

Otras educaciones y etnoeducación

Vol. XX
Septiembre - Diciembre de 2008



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Rector

Alberto Uribe Correa

Decana

Martha Lorena Salinas Salazar

Director

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Comité Editorial

Juan Leonel Giraldo Salazar

Universidad de Antioquia - Colombia

Antoni Colom

Universidad de las Islas Baleares - España

Carlos Eduardo Vasco

CINDE Manizales - Colombia

Octavio Henao

Universidad de Antioquia - Colombia

José Joaquín García

Universidad de Antioquia - Colombia

Jorge Larrosa

Universidad de Barcelona - España

Comité Científico

Marcelo Caruso

Universidad Humboldt - Berlín

Inés Dussel

Flacso -Argentina

Mariano Narodowski

Ministro de Educación, Buenos Aires - Argentina

Rocío Rueda

Universidad Central - Colombia

Antonio Arellano Duque

Universidad de los Andes - Venezuela

Carlos Skliar

Flacso - Argentina

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia - Colombia

Coordinación del número:

JElizabeth Castillo Guzmán

Profesora Universidad del Cauca

Editora

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Corrector de texto

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

Diseño

Luis Carlos Flórez Contreras (florezlc@yahoo.es)

Diagramación

Isabel Álvarez (isaca0108@yahoo.es)

Traducción y revisión de resúmenes

Diego García Sierra

Miryam Velásquez

Auxiliar Administrativo

Román Albeiro Martínez

Ilustraciones

Foto portada: Jesús Contreras, *En penumbras*.

Fotos interiores suministradas sin ánimo de lucro por la Fundación CREA, tomadas del II Salón de Fotografía Documental, 2008. Fotógrafos: Jesús Contreras, Gerardo Chaves, Virginia Mejía, Manuel Saldarriaga, Miguel Ángel Cepeda.

Otras fotografías interiores: Luis Carlos Flórez C.

Correspondencia y suscripciones

Facultad de Educación, Bloque 9 Oficina 149

Universidad de Antioquia

Apartado Aéreo 1226 Medellín Colombia

Teléfono: 219 57 42 Fax: 219 57 04

E mail: reducacionypedagogia@yahoo.com

reveyp@ayura.udea.edu.co

Canje

Centro de documentación

Bloque 9 oficina 140 Teléfono: 219 57 07

Impresión

Editorial Artes & Letras Ltda.

Publicación admitida en el Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas de Colciencias. Revista clasificada como tipo C, según la tercera convocatoria.

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen la política institucional de la Universidad de Antioquia

Contenido

Editorial

La voz del silencio Hilda Mar Rodríguez Gómez	5
--	---

Presentación

Historia y memoria política de las Otras educaciones Elizabeth Castillo Guzmán	9
---	---

Artículos

Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos Elizabeth Castillo Guzmán	15
--	----

Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela José Antonio Caicedo Ortiz	27
--	----

Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? Carlos Ariel Mueses Delgado	43
--	----

Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia Marcela Piamonte Cruz	55
--	----

Entre antagonistas y adversarios: maestros, jóvenes y mujeres en búsqueda de políticas democráticas en Colombia Alexis V. Pinilla Díaz	67
--	----

“Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos Marifelly Gaitán Zapata	77
---	----

Demandas indígenas para su educación Martha Patricia Zamora P.	91
--	----

Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador Catalina Vélez V.	103
--	-----

Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina Raúl Díaz, Alejandra Rodríguez de Anca	113
---	-----

Investigación

El proceso de escritura con un programa que reconoce la voz y con un procesador de textos: una experiencia con estudiantes de sexto grado Octavio Henao Álvarez, Doris Adriana Ramírez S., Jorge Antonio Mejía E.	127
--	-----

La voz del silencio

La voz del silencio¹ es la historia de las otras educaciones, esas que se han quedado en los márgenes de los discursos oficiales y de los manuales, al borde de la academia, como parte de iniciativas aisladas de intelectuales, grupos de investigación o comunidades. La voz del silencio hace referencia a poblaciones o grupos (negros, afrodescendientes, indígenas, gitanos, campesinos), a saberes que se cuentan (luchas, resistencias, tipos de escuela, medios de educación, modelos de enseñanza, materiales de formación), a formas y medios de dar cuenta de esos saberes (historias orales, historias personales, biografía, relatos).²

Es decir, la voz del silencio es sujetos, saberes y métodos para hacer otras historias; son prácticas que dejan huella, que marcan caminos, relatos, ideas. Es una propuesta por ampliar los marcos de las historias de la educación y la pedagogía, una indicación de la necesidad de inaugurar otros espacios, fuentes, sujetos, saberes y medios, pues como dicen Runge, Piñeres e Hincapié, es necesario que la historia de la pedagogía

[...] se remita a otro tipo de registros (fuentes) susceptibles de ser tematizados pedagógicamente y haga suyos, de esta manera, nuevos espacios, temáticas y objetos de investigación, en el caso por supuesto, de que no contenta con el cientifismo, didactismo y el aplicacionismo imperantes, quiera recuperar su dimensión histórica

1 Éste es el título de un texto de Julio Ruiz Berrío, en el que da cuenta de los silencios en la historia de la educación, y que sirve a los propósitos de este número, de encontrar voces y palabras para narrar la historia de las otras educaciones.

2 Antonio Viñao Frago (2000) indica algunas de las fuentes utilizadas en la investigación histórico educativa, relacionadas con las modalidades del género autobiográfico o textos autorreferenciales: memorias, testimonios, recuerdos, autorretratos, diarios, entrevista autobiográfica, escritura privadas y ordinarias autorreferenciales, autobiografía, memorias y diarios administrativos e institucionales (historias de establecimientos educativos o de corporaciones destinadas a la enseñanza, diarios o cuadernos escolares de profesores y alumnos). Este listado de fuentes tiene doble interés en relación con la temática que se presenta en este número: por un lado, las posibilidades de abrir el espectro de registros para la historia de la educación; por otro, reconocer el uso que de estas fuentes han realizado algunos historiadores, comunidades e intelectuales para dar a conocer las otras historias de la educación, en una contribución al campo conceptual de la pedagogía en los métodos, las técnicas y las producciones.

(cf. Groth, 1990) y mantener así vivo el interés por la obtención y complejización del saber histórico, antropológico y pedagógico que le da su fundamentación, su existencia histórica y su dinamismo. [...] En lo que se refiere al caso particular de la pedagogía histórica colombiana, es tiempo también de que se desacralicen las metodologías (historiografía positiva) y los registros tradicionales (escritos teórico-conceptuales, decretos, reglamentaciones), de que se rompa con el privilegio exclusivo del texto escrito de corte teórico-conceptual como única fuente de saber histórico-pedagógico, y de que se propicie una apertura frente a otras fuentes de saber como, por ejemplo, la pintura, la literatura, el arte, los registros materiales, las tradiciones orales, las historias de vida, las mentalidades colectivas y las formas de vida cotidiana. El saber pedagógico no se encuentra circunscrito al ámbito de la experimentación pedagógica, ni al mundo de las ideas y de los grandes pensadores, sino que se mueve dentro de ámbitos y registros diferentes (2007: 72-73).

Para el caso de este número de la *Revista Educación y Pedagogía*, dedicado a la historia de las otras educaciones, el interés se centra en la comprensión de los otros relatos, las otras imágenes, las otras formas de construcción de los sujetos y los saberes. La vuelta a lo otro es una apuesta por otras formas de hacer historia, que si bien, en Colombia, inician con las aplicaciones de la caja de herramientas de Michel Foucault (a través de la apropiación de la noción de *discurso*) realizadas por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas (Zuluaga, 1987), supone, también, comprender la difusión y la recepción de otros discursos educativos en y través del espacio y el tiempo. Por ello, la voz del silencio no debe asumirse como posesión del saber, dominio de las formas de hacer, conquista de espacios vedados; se debe comprender como otra forma de construir saber, pensar en otros registros, métodos y hallazgos sobre las historias de la otra educación. Ya en otros momentos, la *Revista* ha incluido las otras voces en estas páginas, para dejar que la voz del silencio tome forma; así, las otras lógicas, las relaciones entre conocimiento e investigación, las relaciones entre geopolíticas del conocimiento y los discursos, son antecedentes de estas voces para lograr un lugar de expresión.

Con la voz del silencio queremos dar paso a la palabra, la imagen, la voz, los objetos, los recuerdos que recogen la historia de las otras educaciones; las luchas y las contradicciones de los sujetos y sus relaciones, los silencios de sus búsquedas, los ocultamientos de sus hallazgos y las visibilidades de sus construcciones. Queremos estrujar la memoria para hacer saltar los secretos, las voces, las figuras, las posiciones, los lugares. No se quiere el lugar central, el de la hegemonía, el que ocupan los discursos coloniales. La propuesta de las otras educaciones es poner los datos, los registros, los sujetos y las prácticas al lado de la historia oficial, para ampliarla, pues no se trata de mostrar la historia de las otras educaciones como un delirio teórico o un edificio completo de conceptos y métodos, sino, más bien, como un conjunto o ejercicio amplio y disperso de saberes y formas de hacer historia, en

la que confluyen la historia de conceptos, la historiografía, la microhistorias, la historia de las mentalidades, la historia oral, entre otras.

Cherryholmes señala:

En las prácticas discursivas de la educación, los textos incluyen libros de texto, comunicaciones de investigación, monografías, guías curriculares y pruebas de valoración. Los diseños de investigación, los datos de observación, las intervenciones experimentales, las pruebas estadísticas y las inferencias son textos, del mismo modo que son prácticas discursivas. Su significado depende de otros textos que están relacionados con otros textos. La intertextualidad de los discursos y las prácticas constituye y estructura nuestros mundos sociales y educativos (1999: 24-25).

Como dice Bacon: “los métodos son aptos para obligar el consentimiento o la creencia, pero menos aptos para incitar a la acción” (citado por Franco, 1999: 15); hagamos de estos textos una invitación a la acción, revisemos sus posibilidades de marcar caminos, de dejar huellas, de abrir opciones de investigación.

Hilda Mar Rodríguez Gómez
Editora

Referencias bibliográficas

Cherryholmes, Cleo, 1999, *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Franco Toriz, Germán, 1999, “Prólogo a manera de presentación”, en: Dube Saurabh, coord., *Pasados poscoloniales*, México, El Colegio de México, pp. 13-16.

Ruiz Berrío, Julio, 1992, “La voz del silencio”, en: Alejandro Tiana Ferrer, ed., *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, CIDE, pp. 9-14.

Runge Peña, Andrés Klaus; Juan David Piñeres y Alexánder Hincapié García, 2007, “Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), pp. 71-90.

Viñao Frago, Antonio, 2000, “Autobiografía, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos”, en: Julio Ruiz Berrío, ed., *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 169-204.

Zuluaga, Olga, 1987, *Pedagogía e historia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

Presentación

Historia y memoria política de las Otras educaciones

Es para nosotros de especial satisfacción divulgar, a través de este número de la *Revista Educación y Pedagogía*, cinco de las ponencias presentadas en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires. Las ponencias referidas son los trabajos de los colombianos Marcela Piamonte, Jose Antonio Caicedo, Carlos Ariel Mueses y Elizabeth Castillo; la mexicana Martha Zamora; los argentinos Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez, y la ecuatoriana Catalina Vélez.

La iniciativa de este encuentro académico surgió de un grupo de investigadoras e investigadores latinoamericanos/as que venimos trabajando en torno a las trayectorias que, desde los años setenta, promovieron, en América Latina, los movimientos sociales étnicos en materia educativa y que suscitó un movimiento pedagógico étnico que dio lugar a nuevas maneras de reclamar la educación para la alteridad. Éste es el caso de la educación indígena en Ecuador, Colombia y Perú. Podemos afirmar que, a partir de este proceso de movilización contrahegemónica, se configuró un nuevo discurso político y jurídico acerca de la educación para la diferencia cultural (Castillo, 2007). Este hecho dio paso a lo que hemos denominado la *configuración de Otras educaciones*, entendido este fenómeno como la emergencia de experiencias educadoras agenciadas como alternativa al dispositivo de escolarización oficial. En ese sentido, las Otras educaciones hacen parte del conflicto histórico con el Estado nacional, por el control cultural, comunitario, pedagógico y político de la escuela. Por ello, las Otras educaciones son también el revés del Estado docente.

Por estas razones, nos propusimos abrir un espacio en el campo de la historia de la educación, para analizar este fenómeno de Otras educaciones como un acontecimiento político y epistémico en los estudios en educación y pedagogía. En primer lugar, político, en tanto implica visibilizar lo que ha estado oculto, fundamentalmente por razones de hegemonía del saber.

En segundo lugar, epistémico, al reconocer que este acontecimiento replantea las representaciones construidas hasta ahora para la noción de *pedagogía*, y convoca desplazamientos teóricos y metodológicos en la forma misma de producción de saber histórico sobre ésta. En tercer lugar, anunciar su naturaleza cultural es mostrar las connotaciones que no fueron el objeto de análisis de las universidades, ni de los proyectos de formación de las escuelas normales superiores.

En esta perspectiva, creemos que, con el panel ya referido, logramos hacer visibles nuevos problemas y preguntas respecto a la historia de la pedagogía y la educación en Latinoamérica, en la medida que mostramos la necesidad de producir conocimiento histórico en torno a estos procesos de emergencia, gestación y consolidación de las Otras educaciones. Esta postura asume la tarea intelectual y política con éstas, en tanto proyecto intercultural (glocal) de historia social y cultural del continente. Por ello, hablamos de la construcción de conocimiento histórico sobre las Otras educaciones, para connotar procesos agenciados por comunidades y grupos sociales que han buscado transformar sus problemáticas sociales, étnicas y culturales, a través de proyectos educativos alternativos. Avanzar en el reconocimiento de las Otras educaciones es también distinguir la historia social de grupos y comunidades étnicas que, en un marco temporal y espacial concreto, han configurado formas de educar, diferenciadas de aquellas hegemónicas, como la escuela oficial.

El desarrollo de los conceptos pedagógicos en el campo de las prácticas y los saberes para abordar las Otras educaciones es un trabajo que apenas comienza y en esa medida enfrenta varios retos. En primer lugar, la necesidad de ahondar en la comprensión de esta historia de las ideas y las concepciones educativas que tanto las comunidades como sus organizaciones políticas han venido planteando en la definición de lo que se denomina, en muchos casos, *etnoeducación* o *educación propia*. En segundo lugar, está el reto de poner a dialogar dos tipos de discursos, con unos orígenes y unas formas de producción y reproducción distintas. En esta medida, superar cualquier intento de “traducción simultánea” implica establecer códigos de comunicación intercultural entre los conceptos del *campo pedagógico* y los de las *Otras educaciones*.

Asuntos como la naturaleza del/de la maestro/a como sujeto político y cultural; la escuela como territorio de comunidad-cultura; el currículo como campo de tensiones entre lo propio y lo ajeno son, entre muchos más, problemas centrales para el debate sobre el pensamiento y las políticas educativas que devienen regional y localmente, por cuenta de los procesos organizativos y comunitarios, gestados desde la década de setenta, y que hasta la actualidad han estado por fuera de los grandes debates nacionales. Es por ello que la lectura sobre estas experiencias exige un nuevo encuadre conceptual, que no caiga en una perspectiva reducida y estrecha del campo pedagógico, incapaz de solventar conceptualmente las formas como estos procesos del ámbito político y cultural se expresan concretamente en la configuración de nuevos modos de existencia de la pedagogía.

El carácter comunitarista y de resistencia a las concepciones educativas oficiales, como declaratoria inicial de muchas de estas experiencias, sugiere un pensamiento pedagógico con autonomía. Estas trayectorias son esenciales para conocer las formas como se ha resistido o no la hegemonía escolar occidental (colonizadora). Al respecto, es importante tener presente lo que plantea Bernstein (1997) en cuanto a que cualquier reforma educativa puede ser considerada como el resultado de la lucha por proyectar e institucionalizar identidades pedagógicas determinadas; en este sentido, estas experiencias pueden ser vistas como verdaderas transformaciones de las identidades pedagógicas vigentes.

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos liberales. Estas propuestas suponen, frecuentemente, que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad “mayoritaria” en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela. En una concepción que lleva esta idea a un extremo aun más problemático, lengua y cultura aparecen como dos asuntos idénticos; así, la educación intercultural sería educación bilingüe, e igualmente las lenguas-culturas que se aprenderían son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante. Para el caso de los debates presentes en el panel “Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx”, se asume el reto de interculturalizar el trabajo investigativo en el campo de la historia educativa, en la perspectiva de ampliar la mirada teniendo en cuenta los eventos y los acontecimientos que, desde las luchas étnicas y sociales, han afectado incluso el derrotero de los problemas académicos en nuestro continente. De este modo, creemos que un paso importante en la construcción de esta interculturalidad epistémica ha sido empezar a visibilizar las trayectorias de los movimientos sociales en su trasegar educativo.

