La discriminación étnica y cultural en las escuelas es un obstáculo importante para la igualdad de acceso a la educación, y causa del bajo rendimiento escolar y del incremento en la tasa de deserción escolar” (Renata, 2010, p. 5).

Los sistemas de educación homogenizantes conducen hacia la pérdida de la identidad. Los niños y jóvenes estudiantes continuamente se exponen a la ideología de las mayorías que va en detrimento de su propio pensamiento, propiciando la pérdida de su identidad y la desconexión con el pensamiento de sus ancestros. Lo cierto es que, “Los estudiantes indígenas con frecuencia se dan cuenta de que la educación que el Estado les ofrece promueve el individualismo y una atmósfera competitiva, en lugar de formas comunitarias de vida y cooperación” (Renata, 2010, p. 5).

Estos problemas son notorios en muchos países, las soluciones aún están lejos, no hay un futuro predecible. “Incluso en los países donde el nivel general de escolarización de los pueblos indígenas ha aumentado, (...) la diferencia de calidad en la escolarización persiste, (...). Las condiciones de pobreza extrema, exclusión y aislamiento no son un buen presagio para los programas de educación sostenibles y multiculturales destinados a los pueblos indígenas” (Renata, 2010, p. 5)

No obstante, desde hace una década atrás, pareciera que en algunos territorios del planeta, el número de aprendientes hayan aumentado. En caso de Groenlandia hacia 2017 de 300 estudiantes, el 53% cursó una licenciatura y uno de cada cuatro realizó programas cortos, según International Work Group for Indigenous Affair (IWGIA). Un gran porcentaje “cursaron estudios que se centraron en la salud y el bienestar (...), entre otras profesiones, enfermeros y educadores sociales. Aproximadamente uno de cada cuatro finalizó su educación en el sector educativo, lo cual incluye a los profesores de escuelas”. (IWGIA, 2018, p. 27).

En este territorio habita el pueblo sámi cuyas normativas giran en torno al beneficio de las tierras, las riquezas naturales y la conservación de los derechos de posesión, así como se reconoce su cultura, especialmente las lenguas: “La Convención Sámi reconoce que (...) son un pueblo indígena y que el acceso a las tierras y al agua es el fundamento de la cultura, lengua y vida social sámi”. (IWGIA, 2018, p. 30). Así mismo, prevalece los derechos a la autodeterminación y la autoidentificación como pueblos indígenas: “los sámi determinarán libremente su condición política y perseguirán libremente su desarrollo económico, social y cultural” (IWGIA, 2018, p. 31).

En el Noroeste de Canadá, los pueblos Inuit Nunangat viven en comunidades. Las características culturales que poseen radica en sus lenguas originarias y que de alguna manera, cuentan con el apoyo gubernamental “con el fin de revitalizar, mantener y promover las lenguas de las primeras naciones, metis e inuit” (IWGIA, 2018, p. 55).

En los Estados Unidos, entre tanto, las prioridades políticas niegan la importancia a las interlocuciones con los grupos nativos tanto del país como de Alaska, pues, “La nueva dirección parece ir hacia la limitación de la soberanía y, en ocasiones, recuerda las políticas de terminación india de los años 50” (IWGIA, 2018, p. 75).

En el otro extremo, Según IWGIA, la situación del territorio australiano es que la comunidad indígena representa un 2,8% de la población de la nación y la educación bilingüe es controversial, pues se desprestigia los programas bilingües. En 1998 propusieron desarrollar acciones que respetaran los derechos de las

comunidades nativas y conservar sus lenguas y solo diez años después, enfatizan sobre temas educativos de los pueblos en la misión de “luchar con determinación para acabar con las diferencias existentes entre la población indígena y la no indígena en expectativa de vida, logro educativo y oportunidades económicas” (Lasagabaster & Wigglesworth, 2009, p. 104). Sin embargo, los habitantes nativos pasan en una situación preocupante pues “(...) viven hasta una edad promedio de 23 años, en contraste con la de 38 años en el caso de la población no indígena. Los aborígenes (...) se encuentran muy sobrerrepresentados en el sistema de justicia penal australiano, con 2.346 presos cada 100.000 indígenas, 13 veces más que la población que no indígena” (IWGIA, 2018, p. 220).

En otro lugar de la tierra, los pueblos batwa de Burundi representan el 1% de la población, ellos también son aislados de los programas de educación, pues “el severo estigma que sufren los niños batwa en la escuela, combinado con su gran vulnerabilidad económica, son dos factores que explican el alto nivel de analfabetismo en esta comunidad” (IWGIA, 2018, p. 440).

De igual manera, los pueblos ancestrales de Namibia que son un 8% de la población total del país viven marginadas de los programas de educación. “Los principales problemas identificados fueron las altas tasas de deserción estudiantil, la falta de maestros cualificados en áreas remotas y la necesidad de fondos adicionales para la educación” (IWGIA, 2018, p. 512).

Lo que sucede en Botsuana, allí se reconoce como indígena a todos los ciudadanos del país aunque hay algunos grupos pequeños que se identifican como un grupo étnico específico y en relación a la educación “un alto porcentaje de niños

de zonas remotas estaban asistiendo a escuelas primarias (90%). El presidente refirió que 1.659 beneficiarios (...) estaban en varias instituciones de educación superior en Botsuana” (IWGIA, 2018, p. 525).

Lo que ocurre con los nativos de Zimbabue, la mayoría viven por debajo del indicativo de pobreza y sus hijos sufren abusos y discriminaciones en los centros educativos. Su preocupación está en “la falta de enseñanza de sus hijos, las largas distancias que han de recorrer para llegar a los pocos colegios que existen en su zona, (...) y los peligros a los que se enfrentan niños y padres por los animales salvajes que se encuentran en su zona” (IWGIA, 2018, p. 532).

Como se puede apreciar, la educación en pueblos ancestrales del planeta posee muchas limitantes, en tal razón, no se avanza en sus procesos y los valores culturales cada vez se ve afectada, por ejemplo, “(...) la importancia de la lengua en el ámbito de los pueblos indígenas, (...) ha sido despreciada y perseguida de manera sistemática hasta la actualidad, y solo en los últimos años se han implementado políticas de protección y promoción del plurilingüismo, a pesar de que en el caso de muchos pueblos indígenas ya parece ser demasiado tarde” (Mosonyi, 1998, p. 1).

Contexto de “América Andina”¹ (Universidad Andina Simón Bolívar, 1999, p. 199).

La situación académica de las comunidades indígenas presenta un desacuerdo en todos los niveles y en todos los lugares del planeta. Los índices de alfabetización en los pueblos indígenas van en declive, hay menos tiempo para la educación y más riesgos de abandono y deserción de niños y jóvenes en los proceso

¹ América Andina, término utilizado por Universidad Andina Simón Bolívar

de formación, así como “La educación suele impartirse en un contexto culturalmente inapropiado y con pocas o insuficientes facilidades. (...) los que logran graduarse son absorbidos por la cultura dominante, porque no pueden hallar empleo en sus comunidades” (Renata, 2010, p. 18).

En aras de conocer la población a la cual nos referimos en América Andina, damos una revisión rápida. Según la CEPAL, hacia 2010 la población indígena se consideraba en 44,8 millones de nativos. Según Denevan (1976), “han tenido que pasar más de 500 años para que la población indígena vuelva a aproximarse a las cifras estimadas en el momento de la llegada de los conquistadores europeos. Se cumplen así las últimas y proféticas palabras que dijera el líder aymara Túpac Catari en 1781, antes de ser descuartizado por orden de una autoridad del imperio español: Volveré y seré millones” (CEPAL-ONU, 2013, p. 99).

En “América Andina” la educación posee brechas étnicas muy evidentes a causa del sistema educativo implementado, el bajo acceso y cobertura y todo lo demás. Pero así mismo, el “avance en la cobertura se contrapone a la existencia de importantes brechas entre el acceso de estudiantes ricos y pobres, o de estudiantes indígenas y no indígenas, e incluso se registran brechas en los propios pueblos indígenas. (...) Los indicadores educativos de las últimas dos décadas permiten identificar el bajo nivel de aprendizaje como el principal desafío que se enfrenta en la región para la promoción de la equidad” (CEPAL-ONU, 2013, p. 263).

En ese sentido, el panorama es preocupante en cuanto que los niños y niñas indígenas poseen bajos niveles de aprendizaje: “Brasil, Chile, Colombia, el Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá y el Perú, la brecha de aprendizaje entre los

estudiantes indígenas y los no indígenas superaba los 15 puntos porcentuales en tercer grado y en sexto en lenguaje y matemáticas, y en sexto grado, en ciencias” (UNESCO/LLECE, 2010) citado en (CEPAL-ONU, 2013, p. 264).

Lo real de centro y sur América, es que sigue habiendo mucha diferencia en asuntos educativos. “En Guatemala, más del 50% de los jóvenes indígenas con edades entre 15 y 19 años no ha terminado sus estudios de primaria frente a cerca de una tercera parte de los jóvenes no indígenas. Hay una notable diferencia entre el número de años que estudian los niños no indígenas y los indígenas” (Renata, 2010, p. 13). La educación en el marco intercultural y bilingüe, así como las normativas en función de las lenguas están en marcha aunque los resultados no son eficientes, tal que, “(...) se ha incumplido con los compromisos de fondo, tales como los derechos a las tierras y los territorios y la mejor equidad en la representación política de los pueblos indígena en las estructuras gubernamentales. (...) sin los espacios ni poderes de decisiones para intervenir en las agendas oficiales en favor de los pueblos indígenas” (IWGIA, 2018, p. 90).

En centroamericana, México, es el país con mayor número de población indígena y por lo tanto, la cuantía de lenguas habladas en el territorio, es igual ya que cuenta con una riqueza lingüística de “68 lenguas y 364 variantes dialectales registradas. (...) registran 16.933.283 indígenas en México, lo que representa el 15,1% del total de mexicanos (112.236.538)” (IWGIA, 2018, p. 77). En conclusión, “En muchos países de América Latina, tras la constitución de los Estados-nación, se prohibió la práctica de muchas lenguas indígenas dada la necesidad de castellanizar a la población nacional” (CEPAL-ONU, 2013, p. 283).

Repaso a la educación indígena colombiana

El censo indígena colombiano del año 2018 hecho por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), arrojaron 115 pueblos ancestrales reconocidos, para un total de 1'905.617 indígenas, significa que “Entre el Censo General de 2005 y CNPV de 2018, la población indígena aumentó en 512.994 es decir un 36,8%” (DANE, 2018, p. 1), aunque persisten los obstáculos que emplazan las instituciones del Estado para su reconocimiento étnico y posterior recuperación del ámbito indígena, como es el caso, su territorialidad y los demás sistemas que le son propio a las comunidades ancestrales.

Evidentemente, el no reconocimiento no consolida los derechos indígenas aun siendo legítimamente dueños de sus espacios físicos, así por ejemplo, “durante las últimas décadas ha quedado claro que el reconocimiento étnico institucional es directamente proporcional a la capacidad de los pueblos indígenas de exigir y movilizarse para reivindicar y realizar este derecho. Así lo han demostrado pueblos como el muisca y kamkuamo (...) mediante un proceso de cerca de treinta y cinco años, obtuvieron (...) el reconocimiento del Ministerio del Interior y de Justicia, que (...) sí eran indígenas y efectivamente muiscas” (ONIC, 2001, p. 1). Las comunidades nativas, al asegurar su territorio, logran desarrollar los sistemas de vida y el concepto de educación propia e indígena.

Según los datos de la CEPAL hacia el año 2010 sumaban 1.559.852 habitantes indígenas, lo que en su momento representaba un 3.4% de la población colombiana.

Cuadro 1. América Latina (17 países): población de pueblos indígenas según censos y estimaciones, alrededor de 2010

País y año censal	Población total	Población indígenas total	Porcentaje indígena
Argentina, 2010	40.117.096	955.032	2,4
Brasil, 2010	190.755.799	896.917	0,5
Chile, 2012 ^a	16.341.929	1.805.243	11,0
Costa Rica, 2011	4.301.712	104.143	2,4
Ecuador, 2010	14.483.499	1.018.176	7,0
México, 2010	112.336.538	16.933.283	15,1
Panamá, 2010	3.405.813	417.559	12,3
Paraguay, 2012	6.232.511	112.848	1,8
Uruguay, 2011	3.251.654	76.452	2,4
Venezuela, 2011	27.227.930	724.592	2,7
Estimaciones a 2010			
Bolivia	9.995.000	6.216.026	62,2
Colombia	46.448.000	1.559.895	3,4
El Salvador	6.218.000	14.408	0,2
Guatemala	14.334.000	5.881.009	41,0
Honduras	7.619.000	536.541	7,0
Nicaragua	5.813.000	518.104	8,9
Perú	29.272.000	7.021.271	24,0
Total	538.153.481	44.791.456	8,3

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (CEPAL-ONU, 2013, p. 98).

Así mismo, cuatro años más adelante, la (CEPAL) daba a conocer la cantidad de pueblos existentes en América Andina y se afirmaba que en el territorio colombiano existían ciento dos pueblos nativos, cifras que concuerdan con la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Eso indica que “El CNPV 2018 identificó población de 115 pueblos indígenas nativos del territorio nacional, mientras que en el CG 2005 se identificaron 93. Los 22 pueblos adicionales corresponden a nuevos reconocimientos étnicos o pueblos indígenas de zonas fronterizas” (DANE, 2018, p. 1).

Cuadro 2. América Latina: cantidad de pueblos indígenas, 2014

Países	Pueblos indígenas
Argentina	32
Bolivia	39
Brasil	305
Chile	9
Colombia	102
Costa Rica	8
Ecuador	34
El Salvador	3
Guatemala	24
Honduras	7
México	78
Nicaragua	9
Panamá	8
Paraguay	24
Perú	85
Uruguay	2
Venezuela	57
Total de América Latina	826

Fuente: Cuadro A. II. 2 de los anexos, (CEPAL-ONU, 2013, p. 98)

Los habitantes nativos en comparación a la sociedad mayoritaria, es notoriamente mínima, lo que les hace vulnerables tanto a sus comunidades y sus “procesos organizacionales” (Escobar, 2017, p. 5). Estudios de organismos a nivel internacional en derechos humanos indican que “la población indígena colombiana representa un 3,43%, los cuales un 76.6% se establecen en las zonas rurales y un 21,4% en las zonas urbanas. También, el 57.2% habitan en resguardos y el 80% de la población indígena colombiana está agrupada en la Organización Nacional Indígena de Colombia” (IWGIA, 2018, p. 126).

Así mismo, el Censo realizado en el año 2005 demuestra que los pueblos nativos figuran en el nivel preescolar hasta en un 4,2% y el 43,7% en la primaria, un 11.3% en la básica secundaria y el 8.1% en décimo y once y sólo el 2,7% en educación universitaria. De igual forma, el 32.14% aparece como población

analfabeta y otro 30.1% no conoce ningún ámbito educativo. María P. Martínez refuerza que “Esta realidad se traduce en una cobertura educativa restringida con dificultades de acceso, de infraestructura, económicas y de distancia. Poca pertinencia de los proyectos educativos y una escasa flexibilidad del sistema escolar que impide el completo desarrollo de las comunidades según su idioma, usos y costumbres” (El Tiempo, 2016, p. 1). Sin embargo, el censo DANE 2018 muestra “el nivel educativo de la población indígena colombiana porcentualmente que un 3% está en preescolar, el 42% en primaria, el 17% en secundaria, en 17% educación media, un 7% universitario, en posgrado 1% y 13% ninguno. Eso indica que el porcentaje de alfabetismo en la población indígena es de un 82,8%” (DANE, 2018, pp. 9,10).

Sin embargo, los centros educativos de cuyos estudiantes son indígenas, no logran entregar contenidos de conformidad con su cultura. Es una formación impuesta, estandarizada “de asimilación educativa, lingüística y cultural en las comunidades indígenas” (CEPAL-ONU, 2013, p. 268).

Con referencia al tema educativo, en Colombia se funda que la educación para indígenas debe estar identificado con la madre naturaleza, la producción, la comunidad y su cultura, pero es inoperante. Los pueblos ancestrales aún siguen excluidos de la educación y fuera de los lineamientos culturales y sus formas de leer el mundo. La educación indígena en el territorio nacional no cuenta con políticas educativas sólidas y por tanto, presenta muchas deficiencias así como la aprecia la directora de Save the Children Colombia María P. Martínez, “(...) la etnoeducación

en Colombia tiene el reto de garantizarles a los niños, niñas y adolescentes indígenas y de otros grupos étnicos, una educación que respete, rescate y promueva su propia identidad cultural, su idioma y valores” (El Tiempo, 2016, p. 1).

Los educadores de los establecimientos formativos tanto de los ciclos de la primaria como la secundaria, están limitados en desarrollar sólo actividades del día, tomando decisiones personales y en forma particularizada marginando así, las estrategias de trabajo colectivo, lo que al final, resulta desacertado el desarrollo pedagógico y el desempeño de niños y jóvenes estudiantes. Anexo a lo anterior, “a- los docentes no cuentan con el conocimiento teórico suficiente para poner en práctica un proceso de enseñanza basado en competencias; b- los efectos de una práctica pedagógica tradicionalista, que no conduce a lo procedimental y; c- en todo el sistema educativo, los esfuerzos por construir comunidades de aprendizaje o equipos de trabajo, sólo pueden contarse con los dedos de las manos y esta necesidad, es fundamental para la tarea que se propone” (Oliveros, 2011) citado por (Molino M. & Moros B., 2019, p. 461).

Según una investigación realizada por la Fundación Empresarios por la Educación encontraron que un 30% de los pueblos nativos están por fuera del sistema de educación formal, por la situación de desigualdad a acceder a los ambientes de educación con pertinencia, eficacia y coherencia. El punto medio de años de formación en los campos está en los 5.5 años en contraste de 9.6 años en una zona urbana y que en la ciudad reciben más de un 50% de educación en comparación con uno de la zona rural. Eso indica que la educación rural es crítica porque “el 86% de esta población en Colombia no tiene acceso a educación

pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión, y el 30% de la población indígena no tiene ningún tipo de educación formal. Quizás estas cifras expliquen por qué el 32 % del total de los indígenas en nuestro país no saben leer ni escribir” (El Espectador, 2019, p. 1).

Otro asunto, la educación indígena siempre ha estado por fuera de los intereses del Estado colombiano, por la poca voluntad gubernamental, la desigualdad causada por el orden económico y la falta de oportunidades. Esta condición conlleva que los jóvenes se inserten en casos conflictivos: grupos armados, prostitución, maltrato infantil, embarazos a temprana edad, entre otros. “Esta situación la sufren muchas jóvenes y mujeres en distintos territorios indígenas. Este es el contexto en el cual se mueven los pueblos indígenas y donde se pretende controlar y asumir la educación propia” (Benjumea & Rodríguez, 2003, p. 79).

La presencia de una cultura y una sociedad colonial fuertemente diferenciada empañó las vicisitudes de los pueblos ancestrales causando exclusión, división social y negación a la educación, pues “la única educación que recibieron los indígenas fue la educación religiosa, con normas básicas de conducta propias de doctrina cristiana: obediencia, abstinencia y trabajo. Era una educación monopolística, eminentemente autoritaria, vertical y memorista, que enfatizaba en el aprendizaje de oraciones y deberes religiosos” (Molina-Betancurt, 2012, p. 275).

Al pasar del tiempo, hizo que las comunidades nativas se diezmaran y terminaran “en una deculturación de las etnias indígenas, pues se les brindaba una

educación que no permitía la interiorización de sus valores tradicionales ni la adopción adecuada de los conocimientos de la sociedad civilizada, es decir, una integración que solo creaba sumisión” (Bodnar C, 2009).

Con todo ello, se precisa que el sistema de educación colombiano ha tenido muchas falencias, por querer responder a unas políticas segmentadas o por dejar en manos de otros intereses, evidenciando la ausencia de respuestas contundentes a los problemas sociales del país, por ejemplo, “Los departamentos con mayores índices de desnutrición son: Cauca y Nariño, seguidos por Tolima, Huila y Caquetá, que son departamentos con un volumen de población indígena representativa” (Benjumea & Rodríguez, 2003, p. 63). Es una situación dada por la necesidad de unas políticas educativas integrales, por lo tanto, se requiere en el país programas educativos flexibles que respondan a los requerimientos comunitarios y a sus territorios, que necesariamente no estén condicionados al sistema tradicional de educación, pues las cifras evidencian la baja atención educativa en todos los pueblos y territorios ancestrales de la nación colombiana.

Contexto regional y local

Evidentemente es un impase que las comunidades nativas posean un sistema de educación implantada, imposibilitando los procesos de revitalización cultural, la cual, genera inseguridad y desconcierto en los escenarios de educación. Ha sido una situación compleja, pues desde sus inicios, “Fue difícil construir criterios y referentes pedagógicos que permitieran diseñar un modelo educativo adecuado a nuestro sentir, pensar y proyectar. Por eso el primer obstáculo que tuvimos que vencer fue el de ubicar el horizonte del modelo o propuesta pedagógica que se buscaba. (...) eran

uno de los medios que más influían para la desintegración cultural y la pérdida de identidad en las comunidades” (CRIC-PEBI, 2004, p. 156).

Unido al sistema tradicional de la educación, las ideologías políticas y religiosas foráneas deformaron el pensamiento indígena. Más aun con las escuelas, bajo las normas del gobierno y el consentimiento a comunidades religiosas llevaron a cabo un proceso de educación que perturbó las cosmovisiones de los pueblos originarios, así por ejemplo, “En el Cauca sólo hasta finales del 2003, la educación contratada con la Prefectura de Tierradentro pasó a manos del Departamento y las comunidades” (CRIC-PEBI, 2004, p. 163), a partir de este momento es cuando, las comunidades inician el ejercicio de conceptualización, la práctica y la sistematización de los ideales de la educación indígena del oriente caucano.

Las escuelas e instituciones educativas convencionales, no posibilitaron a las comunidades ancestrales garantías para crecer como pueblos, en lo comunitario, lo cultural y lo autonómico. La educación tradicional presentaba incoherencias como “el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno” (CRIC-PEBI, 2004, p. 37).

El Estado ha preparado normas en educación con el fin de abrir espacios de participación y construcción de los tejidos de conocimiento y sabiduría (currículos) pero minimiza los procesos de nivel comunitario. “El PEI planteado por el Estado se centraba en la comunidad educativa en un sentido restringido, sin tener en cuenta la

participación de la comunidad que rodeaba la escuela –padres de familia, autoridades locales, especialistas de la comunidad, entre otros-. (...) como propuesta se quedaba corto en uno de los principales fundamentos del proceso educativo que el CRIC ya había adelantado por más de una década: el carácter comunitario de la educación propia.” (CRIC-PEBI, 2004, p. 71).