Sin intentar proponer aquí una nueva definición que resuelva los dilemas de este tipo de concepciones, sí queremos decir que la interculturalidad se propone como proyecto de descolonización política y epistémico, como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes, en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y las relaciones de poder que han marcado la producción y la circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe “recuperar”, “rescatar” y “fortalecer”. Al respecto, consideramos que los trabajos que constituyeron el panel “Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx”, representan un paso fundamental en la reflexión y la producción de saber en torno a esta faceta de la historia educativa continental, y permiten pensar las Otras educaciones como una nueva región de saber histórico sobre la educación y la pedagogía, en tanto expresión de un proyecto político que propenda, desde el propio escenario académico, por su propio camino de descolonización.

Presentación

Por último, queremos agradecer muy especialmente a la dirección editorial de la *Revista Educación y Pedagogía*, el brindarnos este espacio para socializar nuestro trabajo y entrar en diálogo con quienes vienen construyendo las historias de la educación y la pedagogía en Colombia.

Elizabeth Castillo Guzmán

Referencias bibliográficas

Bernstein, B., 1997, "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas", en: J. Goikoetxea Piérola y J. García Peña, *Ensayos de pedagogía crítica*, Caracas, Laboratorio Educativo.

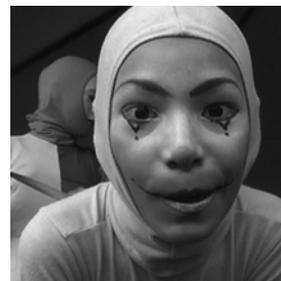
Castillo, E., 2007, "Culturas y territorios: ideas para pensar las Otras educaciones como región pedagógica", en: *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Artículos



Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*

Elizabeth Castillo Guzmán**



Resumen

Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos Ethno-education and education policies in Colombia: the fragmentation of rights

La etnoeducación como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos se enfrenta a un complejo campo de tensiones que han llevado a redefinir su sentido y su lugar en los procesos de afirmación de los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia. Este trabajo busca mostrar algunas de estas tensiones, teniendo como punto de partida la propia génesis de la etnoeducación y sus actuales desenvolvimientos normativos y políticos.

Abstract

Ethno-education, as a public policy and as a political project of ethnic movements, has been facing a complex series of tensions. These tensions force the movements to redefine their meanings and roles in the affirmation of cultural rights of ethnic groups in Colombia.

The purpose of this work is to present some of these tensions, taking into account the genesis of ethno-education itself, as well as its most recent normative and political developments.

Résumé

L'ethnoéducation comme politique pédagogique et comme projet politique des mouvements ethniques doit faire face à un champ complexe de tensions qui l'ont amenée à redéfinir son sens et sa place dans les processus d'affermissement des droits culturels des groupes ethniques en Colombie. Ce travail cherche à montrer quelques tensions qui ont comme point de départ la propre genèse de l'ethnoéducation et ses développements normatifs et politiques actuels.

Palabras clave

Etnoeducación, políticas educativas en Colombia, educación propia, relación Estado nacional-grupos étnicos, neoliberalismo.

Ethno-education, education policies in Colombia, own education, State - ethnic groups relationships, neo-liberalism.

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo XX", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Profesora Asociada del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Miembro del Grupo de Investigación Educaciones y Culturas.
E-mail: elcastil@unicauca.edu.co

Desde los años noventa, la noción de *etnoeducación* constituye una referencia obligada en el análisis de las políticas educativas promovidas en Colombia para los grupos étnicos, en el marco de los derechos que les fueron reconocidos con la Constitución Política de 1991. Como lo señalan Rojas y Castillo (2007), más allá de una enunciación que tiende a volverse una especie de nuevo sentido común entre los colombianos y de cierta transformación discursiva de orden global, desde entonces, son pocos los logros que se constatan en materia de cumplimiento efectivo de dichos derechos. Por esta razón, la etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el Estado, por la manera como se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad, y las demandas de autonomía educativa de los grupos étnicos.

En este texto queremos mostrar la trayectoria histórica de la etnoeducación en plena etapa de neoliberalización del campo educativo (1995-2007), con el objeto de reflexionar sobre las condiciones existentes para garantizar —por parte del Estado— los derechos de los grupos étnicos en Colombia. Para adelantar esta reflexión, abordamos dos niveles del problema: el primero está relacionado con la trayectoria histórica de la política etnoeducativa y las tensiones que se plantean en su paso de proyecto político de las organizaciones étnicas a su inclusión en las políticas educativas oficiales. El segundo está asociado con el desarrollo de la política etnoeducativa en el contexto de implementación de la Ley 715 de 2001, la cual establece una reforma educativa territorial que afecta las condiciones de implementación de la etnoeducación en regiones y localidades con presencia de grupos étnicos.

Para iniciar esta reflexión, es importante subrayar que la etnoeducación no representa, en

la actualidad, lo que fue en sus comienzos. Como ha sido documentado por Rojas y Castillo (2005), la emergencia de la etnoeducación, hacia mediados de los años ochenta, se produce como resultado de las luchas políticas iniciadas por los movimientos indígenas en la década del setenta, en lo que se refiere particularmente al proyecto de educación indígena contenido en propuestas de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AISO) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), fundamentalmente. Este proceso de casi tres décadas ha implicado cambios y continuidades en el modo de entender y asumir la etnoeducación. Ella surge en el marco de relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado nacional, y se desplaza al escenario de las relaciones entre los grupos étnicos y el Estado multicultural. Por estas razones, el campo de la política etnoeducativa se ha complejizado, por las transformaciones ocurridas en el ámbito del reconocimiento y el tratamiento a la *etnicidad*; por los sentidos y los significados que se le atribuyen a este concepto, y por las diversas posiciones que los actores institucionales y sociales asumen respecto a la multiculturalidad y al multiculturalismo como proyecto de Estado.

La etnoeducación: una vieja batalla, un nuevo derecho

Lo primero que se debe decir cuando se aborda el debate sobre la etnoeducación, es que su condición actual, como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y rom —gitanos—, resulta de dos tipos de batallas. La primera está referida a las *lucha por otra escuela*¹ (Castillo, 2007), iniciada por organizaciones indígenas a mediados del siglo xx; y la

1 De acuerdo con los datos del archivo de prensa de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en 1916 una delegación de indígenas arhuacos se desplazó hacia Bogotá, en un viaje que duró cerca de tres meses, con

segunda, relacionada con las *luchas por el reconocimiento étnico* de los afrodescendientes y los raizales, se da durante los años noventa. Esto significa que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y, en esa medida, expresan distinciones en sus concepciones y sus acciones políticas.

La lucha por otra escuela, iniciada por las organizaciones indígenas en el siglo pasado, condensa el rechazo de estas poblaciones a las formas de escolarización que les fueron impuestas desde el siglo XVI, y que hemos denominado *Iglesia-docente*, para dar a entender la función desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilizarlas e integrarlas a través de la escuela.² Las consecuencias de tres siglos de internados y escuelas misioneras en territorios indígenas afectaron de manera estructural las formas de vida de estos pueblos:

Existe una verdadera represión educativa y cultural contra los indígenas. Los "institutos educativos para indígenas" están casi 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).

Ante este panorama, durante la década del setenta, comunidades y organizaciones indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta y de Cauca iniciaron la confrontación política con el Estado y la Iglesia, para desmontar el

control católico misionero en sus escuelas. Este enfrentamiento condujo a la expulsión de misioneros del territorio de los arhuacos; la fundación de escuelas bilingües, sin autorización del Ministerio de Educación, en tierras recuperadas por los indígenas de Cauca; la puesta en marcha de procesos de formación de maestros y maestras comunitarios por fuera del sistema nacional docente, y el diseño e implementación de currículos y materiales educativos producidos por los equipos de educación de las organizaciones indígenas de Cauca, Tolima y Antioquia, entre muchos otros acontecimientos. Esta lucha constituyó, en últimas, la exigencia del derecho a la educación, la cultura y la autonomía. Este proceso es el antecedente social y político de la etnoeducación como derecho.

Por otro lado, los procesos de organización comunitaria adelantados durante los años ochenta, en algunos de los territorios de poblaciones negras, como Tumaco, Buenaventura y norte de Cauca, constituyen un referente central en la emergencia de lo que en la actualidad reconocemos como *etnoeducación afrocolombiana*, que por ese entonces no se denominaba de este modo, pero que básicamente apuntaba a una serie de experiencias de transformación y renovación del modelo educativo vigente. Poco a poco fueron surgiendo proyectos educativos comunitarios, que fueron esenciales en la formación política de muchos de los actuales dirigentes y líderes afrodescendientes. De este modo, este tipo de procesos educativos comunitarios, promovidos con poblaciones negras, se fueron acercando con los procesos de educación indígena.

Existe la referencia, en el caso afrocolombiano, de la experiencia del Palenque de San Basilio, escenario en el cual se configuró un proceso

el objetivo de solicitar, al presidente José Vicente Concha, "maestros para que les enseñaran, respetando las costumbres y leyes indígenas. Como respuesta a esta petición, fueron designados los Padres Capuchinos, para que enseñaran y educaran a los niños y las niñas por espacio de 6 años" (Consejo Regional Indígena del Cauca—CRIC—, 1982: 14).

2 Para ampliar esta caracterización, véase capítulo 2 del texto de Rojas y Castillo (2005).

educativo y cultural que sus propios gestores han denominado de *resistencia palenquera* y que condujo, en el mediano plazo, a la propuesta etnoeducativa de Palenque.

El discurso institucionalizado que actualmente circula sobre la etnoeducación se construyó en la década del ochenta, bajo el influjo del pensamiento de Bonfil Batalla en torno a la noción de *etnodesarrollo*.³ De este modo, los principios de autodeterminación y control cultural, establecidos en la definición de este concepto, se fueron llevando al plano de la etnoeducación para delinear, así, una idea según la cual estos elementos constituyen rasgos básicos del derecho de los pueblos a determinar el tipo de educación más conveniente a sus aspiraciones, tradiciones y expectativas de vida. Esta manera de entender lo etnoeducativo expresó una supeditación de lo étnico a lo indígena, como se constata en los documentos de política etnoeducativa publicados por el Ministerio de Educación Nacional desde 1985, donde se plantean las siguientes definiciones de etnoeducación:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (MEN, 1985: 51).

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite

a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas etc. en una dimensión de articulación intercultural (MEN, 1992: 3).

Además del pensamiento desarrollado por influyentes antropólogos como Bonfil Batalla, a la formulación de la política etnoeducativa en este período se incorporaron los aportes de organizaciones indígenas muy importantes. Tal es el caso del CRIC, la ONIC y las AISO (Ministerio de Educación Nacional, 1996a y 1996b), como lo señala una de las líderes vinculadas a este proceso:

El apoyo, acompañamiento y asesoría a los diversos procesos educativos impulsados desde las mismas etnias y organizaciones ha marcado el énfasis liberador de la política estatal de etnoeducación, respecto de la dominación cultural ejercida por la sociedad dominante (Bolaños, 1996: 32).

En este marco de construcción y delimitación política, la etnoeducación surge con una conceptualización fuerte y una institucionalidad débil. Prueba de ello es el lugar marginal que ha ocupado, desde sus orígenes en 1984, en la estructura orgánica del propio Ministerio.⁴ Del mismo modo, la ausencia de una preocupación por el desarrollo de la etnoeducación en la mayor parte de planes de gobierno, de desarrollo y educativos, formulados desde la

3 Como señalan Rojas y Castillo en un rastreo conceptual sobre la emergencia de este concepto, "la noción de etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo (Bonfil 1982). Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales. Este planteamiento enmarcado en los análisis sobre la relación Estado nacional-grupos étnicos, se asume en su dimensión política e ideológica y su traslación al terreno educativo conduce a la idea de etnoeducación" (2005: 67).

4 Inicialmente surge en 1984 como grupo de Educación Nacional Indígena, adscrito a una dependencia de desarrollo pedagógico. Para el año 2008 se encontraba como programa de la Subdirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, pero en ese mismo año se reestructura esta dependencia y, entonces, la etnoeducación desaparece como tema programático del Ministerio.

administración de Ernesto Samper Pizano hasta hoy, expresa la poca trascendencia dada al tema en las políticas y las reformas educativas vigentes desde 1995.

Para el caso afrocolombiano y raizal, el proceso fue distinto. Como lo señala Caicedo (2008), el reconocimiento de la etnoeducación afrocolombiana como política de Estado resulta, en buena medida, de lo establecido en el Artículo 42 de la Ley 70 de 1993. Éste determina que:

El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.

Éste es el único precedente que existe en la regulación de los mecanismos concretos para la formulación concertada de la política etnoeducativa con los grupos étnicos. Entonces, si bien existe un concepto de *etnoeducación* derivado fundamentalmente de las experiencias indígenas, su incorporación al diseño de políticas educativas para otros grupos poblaciones sólo ocurre con la política de reconocimiento étnico, otorgada a raizales, afrodescendientes y pueblo Rom, después de la Constitución de 1991.

La bandera la recogió el Chocó y en 1989 se organizó en Quibdó el Primer Encuentro Nacional de Educación Afrocolombiana, con notable participación de religiosos y educadores de distintas orillas de Colombia, todos interesados, todos ávidos de propuestas. El desarrollo de algunas iniciativas en este campo condujo al Quinto EPA (Equipos de Pastoral Afrocolombiana), celebrado en Quibdó en junio de 1991. Este evento internacional tuvo como tema central la Educación, y reunió a educadores y agentes de pastoral afroamericanos, o que trabajaban entre afroamericanos, y permitió valiosos aportes críticos y teóricos a la

construcción del concepto de Etnoeducación, término que no existía hasta ese momento (García, 2005, citado en Caicedo, 2008: 5-8).

El primer congreso pedagógico en comunidades negras, organizado por iniciativa de los maestros, se realizó en Tumaco en diciembre de 1992. Este evento, que contó con la participación de experiencias educativas de la mayoría de las poblaciones afrocolombianas, sirvió para ahondar en las discusiones sobre el concepto de etnoeducación pensado desde la perspectiva de la cultura negra. El congreso fue además continuación de los debates, sobre el quehacer etnoeducativo iniciado con la movilización de las comunidades negras en torno a la reglamentación del Artículo Transitorio 55 de la Constitución. Muchas de las experiencias presentadas en este evento habían empezado en la década de los 80's en una clara intención de apostarle a la construcción de propuestas de educación alternativas y contextualizadas en las realidades locales, solo que hasta ese momento no eran llamadas etnoeducativas. Como ejemplo podemos nombrar el proceso de San Basilio de Palenque, Veredas Unidas (Norte del Cauca), Luís Carlos Valencia (Villa Paz - Valle), La playa (Francisco Pizarro - Nariño) (García, 2000, citado en Caicedo, 2008: 65-77, 77-97).

El hito constitucional de 1991 abre un nuevo escenario para la recién nacida etnoeducación, al otorgarle posibilidades de trascender normativamente, determinando, de manera precisa, lo establecido en el Artículo 7, según el cual es principio fundamental del Estado reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. De modo alterno, el Artículo transitorio 55 determina el reconocimiento y el desarrollo normativo especial para las comunidades negras de los ríos de la cuenca del Pacífico. De este modo y sustentando

las referencias constitucionales, por primera vez en la historia de la política y la legislación educativa colombianas se determinará una definición de lo que se consideran grupos o comunidades étnicas. Así, el capítulo tercero de la Ley 115, Ley General de Educación, de 1994, establece, en su Artículo 55:

Definición de la Etnoeducación

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Un legado importante de esta normativa nacional es establecer, como finalidad de la etnoeducación, el

[...] afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Artículo 56).

Sin embargo, es sólo con la promulgación del Decreto 804 de 1995, que se establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos “a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, y que se determina que ésta hace parte del servicio educativo.

Este elemento es importante en la medida que le otorgará un nuevo sentido al concepto de *etnoeducación*: el de *servicio*. La importancia reside en las implicaciones políticas que conlleva pensar la etnoeducación como derecho o como servicio. En el primer caso, se trata de la exigibilidad de una educación (escolarizada o no) que responda y respete la identidad cultural de los pueblos. En sentido estricto, se reconoce el derecho a una autonomía educativa en términos de todo lo referido en el Decreto 804 (diseñar currículos, seleccionar docentes, establecer funcionamientos escolares, determinar procesos de evaluación, etc.). En

el segundo, la noción de *servicio* confiere, a los grupos étnicos, su participación en la administración del servicio educativo, entendido como escolarización. De este modo, el servicio educativo está diseñado y organizado en el marco de la política educativa vigente, y queda, por así decirlo, la tarea de conducirlo en los niveles territoriales.

Existe, entonces, una tensión entre asumir la etnoeducación como educación desde las culturas (étnicas) y asumirla como escolarización de las culturas.

Por otra parte, la propia definición de los sujetos de derecho o la de beneficiarios del servicio etnoeducativo se enfrentan, en la práctica, a las limitaciones que las políticas de reconocimiento tienen en el país, relacionadas con los saberes, las prácticas y las personas autorizadas para determinar quiénes son y quiénes no, miembros de algún grupo étnico. Esto, debido a que las políticas del reconocimiento configuradas para el tratamiento de la diversidad y la diferencia cultural en Colombia, también han afectado el campo de la etnoeducación, al determinar tratamientos diferenciales para indígenas, afrodescendientes, raizales y rom. Este planteamiento implica que la etnoeducación y las políticas del reconocimiento en Colombia son ámbitos constituidos mutuamente.

Si bien, en su desarrollo histórico, la etnoeducación expresa un origen más étnico-político que institucional, en la actualidad el funcionamiento de esta noción parece contradecir tal origen. Aunque retoma buena parte de los planteamientos producidos por las organizaciones indígenas durante los años ochenta, hoy esta palabra parece connotar algo distinto para los propios actores étnicos. De cierta manera, el concepto de despolitiza cuando su tratamiento se reduce a las necesidades que marca la política educativa nacional, supeditando las demandas de autonomía educativa al modelo administrativo de la etnoeducación como servicio.

Como ya lo anotamos, el enfoque etnoeducativo puede considerarse como un logro de los movimientos étnicos en materia de políticas públicas. A pesar de esta consideración, pareciera que su batalla, actualmente, no es por la etnoeducación. Esto se debe, en parte, a que la combinación de las políticas estatales de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal le ha restado valor simbólico y político a la etnoeducación, ahora confinada a la propia discursividad institucional. Es como si al constituirse en un derecho cultural, la etnoeducación ya no tuviese, para los movimientos indígenas, el sentido político que le otorgó en sus inicios.

Podemos arriesgarnos a plantear que las reformas referidas, al apropiarse la normatividad etnoeducativa, incluso para sustentar los programas de intervención, resignifican el sentido político de la etnoeducación y la reducen a una noción oficial de la política educativa. En este sentido, el carácter emancipatorio otorgado durante años al concepto, se transforma en el de un modelo de adaptación para la integración. De este modo, la etnoeducación es poco útil a las actuales demandas de autonomía educativa plena, expresadas en el ideal de un sistema educativo propio, autónomo e intercultural, que esté orientado y administrado por las autoridades, las organizaciones y las comunidades de los pueblos indígenas.⁵ Por ello, aunque se mantiene vigente la filosofía del Decreto 804 respecto a los derechos de los grupos étnicos a orientar los asuntos educativos de sus comunidades, los movimientos indígenas prefieren hablar de *educación propia*, y de este modo reafirmar su posición política frente al Ministerio de Educación, al referir, con este concepto, su derecho al control pleno de los recursos y los mecanismos educativos escolares en territorios indígenas.

De nuevo, para el caso afrocolombiano, se presenta una situación distinta. Mediante la política curricular originada en el Decreto 1122 de 1998, que establece la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los establecimientos educativos de la nación, el enfoque de la etnoeducación afrocolombiana busca, sobre todo, hacer visibles, al conjunto de la nación, los procesos y las experiencias históricas, políticas y culturales de los pueblos afrocolombianos. Así mismo, busca mostrar la compleja diversidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos, los cuales desbordan los límites geográficos que la Ley 70 —en su perspectiva pacífico-centrista— puede connotar.

Por cuenta de la etnoeducación afrocolombiana, hemos reconocido nuevos escenarios y nuevos sujetos de la etnoeducación. De esta manera, la etnoeducación afrocolombiana y raizal se plantea más allá de los parámetros establecidos en el Decreto 804, y se configura en una etnización de los procesos educativos escolarizados de y con poblaciones afrocolombianas y raizales. En el “Plan nacional de desarrollo para las comunidades negras”, para el período 2002-2006, se estableció

[...] el desarrollo de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo nacional, en la búsqueda de la consolidación de una educación pertinente para estas poblaciones y para el desarrollo del multiculturalismo de la nación.

Así, la perspectiva afrocolombiana y raizal ha ido incursionando en la lógica de las políticas etnoeducativas.

5 Para el CRIC, esto se define del siguiente modo: "El sistema de educación propio identifica y construye una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, fundamentada en una relación de armonía y equilibrio con nuestra madre tierra, creativa y autónoma que brinda espacios de aprendizaje y reconstrucción del saber colectivo para la formación de niños, jóvenes y adultos y comunidades en general, propendiendo por el pleno desarrollo personal y colectivo" (CRIC, 2004: 280).

Ley 715 mata Decreto 804

En un trayecto iniciado en los años noventa y que ha durado un poco más de una década, la configuración de la etnoeducación como un derecho fundamental de las poblaciones étnicas se viene debilitando. Esto, como resultado de la contundente implantación de un modelo educativo nacional basado en la estandarización y la competitividad, para el cual la atención a las demandas de la diversidad representa más un problema que una prioridad. La implantación de dicho modelo ha implicado una rivalidad de concepciones entre la política etnoeducativa y un enfoque oficial, de orden nacional, que propende por la homogeneización de las prácticas, los saberes y las culturas escolares, y que define, para el conjunto de los procesos educativos, los principios de calidad, pertinencia y eficiencia en el servicio, como horizonte curricular y pedagógico. Más aún, el significado de la etnoeducación —como derecho de los grupos étnicos a incidir en sus políticas educativas— se ve menguado a medida que la actual reforma educativa se expande y se perfecciona.

La reforma constitucional de 1991 generó optimismo nacional respecto a las posibilidades de materializar los derechos consagrados a las poblaciones cuya diversidad étnica fue reconocida en el marco de la multiculturalidad. Sin embargo, las reglamentaciones derivadas constitucionalmente en materia educativa para los grupos étnicos (indígenas, raizales, afrocolombianos y pueblo Rom) se enfrentan a un desmonte gradual, que afecta el reconocimiento de derechos culturales, cuenta habida de la contrarreforma iniciada con el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001 (Rodríguez, 2002). En consecuencia, el ideal del derecho a la etnoeducación, consagrado en el decreto 804 de 1994, apenas duró un par de meses. A partir de 2002 se inicia, en el país, un proceso de ajuste y reestructuración del sistema escolar, bajo el cual las demandas de los grupos étnicos han quedado supeditadas a una débil descentralización, ahora regida por la lógica neoliberal

de reducción del gasto y mejoramiento del servicio educativo, en la perspectiva de estandarización y competencias.

Esta contrarreforma tiene como rasgo central su incidencia territorial, pues aunque no se trata, en sentido estricto, de una ley en educación, su implantación regula, en cada una de las entidades territoriales, la contratación de los maestros en virtud de la cobertura; el funcionamiento curricular de las escuelas, por cuenta del sistema de evaluación implantado para todo el país, y condiciona el acceso a recursos para proyectos propios al cumplimiento de los programas universales en educación. Este ordenamiento territorial ha puesto en crisis el concepto de la *educación como derecho* en todo el país y ha desplazado la noción de la *etnoeducación como derecho*.

Pero si se quiere comprender mejor esta disparidad de intereses, basta con analizar la incoherencia del Estado en la expedición de su propia normatividad. La Ley 115 nada dice acerca de las comunidades afrocolombianas y toma como asunto aislado la dinámica etnoeducativa de estos pueblos y su derecho étnico en general, al excluirlo de la Ley de Transferencias (García, 2004, citado en Caicedo, 2008: 66-71).

La complejidad de este fenómeno se ve agravada dadas las condiciones en las cuales operan las políticas del reconocimiento étnico en la cascada institucional y administrativa del Estado. Como ya se mencionó, la posibilidad de demandar el derecho a la etnoeducación pasa por la definición de los sujetos de dicho derecho, asunto que resulta problemático en contextos urbanos con desplazamiento forzado de poblaciones étnicas o en zonas rurales en las cuales se vienen agenciando dinámicas de reindigenización. Esto sin contar con la complejidad territorial que enfrentan los pueblos indígenas en regiones como la Amazonía y la Orinoquía, en las cuales la dispersión

geográfica, el uso cultural del territorio y la conformación de los pueblos desbordan los patrones de poblamiento previstos en el ordenamiento político-administrativo de la Nación, basados en la idea de poblaciones sedentarias y concentradas en áreas específicas. De este modo, fuera de los resguardos y las tierras colectivas de comunidades negras en el Pacífico, reconocidos por Ministerio del Interior, para el resto de la población susceptible de ser reconocida étnicamente su acceso a la etnoeducación está pendiente, mientras la institucionalidad y el saber experto autorizado no determinen si son o no sujetos de dicho reconocimiento.

Por ejemplo, en materia de derechos territoriales, los resguardos indígenas alcanzan en la Constitución el carácter de "entidades territoriales" con derecho a gobernarse por sus propias autoridades, administrar recursos, establecer impuestos y participar en las rentas nacionales (artículos 286 y 287 de la Constitución). En cambio, la "titulación colectiva de tierras" que se establecerá para las poblaciones negras a partir de la reglamentación del artículo de la Constitución correspondiente, no implica los niveles de autonomía de los resguardos indígenas (Agudelo, 2005, citado en Caicedo, 2008: 171-193).

Este aspecto es crucial, pues remite al principio del acceso a los derechos y los mecanismos y las disposiciones políticas y oficiales que le determinan. La creciente y dolorosa situación de desplazamiento de grupos de afrodescendientes e indígenas, a las cabeceras municipales o a las capitales departamentales, está poniendo en crisis el marco con el cual han operado las políticas de reconocimiento. Así, por ejemplo, los funcionarios públicos suelen señalar que, ante la grave crisis de recursos para la educación pública, lo que una entidad territorial puede hacer es otorgar cupos en los establecimientos escolares existentes, sin ofrecer una "educación especial" para el que

viene de afuera, bajo el principio de que la imposición le da el contexto que recibe y no la identidad cultural de quien llega.

Esto refleja de nuevo el papel que cumplen las políticas del reconocimiento, desde las cuales la Nación y sus entidades tramitan la función de reconocer y proteger la diversidad étnica. Por una parte, para el caso de los pueblos indígenas, existe una normativa (fuero indígena) configurada desde el siglo XVIII, que ha contribuido a los modos de representación y reconocimiento que de este grupo étnico se tiene en el país. En ese sentido, el reconocimiento de lo indígena de cierta manera precede la etapa de etnización de la reforma constitucional. Por otra, se encuentran los procesos de reconocimiento de las poblaciones afrodescendientes, raizales y el pueblo Rom. Para las comunidades negras de la cuenca del Pacífico, dicho reconocimiento se obtiene con la promulgación de la Ley 70 de 1993. Para el caso de los raizales y el pueblo Rom, este proceso se tramita de forma distinta, ya que es por petición expresa de las organizaciones de estos grupos, a finales de los años noventa, que el Ministerio del Interior, a través de la dirección de asuntos indígenas de la época, adelanta una serie de estudios para producir conceptos que sustenten la naturaleza étnica de estas comunidades. En el caso de estas tres poblaciones, lo que acontece es un fenómeno de reconocimiento tardío de su etnicidad.

Estos aspectos son constitutivos del panorama que actualmente enfrenta la etnoeducación o las etnoeducaciones, pues más allá de la pluralización del concepto, está en juego, en últimas, la capacidad de tramitar la pluriethnicidad en una perspectiva amplia, y no de reducción y recorte de su naturaleza diversa, compleja y dispersa.

En otro plano, la etnoeducación se enfrenta a las restricciones que arroja el actual modelo de descentralización educativa, al supeditarse la implementación del Decreto 804 a lo dispuesto por la Ley 715, pues esta última deroga la

Ley 60 de 1993, según la cual los pueblos indígenas y sus autoridades pueden manejar y ejecutar con menor intervención de las entidades territoriales. El cambio condujo a que los resguardos retornaran a la dependencia de los municipios, para acceder a los recursos del sistema general de participaciones (Artículo 82). Con este esquema se produce un nuevo tipo de integracionismo administrativo, ya que los resguardos deben invertir los recursos destinados a la educación, siguiendo la racionalidad de la Ley 715, consistente en implementar un modelo educativo nacional (estandarizado), al condicionar el acceso a los recursos, por parte de las entidades territoriales, al cumplimiento de las metas que dicho modelo define (Pruebas Saber, planes de mejoramiento, indicadores de gestión etc.). Es decir, se promueve la autonomía en el marco del integracionismo administrativo.

En la medida en que el reconocimiento jurídico producido en el campo de la etnoeducación contiene una fuerte influencia indigenista, sin querer indicar con esto que sea un modelo imitativo, se enfrenta a una realidad que, en el caso de las poblaciones afrocolombianas y raizales, desborda lo consagrado en el derecho, pues ante su especificidad histórica, su dispersión a lo largo y ancho del país, y la falta de garantías presupuestales como entidades territoriales —dado que a los Consejos Comunitarios no se les reconoce como órganos de administración de recursos presupuestales—, se hace inviable el ejercicio de la autonomía, tal como esta estipulado en el Decreto 804.

Ante este panorama, queremos agregar una segunda consecuencia de la descentralización educativa: la marginalidad administrativa que adquiere la etnoeducación, al quedar subordinada a los lineamientos que operan en el financiamiento. No existe, en el país, a nivel del presupuesto nacional ni de los planes de desarrollo, algún tipo de rubro destinado específicamente al desarrollo de la etnoeducación en la nación o en las entidades territoriales. Los pocos recursos que logran destinarse a este fin

provienen de proyectos de cooperación internacional, de aquellos procedentes del Ministerio de Educación Nacional o de entidades territoriales que acceden a recursos extra por cuenta de las regalías. Así, el derecho a la etnoeducación se reduce a un enunciado vacío de institucionalidad y sin lugar alguno en las políticas nacionales de educación.

A modo de conclusión

Esta es la paradoja del multiculturalismo tal como se práctica en las democracias occidentales consolidadas. Existe una amplia aceptación pública de la idea de un Estado multicultural, pero no una amplia aceptación de las políticas étnicas (Kymlicka, 2007: 32).

Los recursos en educación llegan a cada rincón del país y cada escuela, con el sesgo de la “revolución educativa” y con el dispositivo de control de la Ley 715. ¿Cómo, entonces, puede abrirse camino el proceso etnoeducativo? La mayoría de los estudios realizados en Colombia sobre el tema señala que lo que tenemos en esta materia ha sido garantizado, en su totalidad, por los movimientos y las organizaciones étnicas, muchas veces a través de su clara confrontación con la oficialidad educativa.

La implementación de la etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas y los empeños institucionales. Su ausencia en muchos de los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento en muchas entidades territoriales y la falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental, son las expresiones más recurrentes cuando se pregunta por la suerte del Decreto 804 en departamentos y municipios con poblaciones étnicas.

La vieja disputa por transformar la escuela y su conocimiento oficial heredado desde la

Colonia no logra resolverse, ni siquiera contando con el reconocimiento constitucional que se le otorga a los grupos étnicos para orientar y administrar sus procesos educativos. Al contrario, en la actualidad son cada vez más restringidas las posibilidades concretas de autonomía educativa para los pueblos y sus comunidades, pues son las políticas de mejoramiento de la calidad y la ampliación de cobertura las que definen lo que se debe enseñar y lo que se debe saber hacer para asumir la condición multicultural. Los principios rectores de las acciones institucionales en materia educativa, en muchos de los territorios de los grupos étnicos y en el sistema educativo que atiende a un número importante de esta población en ciudades y municipios, están supeditados a este marco de las políticas educativas nacionales, pues su carácter etnoeducativo aún está por reconocerse. Tal como lo sugiere Kymlicka, la etnoeducación se enfrenta al dilema de un reconocimiento discursivo hacia fuera y de su negación concreta en el ámbito de las políticas educativas de la nación multicultural.

Referencias bibliográficas

Bolaños de Tattay, Graciela, 1996, "La etnoeducación: un reto de construcción colectiva", en: *Yo´ Kwinsiro 10 años de etnoeducación en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, pp. 26-35.

Caicedo, José Antonio, 2008, *Etnoeducación afrocolombiana: la historia de una diáspora intelectual y política*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

Castillo, Elizabeth, 2007, "Las escuelas de los territorios y los territorios de la escolarización", en: *Memorias VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Colombia, Congreso Nacional de la República de Colombia, 1991, *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Imprenta Nacional.