El sistema educativo, las normas, los agentes educativos convencionales entre otros factores, han influido en el lento avance de la educación propia. Los territorios indígenas vienen desde 1978 insistiendo en la cimentación de una educación indígena “a través del Programa de Educación Bilingüe” (CRIC-PEBI, 2004, p. 37), más de dos décadas construyendo los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC, “como una estrategia pedagógica para recuperar la identidad cultural de los pueblos” (Florez & Monrroy, 2015, p. 10) y más de diez años construyendo un Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) que “potencie los valores ancestrales, conocimientos, usos y costumbres de las comunidades indígenas” (Florez & Monrroy, 2015, p. 16) . En tal sentido, el quehacer educativo en los territorios ancestrales no se ha consolidado y por tanto, las dinámicas educativas en su interior, continúa siendo tradicional o convencional, no obstante, día a día pueblos y sus territorios vienen esforzándose en su construcción.

El impacto educativo en tiempos de pandemia

La enfermedad mundial del COVID-19 mostró las brechas sociales y la desigualdad cuan profundas han sido para con las comunidades más vulnerables: mayor riesgo de contagio, muerte y aislamiento unido a la crisis en atención en salud y educación. Las medidas de distanciamiento social marginaron el acceso a la

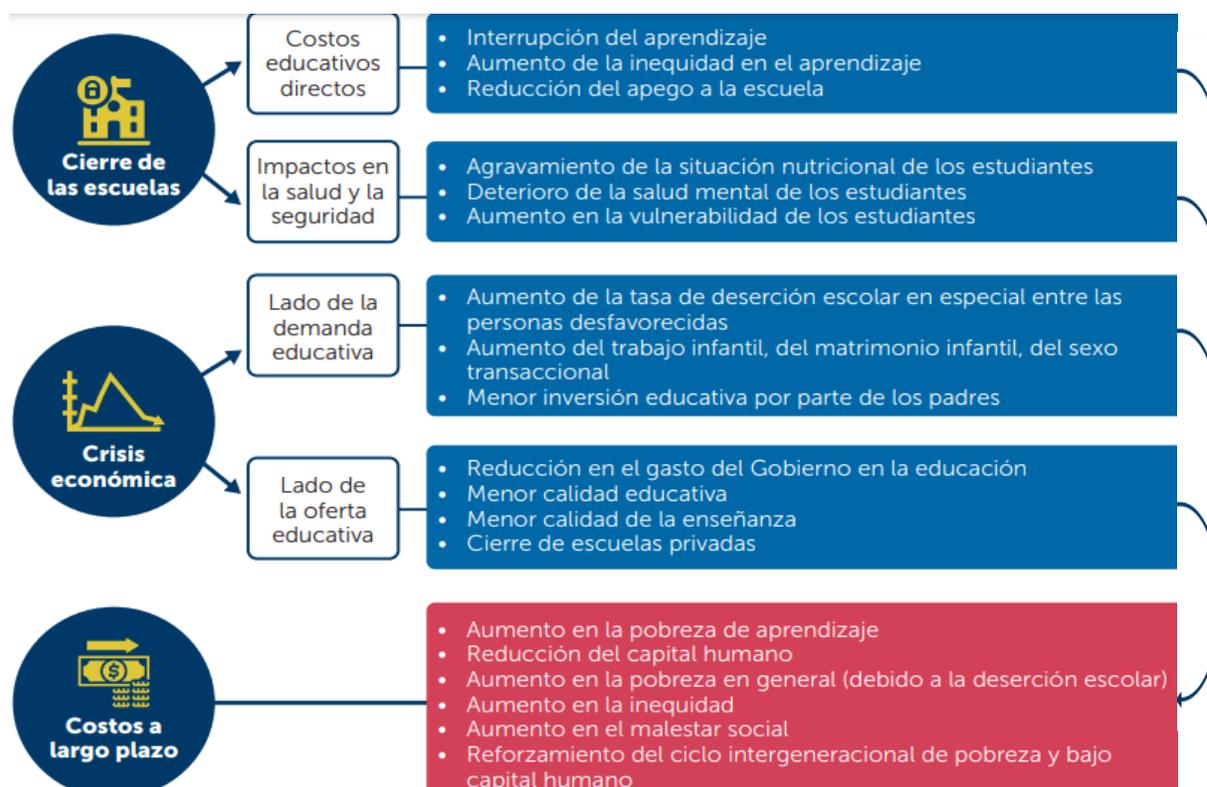
educación debido factores como condiciones físicas de aprendizajes, conectividad (internet) en las regiones y/o hogares y contar con un computador, tableta o celular; hallándose en “datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe” (CEPAL, 2020, p. 1).

Lo real es que las comunidades indígenas y/o rurales no cuentan con acceso a una educación pertinente y se vive en medio de una sociedad notoriamente inequitativa con indicadores de pobreza y violencia galopantes. El acceso a la educación ha sido desigual históricamente, pues “(...) antes de la pandemia de COVID-19, el mundo ya enfrentaba una crisis de aprendizajes. Antes de la pandemia, 258 millones de niños y jóvenes en edad escolar estaban fuera de la escuela. Y una baja calidad educativa significaba que muchos de los niños que estaban escolarizados aprendían demasiado poco” (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 5).

Ello indica que la pandemia afectó a toda la población mundial, no solo a sectores más vulnerables, generando problemas en todos los aspectos no vistas recientemente, pues, “en la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto” (CEPAL, 2020, p. 1) y unido a ello, encontramos que “el mundo ya estaba bastante alejado de poder cumplir (...) entre otros objetivos ambiciosos, todas las niñas y todos los niños

terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad” (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 5). La siguiente figura muestra el impacto negativo producido en lo referido a la educación, no solo en las comunidades de mayor vulnerabilidad sino a nivel de la sociedad mundial.

Esquema No 1. Impactos que afectan la educación.



Fuente (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 13).

Nivel de acceso de los pueblos nativos en las TIC

Las TIC en función de la pedagogía y las metodologías de la educación, el nivel de uso en la zona rural y más exactamente en los territorios indígenas es bajo por diversas razones: bajo número de docentes y estudiantes con capacidad de uso de las TIC, baja cantidad de equipos tecnológicos dentro de las instituciones y hogares, y ausencia de conectividad o internet en los territorios. Así mismo, para

beneficiarse de las tecnologías se requiere cambios en los procedimientos de la enseñanza y aprendizaje, pues, “Según Jiménez (2010) es muy importante generar un cambio en el uso de las TIC en los procesos pedagógicos de los docentes y de la participación de los estudiantes, quienes pueden entender y manejar de una forma segura y rápida las tecnologías informáticas” (Sierra, Romero, & Palmezano, 2018, p. 3).

Si en la actualidad se busca nuevos caminos de enseñanza-aprendizaje, que amplíen los conocimientos haciendo uso de las TIC, “supone configurar un nuevo escenario en las relaciones entre los profesores, los alumnos y los contenidos de la enseñanza, y hacerlo también en la evaluación de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (Carneiro, Toscano, & Díaz, 2021, p. 6), asunto que en el contexto indígena aún no está resuelto.

Generalmente se considera que el uso de las TIC aportaría en la educación de los pueblos, visibilización de los sujetos prescindidos y discriminados en lo social, político y económico pero “nos encontramos ante la posibilidad de que con la tecnología cambien determinadas costumbres ciudadanas teniendo en cuenta que estamos en un mundo interdependiente, en el seno de sociedades interconectadas, donde la garantía de los derechos cívicos se halla en directa conexión, para bien o para mal, con los procesos que definen su instalación tecnológica” (Pérez, 2004, p. 45) citado en (Bernal & Murillo, 2012, p. 7) . Continúa los vacíos de cómo las TIC podría fortalecer a los grupos étnicos en lo referido a lo pedagógico sin personal capacitado, equipos tecnológicos ausentes y con falta de conectividad en las regiones.

En conclusión y dado las circunstancias, el planteamiento radica en revisar ¿Qué tan eficaces y pertinentes son las políticas educativas en el país? ¿Las políticas educativas indígenas deben priorizarse en la pretensión de fortalecerlos cultural, política y organizativamente? ¿Los pueblos indígenas no han querido asumir los logros legales adquiridos en asuntos de educación y poner en marcha los proyectos educativos comunitarios? ¿Las políticas educativas del país obstaculizan las dinámicas de educación propia y no se logra la materialización de los Proyectos Educativos Comunitarios? En el proceso de reflexión se irá dilucidando los interrogantes.

Objetivos

Objetivo general

Afianzar en el proceso, la ejecución y el fortalecimiento de los PEC² de los pueblos indígenas vinculados al CRIC³ mediante su revisión, diálogo y análisis de procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones educativas para la consolidación de los principios y fines establecidos en el SEIP⁴.

Objetivos específicos

Examinar la ejecución y los avances en las diversas fases de los Proyectos Educativos Comunitarios revisando documentales⁵ que permitan un análisis en la construcción de estrategias didácticas y metodológicas oportunas.

Establecer encuentros y diálogos de nivel institucional y organizativo que permitan el acercamiento y relación a los PEC de los pueblos y comunidades seleccionadas para el entendimiento y la generación de estrategias en sus procesos educativos locales.

Formular y divulgar una propuesta de Proyecto Educativo Comunitario utilizando las TIC en función de la educación indígena propia.

Fortalecer los conceptos anexos al SEIP difundiendo sus contenidos mediante las TIC y en virtud de la afirmación cultural e identitaria de los pueblos adscritos al CRIC.

² PEC, Proyecto Educativo Comunitario

³ CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca

⁴ SEIP, Sistema Educativo Indígena Propio

⁵ Documental: según RAE, documentos escritos u otros materiales con datos fidedignos.

Guía investigativa

Pedagogía, Didáctica y Currículo

La motivación y el interés en el educando le permite fundamentarse en lo pedagógico ya que le lleva a adentrarse en los conocimientos relacionados a la formación humana en todas sus dimensiones, asimismo, relacionando con las perspectivas culturales y sociales del lugar, puesto que la didáctica es el “conjunto de saberes que se ocupan de la educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad” (Guanipa, 2008) citado en (Rojano, 2008, p. 38), en consecuencia, la línea investigativa consolida la información, los conocimientos y el quehacer pedagógico de los educadores.

Igualmente, la didáctica es la parte esencial de la pedagogía que proporciona las normas para enseñar. El origen de su terminología deviene de Juan Amós Comenius y que a partir de ese entonces, han surgido muchos conceptos y definiciones. Una definición de didáctica proporcionado por Villalpando (1970) señala como “la parte de la pedagogía que estudia los procederes para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas, hábitos así como la organización del contenido” (Carvajal, 2009, p. 4), por lo tanto, es necesario que los formadores tengan en cuenta la diversidad de conceptos en relación a la didáctica, asimismo, apropiadas para las prácticas pedagógicas.

De las definiciones sobre currículo, se puede pensar que es una ruta que fortalece lo social con lo educativo y refuerza el quehacer pedagógico en contextos escolarizados. En tal razón, son procesos teóricos propios aplicados en la escuela,

según Aguirre (1993), “el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos” (Malagón, Rogríguez, & Nãñez, 2019, p. 50). La propuesta indígena en educación enfatiza que la educación propia tiene que propender por una pedagogía coherente, experiencias didácticas acertadas y currículos flexibles y pertinentes conforme el sistema educativo indígena propio y sus proyectos educativos comunitarios.

Marco teórico y conceptual

El concepto indígena de educación se inserta en la experiencia de vida que reproduce cada pueblo y comunidad. En tal sentido, las escuelas han sido espacios de creación de universos sobre educación propia a partir de sus realidades ya que, “la contextualización desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexionaba y se investigaba en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio” (CRIC-PEBI, 2004, p. 42). Eso indica que los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) construyen el tejido de conocimiento y sabiduría o currículo a partir de sus conocimientos ancestrales, los usos y costumbres, las lenguas originarias, creando y definiendo perfiles para los dinamizadores en educación y fundando comunidades con identidad propia. Los procesos educativos se articulan con la comunidad mediante la reflexión de sus procedimientos, metodologías, avances, evaluaciones y recomendaciones.

Así mismo, la construcción del ideario de educación en comunidades y organizaciones étnicas del país es permanente e insistente porque “constituye ante todo en un proyecto político que posibilita la formación de líderes, la pervivencia cultural y el camino para materializar el plan de vida de cada pueblo” (Guido G & García R, 2013, p. 22), así como también, el proceso de educación llevada a cabo en los territorios indígenas lleva consigo como fundamento, la autonomía de los pueblos estableciendo espacios de diálogo con lo externo acorde con el pensamiento propio. Esencialmente, “La autonomía surge como la necesidad de los pueblos indígenas de emanciparse frente a un Estado hegemónico y su pretensión homogeneizadora, la

iglesia, los gamonales, los terratenientes, los comerciantes e incluso, en la actualidad, los grupos al margen de la ley” (Guido G & García R, 2013, p. 42).

Siendo la educación una acción que conduce hacia la búsqueda de un fin social, para el caso de las comunidades ancestrales no está alejada de sus ideales, pues, “La educación en el concepto indígena se fundamenta en la revitalización cultural y la formación cultural” (CRIC, 2021, Min 1' a Min 2'46"). La educación es llevada a cabo en la cotidianidad, en las vivencias del día a día y “no está solamente dentro de las aulas conforme la conceptualiza la educación tradicional sino que estos procesos educativos está en la vivencia, en la cotidianidad de cada familia, cada comunidad y cada pueblo” (CRIC, 2021, p. Min 3'05" a 4'58).

Sistema educativo indígena propio

En los comienzos del CRIC hacia 1971, en sus planes de acción ya proyectaba en la formación de profesores bilingües para que enseñaran en sus propias lenguas. En las discusiones subsiguientes fue surgiendo el PEBI⁶-CRIC, que en consecuencia, se afianzó en la propuesta de contener una forma propia de formación y educación en los pueblos nativos, lo cual, se denominó SEIP. Tal sistema llega a definirse como el “conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer

⁶ PEBI, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)

eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar” (CONTCEPI, 2013, p. 21).

En el mismo orden de ideas, el sistema se concibe que el tejido de conocimientos y sabidurías (currículo) es la reunión de todos los procesos, que actúa en el marco de las leyes propias, recoge la historia pasada y presente de los pueblos, incluye la acumulación de procesos, compromisos y logros para resguardar los derechos esenciales a la educación autóctona, que “se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo a su derecho ancestral” (CONTCEPI, 2013, p. 36).

El fundamento y la esencia de la educación propia está encaminada hacia la persistencia y la recuperación de usos y costumbres de los pueblos ancestrales, en ese sentido, el SEIP adquiere como principios de la educación de los diversos pueblos, “La territorialidad, la espiritualidad indígena, la familia, las lenguas y otras formas de comunicación, (...). Esto no significa que sean los únicos principios que orienten la educación propia, puesto que cada pueblo tiene unas realidades y concepciones diferenciadas y se trata de potenciar la unidad de los pueblos desde las diferencias” (CONTCEPI, 2013, p. 42).

Los proyectos educativos comunitarios

La reflexión permanente sobre los procesos de educación indígena ha permitido consensuar que un PEC “es el conjunto de lineamientos, procesos, estrategias y acciones, fundamentado en la educación propia y los planes de vida, de esta manera se proyecta una educación que responda a las expectativas y que recoja la memoria viva del gran territorio” (PEBI-CRIC P. , 2017, p. 15).

Las comunidades indígenas formulan sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), en tales iniciativas, las comunidades crean y establecen lineamientos, redimensionan los asuntos educativos en función de sus culturas y sus contextos territoriales, acumulan los conocimientos comunitarios con el propósito de dinamizar la educación con niños y jóvenes indígenas en un ambiente de interrelación territorial, pues el PEC busca “extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades” (CRIC-PEBI, 2004, p. 72).

Si los pueblos indígenas han creado un SEIP es con el fin de dar mayor importancia a los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como parte esencial del sistema y como “una estrategia fundamental para la orientación y direccionamiento colectivo de la educación en cada resguardo y se enmarca en el Plan de vida de cada pueblo” (CRIC-PEBI, 2004, p. 75). Luego, las escuelas indígenas y sus procesos educativos son primordialmente comunitarias por cuanto conlleva en el tejido de conocimientos y sabiduría (currículo) “contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia

oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comunitarias” (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015, p. 6).

La filosofía de la educación

Transformar la información en conocimientos y la puesta en acción implica un proceso de análisis que solo es dado en el ser humano. En ese sentido, la educación es el “Desarrollo de un ser que inicia su existencia en un estado germinal, actuando luego sus potencias mediante la asimilación vital de nuevas realidades. Es un despliegue de energías a través de un proceso de maduración interior” (Perelló, 2007, p. 6).

Se considera fundamental que el proceso de formación se dé a partir de los primeros años de vida, lo que hace similar el concepto de educación a las comunidades ancestrales, pues, “toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueren aquí preparados para todas las cosas de la vida. Y como en el útero materno se forman a cada hombre los mismos miembros, (...), así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros” (Comenio, 1998, p. 26).

Con respecto al pensamiento educativo de Manuel Quintín Lame, nativo del siglo pasado, él tomaba las partes del entorno natural como origen de sabiduría considerándola “como el núcleo a partir del cual se piensa nuestra existencia y la de los demás seres. Por otra parte, al considerar la naturaleza, el origen no sólo de nuestra existencia sino de todo conocimiento, Quintín Lame plantea una educación basada en el conocimiento de la naturaleza, en el cual la experiencia y la

interpretación puede ser una de las formas de acceder a él” (CONTCEPI, 2013, p. 11).

Así mismo, el proceso de formación y educación se consolida a partir de una organización interna de temas y de acuerdo a los requerimientos de la comunidad, la cual se denomina currículo educativo o para el caso del SEIP se le llama tejidos de conocimientos e hilos de conocimientos y sabiduría. El tejido de conocimiento equivale al currículo en general al tratarse de “un instrumento mediador entre el saber cultural y la cotidianidad, entre el conocimiento comunitario y la práctica, entre la ciencia y la filosofía y entre el conocimiento y el pensamiento étnico” (Artunduaga, 1997, p. 40). En tal sentido, los hilos de conocimiento y sabiduría equivalen a las diversas ramas del conocimiento o “estándares básicos de competencias” (MEN, 2006, p. 10) y que para el SEIP implica una educación desde la integralidad, la holística y la pertinencia.

De igual forma, las comunidades ancestrales preservan conceptos y elementos culturales que les son particulares solo a ellas, los cuales, se plasman en el tejido de conocimientos o currículos. La naturaleza y sus fenómenos regulan el comportamiento de las comunidades nativas y sus actores así como también le implica “conocer las leyes de la madre tierra y prepararse para la vida, la influencia del pensamiento cosmogónico en el docente indígena tiene una marcada trascendencia en las prácticas pedagógicas” (Mendoza Castro, 2001, p. 43).

Todos los pueblos conservan una visión de la naturaleza, el mundo y el universo, los cuales, son interpretados desde cada cultura e impartidas en la escuela. Estas vivencias inciden en los primeros años de escolarización, formación y

educación, por tanto, “La educación es en esencia y por excelencia, el proceso mediante el cual, se transmite saber y cultura a las generaciones más jóvenes, por lo que sus deficiencias, así como atributo, inciden de una u otra manera en la formación de los ciudadanos, y consecuentemente, implica diseñar y construir la sociedad que a mediano y largo plazo será la destinataria de cada individuo, mujer y hombre, que pase por su sistema” (Romero, Basanta, & Romero, 2010, p. 150).

Culturalmente, los pueblos ancestrales conceptúan el territorio como el espacio esencial de su existencia y por ello, la cultura se convierte en un principio pedagógico y fuente de educación, siendo que los “pueblos indígenas han conservado sus culturas e identidades tradicionales (...). Por lo tanto, tienen una fuerte y profunda conexión con sus territorios, culturas e identidades ancestrales” (UNICEF, 2013, p. 7).

La educación junto a sus procesos, están ajustadas a un modelo uniforme, los cuales, han sido asimilados por las comunidades ancestrales, pese a ello, “América Latina es un extenso espacio culturalmente complejo y rico en diversidades en el cual conviven cerca de 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” (Huertas & Sánchez, 2014, p. 3).

La función de la antropología en la educación

La situación histórica y sociocultural de los pueblos originarios da muestra de su organización y de su variada riqueza cultural como las lenguas originarias, las historias humanas, la espacialidad, temporalidad, singularidad y los procedimientos

de producción, por lo tanto, “(...) la mayoría de los pueblos son culturalmente diversos y que los 184 (...) estados del mundo contienen algo más de 5.000 grupos étnicos y 600 lenguas vivas, asimismo, (...) son bien escasos los países del mundo cuyos ciudadanos compartan el mismo lenguaje o que todos pertenezcan al mismo grupo étnico-nacional” (Huertas & Sánchez, 2014, p. 3).

De igual modo, la educación abarca todo lo concerniente al hombre en sus diversas dimensiones por lo que resulta esencial reconocer su “dualismo o unidad del ser humano, la trascendencia, la libertad, la relación del ser humano con el resto de seres, inertes y vivos; la espacialidad y la temporalidad, la espiritualidad y sus consecuencias en el comportamiento humano, la perfectibilidad y educabilidad, así como el desarrollo humano y la maduración, los procesos de humanización y hominización, la cultura y el sentido de la vida y la muerte” (Bernal A. , 2008, p. 3).

La educación, necesariamente se da en los seres humanos y la adquiere de su contexto y de sus semejantes y por lo tanto se considera que “La educación es un elemento imprescindible en el proceso de crecimiento humano. Al crecimiento orgánico lo acompaña el desarrollo espiritual (...), siempre se puede crecer más en la dimensión espiritual; (...). El ser humano puede perfeccionar sus facultades espirituales, por las que conoce y quiere, es libre” (Bernal A. , 2008, pp. 5-6).

La idiosincrasia indígena, en cierta medida, es la resultante de la colonización, la escolarización y el influjo externo en sus territorios debido a la reticencia a respetar y valorar la cultura en niños y jóvenes indígenas al momento de enseñar, en tal razón dan cuenta que, “En los años ochenta, cuando el Estado entrega a los indígenas el manejo activo de su propia educación, éstos heredan un sistema escolar y su

lengua, la española. En este contexto, los indígenas optan por un bilingüismo escolar impuesto por la situación heredada, conservando el sistema escolar, que han ido reformando poco a poco” (Trillos, 1995, p. 1).

Indiscutiblemente la prolongación y la estabilidad como pueblos originarios acontece a partir de su afirmación y fortalecimiento de sus identidades: las lenguas originarias aun sabiendo que los procesos de enseñanza se desarrollan en ambas lenguas, la originaria y la castellana, con la característica de que pesa más la lengua externa, así como los grupos humanos nativos experimentan en su cotidianidad que la cultura propia es irrumpida por la externa en todos sus ámbitos, especialmente en su forma de comunicación y su oralidad. Teniendo en cuenta que, “Esta situación enfrenta dos lenguas que oscilan entre dos status diferentes: la lengua de la enseñanza (español) y las lenguas a enseñar (español/lengua materna), lo que implica la confrontación de dos universos semánticos distintos y opuestos, vehiculados por las dos lenguas en pugna” (Trillos, 1995, p. 1), los PEC, tendrán que hacer un proceso de conciliación de las pedagogías, metodologías y estrategias de manera pertinente y coherente para no menoscabar los logros y avances educativos al interior de los pueblos originarios.

Referente pedagógico del SEIP

En el entender comunitario e indígena, los acontecimientos de la cotidianidad transmitidos desde la oralidad y las experiencias son factores fundamentales de enseñanza-aprendizaje de la población infantil, juvenil y comunitaria. La pedagogía es un ejercicio comunicativo, intercultural, dialógica, contextualizada y reflexionada adecuadamente “que primen los conocimientos y saberes que tengan los mejores

argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante. Esta acción pedagógica debe facilitar que los conocimientos y saberes de otros grupos humanos se articulen armónicamente con la cultura del estudiante” (Artunduaga, 1997, p. 40). Los saberes y conocimientos de los aborígenes son diversos, los cuales son producidos en contextos reales y culturalmente definidos tal como lo afirma Semali y Kincheloe (1999): “(...) típicamente no son generados por una serie de reglas o procedimientos pre-especificados, y son oralmente transmitidos de una generación a otra” (BREIDLID, 2016, p. 49).

Así mismo, los pueblos ancestrales en medio de una cultura dominante han podido sobrellevar las experiencias educativas propias a partir de diagnósticos, planteamientos y sueños hallados en las comunidades conformados de niños, jóvenes, adultos y mayores; cooptando los ejercicios de la didáctica, los medios escolarizados y las formas de organización de las unidades temáticas contextualizadas y representadas en un currículo, pues éste “se debe encaminar a buscar respuestas pedagógicas a los problemas y expectativas de la comunidad y del grupo étnico, y es alrededor de ellos donde se ordenan y articulan los conocimientos y saberes” (Artunduaga, 1997, p. 41).

De igual modo, los conocimientos y saberes se relacionan a sus cosmovisiones, lo cual, se interioriza y se visibiliza en las diversas ritualidades, ceremonias y demás prácticas esenciales a la cultura, a la vez, repercuten en lo pedagógico, pues, los “(...) aspectos relacionados a los indígenas, prácticas culturales aparte de la religión, la religión y las prácticas religiosas (que) constituyen el *sine qua non* de las epistemologías indígenas” (BREIDLID, 2016, p. 51). Los

conocimientos indígenas utilizados en la didáctica devienen de los puntos de vista que poseen los pueblos originarios sobre el universo, el mundo, el entorno y por tal razón, los saberes y “conocimientos indígenas abarcan cosmovisiones, valores y prácticas culturales, y sistemas de conocimientos derivados de estas cosmovisiones y prácticas, y están relacionados con campos metafísicos, ecológicos, económicos y científicos” (BREIDLID, 2016, p. 52).

Los contenidos esenciales del SEIP y de los PEC se recrean en los diversos procesos pedagógicos, los cuales, se reflejan en los conceptos de autonomía educativa, defensa del territorio, la afirmación identitaria y cultural como las lenguas y conocimientos propios, la autogobernabilidad y la autodeterminación como pueblos; además, “la educación indígena (...) se ha constituido a partir de la configuración del sujeto colectivo indígena; situación posible a partir del ejercicio por la autonomía de la escuela, (...) han servido como estrategia y como herramientas hacia la búsqueda de una hegemonía alternativa en el terreno de la constitución de un orden social legítimo para los pueblos indígenas” (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015, pp. 8,9).

Lo pedagógico es vinculante con todas las expresiones de vida y con todas las culturas, pues “el aire, la tierra, el agua, el clima, el paisaje, el cosmos, todos ellos son pensados y actuados como aspectos sustantivos de la educación intercultural” (Guido G & García R, 2013, p. 15). Por tal razón, la educación se convierte en un escenario de edificación y recreación de la cultura y adquisición de valores, así como también, los conocimientos ancestrales, los tiempos propios, los escenarios de enseñanza-aprendizaje, la desescolarización y las lenguas originarias son “vehículo de construcción, socialización de conocimiento e investigación, (...)

elementos esenciales en el campo pedagógico y su inclusión en las políticas educativas” (Guido G & García R, 2013, p. 24).

Indudablemente, la pedagogía indígena se posiciona sobre conceptos de tierra y territorio como generadora de vida, la idea de universo que conservan los pueblos y los saberes indígenas, la identificación cultural por medio de sus lenguas originarias, la fundamentación de los conocimientos comunitarios, la indagación, la libertad, la interculturalidad, la reciprocidad y la integralidad.

Fundamentación legal

Los derechos de los pueblos ancestrales declarados por la ONU en su Art. 14 afirma: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. (...) tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. Los Estados adoptarán medidas eficaces (...) para que las personas indígenas (...) tengan acceso (,,) a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (ONU D. , 2006, p. 10).

Seguidamente el Artículo 15 establece: “Los pueblos indígenas tienen derecho a que sus culturas y tradiciones sean correctamente reflejadas en la educación e información pública. Los gobiernos trabajarán con los pueblos indígenas para educar a los pueblos no indígenas en una forma que respete los derechos de los pueblos indígenas y que promueva una sociedad armoniosa” (UNICEF, 2013, p. 18).

Se conoce que hacia 1978 en el Decreto 1142 con relación a temas educativos en pueblos indígenas se consignó en el Art. 9 que la “alfabetización para las comunidades indígenas se hará en la lengua materna (...)” y en el Art. 10, que “La educación para las comunidades indígenas tenderá a desarrollar las tecnologías autóctonas; (...) y capacitará a los indígenas para seleccionar de otras culturas a las cuales tenga acceso los conocimientos (...)”.

La Resolución 3454 de 1984 es la que da lineamientos al Ministerio de Educación Nacional, según Orrego Ch. (2012), afirma que la definición sobre etnoeducación, se basa en las nociones de etno-desarrollo y etno-educación de Bonfil Batalla, tal que, etno-desarrollo se define como “la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ellos las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil B. 1995) citado en (Orrego Ch., 2012, p. 82). Efectivamente, de él tomaron los cuatro ejes del etno-desarrollo, que luego, fueron plasmados en el marco jurídico educativo colombiano: “a. Fortalecimiento de la cultura propia, b. Identidad étnica; c. La autonomía en relación con la tierra y el territorio; d. La autogestión” (Muñoz, 1995, p. 6).

Hacia 1991 difunden la nueva Constitución y en 1994 erigen la Ley 115 como norma educativa del país, la cual se denominó ley general de educación y en su articulado número 55, capítulo 3º establecen en la “Educación para grupos étnicos” determinando la etno-educación como la ruta de enseñanza en pueblos con usos y costumbres: lenguas propias, tradiciones ancestrales, normas propias y originarias. Así como también, una formación asociada con la naturaleza, las formas propias de producción, los procesos de comunidad y sus valores culturales. El Art. 56 deslinda los principios de “integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”. El articulado número 57 de la misma norma se relaciona con el Art. 10 de la Constitución Política de 1991 reconociendo que “(...) Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios.

La enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”.

Luego, en mayo de 1995 difunden el Dto. 804 en legitimación de la Ley 115 para la atención educativa en pueblos originarios en el marco de los lineamientos de la etno-educación a saber: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad.

Doce años después, surge el Dto. 2406 fechado el 26 de junio del año 2007 creándose la CONTCEPI⁷ respondiendo el articulado 13 del Dto. 1397 del año 1996 cuyo objeto fue diseñar el SEIP y aportara pautas en la construcción de estrategias educativas propias en las comunidades nativas de Colombia definiéndose como “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 de Estado para los Pueblos Indígenas”.

Tres años después en el 2010 se expide el Dto. 2500, en el cual, se define la transitoriedad de la contratación y la administración para atender la educación por parte de las entidades territoriales certificadas, con pueblos indígenas organizados dentro de los lineamientos del SEIP, de tal manera que el Capítulo 1 definió avalar los derechos indígenas a la educación y anexo al segundo inciso, se precisó desarrollar los PEC, los modelos etno-educativos y propuestas educativas integrales en función del SEIP.

⁷ CONTCEPI: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas

Finalmente, el Decreto 1953 de 2014, cuyo objeto es la puesta en marcha de las acciones en las entidades territoriales indígenas en relación a la administración de los sistemas propuestos por las comunidades indígenas. El articulado 10 de tal decreto fundamenta los siguientes principios generales: 1º- Autonomía y libre autodeterminación; 2º- Identidad cultural; 3º- Reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; 4º- Territorialidad; 5º- Unidad; 6º- Integralidad; 7º- Universalidad; 8º- Coordinación; 9º- Interpretación cultural.

Así mismo, en el Art. 39 se dispone que la “Educación Indígena Propia” es el proceso de formación integral colectiva con el fin de rescatar y fortalecer la identidad cultura, la territorialidad y los procesos autonómicos de las comunidades ancestrales, constituido en valores, lenguas, saberes, conocimientos, quehaceres propias y su interacción con los saberes y conocimientos con las culturas conexas y universales. Allí mismo orienta que el “Sistema Educativo Indígena Propio” (SEIP) es un proceso integral emanada de la ley de origen, el derecho mayor, el derechos propio, que favorece la persistencia y continuidad de los pueblos nativos.

Aspectos metodológicos

Los pasos dados o la metodología para la investigación se dan a partir de la definición de problemas seguido de la revisión bibliográfica en el marco de un problema a investigar. Este ejercicio permite la definición de objetivos, la preparación y construcción del marco teórico, enseguida la selección de herramientas y métodos necesarios en la recopilación de datos y finalmente, alcanzar los resultados propuestos al inicio.

El desarrollo y ampliación de los conocimientos comienza con la observación minuciosa de hechos dados, tal proceso se señala como investigación y cuya aplicación implica unas técnicas para alcanzar una información fiable a partir de unos interrogantes, es decir, “la investigación es un proceso que nos permite aplicar el método y las técnicas científicas adecuadas para encontrar respuesta al problema inicialmente planteado” (Lafuente & Marín, 2008, p. 6). Unido a ello, la investigación aduce a la revisión de trabajos teóricos y experimentales a partir de objetivos prácticos y específicos, utilizando los conocimientos obtenidos para innovar y mejorar lo existente, en tal razón, “La investigación y el desarrollo (I+D) comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimiento, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, así como el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones” (OCDE, 2002)” citado en (Abello, 2009, p. 4).

Luego de haber establecido el problema a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué tan eficaces y pertinentes son las políticas educativas en el

país? ¿Las políticas educativas indígenas deben priorizarse en la pretensión de fortalecerlos cultural, política y organizativamente? ¿Los pueblos indígenas no han querido asumir los logros legales adquiridos en asuntos de educación y poner en marcha los proyectos educativos comunitarios? ¿Las políticas educativas del país obstaculizan las dinámicas de educación propia y no se logra la materialización de los Proyectos Educativos Comunitarios?, se procedió en la búsqueda de la información a partir de métodos de investigación pertinentes a las ciencias sociales y posteriormente elegir las técnicas apropiadas para el caso.

Entre la variedad de tipos de metodologías existentes, se opta por la “investigación educativa” (Cajide, 1993); ésta, entendida “como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas, con la finalidad de generar conocimientos específicos”, concebida de igual forma como “una disciplina que sustituye en terminología a la pedagogía experimental” así como también, “como un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” o como el “El estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicas de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (Cajide, 1993), (Escudero, 1996), (Sabariego y Bisquerra 2004), (Hernández Pina, 1995) citado en (Mosteiro & Porto, 2017, pp. 15, 16).

En ese sentido, la investigación educativa contiene unas formas de interpretar la realidad y una forma de ver el mundo con quienes se interrelaciona, conocido

como paradigma sociocrítico, que “tienen como finalidad transformar la estructura de las relaciones sociales, (...). Su objetivo es el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación, atribuyéndole un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos” (Mosteiro & Porto, 2017, p. 19).

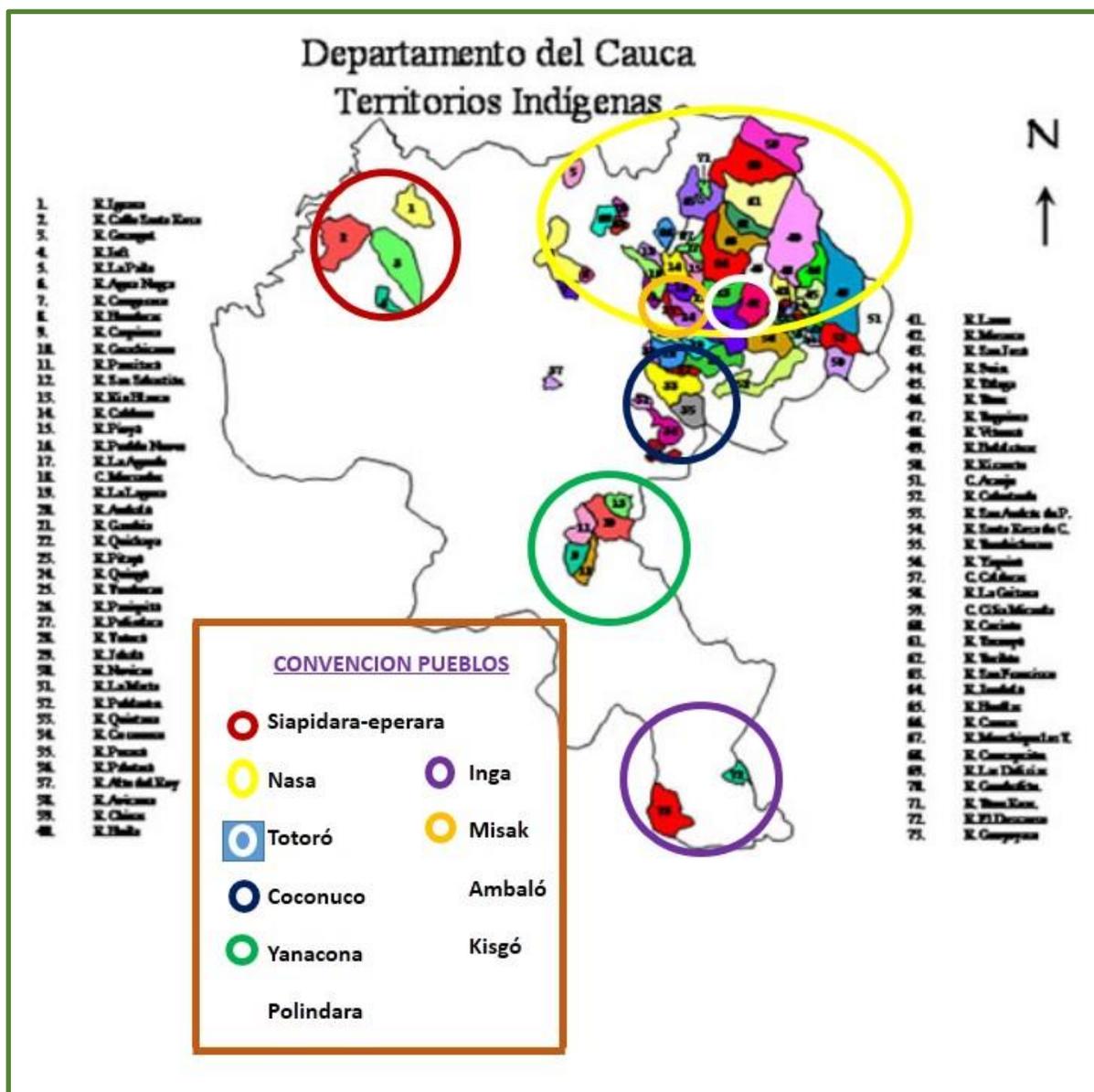
La investigación educativa, de acuerdo al planteamiento del problema, lleva a optar por el método científico debido a que, “podemos diferenciar cinco grandes fases en el proceso de investigación que se concretan, a su vez, en una serie de etapas: clarificación e identificación del problema; planificación de la investigación; planificación de la recogida de datos; organización y procesamiento de los datos y difusión de los resultados” (Mosteiro & Porto, 2017, p. 29).

Tal método, conduce entre varias técnicas, como el muestreo probabilístico aleatorio simple que conlleva a definir una población y una muestra. Estos dos términos expresan que “la población se refiere al conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno. La muestra es el subconjunto de individuos extraídos de la población que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo” (Mosteiro & Porto, 2017, p. 33).

En consecuencia, se procedió a la elección de entre 9 pueblos que conforman los pueblos nativos del Cauca y filiales al CRIC, cinco grupos étnicos.

Los pueblos nativos seleccionados se visualizan en el siguiente mapa que corresponde al Departamento del Cauca.

Mapa 1. Ubicación de los pueblos nativos en estudio en el Depto. del Cauca



Mapa 1: Convención, realización personal y adjuntada en el mapa de Comunidades y pueblos indígenas del Cauca. <https://i0.wp.com/www.cric-colombia.org/portal/wp-content/uploads/2012/06/estructura-organizativa9.jpg?ssl=1>

La obtención de testimonios e informaciones en función del problema en estudio se valió de las técnicas de revisión de datos registrados y documentados. Inicialmente, se examina los documentos disponibles en el Centro de Documentación

del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) con sede en Popayán Cauca. De estos documentos impresos se analizan la parte del diagnóstico y el estado de los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC realizados recientemente por el PEBI en establecimientos educativos de 127 territorios y/o cabildos indígenas.

Cuadro No. 3 Datos generales de la población en estudio

DESCRIPCION	CIFRAS
Área	29.308 km ²
Área del territorio indígena	5.312 km ²
Población en el Departamento	1'276.423 hab.
Población indígena	190.069 hab.
Población indígena urbana	7.222 hab.
Resguardos indígenas en Colombia	679
Resguardos indígenas	84
Cabildos indígenas	115
Asociaciones de cabildos o consejos de autoridades ancestrales	11

Fuente: Memorias y huellas-PEC (PEBI-CRIC C. , 2013, p. 23)

De las 90 comunidades indígenas que se revisaron las experiencias en educación hacen parte de los pueblos: Nasa, Misak, Kisgó, Ambaló, Kokonucos, Yanaconas, Totoroes, Pubenses, Eperaras-Siapidasaras e Ingas. Estos pueblos se establecen en el sur occidente del país en donde se lleva a cabo ejercicios de construcción y desarrollo educativo con enfoque indígena.

Así mismo, se diseñó el instrumento de la entrevista para la recolección de datos condescendiente a las fases de avances de los PEC y el impacto producido en la región de Tierradentro que está conformada por dos municipios: Inzá y Páez. De

acuerdo a la técnica elegida y las condiciones logísticas del investigador se optó desarrollarlo en ocho centros e instituciones educativas que pertenecen territorialmente al municipio de Inzá Cauca y simultáneamente al Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama.

Cuadro No. 4 Establecimientos educativos indígenas del Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama Inzá Cauca

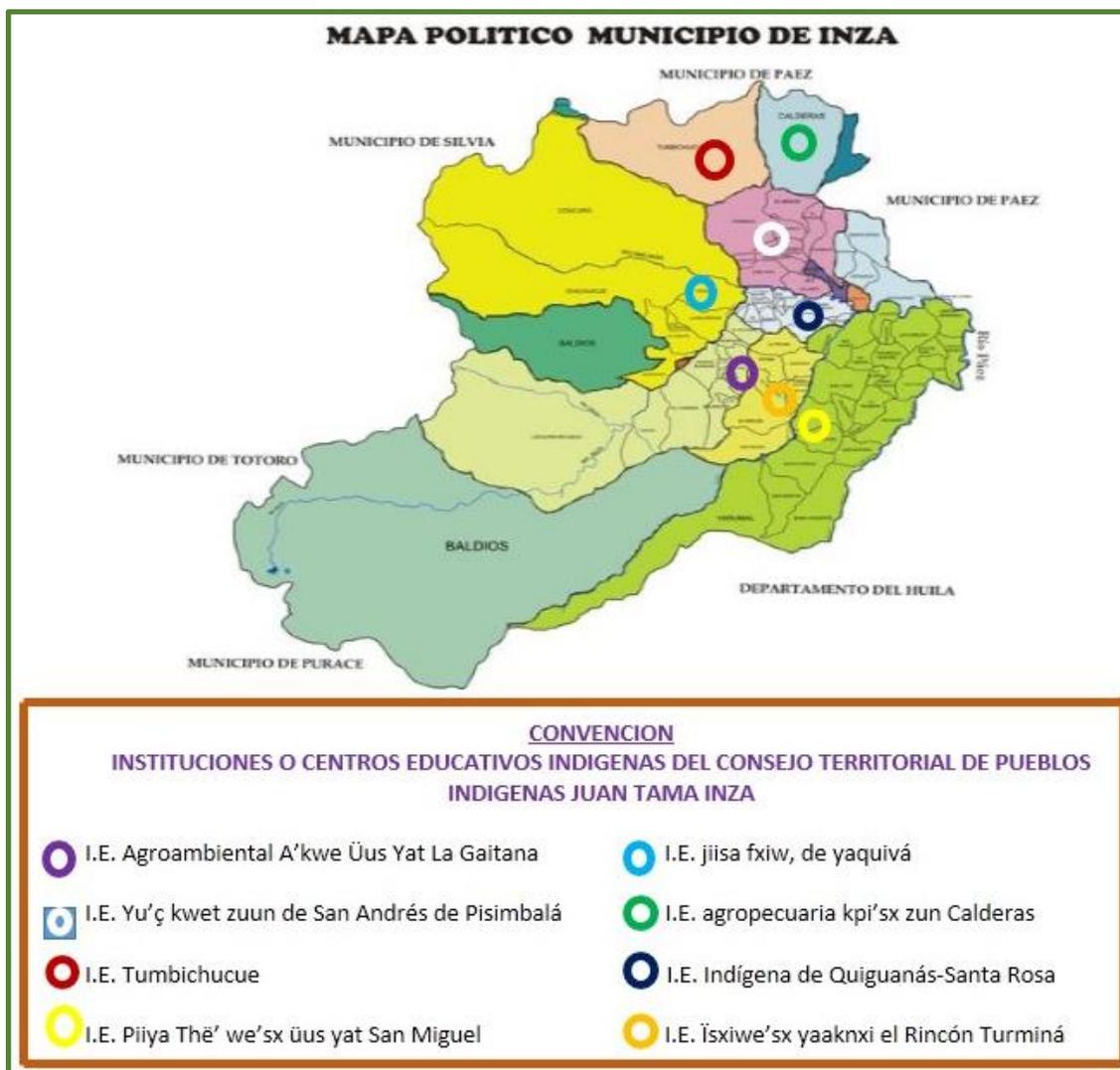
Instituciones educativas	Territorios
Agroambiental A'kwe Üus Yat	La Gaitana
Jiisa Fxiw	Yaquivá
Yu'ç kwet Zuun	San Andrés de Pisimbalá
Agropecuaria Kpi'sx Zuun	Calderas
Tumbichucue	Tumbichucue
Indígena de Quiguanás	Quiguanás- Santa Rosa
Piiya Thë'we'sx Üus Yat	Alto la Reforma - San Miguel
İsxiwe'sx Yaaknxi	El Rincón Turminá

Fuente: Elaboración Propia

Ubicación territorial de las instituciones educativas en el municipio de Inzá

Cauca:

Mapa 2. Ubicación de instituciones educativas indígenas en estudio



Fuente: Convención, realización personal y adjuntada en el mapa del municipio de Inzá.
<https://co.pinterest.com/pin/387661480409415482/>

El instrumento de recolección de dato fue la entrevista, ésta, según Canales (2006) es “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre

el problema propuesto” (Díaz, Torruco, & Martínez, 2013, p. 3). La cual se diseñó de tal manera que los entrevistados, en este caso, coordinadores del PEC o delegado de la institución educativa de cada territorio, compartiera una información sobre el avance en las fases de desarrollo del PEC, luego conocer sobre el estado en cada una las la fases de sus proyectos educativos: fase de sensibilización y diagnóstico, fase de fundamentación, fase de construcción del tejido de conocimiento y sabiduría (currículo), fase de implementación y finalmente, la fase de evaluación, ajuste y proyección del PEC.