_, 1993, Ley 60, Bogotá, Imprenta Nacional.

_, 1993, Ley 70, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, *Departamento Nacional de Planeación*, [en línea], disponible en: http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos/DDTS_plan_integral_afro/LEY_70_1993_AFRO%5B1%5D.pdf

Colombia, Departamento de Planeación Nacional, 2006, "Plan nacional de desarrollo para las comunidades negras", Bogotá, mimeo.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1985, *Memorias Primer Seminario de Etnoeducación, Programa de Etnoeducación*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

_, 1992, *Boletín No 1. Programa Nacional de Etnoeducación*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

_, 1994, Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación, *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

_, 1994, Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, *Organización Panamericana de la Salud*, [en línea], disponible en: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm>

_, 1994, *Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas afrocolombianos*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

_, 1996, *Yo´ Kwinsiro 10 Años de Etnoeducación en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

_, 1998, Decreto 1122, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones, *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 1973, *Memorias III Encuentro Indígena del Cauca. I Encuentro Indígena Nacional*, Popayán, mimeo.

_, 1982, *Periódico Unidad Indígena*.

_, 2004, *¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de la educación propia*, Popayán, El Fuego Azul.

Kymlicka, Hill, 2007, "Multiculturalismo", en: *Diálogo político. Núm. 2, Multiculturalismo e indigenismo*. Buenos Aires, Fundación Honrad Adenauer Stiftung, pp. 11-35.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo, 2005, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

_, 2007, "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), pp. 11-24.

Rodríguez, Abel, 2002, *La educación después de la constitución de 1991. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Referencia

Castillo Guzmán, Elizabeth, "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 15-26.

Original recibido: marzo 2008

Aceptado: junio 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela*

José Antonio Caicedo Ortiz**



Resumen

Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela
Oral history as a political option, and political memory as a historical possibility for ethnic visualization by another school

El presente artículo propone establecer la relación de la historia oral y la memoria política con la etnoeducación. Los argumentos centrales se orientan en concebir, por un lado, la historia oral como una práctica política que ayuda a repensar el lugar del maestro y su saber histórico, y por otro, la memoria política como una alternativa para construir nuevos relatos históricos a partir del saber histórico local.

Abstract

This article seeks to establish the relationship of oral history and political memory with ethno-education. The core of our argumentation takes into account, on one hand, oral history as a political practice that helps us rethink the role of teachers and their historical knowledge, and on the other hand, political memory as an alternative for the construction of new historic narratives, based on local historical knowledge.

Résumé

Cet article essaie d'établir le rapport de l'histoire orale et la mémoire politique avec l'ethnoéducation. Les arguments cherchent à concevoir d'un côté, l'histoire orale comme une pratique politique qui aide à repenser la place du professeur et son savoir historique, et de l'autre côté, la mémoire politique comme un choix pour construire de nouveaux récits historiques à partir du savoir historique local.

Palabras clave

*Historia oral, memoria política, saber histórico local, etnoeducación afrocolombiana.
Oral history, political memory, local historical knowledge, afro-Colombian ethno-education.*

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Profesor del Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simon Bolívar, Quito-Ecuador.
E-mail: joseantoniocaic@gmail.com.

Es ya lugar común que como gramática del poder, la historia oficial¹ ha negado, en sus narrativas, la presencia de las poblaciones negras, debido al silenciamiento de los legados culturales, los héroes y los procesos de resistencias activas y cotidianas desplegadas por individuos y colectivos en el transcurrir histórico del país. Cuando el dispositivo de la *invisibilidad*² ha revertido en aparente visibilidad, las representaciones negras han quedado entrampadas en los marcos estereotípicos que persisten en la reducción ontológica del negro a su condición de esclavitud y servilismo, y a sus aportes folclorizados. En ese sentido es consabido el argumento de la invisibilidad o la visibilidad encuadrada en las representaciones coloniales de la gente negra, que trasiegan los macrorrelatos de la historia nacional, particularmente en textos políticos, académicos y científicos producidos entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX por las élites blanco-mestizas.

Así mismo, en la actualidad resulta evidente que uno de los dispositivos institucionales donde el relato apologético de la nación mestiza ha servido de mecanismo organizador de la historia ha sido la escuela, con sus mecanismos de inferiorización de las poblaciones negras e indígenas, a través de los textos escolares,³ los rituales de culto a los símbolos nacionales, el disciplinamiento del cuerpo, los manuales de convivencia y las prácticas cotidianas de escolarización. Concebida como agencia de control cultural (Bodnar y Rodríguez, 1993), la escuela

en Colombia sigue siendo una institución socializadora de los valores, los saberes, las representaciones y las prácticas del discurso nacionalista heredero de la ideología colonial y del eurocentrismo, que ha moldeado a la gente negra en el mito del mestizaje y el blanqueamiento y sus correlatos: el racismo, la exclusión y la subvalorización de la condición de existencia del ser negro.

El presente artículo propone un campo de reflexión poco explorado, como es la relación de la historia oral y la memoria política con la etnoeducación. Los argumentos centrales se orientan en concebir, por un lado, la *historia oral* como una práctica política que ayuda a repensar el lugar del maestro y su saber histórico, y por otro, la *memoria política* como una alternativa para construir nuevos relatos históricos a partir del saber histórico local.

Si la historia que circula en las escuelas no posibilita ser espejo de referencia digno para los grupos racializados, ¿es posible que la historia oral permita agenciar otros saberes escolares? ¿Es posible que la memoria política localizada coadyuve a la descolonización de la historia y la escuela? Estas son las preguntas que guían esta reflexión. Quizá no logre exponer los argumentos más sólidos, pero si se logra despertar la curiosidad para pensar otra escuela desde las voces de los silenciados de la historia y si se abren rutas de indagación sobre la memoria como otra forma de contar lo no dicho, entonces este ejercicio ha cumplido su propósito.

1 La concepción de la historia oficial se apoya en los relatos nacionalistas tendientes a "la instauración de un discurso histórico que acompaña la formación del Estado Nacional y cuyas características son el providencialismo, el etnocentrismo y el ideal de progreso; que como tal, hacía parte de las ideologías del nacionalismo de Estado" (Almario, 2003: 158).

2 Concepto expuesto por la antropóloga Nina S. de Friedmann en la década del setenta, una de las pioneras en el estudio de los grupos negros en Colombia. Sus investigaciones siempre estuvieron encaminadas a visibilizar los aportes de la cultura negra en el país, siguiendo el modelo teórico de las huellas de africanía como opción por lo que podría denominarse una "política de la visibilidad" del legado africano en este territorio. Véase Nina S. de Friedmann (1984 y 1983).

3 Un trabajo notable sobre el papel de los textos escolares en la reproducción de la historia nacional se encuentra en Herrera (2003).

La historia oral como opción política por otra escuela

La entrevista de la historia oral transforma a la memoria frágil en un registro permanente del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable.

Y esto es cierto incluso para el más sencillo proyecto de historia oral de un grupo escolar.

Tarde o temprano a todo historiador oral, sea estudiante o profesional, llega el pensamiento: "si no hubiera grabado esto, podría haberse perdido para siempre"

Sitton, Mehaffy y Davis (1989: 27)

Para los investigadores que se orientan por la historia oral como disciplina, la asunción de las fuentes orales constituye una posibilidad para reconstruir el pasado desde las múltiples voces de sujetos relegados de las historias oficiales. Los discursos apologéticos de la nación, contruidos por las élites criollas después de instaurado el régimen republicano a mediados del siglo XIX y en gran parte del XX, representan narrativas silenciadoras de las experiencias de grupos imaginados como los *otros*, en relación con el ideal de la población blanca-mestiza de élite.

En el relato de la historia nacional, los negros no tuvieron cabida en el proyecto emergente tendiente a consolidar la identidad nacional mestiza. Cuando sus "presencias" fueron visibilizadas, prevaleció el discurso de la inferiorización, al representarlos como esclavos, serviles, folclóricos, con todo los aspectos que aluden a la sinonimia del atraso. Una de las características de la historia nacional ha sido su marcada tendencia hacia la cultura letrada, donde ha encontrado su lugar exclusivo de legitimación.

Como es sabido, la escuela ha sido una institución que nació negando la diferencia o, en el "mejor" de los casos, incluyéndola al integrar la etnicidad, seleccionando fragmentos de saberes culturales, al producir y reproducir los mundos de la negritud bajo la lectura del

primitivismo colonial, que no es más que la reducción antológica de los negros al estado eternizado de la esclavitud y la "alegría" perenne de la folclorización. Estas inclusiones racistas y estas exclusiones silenciadoras representan el macrorrelato en el cual se ha inscrito y escrito el protagonismo de los afrocolombianos en el "gran" texto de la historia nacional.

Teniendo en cuenta el mecanismo de invisibilidad / visibilidad histórica al que han sido sometidos los afrocolombianos en el espacio gramatical de la historia escrita, los relatos orales constituyen recursos valiosos para indagar otros registros del pasado afrocolombiano, acudiendo a los resquicios de la memoria de individuos y grupos, con lo cual se presenta una alternativa para recabar la historia cercana de localidades donde se asienta población negra, más allá de la evidencia escrita. Sin embargo, es preciso mencionar, tal como lo considera Alessandro Portelli (1991), que no hay que creer que lo oral y lo escrito son mundos separados, pues el testimonio es básicamente oral aunque esté escrito. Lo importante es entender que existe una especie de red circular entre la oralidad y la escritura que obliga a ver la articulación que se teje entre ellas.

Considerando la especificidad de la historia oral, Portelli identifica cuatro elementos que la diferencian de la historia escrita:

1. *La forma*, en tanto el historiador oral trabaja con rasgos estructuralmente diferentes a las reglas escritas gramaticales, como el tono, el volumen y el ritmo, lo cual puede generar significados importantes que no son traducibles en la escritura.
2. *La credibilidad*, al considerar que lo que se reconoce en la historia oral es una verdad de la subjetividad que no se podría formular sólo usando los datos históricos.
3. *El acercamiento*, en tanto se lee y se escucha de manera diferente, por lo que se trata, más que de buscar la coherencia del relato,

“entender los significados más profundos y hacer justicia a la complejidad encontrada en la vida y las experiencias históricas de quienes nos la cuentan” (1991: 48). Por tanto, en la historia oral, en lugar de transitar hacia el hallazgo de la verdad objetiva, lo que interesa es la divergencia de la verdad, es decir, la imaginación, el simbolismo y los deseos de los individuos que emergen en un discurso oral. Por eso no hay “objetividad” como tal.

4. *El producto*, el cual es diferente al de la investigación escrita, a causa de que el rol del investigador de la oralidad es más activo, puesto que funciona como un compañero que dialoga con otro, por lo que la información entre narrador e historiador puede cambiar. De ahí que para el trabajador de la oralidad, el producto resulta un poco más complejo, debido a que su materia prima es la memoria y esto implica introducir la perspectiva y las visiones de los actores, diferente a los que trabajan los archivos escritos, quienes se enfrentan a versiones “objetivadas” de los acontecimientos.

En ese sentido, la historia oral permite que las fuentes que emergen de los testimonios subjetivos de grupos y sectores “sin voz”, como es el caso de los afrocolombianos, abran posibilidades para dar cuenta de la cotidianidad de la vida, de los mundos silenciados por las narrativas historiográficas nacionales y de rescatar las historias locales, articulando las experiencias significativas de los sujetos como recursos valiosos y válidos para la producción del pasado. Por esta razón, lo peculiar de la historia oral es que los testimonios o las fuentes en que se apoyan son esencialmente *voces de la memoria*. Esto lleva a que el material recopilado sea sistematizado con una lógica diferente a la de la evidencia escrita, porque aun las “mentiras” que son propias a las posibilidades del relato oral o los olvidos inherentes a la memoria, deben ser identificados no siguiendo la lógica de la falsación, sino como aspectos que representan un fragmento biográfico

vital para el testimoniante y que, al estar articulados a las experiencias significativas de los sujetos, pueden dar cuenta de sus realidades históricas a partir de lo que para ellos rememoran en cuanto experiencia significativamente trascendental o existencial (véanse Archila, 1998; Thompson, 1998 y Prins, 1994).

Metodológicamente hablando, la historia oral, más que verificar si el relato es verdadero o falso, o más que encontrar las “fallas” de la memoria como hechos que invalidan el testimonio, articula los olvidos como parte de la lógica intrínseca a la activación de la memoria que se mueve entre la dialéctica del olvido y del recuerdo, donde la selección de algunos hechos del pasado constituye el rasgo característico de la fuente oral, pues toda acto de memoria selecciona fragmentos de realidad que circulan como recuerdos significativos traídos a la mente en el momento en que se activa la memoria. De ahí que la fuente fundamental de este tipo de historia sea el testimonio oral, dándole menor relevancia el archivo escrito. Así, lo que interesa es ver cómo se comprende lo que para la gente es significativo en su vida, cómo se significan los hechos y cómo se articulan los recuerdos en el proceso de mediación que se presenta cuando se establece una relación entre los actores de la investigación.

Es en este proceso que la historia oral produce conocimiento, teniendo en cuenta las relaciones y las mediaciones en que se presenta la evidencia oral, puesto que éstas se generan en una interacción humana que lleva a identificar el conjunto de presencias subjetivas que se producen voluntariamente. Si el historiador asume que desde las fuentes orales se construye una visión de mundo, interesa entonces saber por qué se recuerda y cómo se recuerda, es decir, el uso social de la memoria que se transforma en narrativa histórica.

Es importante mencionar los cuestionamientos a la perspectiva oral de la historia. Las críticas a estos aspectos se centran básicamente en el peso gravitante de la memoria en cuanto material

exclusivo para reconstruir un pasado. En ese sentido, Mauricio Archiva (1998) destaca tres aspectos asumidos como críticas comunes a las fuentes orales: 1) se les cuestiona que se apoyan en un elemento débil y frágil llamado “memoria”; 2) se les considera que se nutren sólo de percepciones subjetivas, lo cual es peligroso para la producción científica anclada en la búsqueda mítica de la “objetividad”, y 3) se afirma que dan cuenta de particularidades expresadas en realidades locales que no alcanzan la trascendencia macroestructural a la que ha apuntado la historia tradicional.

Sin embargo, a favor de la historia oral, el mismo autor responde a estas críticas considerando que sólo se recuerda lo significativo; que, además, es necesario explicitar la subjetividad en tanto mundo de experiencia, y que desde lo particular se puede referenciar lo macro, es decir, desde la experiencia de lo objetivamente construido como subjetividad anormal se puede dar cuenta de otras realidades que en la profundidad del sentido que las habita se sienten tan normales a otras.

No obstante, sin desconocer las limitaciones de las fuentes orales para la reconstrucción del pasado, es claro que la historia oral es una de las mejores opciones para dar voz a los sin voz de la historia, activando sus memorias, sus experiencias significativas, al despertar el alma en reposo de la subjetividad, dado que son aspectos que deben ser entendidos no como obstáculos hacia la “objetividad científica”, sino como otra forma metodológica que interpela las historias elaboradas desde las fuentes oficiales, particularmente escritas.

Este paso lleva al descubrimiento del discurso del “otro”, el del protagonista y su “visión del mundo”, recreada permanentemente en el presente. Si el investigador no llega a comprender esta dimensión del trabajo, corre el peligro de traducir e interpretar unilateralmente la biografía (Ticona, 2002: 30).

Por tanto, la historia oral representa una “novedad”, no sólo epistemológica y metodológica frente a la historiografía tradicional centrada en la verdad legitimada por la escritura, sino que atiende a un hecho político, en tanto permite el fortalecimiento de la identidad étnica para muchos grupos marcados negativamente en el mapa de la alteridad, debido a que cuando “prestan” sus voces activan sus memorias para contar sus propias historias. No se trata tampoco de exacerbar una especie de populismo historiográfico, sino de enfrentar los silencios, aquellas formas de producción de no existencia que nos lleven a reivindicar no sólo *sociologías de las ausencias* para repensar la teoría crítica, como diría Boaventura de Sousa (2003), sino también por las ausencias de la historia, y por qué no, de la misma sociología histórica.

Por consiguiente, teniendo en cuenta los argumentos a favor de la historia oral, se entiende que ésta representa una posibilidad para dar voz a los que no han tenido ese privilegio, por cuestiones de exclusión, discriminación y marginalización de los templos epistémicos del saber y del poder, y a partir de esa voz construir otra visión de los hechos, donde la historia de los grupos “invisibilizados” adquiere un carácter interpelador frente a las macronarrativas que niegan la existencia de otras historias. En ese sentido, se puede decir que esta variante historiográfica es ante todo una *práctica política*, tendiente a fortalecer las identidades de los grupos subordinados en los relatos de las historias tradicionales. En otras palabras:

[...] la historia oral busca democratizar las condiciones mismas del saber historiográfico al definir a todo sujeto como capaz de producir conocimiento histórico. Como discurso altamente político, la historia oral tiene como objetivo la tarea de presentar actores anónimos y de revelar nuevos sentidos e interpretaciones de la historia (Vich y Zarala, 2004: 72).

En definitiva, la historia oral como práctica política permite recuperar el pasado, en la medida que se apoya en relatos de grupos marginados, por lo que le es posible dar cuenta de lo particular en lo general, de lo micro en lo macro y, sobre todo, fortalecer la identidad de sectores sociales silenciados por los relatos hegemónicos amparados en el poder de la escritura y sus aparatos institucionales de difusión de la historia oficial, como la familia, el Estado y particularmente, la escuela. Por tal razón, la historia oral representa una alternativa como proyecto etnoeducativo, si ésta logra afectar la cultura escolar con sus saberes tradicionales.

Si la etnoeducación apela por la visibilización y el empoderamiento de quienes han estado al margen, por no decir que fuera de los saberes escolares, la historia oral, en cuanto proyecto etnoeducativo, abre rutas de tránsito para dar voz, visibilidad y empoderamiento a maestros afrocolombianos, reconociendo su papel como productores de saber. En ese sentido, teniendo en cuenta que en las escuelas existen maestros que tienen conocimientos acerca del pasado, que han estado ausentes o invisibilizados a merced del modelo homogeneizante que ha caracterizado a la cultura escolar, considero que por la vía de la historia oral es posible transformar el lugar del maestro afrocolombiano, de reproductor de saber, a productor de saber histórico-local.

Para ir un poco más allá: la memoria política como posibilidad histórica

Peter Burke (1997) ha indicado que los historiadores que optan por los registros orales para dar cuenta de hechos del pasado han recurrido a ellos desde dos tipos de uso. Por un lado, el material oral ha sido manipulado como una fuente más dentro del proceso de investigación histórica y, por otro, se ha visto en él un fenómeno histórico digno de atención para construir visiones de mundo. Estos usos diferenciados de las fuentes orales y, en particular

el segundo tipo, trae a colación el problema de la memoria como objeto de atracción para la interpretación del pasado. En el primer sentido se asume a la memoria como un ingrediente más en relación con otro conjunto de memorias que están en otros registros, especialmente los de la memoria escrita, por lo que se la utiliza como una fuente susceptible de ser contrastada con otras fuentes como ejercicio disciplinar, en el cual se encuentra “entrapada” la historia oral. En el otro sentido, se asume que la memoria es un problema en sí mismo, dado su plasticidad, su carácter maleable y no fácilmente aprensible, lo cual la define no como fuente contrastable, sino como un “objeto” de disputa, donde sobresale el conflicto por y sobre la memoria en cuanto arena contenciosa.

De esta manera, el optar por el lugar de la memoria para la producción del pasado implica conectarse con los diferentes senderos por donde ésta fluye, dado que a la memoria siempre se la evoca desde un presente (tiempo) y un lugar (espacio). Cuando esta evocación aparece, se está procediendo a su recuperación, a la construcción de experiencias de un pasado. Si la memoria es plástica, hasta qué punto lo es, se pregunta Burke, debido a que si la memoria es maleable, es correlativamente transformable. Ahí entra el tema del posmodernismo, en el cual se enfatiza en el presente como construcción imaginaria y es, de acuerdo con esta segunda acepción en el uso de los registros orales, que Burke considera (1997) que se debería apelar por una dialéctica entre el pasado y el presente, entendiendo que aquel es analizable, pero hasta cierto punto, porque tiene sus límites, debido a la fragilidad del recuerdo, lo cual requiere pensar en tres ejes que hacen de la memoria un problema:

1. *La transmisión.* Los medios, los vínculos, los canales, cuáles son los lugares de la memoria (tradiciones orales, ceremonias, monumentos), esto es, cómo se transmite la memoria.

2. Los *usos de la memoria*. No pregunta por el significado, sino por el uso, es decir, por la manera como se tramita el recuerdo, toda vez que es a partir de establecer los usos del pasado como se van construyendo comunidades de memoria.
3. El *poder*. Si se recuerda algo, cómo, por qué y para qué se recuerda, cuáles son las reglas involucradas en la construcción del recuerdo y del olvido. Ahí entra el tema del poder, en la medida en que éste conlleva a preguntarse: qué se quiere recordar, de qué manera y con qué propósitos se aboga por el recuerdo.

Los tres aspectos señalados por Burke establecen un punto para el análisis diferenciado entre la *historia oral* y la *memoria*, en lo relacionado con el tratamiento que se le da a los registros orales para la producción del pasado. Las dos vías señaladas sugieren transitar por caminos distintos, que si bien pueden encontrarse en aspectos, como el acudir a la oralidad con el fin de recabar otros pasados desde las voces de sectores populares, es evidente que el nivel de confianza en los registros orales se traduce en asunciones sustancialmente diferentes sobre la centralidad que ocupan dichos registros para dar cuenta de los hechos del pasado y la función que cumplen en el presente.

Como se ha mencionado, la historia oral acude a un cierto quiebre metodológico y epistemológico, en la medida en que al recuperar el pasado desde los recuerdos individuales y colectivos, lo que se pretende es rescatar las historias de grupos que no tiene otro registro histórico que sus voces. De ahí que se puede encontrar, en la historia oral, una intencionalidad eminentemente política y no sólo académica. Sin embargo —y a pesar de que este tipo de historia constituye una opción política para “dar voz” al que no la ha tenido—, se encuentra inmersa en la red disciplinar que la obliga a responder a los cánones de la comunidad académica, ajustándose a las exigencias metodológicas, epistémicas y aun políticas de

los criterios de validación de las fuentes, haciendo que la memoria de los sujetos investigados no adquiera el estatuto de un conocimiento histórico, sino que sea asumida como *fuentes*, esto es, un material que debe ser procesado para responder a criterios de verdad y objetividad científica.

Atendiendo a este planteamiento, se hace necesario pensar la memoria política de grupos silenciados, como los afrocolombianos, para construir opciones de historia, mediante la cual sea posible articular el conocimiento del pasado que reposa en la memoria de personas significativas, con el fin de narrar otras versiones diferentes y quizá más cercanas a la realidad de grupos que el saber escolar hegemónico no deja circular. En ese sentido, se vuelve importante pensar en la posibilidad que tiene la memoria política de maestros afrocolombianos como una opción para transformar sus recuerdos en posibilidades históricas, para la comprensión del pasado cercano.

Si entendemos que la historia oral es una práctica política que trabaja la memoria como materia prima para visibilizar los silencios de la historia, se puede avanzar también en la posibilidad de que la memoria política se convierta en un campo de recuerdos válido para la lectura de otra forma de contar la historia. Es decir, más allá de ser materia prima manipulable, transformable y traducible, lo que aquí planteo es la necesidad de posicionar la memoria en otro tipo de registro histórico, no sólo para dar cuenta del pasado, sino, de manera fundamental, para entender el presente.

En ese sentido, los planteamientos sugeridos abren una ruta para la etnoeducación, toda vez que lo que propongo en este texto es lo siguiente: que mientras la *historia oral* permite que la evidencia oral emerja del olvido para posicionar políticamente las voces del silencio, la *memoria política* abre del sótano del olvido los recuerdos, para narrar, como lo sugiere Rivera (2003), la *memoria corta*, que no es más que una posibilidad de historiar aquello que no se

ha dicho. Si esto es posible hacerlo desde la voz y el recuerdo de maestros afrocolombianos, entonces, la historia oral y la memoria política entretejen sus sentidos en la telaraña inacabada de la etnoeducación, permitiendo que la historia local pueda ser trabajada desde la escuela, pero desplazándose de su marco curricular homogeneizante al espacio del maestro que recuerda y la nombra.

El sentido de la etnoeducación afrocolombiana

En los últimos veinte años emergió, en el país, una serie de procesos de reivindicación étnica preocupados por revertir el ideario de sociedad hegemónica con sus marcas de inferiorización sobre las minorías. Estos procesos se han llevado a cabo mediante diferentes apuestas sociales, dentro de las cuales se destacan los proyectos educativos, como medio para la generación de procesos de escolarización acorde a las necesidades contextuales y culturales de los grupos étnicos, y la promulgación de la Carta Constitucional de 1991, que reconoció, en el campo jurídico, el carácter multiétnico y pluricultural de la nación colombiana, por lo

cual el discurso de la diversidad ha venido ganado espacio como uno de los valores centrales de la ciudadanía en el país. Con ello se consolidó el campo de la etnoeducación que, agenciada por el movimiento indígena en un primer momento y luego por las poblaciones afrocolombianas, ha significado una opción para disputar la lectura histórica oficial que ha proliferado en la educación del país, convirtiendo la historia en un campo de formación política para el fortalecimiento de la identidad étnica.⁴

Ahora, se hace necesario recordar que la "identidad" negra en Colombia no ha tenido el mismo proceso de institucionalización que el de las poblaciones indígenas.⁵ El modelo de relación de la población afrocolombiana con el Estado republicano ha sido delineado por el dispositivo de la invisibilización histórica en su doble funcionamiento. Por un lado, ha proliferado una intención de inclusión bajo el paradigma del mestizaje, que es al mismo tiempo un sistema de negación de la diferencia, al pretender encajar al sujeto negro en el ideario de la ciudadanía aséptica, que niega las pertenencias culturales como parte del ser colombiano.

4 En el caso de las poblaciones indígenas, la etnoeducación ha representado una alternativa al modelo descontextualizado de educación oficial promovido por el Estado y la Iglesia en sus comunidades a través de la historia, que con sus huellas de evangelización, adoctrinamiento e integracionismo dejó como consecuencia la aculturación, la discriminación y la generación de conciencias de autosubvalorización sobre la condición de existencia indígena. Las movilizaciones desarrolladas desde la década del setenta por una educación acorde a sus realidades culturales, sociales, económicas y políticas, en consonancia con sus cosmovisiones, revirtieron en la formación de programas de educación indígena, educación intercultural, educación bilingüe intercultural, que más tarde adquirió la definición de etnoeducación cuando fue reconocida por el Estado como parte de la política educativa para los grupos étnicos y que se ha constituido en un proyecto en pro del control cultural sobre su pasado. Este proceso, desarrollado en medio de las tensiones y los conflictos que implica posicionar la diferencia cultural en un país que ha impuesto un imaginario eurocéntrico aceptado por la gran mayoría de la sociedad, ha posibilitado a las comunidades indígenas revertir la negación e inferiorización histórica, depositando en la etnoeducación un camino posible para ganar autonomía y respeto sobre la base de socializar sus valores, sus tradiciones y sus legados para el fortalecimiento de la identidad étnica. En ese sentido, el pasado como arena contenciosa ha sido uno de los principales "objetos" de disputa política para revertir la narrativa de la historia oficial que ha inferiorizado a estos grupos, teniendo en la recuperación del pasado un lugar político.

5 La historia de las poblaciones negras ha sido muy diferente al de las comunidades indígenas. En términos históricos, las primeras sólo fueron objeto de reconocimiento jurídico por primera vez en 1821 con la Ley de vientres, mientras que las poblaciones indígenas, desde la época colonial, fueron reconocidas como comunidades a través de los resguardos. Esto generó formas diferentes en la relación del Estado republicano en relación con las comunidades étnicas, al punto que las poblaciones negras sólo fueron reconocidas como comunidad en 1993 en la Ley 70, adoptando el modelo étnico de los indígenas.

Por otro, son evidentes las dinámicas de exclusión de la gente negra, materializadas en las prácticas del racismo simbólico e institucional, mediante las cuales esta población ha tenido que lidiar fuertemente para acceder a los diferentes bienes materiales que se facilitan para otros grupos.

Aunque con los grupos indígenas ha primado el elemento común de la inferiorización, sus expresiones no han sido ajenas a su transcurrir histórico, que ha tenido como característica principal el reconocimiento de los afrocolombianos como ciudadanos frente al Estado, a diferencia del reconocimiento como grupos colectivos que históricamente se la ha otorgado a los indígenas. No obstante, el derecho de ciudadanía a los negros no se ha materializado en la práctica, debido al peso del racismo y la invisibilización que se ha ejercido sobre estas poblaciones en el país. De ahí que la etnoeducación afrocolombiana tenga como una de sus características principales la multiplicidad de sentidos acorde al lugar geográfico, institucional y organizativo desde el cual se la piensa.

Como lo sugiere García (2000), dos concepciones de la etnoeducación han privilegiado el debate en el caso de las poblaciones afrocolombianas. Una primera versión, que podría decirse es asumida por militantes políticos del movimiento afrocolombiano, tiene como bandera de lucha la reivindicación étnica, y se inclina por concebir la etnoeducación como una propuesta que incorpora los conocimientos ancestrales, la oralidad, el territorio, la historia y la autodeterminación, de cara a la conso-

lidación de un proyecto de vida de "pueblo negro". La otra versión adopta la perspectiva de la interculturalidad, entendiendo que se trataría de sensibilizar al conjunto de la población sobre los aportes que históricamente han hecho los descendientes de esclavizados⁶ a la construcción de la nación, con el fin de combatir la invisibilización, el racismo y la exclusión.

Según (García, 2000) la etnoeducación afrocolombiana giraría en torno al dilema de un proyecto para sí y un horizonte de visibilización de los legados afrocolombianos para el resto de la sociedad. El primero tiene como fundamentado la valorización en lo propio, desarrollado desde el interior del grupo para la autodeterminación, diferenciándose del proyecto de sociedad nacional. En la otra concepción se piensa la etnoeducación para la concientización del país de lo que implica ser afrocolombiano bajo el principio de la relación intercultural, entendiendo que se trata de sensibilizar al país sobre la importancia de reconocer y respetar los aportes de las poblaciones negras al desarrollo histórico, cultural y moral de la sociedad, con el propósito de relacionarse con los demás a partir de lo propio.

Teniendo en cuenta los dos horizontes señalados por García, la presente reflexión asume la perspectiva etnoeducativa como proyecto de vida afrocolombiano, agenciado desde la escuela, pero matizando que se trata de una propuesta de concientización de lo que involucra ser afrocolombiano en contextos de gente negra como paso necesario hacia la interculturalidad.

6 Para los movimientos sociales afros, la asunción del término "esclavizados" en vez de "esclavos" no constituye un simple juego semántico, sino que fundamentalmente alude a un contenido político en la enunciación del hecho histórico. Se entiende que las condiciones de la población traída de África se dio de manera forzada y no por la voluntad de los africanos, lo cual connota horizontes de resistencia desde el momento inicial de la trata negrera y sus posteriores procesos diaspóricos en el Nuevo Mundo. Si bien esta apuesta puede ser cuestionada desde la disciplina histórica, sí resulta de vital importancia para los movimientos sociales, dado que para ellos tiene "menor importancia" el significado histórico "tal como ocurrió", y sí mayor relevancia el uso cultural y político que se hace de la memoria histórica para el fortalecimiento identitario y la reivindicación étnica. Véase Grueso (2000), Castro (2004) y Mosquera (2007).

Esto es fundamental nombrarlo, pues es evidente que no en todos los contextos con alto peso demográfico de afrocolombianos se tiene claro lo que significaría un proyecto “propio”. Al contrario, muchos de estos lugares carecen de una “conciencia” que les permita valorar positivamente su historia, los legados africanos y, lo que es peor, las huellas de la colonialidad se mantienen vigentes, por lo que la baja autoestima, el endorracismo y la autonegación de su condición negra permean cotidianamente sus realidades. La apuesta no es por un “proyecto propio” aislado de la realidad sistémica, sino que lo propio adquiere un sentido de concientización que posibilite a los estudiantes y los maestros valorar su pasado inmediato, su historia local y su condición de existencia, pues, ¿cómo se puede ser intercultural respetando lo de los demás cuando lo de uno se desprecia?

Para esto se propone recurrir a la historia oral y a la memoria política como medios de socialización formativa en la escuela. Por un lado, a través de la historia oral se devela la posibilidad para la potenciación de la identidad, de la organización y la agencia educativa de maestros y estudiantes afrocolombianos, de cara a la construcción de una *práctica política por el pasado*, digna de ser desarrollada desde la escuela. Por otro, la memoria política contribuye para el análisis del presente desde otros registros históricos que no permiten olvidar, y de esa manera interpelar la historia oficial que la escuela agencia como parte de sus saberes. No se trata de mitificar el pasado a través de lo que sería la narración de una historia al revés que se convierta en demagogia populista y en un relato abstracto, sino de generar espacios de reflexión crítica sobre el contexto histórico inmediato, destacando las gestas de movilización social acontecidas en años anteriores, con el fin de brindar otras herramientas de formación escolar, comprendiendo la articulación del pasado que marca el presente.