La cantidad de preguntas para el conversatorio establecidas para cada una de las fases del PEC fueron entre tres a cuatro interrogantes, así como se aplicaron también entre preguntas cerradas y abiertas.

Resultados

Diagnóstico, estado y avances del PEC en territorios indígenas adscritos al CRIC

Se inicia con la revisión de los PEC que orienta el CRIC y la ejecuta el PEBI, en ese ejercicio, se halla que el CRIC hace “experiencias organizativas en diez pueblos indígenas del Cauca: Nasa, Misak, Kisgó, Ambaló, Kokonucos, Yanaconas, Totoroes, Pubenses, Eperaras-Siapidas e Ingas” (PEBI-CRIC, 2013, p. 13) construyendo, desarrollando e implementando una educación para pueblos indígenas del sur occidente del país.

Una de las preocupaciones del CRIC ha sido el tema educativo, lo que conllevó en 1978 fundar el PEBI y a partir de ese momento viene organizando un SEIP para todo el país y orientando los Proyectos Educativos Comunitarios focalizados en cada territorio indígena.

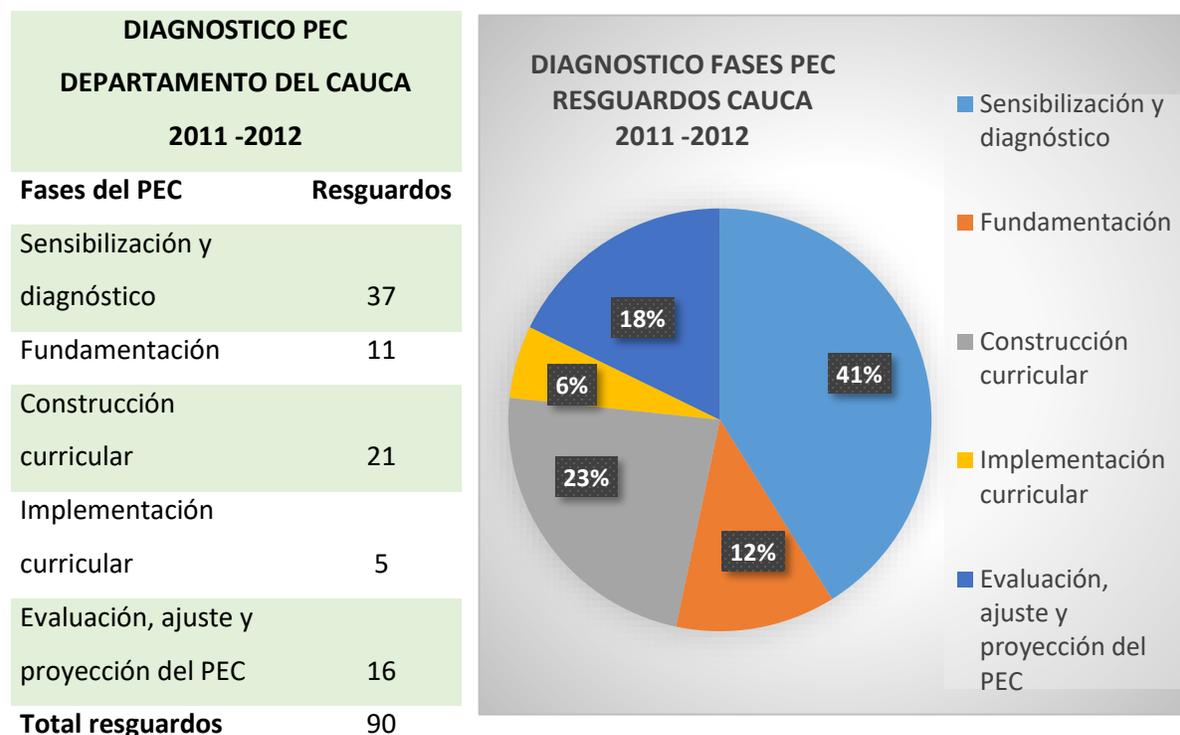
La experiencia deja entrever elementos particulares de acuerdo a los contextos de cada territorio indígena convirtiéndose en un desafío para el SEIP, por consiguiente, el accionar desde los PEC es la de construir estrategias para dar seguimiento en aspectos relacionados a la política educativa, a lo pedagógico y lo administrativo.

El Programa Educativo Bilingüe Intercultural – PEBI particulariza los procesos educativos en cada uno de los territorios, zonas o resguardos creando estrategias y acciones, diagnosticando el estado de los Proyectos Educativos Comunitarios del

Cauca. El diagnóstico regional realizado en 99 territorios indígenas tiene como objetivo, dar cuenta del avance del proceso de construcción y dinamización de los PEC llevados a cabo en las diferentes zonas: Tierradentro, Centro, Occidente, Nororiente, Oriente, Norte, Sur, Reasentamientos, Costa Pacífica.

La información hallada en el Centro de Documentación del PEBI-CRIC muestra que desde el año 2010, los territorios indígenas vienen haciendo esfuerzos por estructurar los PEC en el marco del SEIP y los calendarios propios, sin que ello haya tenido, en gran parte de los territorios mencionados, avances significativos. Las autoridades indígenas habrían tomado la labor de fortalecer la riqueza lingüística y los valores culturales en cada territorio a partir de la planificación e implementación de políticas de conservación sin que haya respuestas sólidas en el momento.

Figura No. 1 Diagnóstico PEC resguardos Departamento del Cauca 2011 -2012

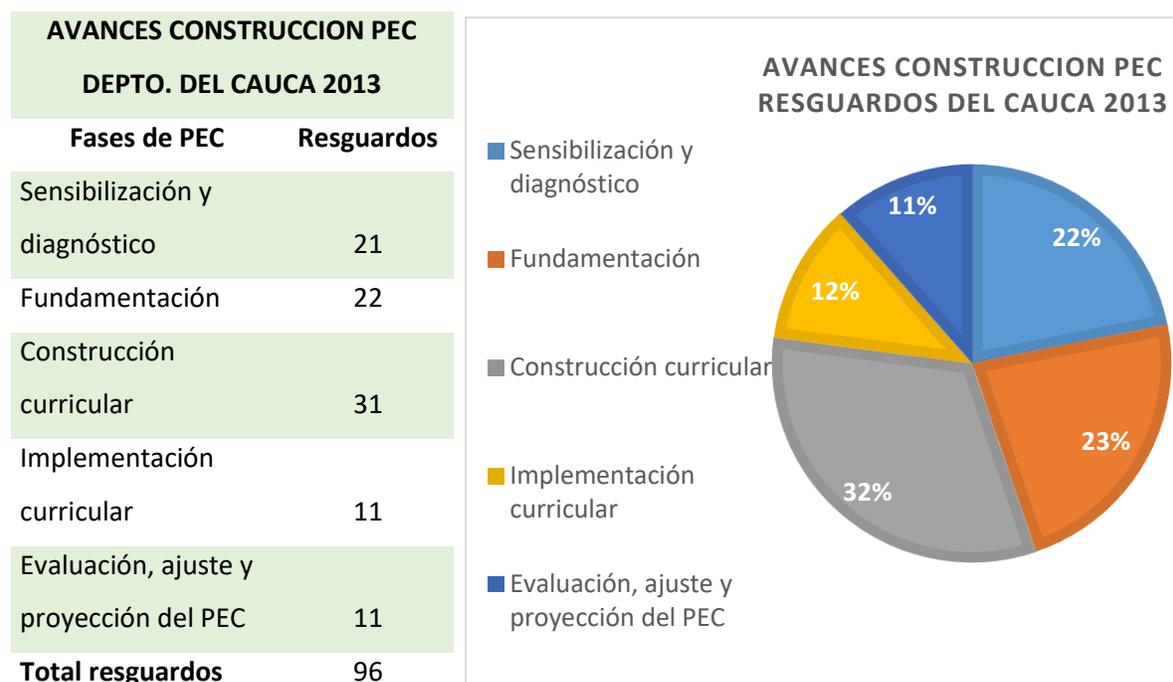


Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 71)

La figura No. 1 muestra que la gran mayoría de los territorios se encuentran en la fase de sensibilización y diagnóstico de los PEC, seguido de algunos territorios en la fase de construcción curricular.

En el diagnóstico realizado por PEBI-CRIC explican que las dificultades pesan en las acciones de fundamentación y aplicación de los PEC, en el desconocimiento de los propósitos y los fines de la educación propia, las falencias en la construcción de estrategias de enseñanza colectiva y la reafirmación de las pedagogías propias. Esta realidad permite entender que “La educación no es un proceso aislado de los demás aspectos de la sociedad y que todo lo que sucede en el país nos afecta directa o indirectamente” (PEBI-CRIC, 2013, p. 16), por lo tanto, los territorios con sus procesos educativos tendrán que encaminar las políticas de educación propia con mayor decisión aún en la diversidad.

Figura No. 2 Avances construcción PEC en resguardos del Cauca en 2013

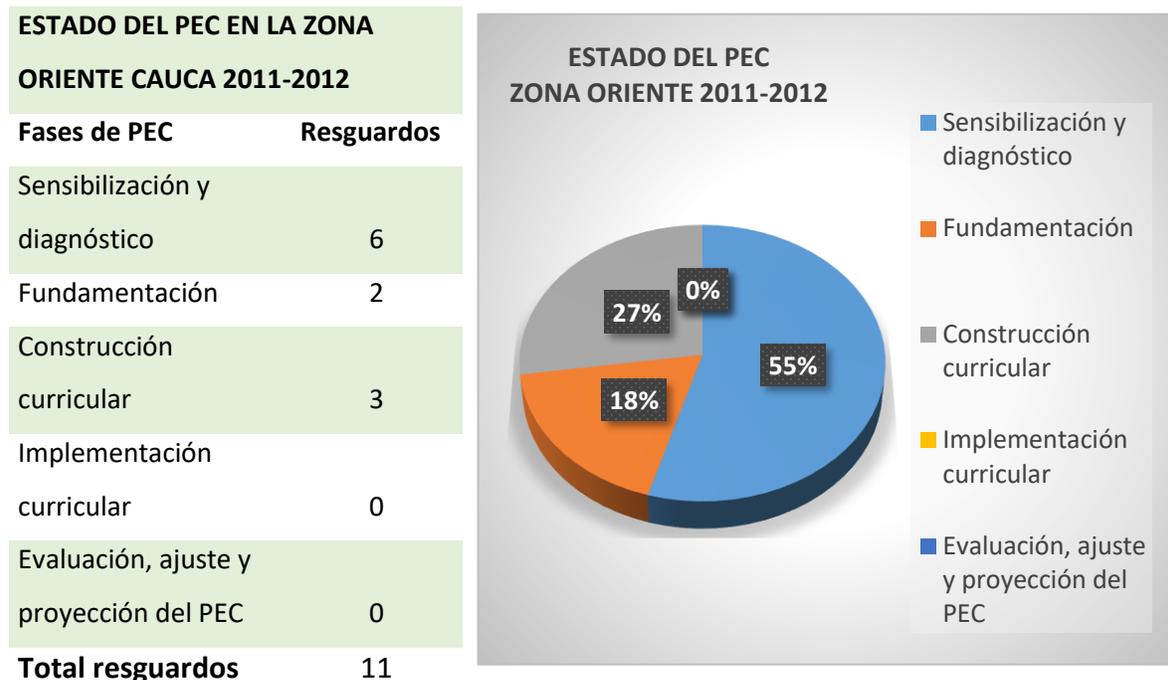


Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 71)

La Figura No. 2 da cuenta de los avances logrados en el siguiente año, es decir en el 2013, en lo que concierne a la construcción de los proyectos educativos comunitarios en el Departamento del Cauca. Allí vemos que la fase de construcción curricular tuvo un leve avance teniendo en cuenta que en el diagnóstico aparece con un 23% de avance y un año después tiene un avance del 32% y la fase de sensibilización porcentualmente haya disminuido hasta el 11% augurando un buen indicador, pues, se puede decir que más territorios culminaron esta fase y hayan avanzado en la siguiente.

Observamos que el PEBI-CRIC hace esfuerzos en apoyar en la construcción y reconstrucción identitaria y cultural las comunidades ancestrales, potenciar las proyecciones de vida comunitaria y territorial ante los modelos de educación impuesto, afianzar en los valores culturales como la lengua e identidad en decaimiento, fomentar la elaboración de materiales didácticos propios, confrontar la negación de la historia y lograr la formación de personal docente idóneo. Además indica que el CRIC desde su fundación en 1971 y el PEBI en 1978 no han ahorrado esfuerzos en la recuperación y la permanencia de la cultura, en efecto, afianza dando lineamientos en los PEC cuyos componentes giran alrededor de lo político, pedagógico y administrativo. De las zonas y pueblos indígenas elegidas para hacer el análisis fueron la zona Oriente, zona Tierradentro, zona Occidente, zona Sur y la zona Costa Pacífica.

Figura No. 3 Estado del PEC en la zona oriente del Cauca 2011-2012

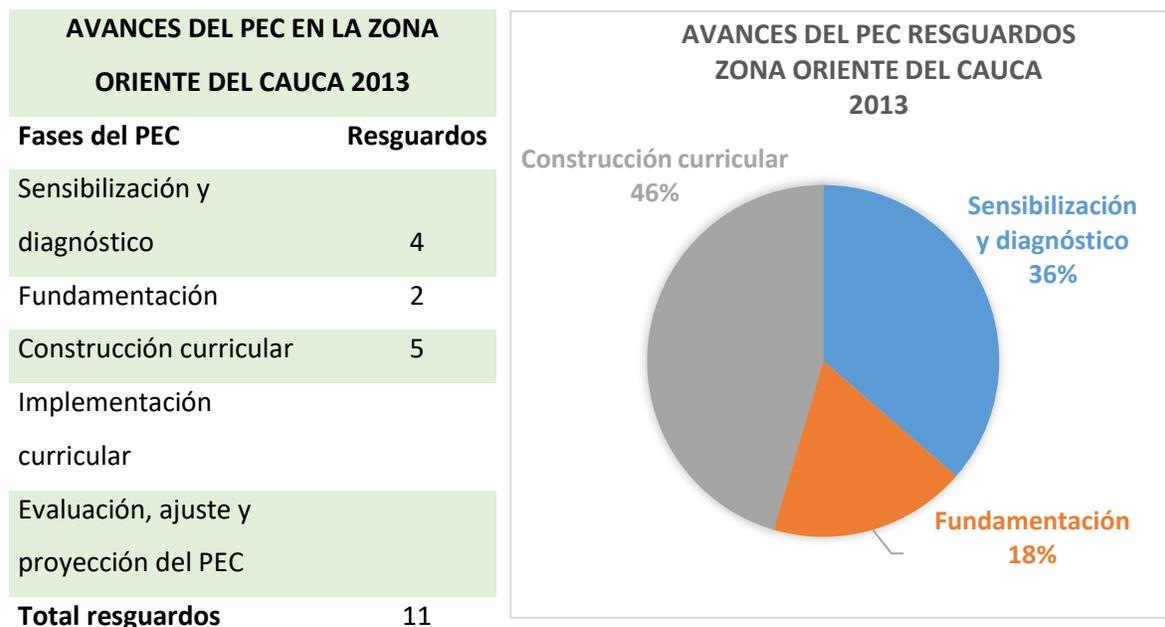


Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 72).

La figura No. 3 hace referencia sobre el estado de los proyectos educativos comunitarios de la zona oriente del Departamento que agrupa 11 territorios indígenas presentes dentro de los municipios de Silvia, Morales, Piendamó y Totoró.

Se referencia que la gran parte de los territorios, hasta en un 55% se encuentran desarrollando acciones dentro de la primera fase del PEC y un porcentaje menor ha avanzado en las dos siguientes: Fundamentación en un 18% y Construcción curricular en un 27%.

Figura No. 4 Avances del PEC en la zona oriente del Cauca - 2013



Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 72).

La Figura No.4 hace un muestreo sobre los avances del PEC en la misma zona arrojando como resultado que la fase de Construcción curricular es bastante significativo ya que en el momento del diagnóstico tenía un avance del 27% y aquí indica que tiene un logro del 46%. Las dos primeras fases han disminuido en porcentajes con ello indicando que el avance general va en aumento y positivo.

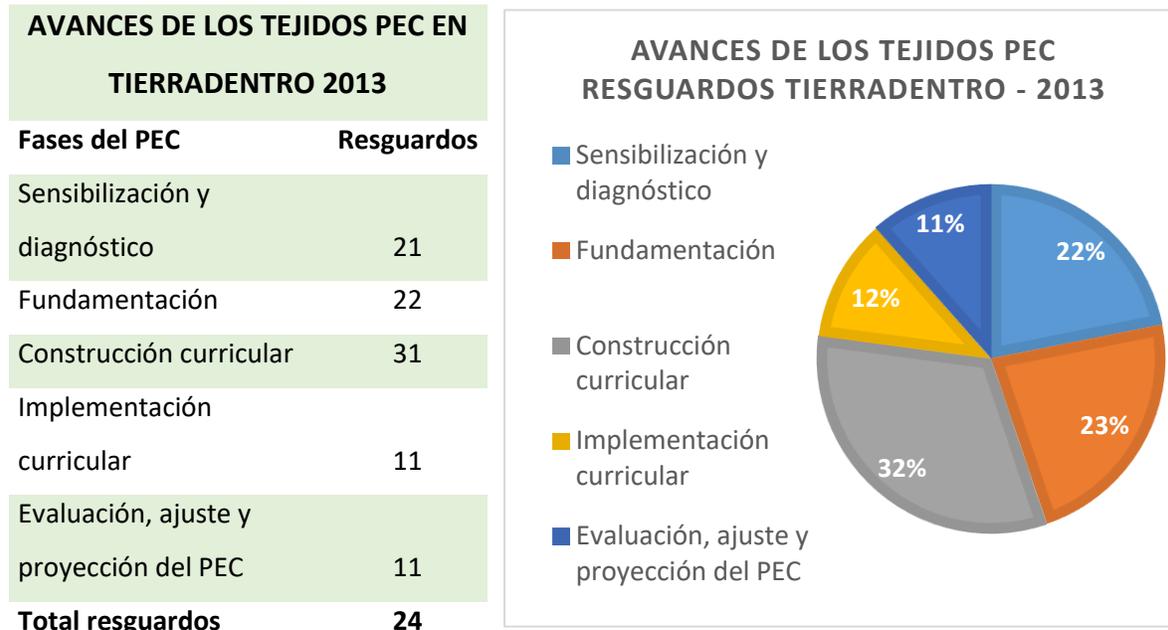
Figura No. 5 Estado del PEC en la zona Tierradentro Cauca 2011-2012



Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 75).

La Figura No.5 indica que la zona Tierradentro, ubicada al oriente del Cauca, con dos municipios conformados que son Inzá y Páez, y a la vez, con dos Asociaciones de cabildos y 24 cabildos indígenas establecidos, muestran según el diagnóstico regional, que el estado de los PEC se encuentra en la fase inicial de desarrollo de sus PEC cuyo porcentaje asciende al 67% y mínimamente en la fase de Construcción curricular que figura con un 4%. La fase de fundamentación del PEC aparece con un 25%, lo que indica un estado positivo y en avance frente al diagnóstico regional que es del 12%.

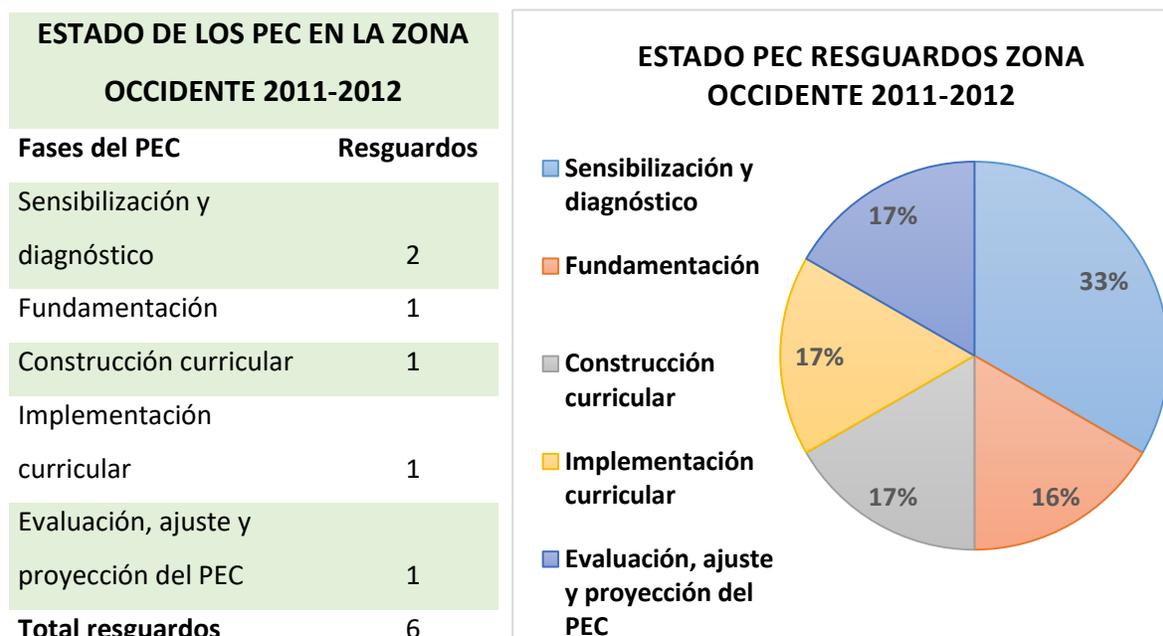
Figura No. 6 Avances del PEC en Tierradentro Cauca - 2013



Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 75).