Dar voz al maestro afrocolombiano es dar lugar a la memoria política por otra escuela

Aquí sucedió un fenómeno que era el Ingenio Bengala, el Ingenio Bengala albergaba a todos los que estaban en posibilidad de trabajar en la industria azucarera, cierra el Ingenio, aparece el Ingenio Cabaña y Naranja, ahora ha permanecido únicamente el Ingenio La Cabaña y viene la migración de trabajadores de la Costa Pacífica, de la misma raza nuestra y además de ello aparecen los nariñenses para el corte de la caña, y como cosa curiosa, el cortero de caña que viene aquí de Nariño no es de las regiones de negros en Nariño y vienen blancos, indígenas, de Ipiales, a cortar caña aquí, del mismo Pasto y se da lo que en el momento de pronto de dio y se apoyó que fue la invasión. Hoy en día son los barrios de Carlos Alberto Guzmán y Altos de París, invaden un terreno, especialmente la gente que no era de aquí para construir su vivienda, porque llegó un momento en que no podían albergar a mucha gente de la que venían a trabajar y eso nos trajo un problema muy grave, el problema de hacinamiento que tenía como característica que los que venían de la Costa Pacífica caucana, de agruparse mucha gente en una sola casa o habitación; entonces, usted ahí puede notar, la intimidad se pierde, muchas de las cosas y se da el lugar para asentamientos de violencia. Es que una cosa es Puerto Tejada antes de que se hubiera sucedido los procesos de invasión y otras es Puerto Tejada después de la invasión. Eso es más o menos como en los años 78 [1978] o 76 [1976], no lo tengo claro, no recuerdo bien en ese momento histórico, pero fue en los años setenta, ya bien caído los años setenta, casi entrando a los ochenta, se da fuertemente ese movimiento y nos desestabiliza

fuertemente, porque las características del negro de aquí de Puerto Tejada ha variado mucho (Rafael Ovidio Banguero, maestro afrocolombiano).⁷

A mediados de 2006 se inició un proceso educativo que tenía como objetivo fundamental mejorar la calidad de la educación en la región del norte de Cauca. Este proceso, denominado "Proyecto Afronorte",⁸ es el polo a tierra que ha generado la presente reflexión y es parte del camino andado en un contexto cultural doblemente excluido: del centro urbano más cercano a él como lo es Cali, capital y principal centro administrativo y económico de uno de sus departamentos vecinos, el Valle del Cauca, e igualmente de su propio departamento por el resto de municipios que poco o nada saben de que al interior de sus fronteras existe un mundo lleno de historias, procesos históricos de resistencias, de movilizaciones, de riqueza cultural en sus más variadas expresiones y, sobre todo, un espacio donde la escuela también se debate entre la posibilidad de ser otra o seguir atada el destino histórico de ser la misma.

La región nortecaucana tiene como característica ser un mundo de contrastes geográficos, históricos y culturales. Entre las zonas de montaña que ambientan paisajes y modos de vida rurales, se ciernen cerros y picos que vigilan el paso del tiempo, como testigos oculares de una historia que tiene en la explotación minera la principal fuente de subsistencia para sus

pobladores y su más cruda tragedia. En las zonas planas, con ambientes urbanos se entrecruza el drama de tener una ciudad que no sólo explota los sueños de sus habitantes por querer ser ciudadanos, sino que se riega la historia de la expropiación de la tierra de los campesinos negros que dejó la introducción de la agroindustria cañera en la década del cincuenta del siglo xx.

Esta región de contrastes, sin embargo, guarda una característica fundamental: la mayoría de su población es negra. Y es quizá ese rasgo característico uno de los factores que explica su doble exclusión, que proviene de la subvaloración geopolítica que ha construido el departamento vecino, que la considera como una región atrasada, premoderna, campesina, a pesar de su heterogeneidad, y la invisibilidad que emana del interior mismo de su geografía racial, debido a que el resto de municipios que conforman el departamento de Cauca poca relación tienen con sus coterráneos negros, quizá para no recordar aquella mancha oscura que diferencia, con la radicalidad de la raza y la cultura, la tradición de un departamento que se ufana de su herencia andina, blanca o aun india, pero que desconoce la parte negra que también es suya. Raza y geografía, podría decirse, representa la síntesis de la doble exclusión del norte del Cauca desde afuera y desde adentro.

En esta región se encuentra el municipio de Puerto Tejada, una localidad con el 95%

7 Entrevista realizada en junio de 2007.

8 El "Proyecto Afronorte" trabajó en cuatro municipios del norte de Cauca (Padilla, Puerto Tejada, Suárez y Buenos Aires) en quince instituciones educativas, en la línea del mejoramiento de la calidad educativa desde la perspectiva afrocolombiana. Una de sus direcciones fue la realización de los "Foros de Cátedra Afrocolombiana", coordinados por un grupo de maestros afros, denominada la "Ruta afrocolombiana" y que nos ha permitido evidenciar diferentes maneras de abordar la etnoeducación en la región. Resultó de gran valor el espacio "Diálogos de la memoria", en el cual reconcilió el saber de los adultos mayores como memoria histórica que nos transportó a los pasados inmediatos de cada uno de los municipios. De este proceso salió la presente reflexión, junto a las dinámicas de discusión y análisis en el marco de la formulación de proyectos de innovación pedagógica adelantados por equipos de trabajo de cada institución, con la asesoría de un grupo de docentes del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cauca. Las circunstancias del proyecto sirvieron, en algunos casos, como escenario para repensar la reactivación de procesos de reivindicación étnico-racial desarrollados en estos contextos, pero otorgándoles un lugar primordial desde la escuela. Véase Grupo de Investigación Educaciones y Culturas del Departamento de Estudios Interculturales (2007).

de población negra que, desde la década del cincuenta, sufrió un proceso de transformación de sus condiciones de producción y de cambio cultural, debido a la introducción del monocultivo cañero, el cual llevó a que el campesinado negro perdiera la tierra y sus prácticas tradicionales de producción en la llamada "finca tradicional", dejando como consecuencia la proletarización de sus pobladores, la migración subordinada al centro urbano de Cali y la desestructuración de la vida cotidiana que en la actualidad se sumerge en los conflictos urbanos, caracterizados por la delincuencia, el pandillismo y el clientelismo, con consecuencias funestas en las dinámicas escolares del municipio.

Puerto Tejada ha sido un territorio de lucha histórica. Desde comienzos del siglo xx, los antiguos esclavos se apropiaron de territorios de antiguas haciendas por diferentes vías. La principal fue la ocupación, que dio paso a la conformación de pueblos libres. Allí surgieron viejos luchadores, como Sinecio Mina, líder campesino que defendió a sus corrales, en el primer cuarto del siglo xx, para que se les reconociese un espacio físico y sus derechos de ciudadanía con plenitud. Intelectuales como Sabas Casaran, y líderes contemporáneos como Mateo Mina, recogieron el legado de Sinecio para organizar grupos de campesinos en la década del setenta, para la defensa de sus territorios amenazados por el capital económico. En fin, una tradición de lucha que hoy se ha perdido y que ha hecho que las explicaciones de los males que en la actualidad aquejan al municipio se diluciden en las consecuencias y no en las causas: la urbanización periférica, que se ha convertido en la justificación de los conflictos como explicación del presente, desconoce las causas reales, que provienen de la arremetida de la modernización cañera.

A pesar de su destino, en dos instituciones educativas se viene adelantando un proceso etnoeducativo, encaminado a revalorizar las tradiciones culturales, a "recuperar" la historia olvidada, que dice que no siempre sus ha-

bitantes fueron pobres, delincuentes, sometidos, sino que, por las cuestiones de la modernización, la industria cañera generó un proceso de despojo de la tierra que sumió al municipio y a sus habitantes a condiciones de proletarización y de terrazgo, cuando antes habían sido propietarios. Estas dos instituciones educativas son el referente empírico para hablar de la posibilidad para los maestros afrocolombianos, que han encontrado, en la historia oral, una opción política para ofrecer a sus estudiantes una nueva manera de contar la historia y se constituyen a su vez en escenarios de materialización para articular el trabajo de la historia oral con la afirmación étnica por otra escuela

En ese sentido, el trabajo de "recuperar" los saberes que tienen los maestros, les ha permitido ir asumiendo un lugar diferente en el ejercicio de su rol. El hecho de que sus prácticas pedagógicas han salido del espacio funcional del aula, a la calle, la esquina y los corredores, y que los saberes escolares a través de los cuales se cuenta una versión única del pasado se vayan desplazando al saber que reposa en sus experiencias, se ha constituido en una oportunidad para brindar herramientas de análisis sobre la realidad que los circunda, por medio de la narración del pasado inmediato. Este proceso ha ido transformando el lugar del maestro, de reproductor de saber, a un sujeto productor de saberes históricos locales, mediante los cuales no sólo los estudiantes tienen otros referentes para el estudio de la historia, sino que, además, se reconoce que existen otros actores históricos, que son sus propios maestros.

De igual manera, la posibilidad de agenciar la memoria política mediante los testimonios que empiezan a circular en las escuelas, comienza a proyectar horizontes para no olvidar las diferentes formas de resistencia histórica que la población puertotejadena ha librado en los últimos cincuenta años en defensa de la tierra, frente a los sectores económicos agroin-

dustriales. La posibilidad de refundir el pasado por la vía de la memoria corta permite que, desde la escuela, las luchas de los movimientos sociales circulen como parte de la función del maestro por construir otra escuela.

En síntesis, cuatro son los argumentos que se pueden esgrimir dentro de este proceso etnoeducativo que apela al lugar de la memoria política y de la historia oral para repensar el papel de la escuela:

1. A través de la historia oral, en cuanto práctica política, se abre un campo de indagación de la historia escolar para el empoderamiento de quienes han estado por fuera de los saberes escolares. En este caso, del maestro afrocolombiano.
2. La historia oral también se instaure como una razón poderosa para visibilizar y reconocer el saber histórico de los maestros afrocolombianos, permitiendo no sólo un ejercicio de visibilización, sino de descolonización de la misma historia, toda vez que tanto los contenidos, como el sujeto que produce el relato, no es solamente el historiador formado en la disciplina, sino el sujeto actor local, a quien se le empieza a reconocer su papel como agente productor de conocimiento.
3. Por la vía de la memoria política es posible abrir rutas investigativas para hacer visibles las luchas de los movimientos sociales afrocolombianos, para revalorizar el pasado local con el fin de pensar otras lecturas del presente. Al sacar la memoria del olvido se hace posible dignificar la condición de ser negro y, aun más, de ser parte de una comunidad que históricamente ha luchado por defender sus derechos.
4. La memoria política se presenta como una nueva lectura del pasado que permite confrontar la historia oficial escolar.

En conclusión, la etnoeducación como un proyecto de resistencia contra los modelos escolares homogeneizantes y estandarizados,

plantea rutas nuevas para imaginar otras formas de relacionarse con el saber. Como lo han mostrado los maestros afrocolombianos de Puerto Tejada, la historia oral y la memoria política se constituyen en un campo de batalla por otra escuela, desde el interior mismo de un espacio hegemónico como es la escuela. Ahí, en un lugar colonial como es esta institución, se puede concretizar la reafirmación de la condición étnica y racial. A su vez, descolonizar la historia desde el lugar de la memoria es, también, una apuesta por transformar las relaciones de subalternización de los afrocolombianos y un proyecto que apunta a la dignificación de los maestros, permitiendo que tanto el saber histórico escolar como el sujeto portador del saber posibiliten descolonizar la historia y el lugar donde se la cuenta: la escuela.

Epílogo. Para no olvidar... una manera de contar la historia en la escuela

Hay una cosa poco estudiada, hemos hecho estudios económicos y todos los problemas de Puerto Tejada se lo achacamos a lo económico, se han hecho estudios educativos y todos los problemas sociales se los achacamos a las instituciones educativas. Para mí, el problema que viene de Puerto Tejada y que se inicia prácticamente por el enfrentamiento de dos modelos culturales distintos, empieza con el asentamiento de los Ingenios azucareros, aunque también tiene que ver algo con lo económico, viene por ejemplo, una comunidad muy distinta del sur de Nariño, del departamento del Choco, de los lados del Patía a este Puerto Tejada. Puerto Tejada en ese momento no estaba preparado ni en infraestructura, ni en cuestiones educativas para asimilar el *boom* que crearon los Ingenios azucareros. Ahora allí hay un elemento importante que hay que tener en cuenta, los afrodescendientes de aquí de Puerto Tejada eran "terranientes" (entre comillas), manejaban

tierras, o sea que no tenían esa obligatoriedad de trabajarle a otros. Cuando se dan los asentamientos de los Ingenios, empiezan los Ingenios a hacer un desplazamiento, una consecución de tierras, porque necesitaban tierras para la caña y a los afros les van a vender la caña con cosas muy sutiles, dizque para meterse en un proceso de modernidad.

Por ejemplo, este caso. Mire, se escuchaban propagandas como ésta: que había que comer, por dar el ejemplo, carne fresca; entonces, el negro de aquí no tenía, nevera. Pero para comer carne fresca había que tener la nevera; entonces, ¿qué tuvo que hacer? Vender una plaza de tierra y comprar la nevera, dizque para poder comer carne fresca, mientras que él anteriormente tenía carne fresca todos los días, porque mataba una gallina, mataba un guatíl, mataba cualquier animal y se estaba comiendo su carne fresca. Pero lo convencen de que hay que vender la tierra para comprar la nevera y comer carne fresca. Después lo convencen también de que hay que vender otro pedazo de tierra para comprar la licuadora y poder tomar jugo; pa' saber que él todos los días se estaba tomando su jugo, porque cogía naranjas, piñas, mangos y con eso hacía su jugo. Lo convencieron de que vendiera la tierra para que comprara una licuadora, después lo convencieron de que vendiera la tierra dizque para que comprara una estufa para poder cocinar. Entonces lo convencieron con una cantidad de estrategia y el afrodescendiente de esta región sale de la tierra y así fue como la casa se le llenó de electrodomésticos; pero cuando fue a abrir la nevera, no tenía carne; cuando fue a hacer el jugo, no tenía frutas; cuando fue a hacer que cocinar, no tenía qué cocinar. Allí se encuentra que otras personas que vinieron a hacer el

trabajo que él, como no estaba acostumbrado a hacerlo, se niega mentalmente a hacerlo y empieza el choque de las dos culturas; los que vienen a trabajar, y por eso hay que agradecerles, pues vienen a trabajar, y por ese mismo trabajo se dio el despojo de la tierra de los negros de aquí de Puerto Tejada.

Eso no se ha tenido en cuenta, y es más, eso viene tipificado hasta ahora, ya después por esa separación ideológica de esos dos modelos culturales. Los de aquí de Puerto Tejada empezaron a marginar a los que vinieron de otra parte, hasta el caso de ponerles apodos y uno ahorita ve que aquí hay una separación, hay dos pueblos en uno. Aquí hay dos Puertos Tejadas: el Puerto Tejada tradicional y el Puerto Tejada nuevo, y entonces eso en el fondo fue creando dos tipos de poblaciones aquí en Puerto Tejada. Mire, le comento eso, tanto creo que es así que las pandillas aquí empiezan a formarse por defender cierto tipo de territorios, hasta que eso se va generalizando, porque los de acá no podían ir a conseguirse la novia al lado de allá; entonces, empezaron a decirle a la gente: "No, usted no puede entrar acá", y cuando se da eso, empiezan a enfrentarse y a armarse para poder defender su territorio, hasta que después ese tipo de defensa genera es en violencia, robos, atracos y una cantidad de cosas. Es más, si usted mira acá, en Puerto Tejada hay dos Puerto Tejadas: un Puerto Tejada donde la gente se niega a ir; pero hay gente que es conocida acá y no se niegan a ir, porque han logrado hilvanar esas dos situaciones y tratar de sacarlas adelante. Para mí, la violencia que se vive aquí se genera en ese choque cultural que los unos hicieron de los otros, hasta llegar a ponerles apodos y sobrenombres, hasta llegar a discriminar hasta por barrios. Darle un nombre a un barrio en forma

peyorativa es como, digámoslo así, como hacer *apartheid* y aquí eso se da.

Yo les cuento esa historia a los jóvenes. Algunos dicen que sí, que así es; otros los manejan como cerebralmente; pero creo que con ellos me da más rendimiento fuera de clases que dentro de clases, porque generalmente acostumbro a romper cierto tipo de barreras que existen entre los docentes y los estudiantes. A mí posiblemente me ven mucho abrazando a las muchachas como a los muchachos y charlando de cosas así: "¿Para qué usted se está tirando su vida, la de su familia y la del pueblo por donde no debe tirarla? No haga eso y así conserva su vida, conserva la de su familia y así mejoramos a Puerto Tejada". Y así a veces me da más rendimiento con ellos, ponerme a charlar en el recreo que en la misma clase, porque es que la clase se torna a veces como muy esquematizada, muy metida en un cuadrito, y toca de alguna forma romper como esos paradigmas y hablarlas de frente, porque los muchachos entienden más que hasta uno. Los jóvenes quieren su municipio y nosotros los adultos los estamos impulsando a que quieran su municipio (Hermes Elías Carabalí, maestro afrocolombiano).⁹

Referencias bibliográficas

Almario, Óscar, 2003, *Los renacientes y su territorio. Ensayos sobre la etnicidad negra en el Pacífico sur colombiano*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.

Archila, Mauricio, 1998, *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, vol. 1, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Anthropos.

Bodnar Yolanda y Elsa Rodríguez, 1993, "Etnoeducación y diversidad cultural", en: Bodnar Yolanda y Elsa Rodríguez, comps., *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá, Corprodic, pp. 23-45.

Burke, Peter, 1997, *Varieties of Cultural History*, Ithaca, Cornell.

Castro Hinestroza, Rudesindo, 2004, "Etnia, cultura, territorio y conflicto armado en el Pacífico colombiano", en: Jaime Arocha, comp., *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 373-385.

Friedmann, Nina. S. de, 1984, "Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad", en: Jaime Arocha y Nina S. de Friedmann, eds., *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia*, Bogotá, Etno, pp. 507-572.

_, 1993, *La saga del negro*, Bogotá, Instituto de Genética Humana, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Medicina.

García, Jorge Enrique, 2000, *Educación para el reencontro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*, Cali, Convenio BID, Plan Pacífico, Ministerio de Educación Nacional.

Grueso Castelblanco, Libia, 2000, "El proceso organizativo de las comunidades negras en el Pacífico colombiano", tesis de maestría, Cali, Universidad Pontificia Javeriana, pp. 96-123.

Grupo de Investigación Educaciones y Culturas del Departamento de Estudios Interculturales, 2007, "Sistematización del Proyecto Afronorte, Memoria Pedagógica y Etnoeducativa, Fortalecimiento y mejoramiento de la etnoeducación afrocolombiana en cinco municipios del norte del Cauca", versión Digital, Popayán, Universidad del Cauca.

Herrera, Martha et al., 2003, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Mosquera, Juan de Dios, 2007, *La población afrocolombiana. Realidad, derechos y organización*, Bogotá, Movimiento Nacional Afrocolombiano -Cimarrón-.

Portelli, Alessandro, 1991, *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories. Form and Meaning in Oral History*, Albany, State University of New York Press.

⁹ Entrevista realizada en junio de 2007.

Prins, Guyn, 1994, "Historia oral", en: Peter Burke, ed., *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza.

Rivera Cusicanqui, Silvia, 2003, "Oprimidos pero no vencidos". *Luchas del campesinado aymara y qhechwa. 1900-1980*, La Paz, Taller de Historia Oral Andino (THOA).

Sousa Santos, Boaventura de, 2003, *La caída del Angelos novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, Universidad Nacional.

Thad, George, Sitton Mehaffy y Davis Ozroluke, 1989, *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, México, Fondo de Cultura Económica.

Thompson, Paul, 1998, *The Voice of the Past*, Oral History, Oxford.

Ticona, Esteban Alejo, 2002, *Memoria, política y antropología en los Andes bolivianos. Historia oral y saberes locales*, La Paz, UMSA, Agruco y Plural.

Vich, Víctor y Virginia Zavala, 2004, *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Referencia

Caicedo Ortiz, José Antonio, "Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 27-42.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?*

Carlos Ariel Mueses Delgado**



Resumen

**Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa
o se institucionalizó la propuesta indígena?**

**Ethno-education in Amazonas: did the educational institution become indigenous,
or the indigenous project became institutionalized?**

La etnoeducación en Colombia puede ser comprendida normativamente como la educación para/de grupos étnicos; sin embargo, su emergencia e implementación está relacionada con la demanda de una mayor autonomía de las comunidades y autoridades indígenas, para decidir sobre su educación, sea en los límites institucionales o bajo los alcances de su proyecto cultural

Abstract

Officially, ethno-education in Colombia has been understood as the education from and for ethnic groups. Nevertheless, its emergence and implementation depends upon a request for greater autonomy by both indigenous communities and their leaders, so that they can make decisions on their own education, either under institutional boundaries or from the perspective of the communities' cultural projects.

Résumé

L'ethno éducation en Colombie peut être comprise d'une manière normative comme l'éducation pour de groupes ethniques ou de groupes ethniques. Cependant, son apparition et la mise en œuvre est en rapport avec la demande d'une plus grande autonomie des communautés et autorités indigènes, pour décider leur éducation, soit dans les limites institutionnelles ou sous les portées de leur projet culturel.

Palabras clave

*Etnoeducación, comunidades indígenas, departamento del Amazonas.
Ethno-education, indigenous communities, State of Amazonas.*

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Politólogo e investigador de la Universidad del Cauca. Estudiante del Diploma superior en Antropología Social y Política de FLACSO, Sede Argentina.
E-mail: carlosarielmueses@gmail.com

Antecedentes¹

El departamento de Amazonas se encuentra ubicado en la parte sur de la República de Colombia, al borde inferior de la línea ecuatorial. Este departamento tiene la división política administrativa más extensa del país, con una amplitud de 109.655 km², que representan el 9,6% del territorio nacional y el 27,2% de la amazonia colombiana. Está conformado por los municipios de Leticia y Puerto Nariño, y los corregimientos departamentales de Tarapacá, La Pedrera, Puerto Arica, Puerto Santander, Mirití-Paraná, El Encanto, La Chorrera, Puerto Alegría y La Victoria.

El departamento comprendía parte de las tierras bajas o zonas de selva y llano, las cuales fueron entregadas por el Estado, en 1887, a la competencia de las comunidades religiosas, mediante la firma del Concordato y la promulgación de la Ley 89 de 1890 (Gros, 1991). Debido a que se trataba de territorios con una población indígena mayoritaria, la labor de la Iglesia católica consistía en promover la integración de los indios salvajes y reducirlos a la vida civilizada, proceso llevado a cabo mediante las convenciones de misiones² y la evangelización, a través del proceso educativo. De este modo, la delegación de responsabilidades políticas y administrativas por el Estado, al igual que la explotación del caucho a partir del siglo xx —con lo cual se inicia la entrada del departamento de Amazonas a la esfera económica colombiana—, caracterizaron la integración de la población indígena de la región a la sociedad nacional.

Esta integración se vio favorecida por el proceso de colonización auspiciado por el Estado colombiano en el desarrollo del conflicto fronterizo colombo-peruano (1932-1933), con el establecimiento de la colonia penal de Aracua y el éxodo campesino hacia esta zona a mediados de siglo. Tal integración se caracterizó, además, por la modificación de la relación entre el Estado y las comunidades, en términos de política indigenista, en las décadas del ochenta y del noventa.

En las décadas finales del siglo xx, la escasa presencia institucional y el desvanecimiento del control político y cultural de las congregaciones religiosas abrieron camino a la participación de organizaciones no gubernamentales (ONG) en el escenario regional, con el fin de apoyar la elaboración, la implementación y la evaluación de las políticas públicas dirigidas a estas poblaciones. Ciertamente,

La participación de organizaciones independientes del Estado y de las instituciones políticas tradicionales ha traído, por primera vez, a algunos integrantes de las comunidades locales, en sectores rurales y urbanos, la posibilidad de discutir y participar en las decisiones que los afectan directamente (Pardo, 1997: 53).

Además, esta posibilidad se afianzó con la emergencia del movimiento indígena en las zonas andinas y su proyección nacional e internacional, en función del reconocimiento legal de las reivindicaciones y los derechos indígenas.³ Así mismo, se destaca la creación de la

- 1 El presente documento da cuenta de la implementación de la etnoeducación en los corregimientos departamentales, en razón de que las dinámicas de este proceso en el denominado "Trapecio Amazónico" son distintas y exceden el alcance específico de este estudio.
- 2 Estas convenciones actuaron como una figura jurídica contractual entre el Estado colombiano y la Iglesia Católica, donde se establecía responsabilidades del primero respecto al financiamiento y la promoción de una educación controlada, tanto en su dirección como en sus contenidos, por la Iglesia.
- 3 De acuerdo con Gros, este reconocimiento se materializa con la formulación e implementación, en el gobierno de Belisario Betancur, del Programa Nacional de Desarrollo de las Poblaciones Indígenas (PRODEIM) en el año 1984 (1991: 280-281).

Organización Nacional de los Indígenas de Colombia (ONIC), en la década del ochenta,⁴ y la consolidación, en el ámbito local y regional, en la década del noventa, de autoridades indígenas, como las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATI), las cuales se configuraron como una forma de gobierno accesible promovido desde las comunidades, apoyadas por ONG y reconocidas por la administración departamental. De esta manera, la transformación de la relación entre instituciones y comunidad se manifestó con la incorporación de nuevos actores sociales e institucionales, nuevos roles y nuevos ámbitos de participación.

Con el establecimiento de los resguardos o reservas indígenas en 1980 y la constitucionalización de los derechos indígenas en 1991, diferentes ONG orientaron su acción hacia la amazonia colombiana, para apoyar la protección de los bosques amazónicos, el respeto de los derechos territoriales y el fortalecimiento de las autoridades indígenas tradicionales, en función de la reivindicación cultural:

Así, discursos como el del etnodesarrollo y, por supuesto, el de la etnoeducación que previamente habían inaugurado, al lado de otras perspectivas intelectuales y políticas, una novedosa forma de transformar y condicionar la existencia de la alteridad en América Latina, fueron retomados y considerados dentro de los objetivos y marcos operativos de diversas insti-

tuciones interesadas en desarrollar programas de diversa índole en la región (Cardona y Echeverri, 1999: 214).

En el orden educativo, las prácticas de las misiones en el desarrollo del proceso evangelizador-educacional representaban una traba para la reproducción y la reivindicación culturales de las comunidades indígenas amazónicas, e incidieron para que, a finales de la década del setenta, se rompiera con lo establecido en los internados misioneros —respecto a métodos y contenidos— y se planteara la creación de las primeras escuelas comunitarias, como un primer paso en el proceso de afirmación e instrumentalización de la identidad cultural. Esta ruptura, además, estaba asociada a la revisión del Concordato⁵ y a la presencia, en la región, de agentes del Estado distintos a la Iglesia, dedicados a la investigación antropológica y etnográfica, principalmente funcionarios del Instituto Colombiano de Antropología (ICAN).

De este modo, la confrontación de la educación misional servida por las comunidades indígenas y la participación de actores distintos a la Iglesia favorecieron el surgimiento de la etnoeducación en Amazonas, en la década del ochenta:

[...] la etnoeducación germinó en la Amazonia colombiana asociada a un contexto de rápidos cambios, los cuales propiciaron no solo la reivindicación de ciertos derechos sino también

4 Con la conformación de la ONIC, en el año de 1982, se favorece el proceso organizativo de las comunidades indígenas de las zonas bajas y se posibilita la coordinación de la lucha indígena, iniciada en 1971 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), entre las regiones andinas y las regiones selva-llano. De esta manera, a la conformación de la ONIC le sucede la creación de organizaciones regionales en Casanare, Caquetá, Putumayo, Vichada, Guaviare, Arauca y en el departamento de Amazonas: el Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas en 1985 y el Consejo Indígena del Amazonas en 1986 (Laurent, 2005).

5 En 1973, el Estado recupera el ejercicio de sus competencias políticas y administrativas en los territorios nacionales y por ello "el sistema educativo de las regiones indígenas queda bajo control del poder público" (Gros, 1991: 276), bajo la modalidad de educación contratada (celebración bianual de un contrato entre el Estado y las congregaciones religiosas). Según Castillo y Rojas, en 1978 la cobertura de la educación contratada era del 9,6% del total de establecimientos educativos nacionales y esta modalidad era llevada a cabo en diecisiete entidades territoriales (2005: 71).

la conformación de diversas organizaciones indígenas semejantes a las ya constituidas en la zona andina. La etnoeducación entró a jugar un papel preponderante como estandarte político de las nacientes organizaciones, al tiempo que fue acogida estratégicamente por la Coordinación de la Educación Contratada, no obstante, sus propósitos ideológicos y filosóficos implicaran objetivos formalmente contrarios a los implementados por ésta (Cardona y Echeverri, 1999: 208).

Las ONG promovieron la implementación y el desarrollo de la etnoeducación, su reconocimiento, e inclusión dentro de los Planes de desarrollo de las entidades territoriales. Bajo este criterio, las acciones dirigidas desde 1994 por la Fundación GAIA Amazonas (FGA),⁶ en el marco del Programa "Consolidación amazónica" (Programa Coama), se han fijado en la formación de maestros indígenas, la elaboración de currículos, la producción de diagnósticos educativos por las comunidades, la ampliación de cobertura, la disminución de los costos educativos, la creación y el reconocimiento oficial de las escuelas comunitarias, así como el establecimiento de espacios de concertación. De acuerdo con el Programa Coama,

Este conjunto de acciones en educación se ha realizado de acuerdo con las necesidades de cada comunidad y de cada región. Por esta razón, la metodología de trabajo implementada ha consistido en acompañar a las comunidades en el proceso de consulta interna, mediante el apoyo en la reali-

zación de reuniones y congresos de líderes y autoridades tradicionales, la organización de talleres con la participación de profesores para el intercambio de experiencias pedagógicas y el apoyo a la participación en foros educativos regionales, nacionales e internacionales. Es de aclarar que la gran diversidad de pueblos, lenguas y prácticas culturales en cada región, hacen que el desarrollo del proceso de consolidación de cada proyecto escolar sea diferente (Coama, 2006: s. p.).

Por otra parte, en junio de 2002 se creó la Mesa Permanente de Coordinación Interadministrativa (MPCI) —por la Gobernación del Amazonas y tres AATI,⁷ con la asesoría técnica de la Fundación GAIA Amazonas—, con el fin de comunicar y coordinar las acciones en salud y educación desarrolladas en los territorios indígenas:

El objetivo principal de la Mesa es crear un espacio que garantice la interlocución, el apoyo, la colaboración y la coordinación permanente entre las autoridades públicas competentes en estos territorios, para aunar esfuerzos y construir modelos sostenibles para gobernar el Departamento del Amazonas, entre todas sus autoridades legítimas, como un ejemplo de convivencia y gobernabilidad para todo el país (FGA, 2004: 5).

En el campo educativo, este espacio surgió tras la terminación del Contrato 016, suscrito entre la Conferencia Episcopal y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) —para la prestación

6 Entidad sin ánimo de lucro que tiene como objetivo "propender por la diversidad cultural y biológica de la selva amazónica" y "consolidar en manos de los indígenas la administración y conservación de los territorios indígenas de la Amazonia". De manera específica, esta Fundación presta asesoría jurídica y pedagógica a las AATI en el departamento de Amazonas (FGA, 2006: s. p.).

7 Inicialmente, el acuerdo interadministrativo fue suscrito por la Asociación de Capitanes Indígenas del Mirití Amazonas (ACIMA), la Asociación Indígena de La Pedrera Amazonas (AIPEA) y la Organización Indígena Murui del Amazonas (OIMA), debidamente registradas hasta esa fecha ante la Dirección General de Asuntos Indígenas (FGA, 2004: 5).

del servicio educativo a las comunidades indígenas del departamento—. ⁸ Además, este espacio objetiva la promoción de un modelo de autogestión, es decir, la coadministración del servicio educativo por las AATI, en su calidad de autoridades de derecho público con carácter especial, y el Departamento Administrativo de Educación, Cultura y Deporte (DAECD). En función de este principio,

El primer acuerdo consiste en coadministrar entre las autoridades indígenas y el Departamento Administrativo de Educación, Cultura y Deporte (DAECD) la prestación del servicio educativo por medio de las Instituciones departamentales existentes en los corregimientos y de los centros educativos de las comunidades en sus territorios. Las Asociaciones que acordaron esta modalidad para la prestación del servicio son: COZICH [Consejo Zonal Indígena de La Chorrera], CRIMA [Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas] y OIMA [Organización Indígena del Pueblo Murui] (asociada con COINPA [Consejo Indígena de Puerto Alegría] y COINZA [Cabildo Organizado Indígena Zona Arica] para estos efectos) (FGA, 20074: 7).