En la Figura No. 6 en relación a los avances del PEC de la zona en referencia, se puede apreciar que del 100% de los territorios en un 32% ha avanzado en la fase de Construcción curricular y ha alcanzado logros hasta en un 23% en la fase Fundamentación. Se puede afirmar que, en la medida en que van avanzando en las fases preliminares, también el 11% de los territorios simultáneamente hacen ajustes a sus PEC.

Figura No. 7 Estado de los PEC Zona Occidente 2012-2012



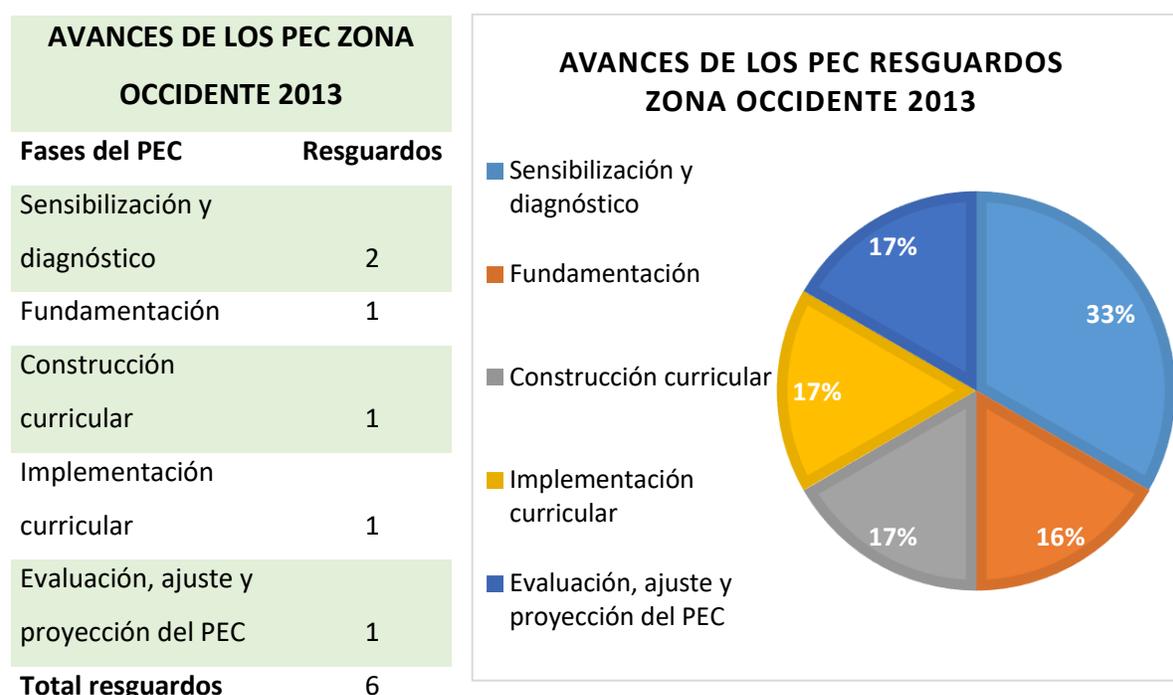
Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 78).

Lo que la Figura No. 7 hace referencia, se trata del estado de los proyectos educativos comunitarios en la zona Occidente del Departamento que agrupa a seis territorios indígenas, los cuales, se ubican en el municipio de Morales. En esta zona vemos que un 33% de los territorios avanzan en la primera fase del PEC y mínimamente han avanzado en las siguientes fases. Eso indica que, las otras fases se están trabajando simultáneamente. Es de anotar que la zona cuenta con varias instituciones educativas, entre ellas la Institución Indígena de Aguanegra, Institución Educativa del Chimborazo y la Institución Educativa El Mesón.

El diagnóstico visualiza la necesidad de recuperar la cultura, la música, las artes, los valores éticos, el idioma, las ciencias agropecuarias, la familia y la relación con los mayores. Así mismo, falta claridad y no se da importancia a la propuesta educativa y pedagógica, se presentan confusiones en los planteamientos de

objetivos y fines, no cuentan con un currículo propio, hay debilitamiento del idioma materno, no cuentan con dinamizadores culturales ni hay pertenencia por parte de las autoridades locales indígenas. De igual forma, la presencia de grupos armados y religiosos, la discontinuidad del personal docente, la educación tradicional y los calendarios externos acortan los procesos de educación propia. Se cuenta con unos sistemas de evaluación deficiente, jóvenes con poco aprecio hacia el trabajo en la tierra y docentes desarticulados a la vida en comunidad.

Figura No. 8 Avances de los PEC Zona Occidente 2013

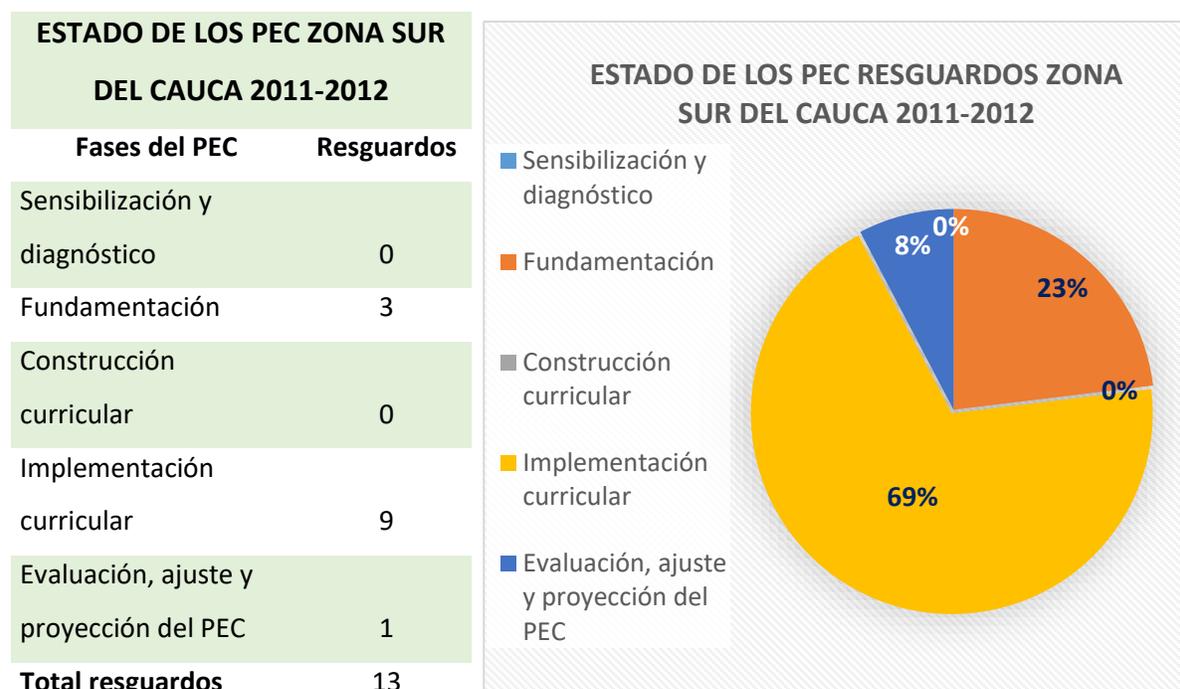


Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 78).

La Figura No. 8 presenta los avances del PEC en la zona occidente hallándose que las fases de sensibilización y diagnóstico, fundamentación y construcción curricular avanzan simultáneamente con un porcentaje del 17% y en un

porcentaje del 33% se encuentran en la fase uno y en un 16% en la fase de fundamentación. Lo que sí es claro, es que entre el estado del PEC encontrado en el año inmediatamente anterior, doce meses después no se reflejaron avances significativos en sus proyectos.

Figura No. 9 Estado de los PEC en la Zona Sur

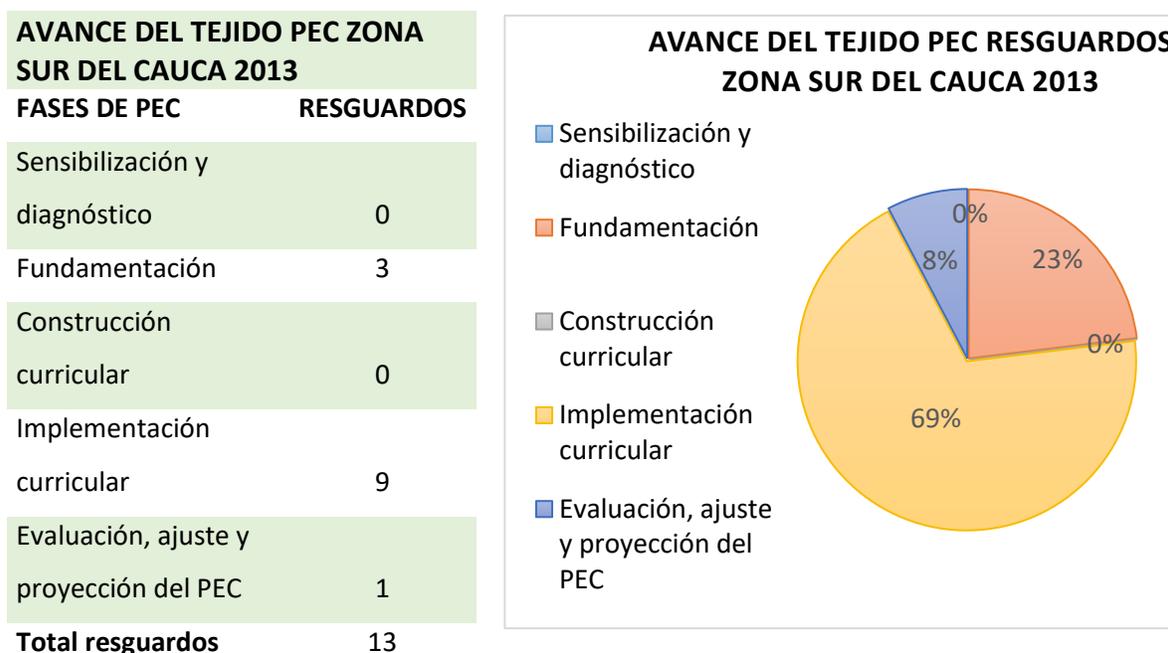


Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 79)

La Figura No. 9 da cuenta del estado de los proyectos educativos comunitarios de la zona Sur del Departamento y el avance en el desarrollo de los PEC que agrupa a trece territorios indígenas habitados por comunidades indígenas Yanakunas, las cuales se ubican en La Vega, Sotará y la Bota caucana. En esta zona vemos que un 69% de los territorios avanzan en la cuarta fase del PEC, que muestra un positivo avance en el desarrollo de los PEC y en menor porcentaje

figuran las otras fases indicando que ya han sido superadas, especialmente las fases de sensibilización y construcción curricular.

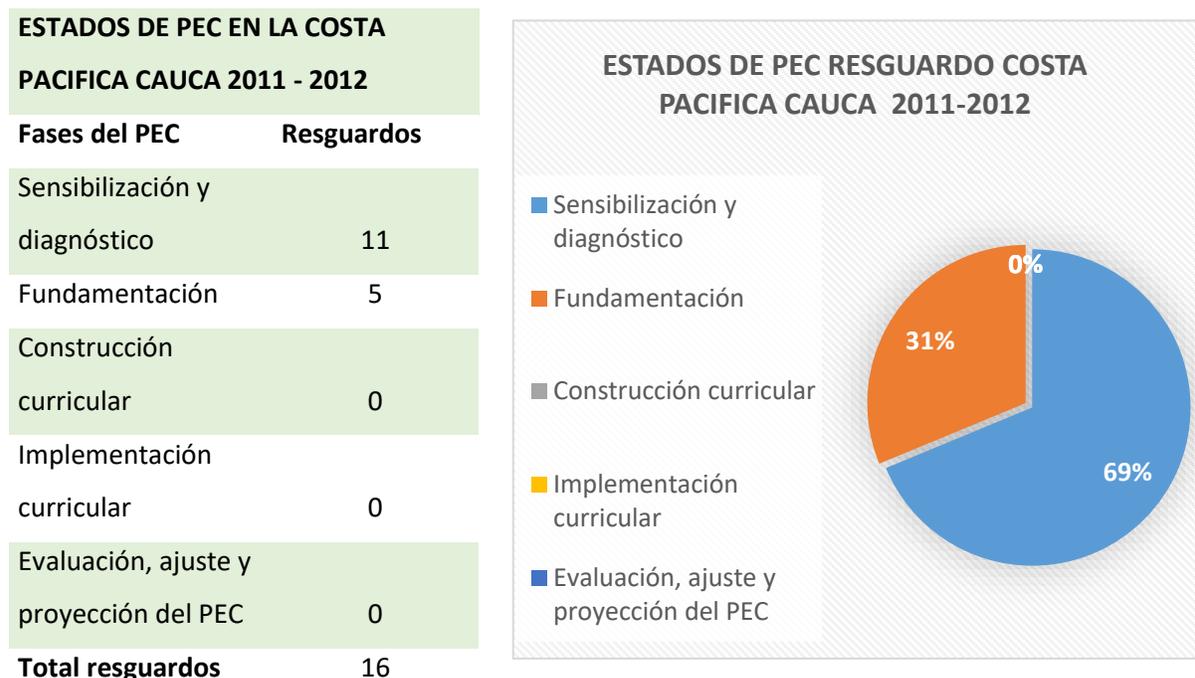
Figura No. 10. Avance PEC en la zona sur del Cauca 2013



Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 79)

La Figura No. 10 deja observar que entre el año anterior, momento en que se desarrolló el diagnóstico y el hallazgo del estado del PEC y el año siguiente en que se revisaron los avances, se mantuvieron los porcentajes sin muchas novedades. Indica que no hubo modificaciones relevantes y se dio continuidad al normal desarrollo de los proyectos educativos.

Figura No. 11 Estados del PEC Zona Costa Pacífica 2011 - 2012

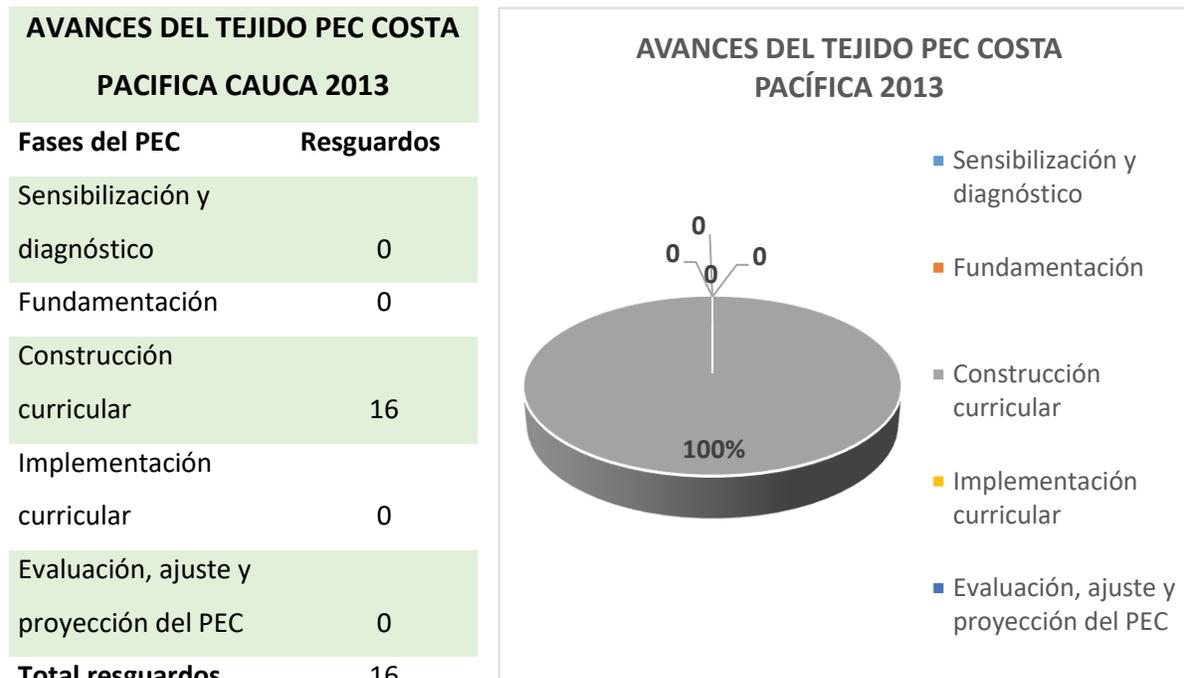


Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 84)

La Figura No. 11 da cuenta del estado de los PEC en la zona Costa Pacífica del Departamento que agrupa a dieciseis territorios indígenas habitados por Eperara-Siapidara, los cuales se encuentran en López de Micay y Timbiquí, municipios de la costa pacífica colombiana. La mayoría de los territorios, en un 69%, están desarrollando la primera fase del PEC y en un 31% han avanzado en la segunda fase de fundamentación.

El diagnóstico muestra que hay una necesidad de entendimiento del PEC unido al debilitamiento cultural, bajo nivel de organización comunitaria, infraestructura educativa deteriorada, pérdida de autonomía familiar, en proceso de debilitamiento de la lengua ancestral, la cosmovisión y otros valores culturales del pueblo indígena costera.

Figura No. 12 Avances de los PEC en la zona Costa Pacífica 2013



Fuente: Diagnóstico PEC Departamento del Cauca 2011 -2012 (PEBI-CRIC, 2013, p. 84)

La Figura No. 12 da a entender con claridad que todos los territorios indígenas de la zona pacífica entraron en su totalidad a la fase de construcción curricular, teniendo en cuenta que en el año anterior estaban en la fase de sensibilización y fundamentación, en el siguiente año el 100% de las comunidades entraron a la fase de construcción curricular.

Hallazgos en los PEC del Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama Inzá

Con relación al presente estudio, se toma las experiencias de ocho territorios indígenas, de 24 que suman en la zona Tierradentro, para la obtención de soportes actualizados y detallados en cada una de las fases, que facilitaran mejor análisis,

más datos concluyentes y proponer acciones para avanzar en la propuesta de fortalecimiento de los proyectos educativos comunitarios.

El siguiente listado muestra las Instituciones Educativas y su correspondiente territorio que hicieron parte en el intercambio de información y experiencias.

Instituciones educativas y Territorios:

Agroambiental A'kwe Üus Yat - La Gaitana

Jiisa Fxiw - Yaquivá

Yu'ç kwet Zuun - San Andrés de Pisimbalá

Agropecuaria Kpi'sx Zuun - Calderas

Tumbichucue - Tumbichucue

Indígena de Quiguanás - Quiguanás- Santa Rosa

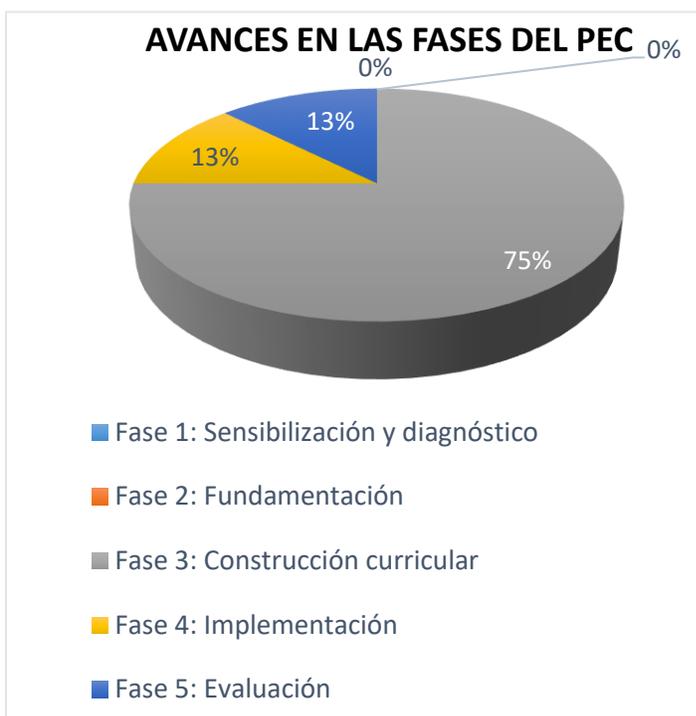
Piiya Thë'we'sx Üus Yat - Alto la Reforma - San Miguel

İsxiwe'sx Yaaknxi - El Rincón Turminá

Se compone cada momento de una pregunta y las respuestas se visualizan con un gráfico, un resumen estadístico y luego, el análisis.

Primera pregunta: ¿En qué fase de desarrollo se encuentra el Proyecto Educativo Comunitario?

Figura No. 13 Avances en las Fases del PEC



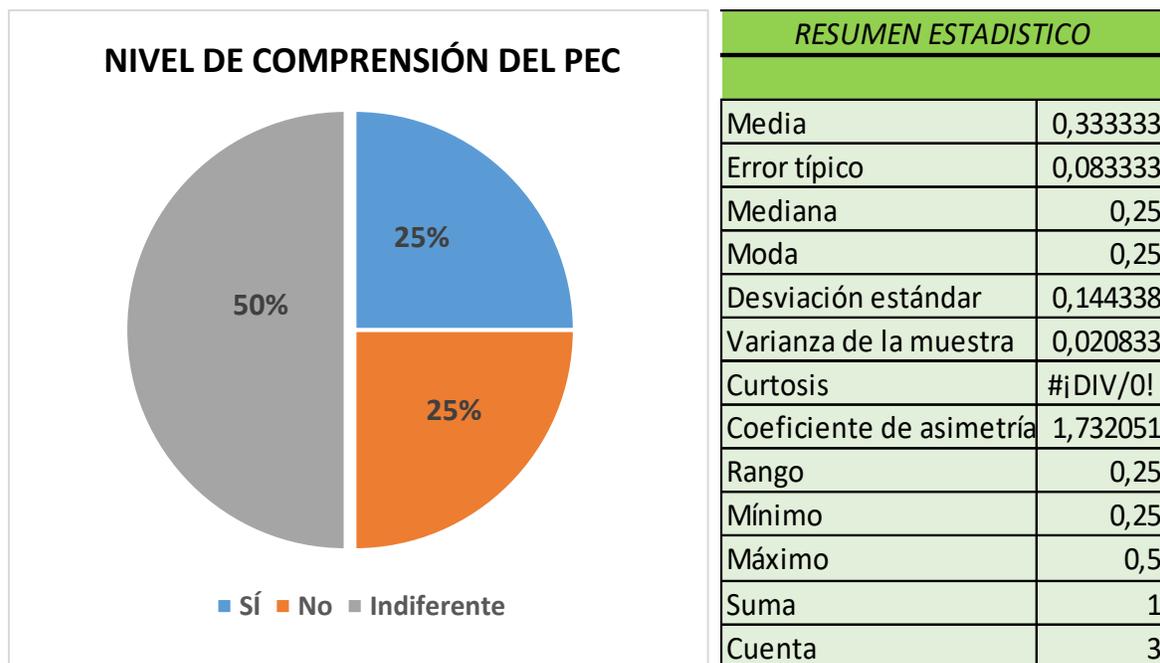
<i>RESUMEN ESTADISTICO</i>	
Media	0,2
Error típico	0,140312
Mediana	0,125
Moda	0
Desviación estándar	0,313748
Varianza de la muestra	0,098438
Curtosis	4,225246
Coficiente de asimetría	2,017344
Rango	0,75
Mínimo	0
Máximo	0,75
Suma	1
Cuenta	5

Fuente: elaboración personal

Los resultados de la entrevista indican que las instituciones educativas indígenas tienen un avance hasta de un 75% en la Fase 3, es decir, en la construcción del tejido de conocimiento y sabiduría o construcción curricular propio y un 13% están en la fase de implementación del currículo y evaluación de sus PEC. Las dos fases primeras son pasos preliminares del PEC, y por tanto, se entiende como acciones ya cumplidas.

Segunda Pregunta: Con respecto a la primera fase, las comunidades comprenden con claridad qué es un PEC?

Figura No. 14 Nivel de comprensión del PEC

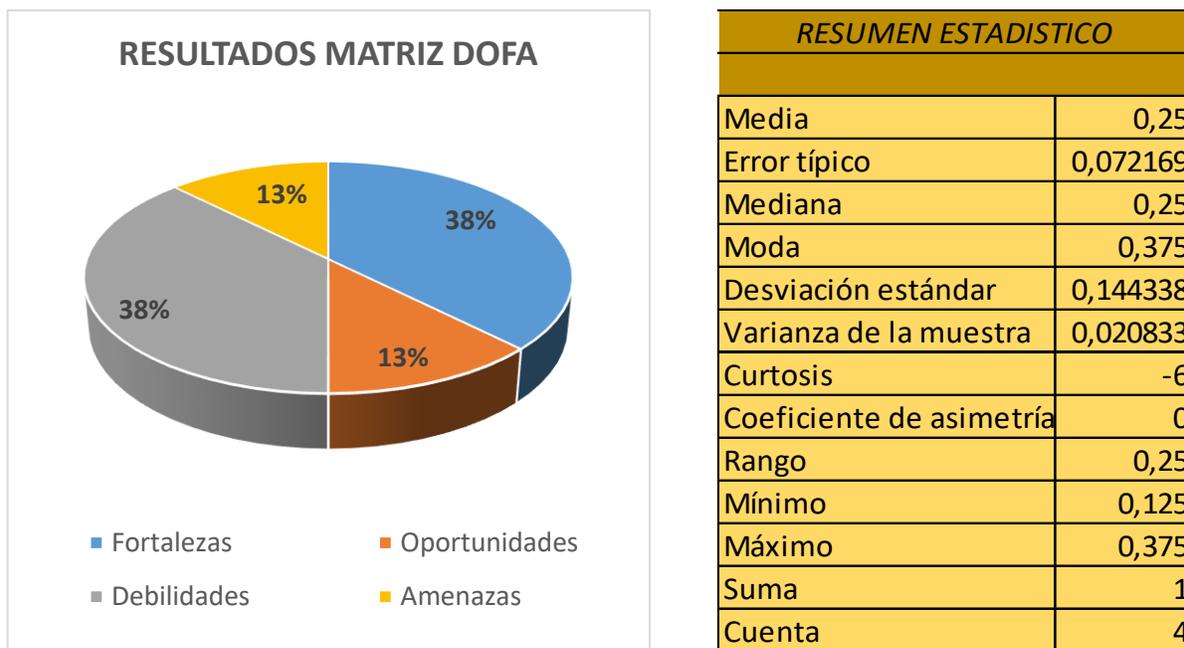


Fuente: elaboración personal

Siendo la pedagogía, la ciencia de la enseñanza, cuando se habla del proyecto educativo comunitario es esencialmente pedagógico, didáctico y metodológico. En ese sentido, la comunidad no comprende los asuntos de la pedagogía aunque de hecho, se afirma que son los primeros educadores, luego, encontramos que el 25% de las instituciones y comuniddes educativas indígenas conocen qué es un proyecto educativo comunitario con un porcentaje igual del 25% que no comprende un PEC y lamentablemente un 50% es indiferente, más exactamente, es un tema que no está al alcance de su entendimiento.

Tercera pregunta: En el desarrollo de la matriz DOFA, qué encontraron?

Figura No. 15 Resultados de la matriz DOFA

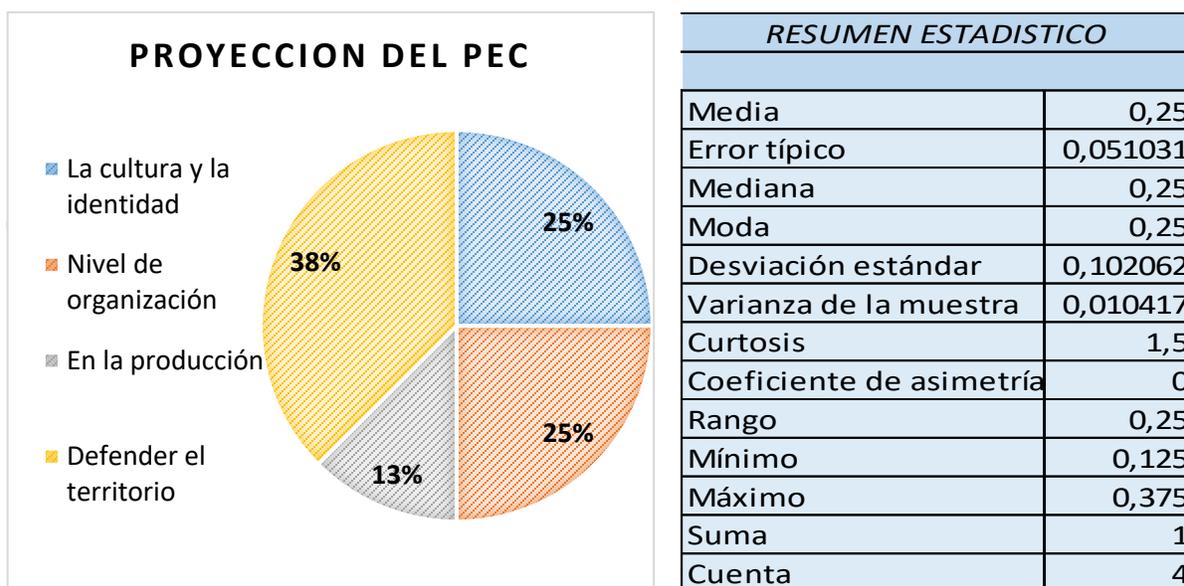


Fuente: elaboración personal

Desarrollar los PEC implica inicialmente hacer unos planteamientos sobre las viabilidades del proyecto y todo lo relacionado en temas educativos y en tal razón, se nota que las comunidades y sus instituciones poseen un porcentaje del 38% en fortalezas, pero tienen igual porcentaje en debilidades; sucede igual en lo que respecta a las oportunidades y las amenazas que tienen ambas un 13%. Luego, se evidencia que no hay una buena perspectiva para la consolidación de sus PEC, pues los resultados entre las DOA aumentan hasta en un 64%.

Cuarta pregunta: El PEC en qué cree que le va a fortalecer a las comunidades?

Figura No. 16 Proyección del PEC

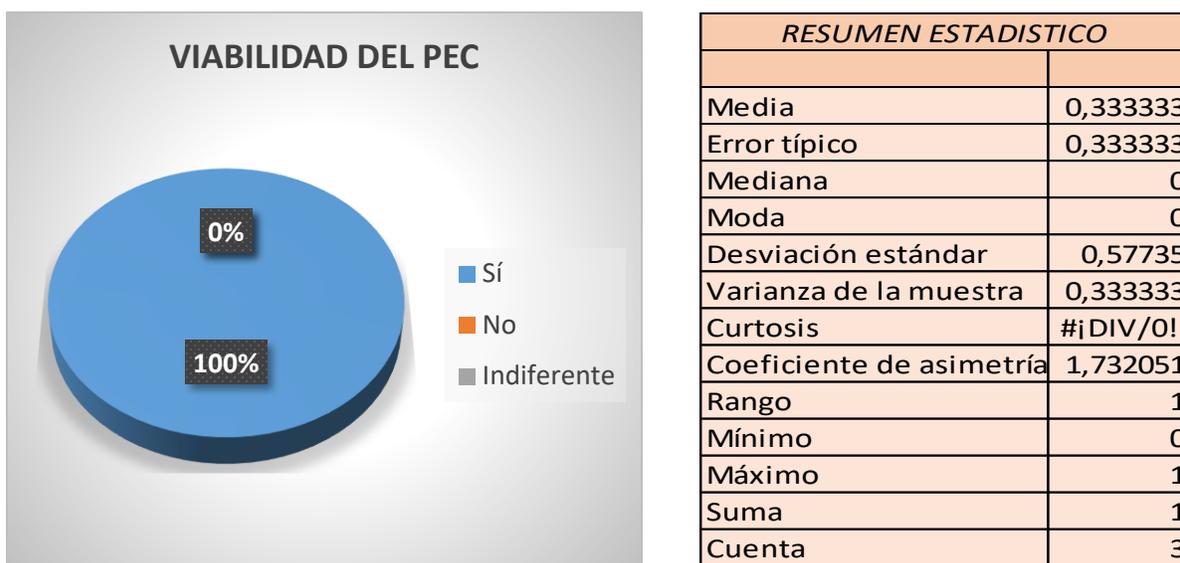


Fuente: elaboración personal

Son muchas las inquietudes y perspectivas educativas de las comunidades, lo real es que, la educación no ha de solucionar los problemas sociales y comunitarios en un instante, homogéneamente y a toda la comunidad. Sin embargo, se ve que el PEC le ha de fortalecer hasta en un 13% en lo referido a conocimientos productivos, en un 25% en la capacidad de organización, en otro 25% en lo que respecta al fortalecimiento de la cultura y la identidad y finalmente, hasta en un 38% en lo que tiene que ver con la defensa del territorio. Con ello, se puede percibir las razones por las cuales, el indígena se arraiga con el territorio.

Quinta pregunta: Con respecto a la Fase2, es viable el desarrollo del PEC en su territorio?

Figura No. 17 Viabilidad del PEC

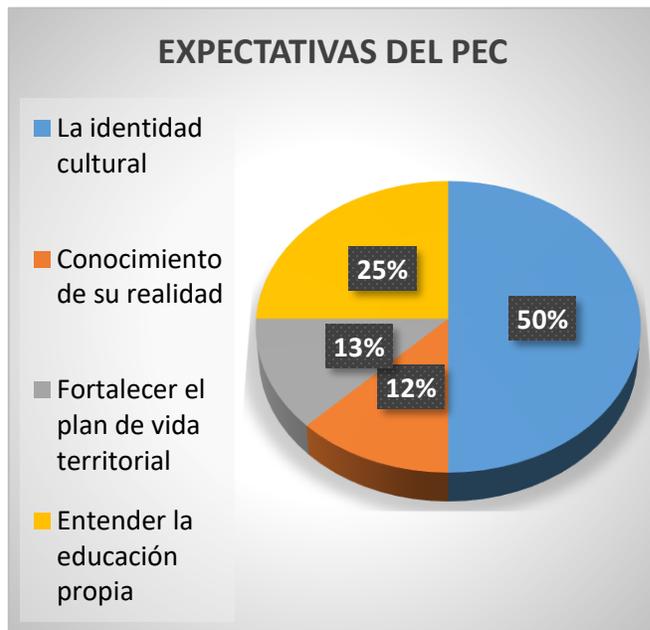


Fuente: elaboración personal

En relación a la viabilidad de los proyectos educativos comunitarios, las comunidades y sus instituciones aseguran en un 100% que su desarrollo es viable. Tal indica que, aunque hay deficiencias en otros aspectos ya socializados, en sus aspiraciones está el de encaminar un proceso de educación en su territorio. Eso indica que se tendrá que revisar y avanzar en las fortalezas halladas en la matriz DOFA y afianzar en los otros aspectos.

Sexta: El desarrollo del PEC en qué les fortalece comunitariamente?

Figura No. 18 Expectativas del PEC



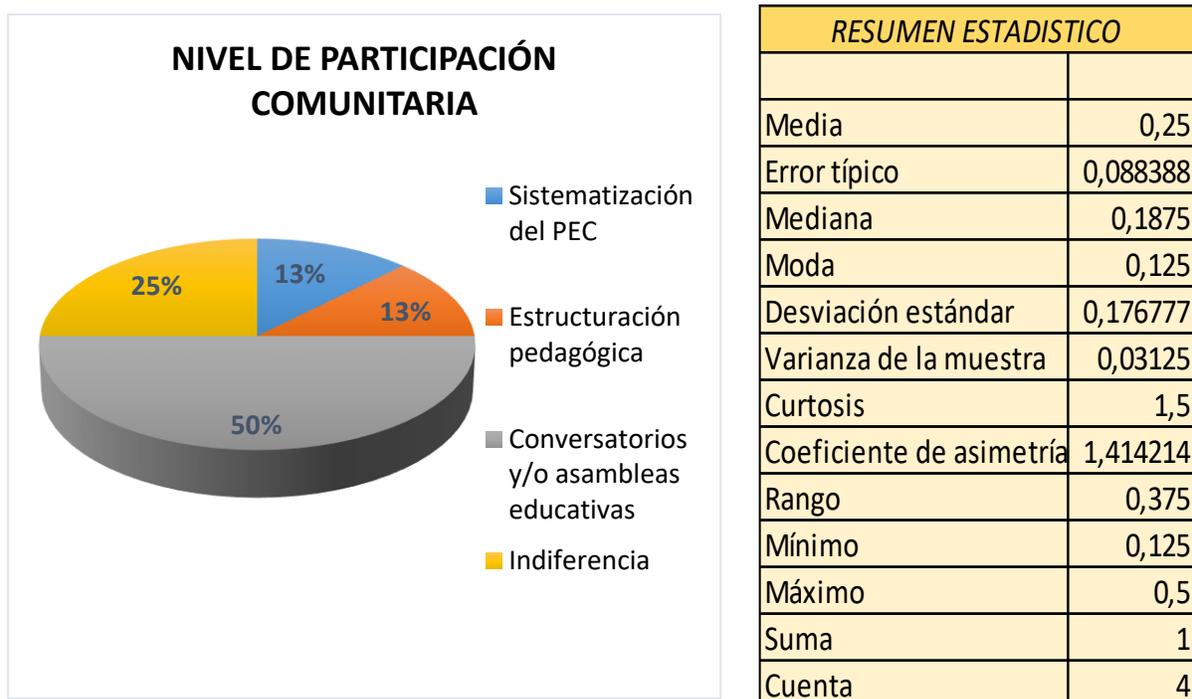
<i>RESUMEN ESTADISTICO</i>	
Media	0,25
Error típico	0,088388
Mediana	0,1875
Moda	0,125
Desviación estándar	0,176777
Varianza de la muestra	0,03125
Curtosis	1,5
Coefficiente de asimetría	1,414214
Rango	0,375
Mínimo	0,125
Máximo	0,5
Suma	1
Cuenta	4

Fuente: elaboración personal

Las comunidades a través de su institución en un 50% creen que les fortalece la identidad cultural, así mismo un 25% afirma que el PEC ayuda a entender el concepto de educación propia, el 13% concibe como una estrategia de fortalecimiento del plan de vida territorial y otro 12% dice que el PEC permite conocer su entorno de vida, social y territorial. Los resultados indican que los territorios y sus habitantes, teniendo una institución educativa con un proyecto propio, le va a fortalecer sus dinámicas de vida social, cultural y territorial.

Séptima pregunta: Con respecto a la Fase 3, en qué aspectos participó la comunidad para el desarrollo del PEC?

Figura No. 19 Nivel de participación comunitaria

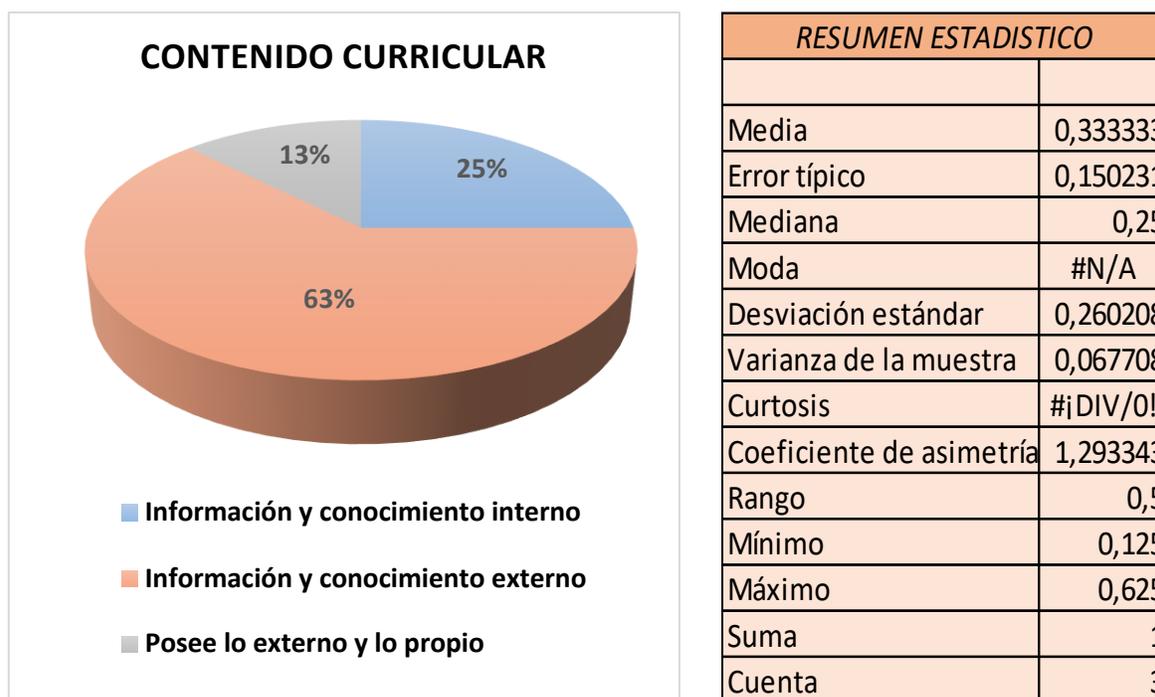


Fuente: elaboración personal

Siendo un PEC eminentemente participativo, encontramos que la comunidad participó en conversatorios o asambleas educativas hasta en un 50%, un 13% de los participantes apoyó en la sistematización y otro 13% analizando en la estructuración pedagógica del proyecto educativo, pero así mismo, se halla parte de la población que no están dadas a participar, en el estudio representa un 25%. Además, este último resultado puede contradecir a lo hallado en la Figura 1 en donde se muestra que las dos primeras fases fueron culminadas a cabalidad.

Octava pregunta: Los contenidos del tejido de conocimientos y sabiduría (currículo) pesa más lo propio o lo externo?

Figura No. 20 Contenido curricular

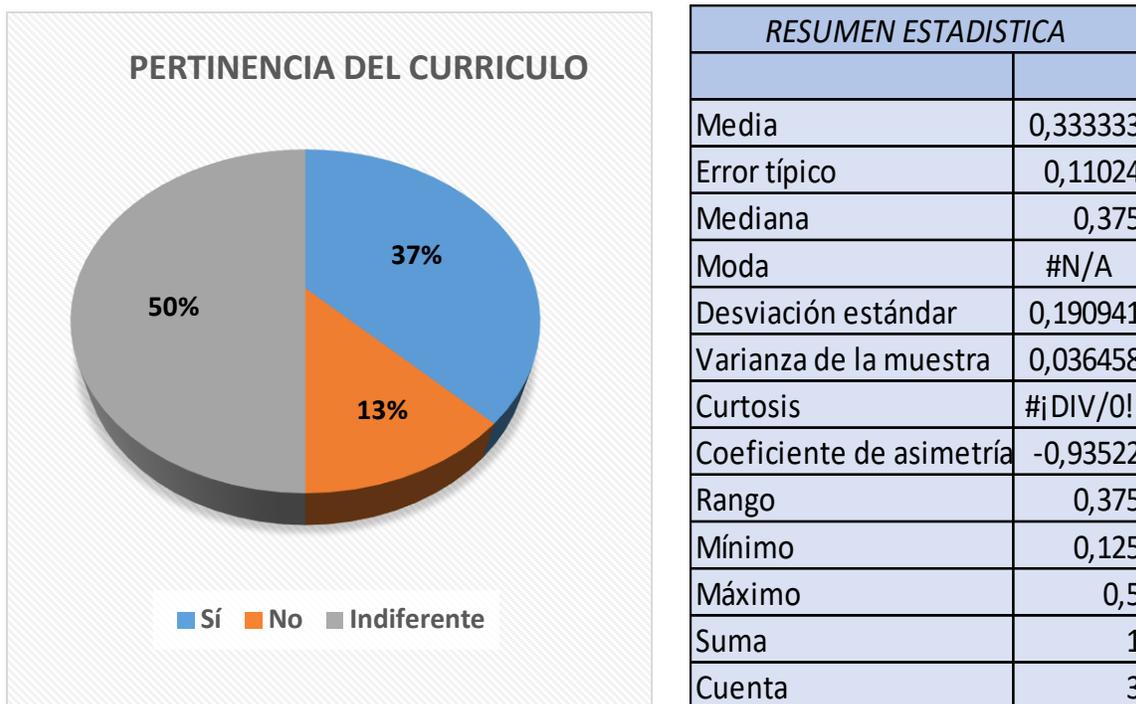


Fuente: elaboración personal

De acuerdo a la lectura, se encuentra que las instituciones educativas al momento de construir los tejidos de conocimientos o currículo y desarrollar sus proyectos pedagógicos, le dan mayor importancia a los contenidos externos hasta en un 63%, mientras que los contenidos basados en conocimientos o saberes propios, que son lineamientos del SEIP, se tienen en cuenta hasta en un 25% y aquellos contenidos organizados tanto de conocimiento de fuera y de adentro se reflejan en un 13%.

Novena pregunta: El currículo es pertinente con las necesidades y problemáticas de la comunidad?

Figura No. 21 Pertinencia del currículo

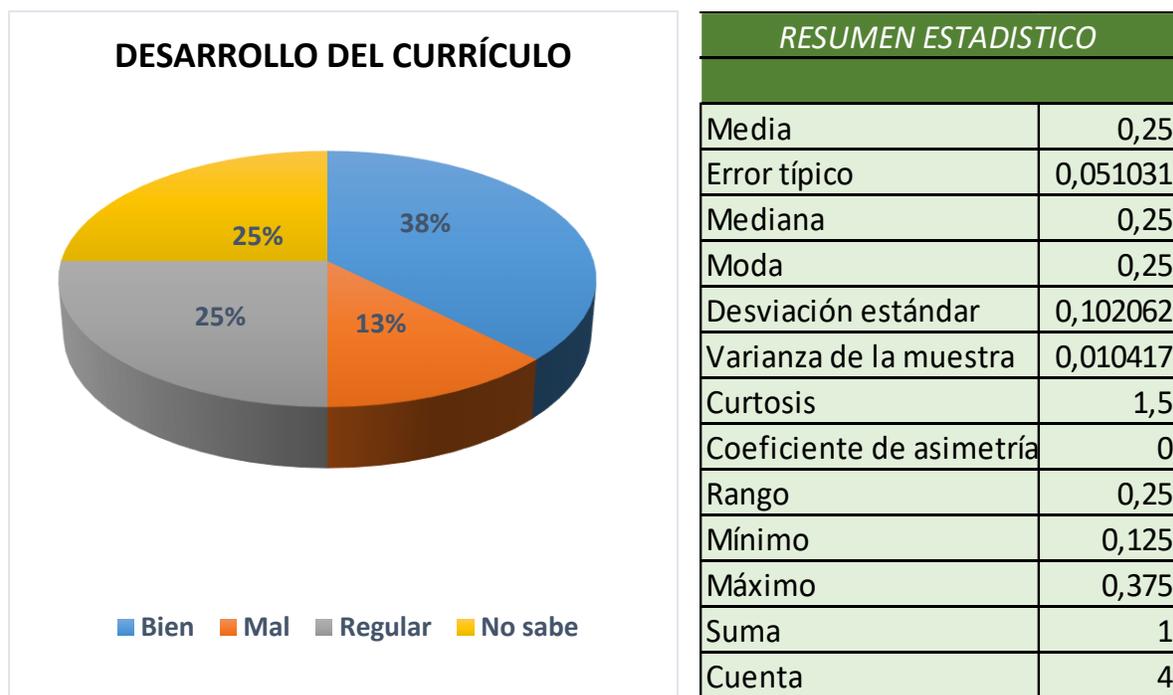


Fuente: elaboración personal

Qué un proyecto sea pertinente para una comunidad, genera incertidumbre cuando los resultados ascienden un 50% de indiferencia y eso indica que los contenidos que se ofertan no le van a resolver las necesidades educativas y los problemas de la comunidad unido a un 13% que afirma negativamente. Luego, sólo un 37% de la comunidad y su institución ratifica que el currículo sí responde a las aspiraciones de la comunidad. Puede darse una lectura, que los contenidos están siendo preparados por la comunidad de conocimiento únicamente o que los contenidos enmarcados en el SEIP no les satisface a los pobladores.

Décima pregunta: Con respecto a la Fase 4, cómo avanza el desarrollo del tejido de conocimientos y sabiduría (currículo)?

Figura No. 22 Nivel de satisfacción de desarrollo curricular



Fuente: elaboración personal

En el aspecto de ejecución del tejido de conocimiento o currículo el 38% de la comunidad educativa es consciente del trabajo que están desarrollando y saben que es positivo el trabajo, un 25% afirma que el proceso se está llevando medianamente bien, otro 13% considera que el proyecto y su desarrollo curricular no responde las expectativas de la comunidad, es decir, no está cumpliendo lo previsto en el proyecto y un 25% afirma que no tiene conocimiento y no le interesa los procesos educativos. Este último es relativo, pues recoge también las percepciones de la comunidad en general.

Decimoprimer pregunta: Qué dificultades encuentran en el desarrollo de los PEC?

Figura No. 23 Dificultades para su desarrollo



Fuente: elaboración personal

De hecho todo proyecto presenta dificultades, en ese sentido, lo concerniente a los proyectos educativos comunitarios, la figura da cuenta que el factor de dificultad generado por el personal con pedagogía tradicional asciende a un 13%, las actividades inamovibles regidas por la institución reflejan en un 13%, la inoperancia en lo investigativo por parte de la comunidad educativa asciende en un 38%, la inexistencia de material propio posee un porcentaje del 25% y un último factor de dificultad aparece con un porcentaje del 13% que se refiere a los sistema de evaluación tradicional.

Decimosegunda pregunta: Qué estrategias utilizan para mitigar las falencias en el desarrollo del PEC?

Figura No. 24 Estrategias de mitigación

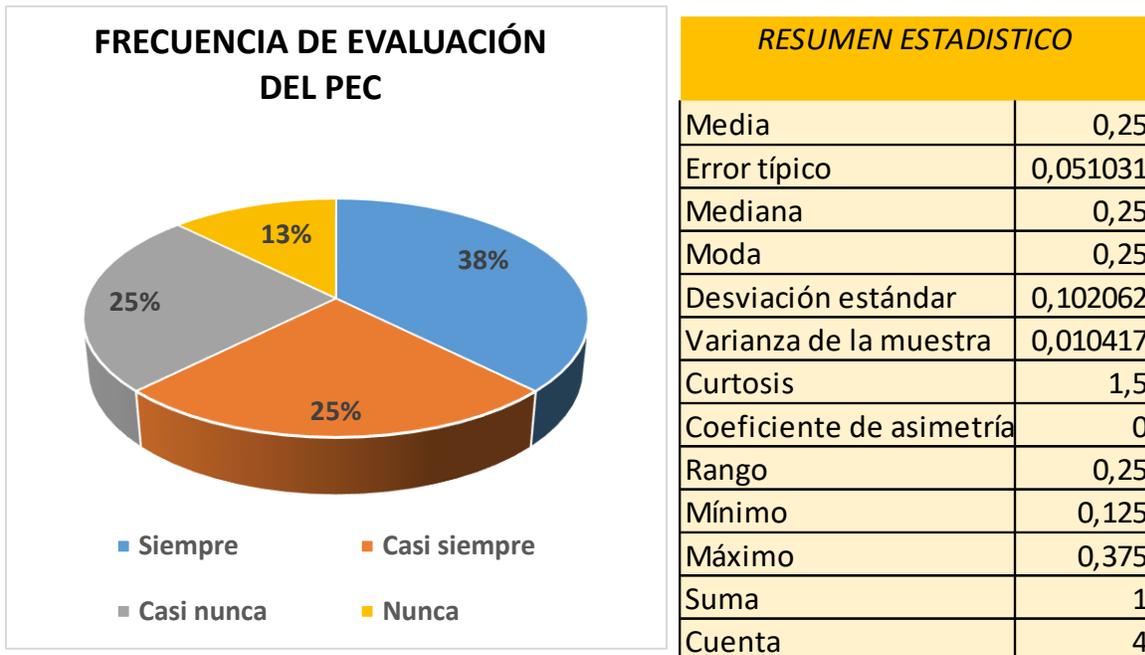


Fuente: elaboración personal

Las acciones que se establecen como estrategias para la reducción de las dificultades en el desarrollo del PEC se nota que recurren a materiales de apoyo externo hasta en un 50%, otro 25% crean estrategias intercambiando experiencias en pedagogía y un 13% elaborando materiales didácticos e investigando por ejes temáticos.

Decimotercera pregunta: En referencia a la Fase 5, con qué frecuencia evalúan y ajustan el PEC?

Figura No. 25 Frecuencia de evaluación

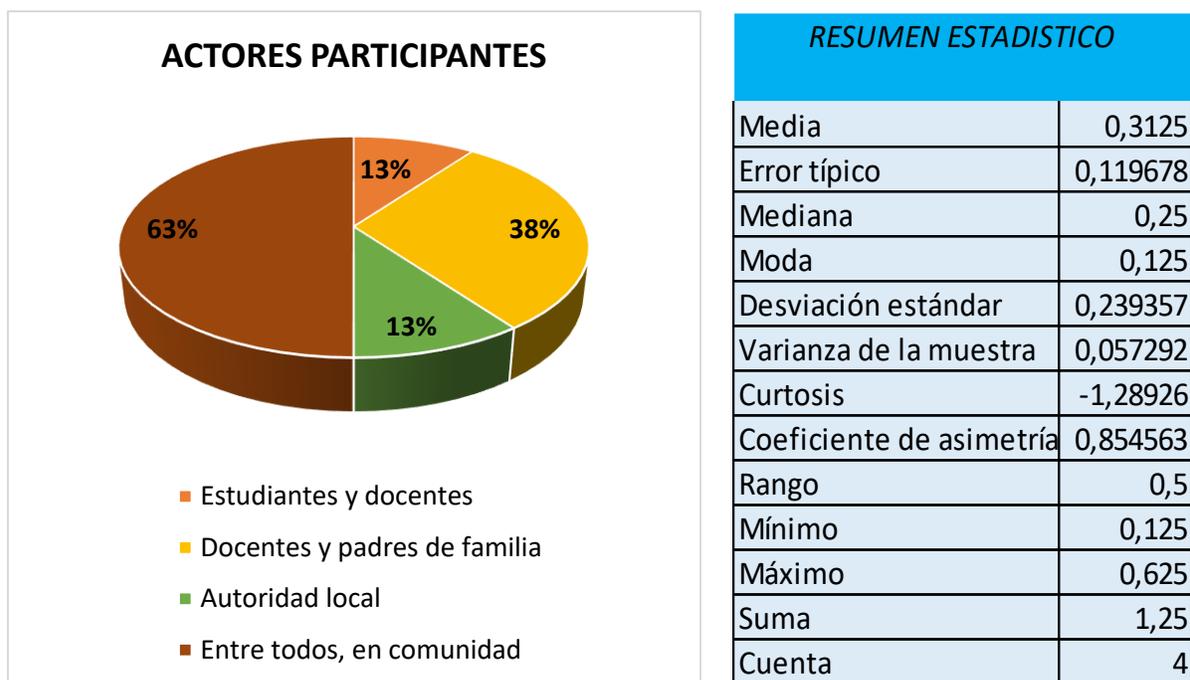


Fuente: elaboración personal

Siendo importante que los proyectos sean revisados constantemente, hemos encontrado que un 38% da una revisión permanente, otro 25% revisa esporádicamente, un 25% hace un seguimiento regular y un 13% no da importancia en la evaluación de sus proyectos.

Decimocuarta pregunta: En la revisión, evaluación y ajuste del PEC quiénes participan?

Figura No. 26 Nivel de participación de actores

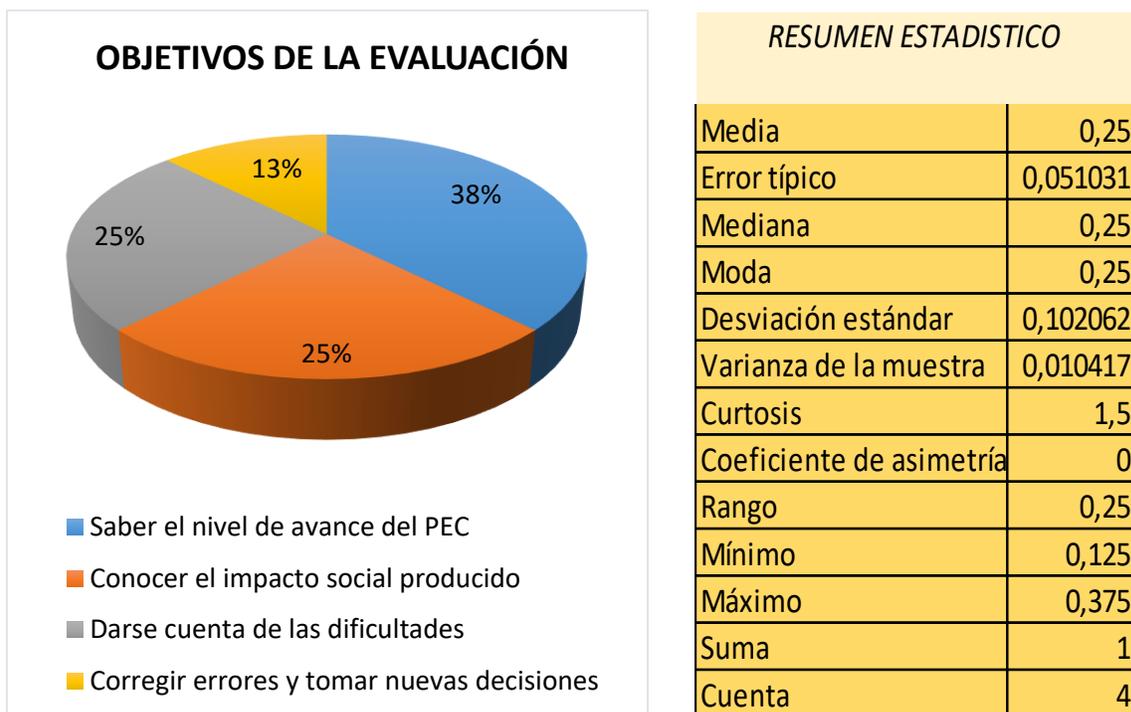


Fuente: elaboración personal

En la evaluación y ajustes del PEC encontramos que en 13% intervienen las autoridades locales, otro 13% lo revisan entre estudiantes y docentes y un 38% entre docentes y padres de familia; siendo una acción esencialmente comunitaria es muy positivo que en un 63% sea evaluado por la comunidad toda, pues, allí está la esencia de los proyectos educativos comunitarios.

Decimoquinta pregunta: Para qué hacen evaluaciones, ajustes y proyecciones del PEC?

Figura No. 27 Importancia de la evaluación



Fuente: elaboración personal

La importancia de la evaluación tiene como objetivo hacer seguimiento al proyecto, en ese sentido las instituciones hasta en un 38% consideran como una acción esencial y en forma permanente saber el nivel de avance del PEC, un 25% cree que le posibilita conocer el impacto social ejercido por el proceso educativo, otro 25% para conocer y darse cuenta de las dificultades del proyecto y un 13% aduce para corregir y tomar nuevas decisiones para el proyecto.

Discusión

Luego de la investigación surgen sin números de preocupaciones. La primera es que los proyectos educativos no avanzan y lo segundo, que las políticas educativas del país no dan tregua para que las comunidades indígenas desarrollen autónomamente el espíritu de educación que en ellos se emerge. Por ello, se propone varios asuntos de discusión:

Lento avance en el desarrollo de la educación indígena o educación propia

El lento avance de los proyectos educativos de las comunidades indígenas como se demuestra, es causado históricamente por los estamentos del gobierno y la iglesia. Con su política, iban definiendo la forma de cómo debían ser gobernadas las comunidades indígenas (incipientes sociedades), así como también las normas admitieron como menores de edad y por tanto, debían ser cuidados por la iglesia y por ende, la educación en los territorios indígenas debía ser parte del trabajo civilizador igual como en la campaña conquistadora y posterior colonización. La educación en manos de los religiosos, por su carácter misional y pedagógico, tardíamente ingresa en los planes del Estado, como consecuencia, hoy en día, las propuestas no avanzan porque están anquilosadas en una educación tradicional-religiosa, dependiente y coercitiva.

La realidad es que, las políticas públicas educativas para pueblos minoritarios fueron diseñadas desde el saber educativo de la sociedad mayoritaria como pasaría con las comunidades indígenas sin tener en cuenta el consentimiento de sus idearios, pues “las políticas etnoeducativas habían sido elaboradas desde el exterior de sus

comunidades y se debían sustentar en: los procesos organizativos comunitarios, la solución de sus problemas y la reivindicación de la identidad cultural". (Patiño, 2004, pág. 14).

La negación histórica a la educación indígena

Desde la época de Bolívar se menciona que quienes tenían más de cuatro años y menos de catorce tenían que presentarse a los centros educativos y aprender de los blancos (Decreto del 5 de julio de 1820). Dos años más tarde, autorizó a los religiosos a evangelizar y expandir la civilización occidental (Ley 30 de julio de 1924) y finalmente, restableció las antiguas misiones para reconstruir los pueblos, enseñar religión y las buenas costumbres (Ley 11 de julio de 1828).

Hacia el año de 1887 se firmó el concordato entre Colombia y el Vaticano en donde reconoció a la iglesia como mecanismo de orden social, además de otros beneficios, permitiendo que "la santa sede estableciera institutos religiosos de orden educativo, misionero o de caridad en el país y la oportunidad de que el gobierno efectuara convenios con ésta dirigidos a evangelizar a los diferentes grupos indígenas del territorio colombiano" (Echeverry & Cardona, 1997, p. 86). Así, los indígenas del país con el apoyo del gobierno, fueron siendo sometidos a la evangelización por parte de la religión católica.

El Estado al entregar la labor educativa a los religiosos con el fin de atender a las comunidades aborígenes mediante acuerdos, justificó una reclasificación social inferior, permitió la educación religiosa en las escuelas de forma obligatoria, estableció la manera de gobernar a los nativos, es decir, determinó "la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada",

igualmente, “no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones” (Ley 89 de 1890).

Las sociedades foráneas eran quienes decidían la manera de formar a los pueblos nativos, según la Ley 89 de 1890: “el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas”. Según dicho por Builes (1951) el concordato delegó el trabajo de catequizar a los aborígenes afirmando que “los indígenas se encontraban en un estado inverosímil de degradación: desconocían el derecho de propiedad, sostén de la sociedad, su ignorancia del matrimonio monogámico (...). Era por lo tanto necesario llevar la luz... a nuestros pobres indios (que) viven tristes, sin esperanzas... y no saben de dónde vienen ni para dónde van” (Bolaños, 2018, p. 1).

Lo que preocupa a los indígenas de la contemporaneidad, esa determinación para gobernar a sus ancestros reduciéndolos a salvajes, semisalvajes y civilizados, aún persiste, igual que en el pasado y según el Art. 2 de la Ley 82 de 1892 al consignarse: “el gobierno reglamenta y autoriza a la iglesia crear misiones, ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los indígenas”.

Hacia 1902 se estableció la obligación estatal de proveer a la iglesia los medios de subsistencia, liberar las escuelas públicas en territorios indígenas, asignar tierras y “la iglesia se comprometía a civilizar cristianamente a los indígenas, fomentar la prosperidad material del territorio y de los indios establecidos en ellos y convertirse en protectora de los indígenas cuidando de que las autoridades civiles también lo hicieran” (Echeverry & Cardona, 1997, p. 87).

Las comunidades ancestrales de la región de Tierradentro, al oriente del Cauca desde 1905 fueron tuteladas por la iglesia y entre otras cosas le permitió a la iglesia “la creación de poblados dependientes del centro misionero—escolar, control y vigilancia sobre las actividades cotidianas del mismo, incidencia en la continuidad de la estructura social tratando de amoldarla según ciertas pautas civilizadas. La escuela misional se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones” (Romero Loaíza, 2002, p. 1).

Una estructura pedagógica por fuera de las políticas educativas del país

Si bien desde la década del 70, las comunidades ancestrales venían forjando una educación pertinente y coherente, las políticas gubernamentales no lo habían estimado así. Sólo a partir del año 2003 se comienza a concertar una política educativa para los pueblos ancestrales generando una Mesa Nacional de Concertación que posibilitara un diálogo para definir, implementar y evaluar el marco educativo en pueblos, comunidades y territorios ancestrales. En el momento, participaron entidades Estatales, organizativas y comunitarias como “Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio del Interior y de Justicia, la Defensoría del Pueblo, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), la Organización de los Pueblos Indígenas Amazónicos de Colombia (OPIAC), la Confederación Indígena Tairona (CIT) y con la presencia y participación especial de pueblos, autoridades tradicionales y organizaciones regionales” (CONTCEPI, 2013, p. 7).

Sin embargo, las secuelas siguen vigente. Las comunidades ancestrales todavía no encuentran la manera de desarrollar sus propias propuestas educativas y más bien, continúan ejerciendo la educación tradicional emitida históricamente por los entes gubernamentales y eclesiásticos igual como “entre 1900 y 1960 la educación se llevaba a cabo bajo la tutela de iglesia, la cual desconocía la riqueza cultural de los pueblos. Esta educación impedía que se hablara en lengua indígena y proyectaba valores ajenos a los intereses y expectativas de las comunidades, desligando a los niños de sus prácticas comunitarias” (CONTCEPI, 2013, p. 9).

El ejercicio permanente de reflexión hacia una educación propia se va configurándose y consolidándose a partir de las normas preexistentes al interior de las comunidades ancestrales como “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” (CONTCEPI, 2013, p. 19).

Una forma de educación sentida, vivida y pensada en este contexto le permite aprender las lenguas originarias, los valores y expresiones culturales de cada pueblo como los usos y costumbres, los mitos, las danzas, los sistemas de producción. La esencia de la educación propia “se da cuando los sabedores practican su conocimiento en relación con sus diversos entornos, cuando aprendemos de nuestros padres y la naturaleza material y espiritual: (...) ritualidad; (...) historia, (...)

cuido de semillas según las fases de la luna; (...) la minga, (...) relacionamiento con el territorio, (...) calendario productivo; aprender a leer el tiempo y el espacio, los cantos, la música, entre otros. Aprender de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los Mayores” (CONTCEPI, 2013, p. 19).

El componente pedagógico contiene en su tejido de conocimiento y sabiduría (currículo) el tema del bienestar de las personas, es decir, la atención, el cuidado y las condiciones de salud. Con ello busca que las comunidades ancestrales usen su propia medicina tradicional basada en las plantas que dispone la madre naturaleza y con las orientaciones y enseñanzas del médico indígena o curanderos. Desde la cosmovisión se sobreentiende que las desarmonías en el cuerpo son causadas por la perturbación de la relación entre el hombre y la madre tierra, por tal razón, “La medicina indígena es usada para el diagnóstico, prevención y cura, y puede, de acuerdo a la OMS, tratar una variedad de infecciones y condiciones crónicas” (OMS, 2011) citado por (BREIDLID, 2016, p. 60).

De igual modo, la construcción de conocimientos indígenas comienza en el espíritu de conservación que se tiene por la ecología y la comunidad, en ese sentir, “El reconocimiento de los saberes y epistemologías indígenas significa, a como Horsthemke (2004) plantea: Recuperación del patrimonio cultural o tradicional; descolonización de la mente y el pensamiento; reconocimiento y aceptación de un desarrollo auto-determinante; (...), legitimización o validación de prácticas y cosmovisiones indígenas” (BREIDLID, 2016, p. 78); además que, los pueblos poseen una cultura, una cosmovisión, un territorio, una particularidad y una forma de interpretar los aconteceres del tiempo y la naturaleza, lo que “constituye una manera

particular de ver el universo; realmente no es solo una manera de verlo, es también una forma de vivirlo y de sentirlo” (Artunduaga, 1997, p. 37).

En resumidas cuentas la formación indígena posee un enfoque holístico ya que propende la revitalización de las lenguas originarias, los valores culturales, la sabiduría y conocimiento propio, la identidad, los sistemas propios de organización social y política de las comunidades y la armonía comunitaria, asimismo, admite que el proceso de aprendizaje “se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general” (CONTCEPI, 2013, p. 36).

La educación en el marco del pensamiento indígena, amplía los conocimientos externos, la retroalimenta con los conocimientos y saberes propios de la comunidad, es recíproca y se enriquece en la interculturalidad, es decir, “Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega, Caloto, 2001) citado en (Bolaños & Tatay, 2012, p. 4).

La educación propia desde la perspectiva de los pueblos ancestrales es el motor para la revitalización de sus culturas, la identidad, la tradición oral, la historia, las luchas por el territorio y la permanencia como pueblos; sin que le exime la afectación a su integridad, el pensamiento, la discriminación y la extinción como pueblos originarios. La educación tutelada desconoció la riqueza cultural, impidió el

uso de las lenguas originarias, apartaron a los niños de las vivencias comunitarias y establecieron valores extraños a las comunidades.

Pedagogía indígena, asuntos en discusión

La pretensión de la educación indígena reside en recuperar la espiritualidad y las ritualidades propias. En ese sentido, la espiritualidad indígena se entiende como la energía que da vitalidad a la cultura y la interrelación establecida entre los elementos del universo. Tal carácter permite la construcción de la armonía y el equilibrio del hombre con la madre naturaleza y asegura la existencia de cada comunidad nativa, fortalece los saberes ancestrales y dinamiza las formas de preservación cultural. En suma, “La espiritualidad se vivencia en el pensamiento y acciones comunitarias, en las prácticas de sus rituales, en la armonización, en el diálogo con los sitios sagrados y se promueve y transmite a través de la memoria y tradición oral. En este sentido la espiritualidad indígena no se fundamenta en creencias cristianas” (CONTCEPI, 2013, p. 43).

El ejercicio de la pedagogía gira en relación a la investigación, los conversatorios, la retroalimentación de saberes, el compartir de conocimientos entre comunidades y sus culturas, la creación de materiales de apoyo didáctico en contexto, la formación constante y la interrelación con entidades de nivel nacional. La didáctica indígena es la guía para transmitir, recrear e intercambiar los conocimientos ancestrales dictados por leyes originarias y los derechos emanados desde la madre tierra que con su sabiduría brinda conocimientos, sentimientos y pensamientos y prevalece la vida de los pueblos generación tras generación.

La pedagogía es vivencial. Cada pueblo y desde su cotidianidad, cosmovisiones, necesidades, prioridades y situaciones recrea la didáctica como estrategia de revitalización cultural. La educación indígena consideran como procesos “los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos. (...) todos sus espacios, etapas y niveles, no se reducen al modelo escolarizado, sino que se armonizan con la vivencia de los pueblos y la esencia de ellos está en la participación de los ancianos, familia, guías espirituales, autoridades tradicionales indígenas, la sabiduría de la naturaleza, los procesos y escenarios de aprendizaje, consulta y concertación de cada pueblo” (CONTCEPI, 2013, p. 63).

Las pedagogías desde el pensamiento indígena se entiende como las formas de educar que tienen las familias y las comunidades ancestrales, las “maneras particulares de enseñar y aprender de forma tradicional que se relacionan con procesos orales, espirituales como sueños y rituales, con el ejemplo y el conocimiento de la naturaleza, y que, por consiguiente, dotan de sentido e intención el acto educativo” (MEN, 2018, p. 43). Así mismo, el proceso pedagógico se basa en la exploración, la audición, la reproducción, las experiencias y la recreación, de igual forma se tienen en cuenta como procesos de enseñanza “la pregunta, la lengua nativa, el hacer, el caminar, la palabra ancestral, la contemplación, el análisis desde lógicas propias y la espiritualidad; en donde las niñas y los niños aprenden a identificar, por ejemplo, las formas, prácticas y conocimientos sobre la naturaleza, las

cuales les permiten saber con certeza qué pájaro canta, qué planta es y para qué sirve” (MEN, 2018, p. 44).

Proyecto Educativo Comunitario (PEC) ¿contravía a la institucionalidad?

El indígena Quintín Lame, es el modelo de resistencia y de las luchas por el territorio quien objetó el pago de impuestos a dueños de las grandes fincas en cercanías de Popayán, ideales que más adelante sirvieron como fundamentos de la educación indígena, pues él en ejercicio de sus derechos a la tierra y a la educación de su pueblo, “desarrolla su obra *Los Pensamiento del Indio que se Educó dentro de las Selvas Colombianas (...)* impregnada de influencias religiosas, de retórica política y concepciones indígenas” (Castillo, 1987) citado por (Romero Loaíza, 2002, p. 2), sin embargo, abrió caminos hacia la búsqueda de los procesos de reivindicación de los derechos indígenas del Cauca y del país.

Seis comunidades indígenas nasas, hacia 1971, decidieron organizarse y fundar el Consejo Regional Indígena del Cauca bajo siete ideales de Manuel Quintín Lame. Una de ellas, se enfocaba en la recuperación de las costumbres, las tradiciones y la historia, y otra acción, en la formación docente para que enseñaran en las respectivas lenguas originarias. La educación propia buscaba entonces defender la cultura y la lengua cuya intención era fortalecer “las costumbres, la historia propia (...), una enseñanza en la cual la lengua debía reflejar las realidades antropológicas de la comunidad: sus mitos ancestrales, sus valores artísticos, su conocimiento técnico, su saber sobre el medio ambiente en que habita, sus costumbres e historia” (ICFES, 1985:31) citado por (Romero Loaíza, 2002, p. 4).

De tal manera que, el programa de etnoeducación comienza hacia 1985 con la misión de capacitar docentes de las zonas, especialmente indígenas; organizar, diseñar, producir materiales de apoyo didáctico bilingües y apoyar a las investigaciones relacionados a la pedagogía, la antropología y la lingüística con enfoque indígena. En el siguiente decenio, el Ministerio de educación (MEN) se apoyó en los Centros Experimentales Piloto para llevar a cabo los procesos de la etnoeducación en el país, que a su vez se articuló con instituciones y organizaciones indígenas del CRIC, OREWA, OIA y la ONIC. "En la mayoría de los casos se buscó a personas o grupos de investigación vinculados a universidades, fundaciones y organizaciones indígenas que realizaban investigaciones en campos afines o habían comenzados experiencias de etnoeducación". (Patiño, 2004, p. 11). En ese sentido, se planteaba como políticas publicas educativas la formación de docentes, los convenios interinstitucionales, la elaboración de materiales de apoyo pedagógico, las investigaciones, las infraestructuras y dotaciones de escuelas, educación para adultos, revisión del trabajo educativo y orientaciones a las comunidades étnicas.

Con todo ello se va generando la idea de un SEIP, el cual estaría consolidado en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como esencia o centro del sistema. Allí se desarrolla las estrategias didácticas comprendidas en los planes de vida de cada territorio, comunidad o pueblo, correlacionando la espacialidad con lo orgánico y lo vital. El SEIP, "dinamiza la construcción de política educativa de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, armoniza y fortalece los procesos educativos, potencia el aprender a ser,

sentir, pensar y pertenecer a su propia cultura, al igual que a compartir y aprender de otras culturas, entre otros” (CONTCEPI, 2013, p. 38).

Los Proyectos Educativos Comunitarios se abren ante las comunidades para mostrar los caminos en función de remediar las desavenencias culturales, comunitarias, sociales, ambientales y productivas armonizando y fortaleciendo cada proceso en la cotidianidad, en los espacios escolarizados, familiares, comunitarios y sociales.

Conclusiones y recomendaciones

Es sumamente importante pensar de nuevo en la función de la escuela directamente con quienes orientan y quienes participan, desde el fogón, la familia nuclear y la familia comunidad. Es necesario pensar en los efectos que producen el sistema y la jerarquía que van formando en las sociedades, eso significa que hay que pensar desde el sentir y el pensar de cada ser humano, cultura y contexto social; “propiciar procesos de descentralización de la educación que posibiliten mejorar su calidad en las comunidades indígenas del Cauca, así como también fortalecer la autonomía de las instituciones educativas” (Rojas C, 2019, p. 23)

Es fundamental que las instituciones gubernamentales apoyen la educación indígena abriendo escenarios de diálogos y encuentros alrededor del pensamiento y sabiduría indígena para definir criterios de inclusión en los procesos curriculares y ambientes de formación, pues es necesario que “los distintos organismos de los Estados y organizaciones sociales difundan los procesos de investigación técnica y tecnológica de las universidades indígenas, en campos como la salud, la administración, el desarrollo comunitario, entre otros. Fortalecer espacios de encuentro para el intercambio, difusión y publicación conjunta de materiales educativos consensuados, que permitan la expresión y desarrollo de criterios y parámetros educativos coherentes con las necesidades de la actualidad” (Bolaños & Tatay, 2012, p. 11).

Es urgente que se comienza a sobreponer la pedagogía indígena comprendiéndola desde la cultura ancestral, desde los modos de vida comunitaria y

reflexionarla desde los “sus principios, creencias, filosofía, cosmovisión del mundo; es decir, desde la cosmogonía que regula el ciclo vital, cultural, social así como el pensamiento del indígena colombiano” (Mendoza Castro, 2001, p. 43).

Los escenarios de educación deben estar en función de las comunidades ancestrales que poseen sus propias formas de comunicación, sus lenguajes propios, como forma de expresión usados por los pueblos étnicos que le son vitales para “trasmitir sus creencias, los valores, saberes ancestrales y la relación con el territorio; se constituyen con elementos simbólicos y sensoriales que pueden estar presentes en su expresión corporal, en las cerámicas, artesanías y arte rupestre, entre otras” (MEN, 2018, p. 11), por lo tanto, “El objetivo de las escuelas es contextualizar la educación desde la cotidianidad (...), generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas (...). Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. La comunidad participa en la construcción misma de la escuela” (Bolaños T, 2007, p. 55).

Se enfatiza que los proyectos educativos comunitarios indígenas son las estrategias para el desarrollo del SEIP y que poseen unas pedagogías propias que le son de vital importancia para el proceso educativo, son las “Maneras particulares de enseñar y aprender de forma tradicional que se relacionan con procesos orales, espirituales como sueños y rituales, con el ejemplo y con el conocimiento de la naturaleza, y que, por consiguiente, dotan de sentido e intención el acto educativo” (MEN, 2018, p. 12).

El ideario educativo en los territorios indígenas surge a partir de diálogos, conversatorios, encuentros e intercambios, que luego pasa a configurarse como pensamiento propio las “Formas de comprender y construir la realidad cuyo fundamento se encuentra en la cosmovisión, la ley de origen, derecho mayor, sabiduría ancestral, las prácticas culturales, entre otros” (MEN, 2018, p. 12).

Cuando se habla de educación propia, va inmerso el espíritu colectivo. Todas lo que se hace al interior de las comunidades como trabajos, rituales, o fiestas propias, sucede en el marco de la participación de niños, jóvenes, adultos, mayores, hombres y mujeres, “Estos espacios que normalmente están atravesados por experiencias como la música, la danza, las prácticas espirituales (rituales), el aprendizaje de la lengua, algún arte propio, la medicina, la agricultura, entre otros, son vitales para el desarrollo de la identidad étnico-cultural” (MEN, 2018, p. 23).

Eso indica que el conocimiento se construye colectivamente, con la participación de todos, en diálogo con dinamizadores de la educación, niños, niñas, jóvenes, adultos, las autoridades propias y el pueblo en general. En efecto, para los indígenas son “formas de aprender más coherentes en contextos comunitarios, posicionando el imperativo identitario; el sentido de comunitariedad o minga; el aprender haciendo y el desarrollo de aprendizajes en proceso, entre otros elementos formativos” (Bolaños & Tatay, 2012, p. 5).

Referencias

Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y desarrollo*, 17(1).

<https://www.redalyc.org/pdf/268/26811984010.pdf>

Angarita-Ossa, J., & Campo-Ángel, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*.

<http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n1/v11n1a12.pdf>

Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. (O. d. Iberoamericanos, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*.

http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/bibliographie/guide_lecture_6/4/1.Artunduaga.pdf

Benjumea, S., & Rodríguez, I. (2003). *los pueblos indígenas en colombia derechos, políticas y desafíos*. (UNICEF, Ed.) Bogotá, Colombia.

<https://www.onic.org.co/documentos/1475-los-pueblos-indigenas-en-colombia-derechos-politicas-y-desafios>

Bernal, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. (F. d. Universidad de la Sabana, Ed.) *Educación y educadores*, 11(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n1/v11n1a08.pdf>

Bernal, D., & Murillo, A. (2012). El acceso de los pueblos indígenas a las tecnologías de la información y la comunicación en Colombia: ¿inclusión o exclusión social

y política? (U. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Ed.) *Derecho y realidad*(12).

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/download/4862/3954/

Blanco, N. (1994). *Las intenciones educativas*.

[https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/ CPP-DC-Blanco-Las-intenciones-educativas.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Blanco-Las-intenciones-educativas.pdf)

Bodnar C, Y. (2009). UNA MIRADA A LA ETNOEDUCACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CULTURALES. (U. E. Colombia, Ed.)

https://www.academia.edu/3355643/Una_mirada_a_la_etnoeducaci%C3%B3n_desde_las_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_culturales

Bolaños de T, G. (17 de Agosto de 2018). *Magisterio*.

<https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>

Bolaños T, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 19(48).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552280>

Bolaños, G., & Tatay, L. (Enero-Junio de 2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*. Dialnet-

[LaEducacionPropia-5705067%20\(3\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705067)

BREIDLID, A. (2016). *EDUCACIÓN, CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y*

DESARROLLO EN EL SUR GLOBAL. CUESTIONANDO LOS

CONOCIMIENTOS PARA UN FUTURO SOSTENIBLE. (G. T. Francis, Ed.)

Buenos Aires, Argentina.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161124025854/EducacionConocimientoIndigenas.pdf>

Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* (O. d. Iberoamericanos, Ed.)

<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/latic2.pdf>

Carvajal, M. (2009). *La Didáctica.* (F. A. Profesional, Ed.) Eduteka:

<http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/58fa5a9e8c27a98b58bcc88d86e1873c.pdf>

Castillo G, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Educación y pedagogía, 20*(52).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074529>

Castro, S., Guzman, B., & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus, Revista de educación, 13*(23).

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>

CEPAL, U. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* CEPAL.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

CEPAL-ONU. (2013). *Los Pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos.*

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México D.F.: Porrúa.

<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>

CONTCEPI, C. (2013). *PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDIGENA PROPIO -*

SEIP. Bogotá Colombia. [https://drive.google.com/file/d/1bJG9xd2mcb-](https://drive.google.com/file/d/1bJG9xd2mcb-T6tToLpArkpi09vqWirVo/view)

[T6tToLpArkpi09vqWirVo/view](https://drive.google.com/file/d/1bJG9xd2mcb-T6tToLpArkpi09vqWirVo/view)

CRIC. (Febrero de 2021). *Documental 50 Años del CRIC Cap 3: Cultura*.

[https://www.cric-colombia.org/portal/documental-50-anos-cric-capitulo-3-](https://www.cric-colombia.org/portal/documental-50-anos-cric-capitulo-3-cultura/)

[cultura/](https://www.cric-colombia.org/portal/documental-50-anos-cric-capitulo-3-cultura/)

CRIC-PEBI, C. R. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán-Cauca Colombia: Fuego Azul.

<http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>

DANE. (2018). *Comunicado de prensa, Entrega de resultados población Indígena, Censo Nacional de Población y Vivienda CNPV-2018*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

<https://www.caroycuervo.gov.co/documentos/imagenes/comunicado-grupos-etnicos-2019.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., & Martínez, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7).

<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Echeverry, J., & Cardona, M. (1997). Etnoeducación y cultura: elementos para una caracterización de la educación indígena en el Departamento del Amazonas.

(U. d. Antioquia, Ed.) *Boletín de antropología*.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/338117/20793248>

El Espectador, P. (18 de Enero de 2019). El 30% de los indígenas sin educación formal. (P. E. Espectador, Ed.) *informe de la fundación empresarios por la educación*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-30-de-los-indigenas-sin-educacion-formal/>

El Tiempo, P. (6 de Octubre de 2016). El 30,1 por ciento no registra ámbito educativo alguno, afirma documento de Save The Children. (P. E. Tiempo, Ed.) *Informe revela grave crisis de la educación en la población indígena*.

<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/crisis-educativa-en-en-la-poblacion-indigena-en-colombia-34995>

Escobar, L. (2017). Conocimiento y procesos organizacionales en Unidades de Información de Maracaibo-Venezuela. (U. d. Zulia, Ed.) *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 14(1).

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6068217.pdf>.

Escuela.com.co. (s.f.). *Directorio de Instituciones Educativas en Colombia*.

<https://escuelas.com.co/secundaria/municipio/inza>

Florez, M., & Monrroy, E. (2015). *El Proyecto Educativo Comunitario PEC del Pueblo Ancestral Ambaló; Una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural*. Santiago de Cali.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9639/3486->

0510669.pdf;jsessionid=09C73C2673623D213F9F868295852895?sequence=

1

Grupo Banco Mundial. (2020). *Covid-19: Impacto de la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Guido G, S., & García R, D. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de pueblos indígenas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>

Gutierrez B, M. (s.f.). *Categorías de la investigación social*. (P. U. JAVERIANA, Ed.)

www.javeriana.edu.co:

<https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Rico-de-Alonso-Et-al-CAP%C3%8DTULO-4-Categor%C3%ADas1.pdf>

Gutiérrez, H. C. (1993). *LOS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACION cómo*

reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Santa Fe de Bogotá, D. C.,

Colombia: EL BUHO LTDA.

https://www.academia.edu/32462228/Documents_tips_cerda_hugo_los_elementos_de_la_investigacion_pdf

- Huertas, O., & Sánchez, I. (2014). La Educación en Comunidades Indígenas; Frente a su proyecto de vida en un mundo. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*.
<https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751549003.pdf>
- IWGIA, G. I. (2018). *EL MUNDO INDIGENA*. Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa. <https://www.iwgia.org/images/documentos/indigenous-world-esp/mundo-indigena-iwgia-2018.pdf>
- Lafuente, C., & Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en ciencias sociales: fases, fuentes y técnicas. (U. EAN, Ed.) *Escuela de administración de negocios*(64). <https://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf>
- Lasagabaster, D., & Wigglesworth, G. (2009). Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia. *Cuadernos interculturales*, 7(13).
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55212234007.pdf>
- Malagón, L., Rogríguez, L., & Ñáñez, J. (2019). *EL CURRÍCULO: FUNDAMENTOS TEORICOS Y PRACTICOS* (1 ed.). Ibagué: Universidad del Tolima.
http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3023/2/EI_Curri%CC%81culo%2CFundamentos_Teoricos_Contentido_10_09_2019.pdf
- MEN, M. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá, Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf
- Mendoza Castro, C. (2001). Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia. (U. P. Nacional, Ed.) *Rollos nacionales*.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1161/1170>

- Molina-Betancurt, C. M. (2012). La Autonomía Educativa Indígena en Colombia. Bogotá, Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>
- Molino M., B., & Moros B., J. (Noviembre de 2019). Gestión pedagógica curricular para el desarrollo de proyectos educativos comunitarios en instituciones de educación media general. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*. [http://www.spentamexico.org/v14-n2/A28.14\(2\)455-479.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n2/A28.14(2)455-479.pdf)
- Mosonyi, E. E. (1998). Pluralismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*(153). https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2654_1.pdf
- Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). La investigación en la educación. En L. Mororó, M. Couto, R. Assis, & UESC (Ed.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. <http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- Muñoz, B. (1995). *El etnodesarrollo de cara al siglo veintiuno*. CEPAL. Comisión económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/30523/S9500133_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ONIC, O. (Noviembre de 2001). *ONIC*. <https://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas#:~:text=La%20informaci%C3%B3n%20suministrada%20por%20el,d e%20origen%20colonial%20y%20republicano.>
- ONU. (s.f.). *Estados Miembros*. <https://www.un.org/es/about-us/member-states>

- ONU, D. (2006). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En ONU.
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Orrego Ch., B. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la amazonía colombiana. (I. d. Caldas, Ed.) *Virajes*, 14(1).
[http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes14\(1\)_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes14(1)_5.pdf)
- Patiño, P. E. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. (M. d. Nacional, Ed.)
https://issuu.com/educacionintercultural/docs/estado_del_arte_de_la_etnoeducacion
- PEBI-CRIC. (2013). *Memorias y Huellas - PEC*. popayán. PEBI-CRIC, C. (2013). *Memorias y Huellas-CRIC*. Popayán. Recuperado el 3 de Febrero de 2021
- PEBI-CRIC, P. (2017). Por los caminos pedagógicos del SEIP. (P. d. PEBI-CRIC, Ed.) *ÇXAYU'ÇE*(21).
- Perelló, J. (2007). La filosofía de la educación como saber pedagógico. En J. Perelló, & U. P. Salesiana (Ed.). Ecuador. Dialnet-
[LaFilosofiaDeLaEducacionComoSaberPedagogico-5973012%20\(3\).pdf](LaFilosofiaDeLaEducacionComoSaberPedagogico-5973012%20(3).pdf)
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. (U. d. Unibertsitatea, Ed.) *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14,.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Renata, S. (2010). *ONU-Situación de los pueblos indígenas del mundo*.

<https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/so-wip-press-package-es.pdf>

Ríos C, M., & Solís G., J. (2009). Etnodesarrollo: reivindicación del "indio mexicano" entre el discurso del Estado y el discurso desarrollista. (U. d. Ancha, Ed.)

Cuadernos Interculturales, 7(13).

<https://www.redalyc.org/pdf/552/55212234012.pdf>

Rojano, J. (2008). *Conceptos Básicos en Pedagogía*. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt - Venezuela.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717946.pdf>

Rojas C, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1).

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys10.1.2019.03>

Rojas Soriano, R. (2013). *guía para realizar investigaciones sociales*. México, D. F.;

Plaza y Valdés. [https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-](https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf)

[content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf](https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf)

Rojas, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. (U. d. Andes, Ed.) *Revista Uniandes*(46).

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/colombiaint46.1999.03>

- Romero Loaíza, F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. *Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*.
http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf
- Romero, R., Basanta, G., & Romero, B. (2010). Responsabilidad social de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios en instituciones educativas. (U. N. Baralt", Ed.) *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12212289008.pdf>
- Sierra, J., Romero, B., & Palmezano, Y. (2018). causas que determinan las dificultades de la incorporación de las tic en las aulas de clases. (I. U. Grancolombiano, Ed.) *Panorama*, 12(22).
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1064/1030>
- Trillos, M. (1995). multilingüismo en la sierra nevada.
https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_307_0.pdf
- UNICEF. (2013). *Declaracion de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Pueblos Indígenas para jóvenes adolescentes*. Nueva York, Estados Unidos.
<https://www.unicef.org/spanish/policyanalysis/files/UNDrip-ProductV9a-Web-SP2-Reader.pdf>
- Universidad Andina Simón Bolívar. (1999). Historia de América Andina.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5629693.pdf>