Además,

El segundo acuerdo de la MPCÍ consiste en la contratación para la prestación del servicio integral del servicio público educativo, mediante convenios Interadministrativos con las AATI, que estén en capacidad de ofrecer el servicio en estas condiciones. Las AATIs que acordaron con el Gobierno Departamental desarrollar esta modalidad (a todo costo) son ACIMA [Asociación de

Capitanes Indígenas de Mirití Amazonas], ACIYA [Asociación de Capitanes Indígenas de Yaigoje y Bajo Apaporis], AIPEA [Asociación Indígena de La Pedrera], PANI [Asociación de Autoridades del pueblo Miraña Bora del Medio Amazonas] y CIMTAR [Cabildo Indígena Mayor de Tarapacá] [...] (p. 7).

De esta forma, las dos modalidades, de coadministración y servicio integral (o “a todo costo”), establecieron acuerdos específicos con el Gobierno departamental y fijaron el nivel de participación, acompañamiento o financiación de este último. Mientras que, para la primera modalidad, los acuerdos suscritos proyectaban con mayor énfasis el seguimiento, la definición, el desarrollo y la conformación conjunta de los procesos pedagógicos y administrativos de los mecanismos de control disciplinario, de la estructura administrativa y del gobierno escolar de las instituciones educativas departamentales, en la segunda modalidad se demandó solamente la intervención del Gobierno departamental en la suscripción de convenios de coordinación interadministrativa para la prestación y la continuación del servicio de educación básica y media vocacional con las AATI. Sin embargo,

[...] sin recibir recursos departamentales para tal fin [...] estas Asociaciones decidieron empezar a gestionar un proyecto para ampliación de cobertura ante el Fondo Nacional de Regalías con el objeto de garantizar los recursos necesarios para el funcionamiento de las escuelas comunitarias (p. 8).

Igualmente, el proceso de concertación entre la administración departamental y los representantes de las AATI se extendió a la definición

8 Este contrato hace parte de la modalidad de educación contratada, se suscribe desde marzo de 1994 y es subrogado hasta septiembre de 2002. Luego de una acción de cumplimiento interpuesta por las AATI demandando su inconstitucionalidad, la Gobernación departamental lo da por terminado mediante Decreto 53 del 2 de agosto de 2002 (Defensoría del Pueblo, 2004: 10).

conjunta del presupuesto asignado, el levantamiento de la información estadística reportada por el DAECD al MEN, y la gestión, por la gobernación, para el establecimiento y la ejecución del convenio interadministrativo con el Fondo Nacional de Regalías (FGA, 2006: s. p.).⁹

Dimensión política de la etnoeducación

La etnoeducación, al ser comprendida como una política educativa del Estado colombiano, se objetiva en el afianzamiento y el fortalecimiento de la identidad cultural de los grupos étnicos, en especial, de las poblaciones indígenas. No obstante, esta valoración identitaria es aprovechada por el movimiento y las organizaciones indígenas —bajo la forma de política cultural—, para cuestionar, en el orden nacional, el control cultural y administrativo del proceso educativo y, por ende, la implementación de la etnoeducación en términos de política pública. En este sentido, la dimensión política de la etnoeducación tiene que ver con la confrontación de las representaciones sociales y políticas que sustentan o legitiman este tipo de control, y el mismo proceso de implementación de una política educativa para comunidades indígenas.

Este control asumía la sola existencia de una “cultura nacional” y desconocía la diversidad, la cual debía ser reproducida por el proyecto educativo, mediante la integración y la asimilación de las diferencias. Además, al identificarse sólo la existencia de ciudadanos nacionales, justificaba el control administrativo de este proceso por el Estado colombiano, es decir, su dirección u orientación recaía sobre la voluntad de los entes formuladores e implementadores de la política estatal:

Este bagaje conceptual descansaba en la perspectiva de la homogeneización

de la sociedad como presupuesto de la consolidación de la unidad nacional. Esta conceptualización se hacía partícipe de una contradicción paradójica: por una parte proponía la integración de indígenas pretendiendo la homogeneización en la sociedad nacional; por otra, caracterizándolos como segmentos de población diferentes, como indígenas, jurídicamente les reconocía derechos especiales. En breve, a un mismo tiempo, el Estado pretendía un proyecto político basado en un proceso de integración-desintegración: integración a la sociedad nacional y desintegración de su carácter étnico lo que, a la postre, negaría el derecho al ejercicio de sus derechos colectivos como pueblos (Correa, 1993: 321).

Por otra parte, a este cuestionamiento del control cultural y administrativo del proceso educativo corresponde el reconocimiento de los indígenas como agentes de política e interlocutores válidos ante el Estado, y el reconocimiento de la autonomía como producto de la implementación de una estrategia de gobierno indirecto o gobierno de baja intensidad, puesto en marcha por el Estado colombiano.

Tal reconocimiento de la interlocución y la autonomía tutelada de las comunidades indígenas hace parte del “tímido salto” de la política indigenista en el gobierno de Belisario Betancur, que adquiere rango constitucional en 1991 y que, de alguna forma, reivindica el interés del movimiento indígena de asegurar un espacio de participación política en el ámbito nacional, como un principio del Estado multicultural. Este principio ha permitido que las comunidades indígenas pasen de ser objetos a sujetos de políticas públicas y, en el marco de implementación de una política educativa, denominada *etnoeducación*, que esto les

9 El proyecto "Prestación integral del servicio de educación", con las escuelas comunitarias ubicadas en jurisdicción de las Asociaciones ACIMA, ACIYA, AIPEA, PANI y CIMTAR tiene como objeto "buscar recursos para la ampliación de la cobertura educativa" (Defensoría del Pueblo, 2004: 40).

signifique participar en la formación y el nombramiento de sus maestros, ser gestores de sus propios currículos y proyectos etnoeducativos, e institucionalizar procesos de concertación.

En el caso del departamento de Amazonas, la dimensión política de la etnoeducación está relacionada con el reconocimiento de la interlocución indígena y su institucionalización en procesos de concertación con el Gobierno departamental —mediante la conformación de la MPCÍ—. Sin embargo, este proceso de interlocución y concertación con las poblaciones indígenas de Amazonas no puede ser entendido por fuera del fortalecimiento de una autonomía tutelada y proyectada por el Estado en esta región, como producto de la aplicación de la política indigenista en la región andina y la implementación del gobierno indirecto, y como resultado, también, de una marcada tendencia de aislamiento histórico de la amazonia. Es decir, el reconocimiento de la interlocución indígena en el departamento de Amazonas está relacionado con la proyección de una tendencia proteccionista del Estado colombiano, así como también, y de manera paradójica, con la ausencia de acción del mismo.

De acuerdo con lo planteado, la estrategia estatal de administrar y controlar a las poblaciones y sus territorios en Amazonas se caracteriza, históricamente, por una primera delegación de competencias políticas y administrativas a las congregaciones religiosas y por una intención, en el siglo xx, de integración e incorporación de las poblaciones amazónicas, mediante el apoyo normativo a los procesos de colonización en esta zona y el desarrollo de un proyecto educativo objetivado en “colombianizar” a estas comunidades.

Este proyecto ideológico, agenciado por la Iglesia, asentía la escogencia —incuestionable— del mejor mecanismo de integración y unificación de las comunidades indígenas a la

sociedad nacional y buscaba sustentar el sentido de pertenencia de las poblaciones indígenas a partir de la identificación y el aprendizaje de elementos comunes y constitutivos de la identidad nacional: hablar castellano, profesar la religión católica y organizarse alrededor de las instituciones estatales de manera sedentarizada.

Sin embargo, este proceso de integración se confronta con la reivindicación territorial del movimiento indígena en la región andina, el cual favorece el surgimiento de organizaciones indígenas en el departamento, empeñadas en frenar el proceso de colonización y lograr la restitución jurídica de los territorios ancestrales de estas poblaciones, esta última lograda, más como una prerrogativa del Estado reconociendo la autonomía, una territorialidad indígena y una frontera étnica que él está obligado a proteger —en función del proteccionismo de la política indigenista ensayada en la región andina—, que como producto del mismo movimiento y su incidencia en las organizaciones regionales. En efecto,

[...] el reconocimiento de una autonomía indígena, tal como se da en Colombia, podía en parte (y solamente en parte) ser entendida como una política de gobierno indirecto que en un marco neoliberal y de descentralización podía trasladar a las comunidades responsabilidades hasta ahora supuestamente asumidas por el Estado (Gros, 2000: 100-101).

En función de ello, el Estado, al promover una autonomía tutelada, delega, a su vez, su política social a las comunidades indígenas andinas y amazónicas, mediante el reconocimiento de una territorialidad indígena y el fortalecimiento del ejercicio autónomo de autoridades políticas —cabildos en la región andina— y representantes de las AATI.¹⁰

10 Las organizaciones indígenas en el departamento de Amazonas podrían ser consideradas como un antecedente en la conformación de las AATI en la década del noventa.

De igual forma, el reconocimiento de la interlocución indígena y el proceso de concertación con las comunidades indígenas de Amazonas se encuentran directamente relacionados con la incapacidad de la política estatal para permear, con su racionalidad e institucionalidad político-administrativa, al departamento. Es decir, la administración política y económica de las poblaciones indígenas y sus territorios dependía, en gran parte, de la competencia eclesiástica hasta bien entrado el siglo xx y, en esta medida, el hecho de que el departamento sea pieza de los llamados "territorios nacionales" o "de misión" y se configure sólo hasta 1928 como una entidad territorial independiente (pasando de Comisaría Especial a Intendencia Nacional, luego a Comisaría de Amazonas y por último a Departamento), permite acrecentar el poder político de la Iglesia en términos de representación y administración de las poblaciones y territorios indígenas:

[...] la periferia se dividió en vicariatos y prefecturas apostólicas, progresivamente asignadas a congregaciones misioneras católicas (Helg, 2001: 186).

Esta situación, además, permitió la colonización de las fronteras amazónicas: la aparición de nuevos actores y nuevas autoridades en el escenario regional que, motivados por la inmensa extensión de tierras y su riqueza natural, auspician la explotación económica y el exterminio de la población indígena.¹¹

Por consiguiente, esta débil política de presencia e intervención estatal, manifiesta en la existencia de dos municipios y nueve corregimientos departamentales, no tiene la capacidad política y administrativa para congregar y dar trámite a las necesidades sociales de las comunidades indígenas y gestionar la diversidad

natural y cultural del departamento, menos aun de orientar su integración social y política.

De acuerdo con Christian Gros, esta falta de integración de las poblaciones indígenas alrededor de las instituciones políticas del Estado

[...] se refiere fundamentalmente a la existencia de una autonomía relativa, y al hecho de que estos grupos sociales, se encuentren sometidos a una débil influencia de la sociedad dominante [...] sobre los vastos espacios que les son propios (1991: 257).

Por tanto,

Es precisamente en esta autonomía relativa con este supuesto arcaísmo, que las poblaciones indígenas encuentran un apoyo, incluso si hoy en día se encuentran amenazadas por fuerzas más temibles que el pasado. Este hecho nos permite entender las razones que motivan [...] no sólo a preservar esta autonomía, sino también a extenderla en función de las nuevas necesidades y con base en nuevas formas de articulación con la sociedad dominante (p. 257).

Efectivamente, esta autonomía relativa favorece la instrumentalización de mecanismos jurídicos y políticos dispuestos por la legislación nacional (Artículo transitorio 56 de la Constitución Política de 1991 y Decreto 1088 de 1993) para organizar sociopolíticamente a las comunidades indígenas del departamento de Amazonas y abrir espacios de participación e interlocución política con la conformación de las AATI. En esta medida, estas asociaciones promueven la autonomía como objeto e instrumento de resistencia: objeto, porque el

11 Se presenta una conformación y confrontación de dos sistemas de autoridad: uno tradicional y otro económico, este último creado bajo la figura de capitán que, en su labor de intermediario en la explotación económica, no asume la representación de las poblaciones indígenas en función de defensa y protección, sino que beneficia su sometimiento.

reconocimiento de una territorialidad indígena exige la configuración y la legitimación de una autoridad tradicional; e instrumento, porque permite resistir el derecho estatal de hablar en nombre de las comunidades indígenas y, de esta forma, intervenir en el proceso de integración social y política.

Es decir, la autonomía consiente la creación, el reconocimiento y el fortalecimiento de las AATI y permite reproducir el carácter autónomo de las comunidades a través de aquellas. Sin embargo, frente al cuestionamiento del control cultural y administrativo del proceso educativo, esta autonomía se confunde en la coadministración de la etnoeducación y, pese a que cuestiona la homogeneización y el desconocimiento de la diversidad como elementos del control cultural del proceso educativo,¹² esta autonomía se relativiza con la administración conjunta —entre AATI y Gobierno departamental— de una educación para / de las poblaciones indígenas dirigida desde el Estado, de acuerdo con las posibilidades institucionales y normativas definidas para su implementación. En este sentido, las AATI administran la etnoeducación como una política educativa del Estado y no como una política cultural del movimiento indígena, objetivada —esta última— en la conformación de un sistema de educación propia.

De todas formas, es importante resaltar la institucionalización de los procesos de interlocución y concertación con comunidades indígenas en la implementación de la etnoeducación en el departamento de Amazonas. Es decir, tanto la institucionalización del proceso de concertación como las modalidades de gestión (coadministración y servicio integral o “a todo costo”) son una expresión del reconocimiento del indígena como un sujeto político e

interlocutor válido frente al Estado y, en esta medida,

[...] las organizaciones indígenas locales y regionales están tratando de llenar el vacío del Estado, dando origen a una nueva institucionalidad educativa que se irá abriendo espacio hacia el reconocimiento oficial, pues su práctica, sus avances, su fuerza social, le van confiriendo legitimidad ante las comunidades, el magisterio, las entidades y la sociedad en general, al tiempo que el Estado la va perdiendo por su debilidad académica, política, administrativa y fiscal (Cortés, 2003: 214).

Además,

De todas maneras, es importante tener claro si la dirección de estos procesos es hacia su institucionalización en las actuales instancias oficiales, o por el contrario, a mantenerlos al margen del Estado, generando y consolidando su propia institucionalidad en competencia con la oficial; o desde la experiencia y avances de la institucionalidad comunitaria apostarle a la transformación de las estructuras institucionales oficiales para trabajar desde ellas (pp. 217-218).

Frente a estos cuestionamientos, la implementación de la etnoeducación en el departamento de Amazonas podría considerarse como un caso atípico en el orden nacional, pese a que

[...] su reconocimiento tenga que asumirse, alienable e ineludiblemente, dentro de los campos de acción de los modelos cognitivos hegemónicos, que es

12 No se desconoce la conformación de las primeras escuelas comunitarias, los primeros procesos de profesionalización de docentes y la elaboración de los currículos y los proyectos etnoeducativos propios como formas de control de los contenidos y métodos de enseñanza, es decir, un control autónomo del proceso de afirmación e instrumentalización de la identidad cultural, como respuesta a los modelos pedagógicos descontextualizados y al proceso de aculturación promovido por la educación misional.

precisamente lo que sucede con el proyecto de la etnoeducación (Cardona y Echeverri, 1999: 215)

y que,

[...] bajo estas nuevas formas y con el discurso del respeto a las culturas, a los modos tradicionales de organización colectiva, etc., nunca el Estado estuvo tan presente en los asuntos internos de las comunidades como lo está ahora (Gros, 2000: 105).

En este sentido, cabe una preocupación mayor, porque

[...] la descentralización, la autonomía y el gobierno indirecto que hacen parte de su nueva propuesta de gobierno, pueden significar el vestido brillante bajo el cual el Estado esconde su renuncia de cumplir con su anterior deber: ofrecer una verdadera escolarización en términos de igualdad [...] a toda la población de su país (p. 199).

Conclusiones

Desde la época republicana, la política y la legislación indigenista han encontrado impedimentos para su aplicación efectiva. Estas dificultades están relacionadas con su condición de especificidad y determinan que su implementación esté condicionada al cumplimiento de normatividades generales y a la voluntad personal de los entes institucionales, a pesar de que, en las postrimerías del siglo xx, se reconozca autonomía e interlocución a las comunidades indígenas y sus organizaciones que, aunque tuteladas desde las instituciones estatales y bajo los criterios de modernidad instrumental que el Estado determine, se constituyen como un principio para asumir la vocería de sus derechos.

De esta forma, la participación política de los representantes indígenas en la Constitución

Nacional de 1991 se limitó a plasmar la reivindicación de los derechos territoriales y algunos derechos culturales y, en esta medida, su participación se constituyó, parafraseando a Gros, como “acciones legitimistas del sistema político colombiano”, puesto que no se cuestionó el peso de estos derechos en relación con la normatividad general y se sobrepuso el Estado social de derecho frente a las pretensiones específicas de un Estado multicultural.

Sin embargo, se configura, con el aporte del movimiento y las organizaciones indígenas, un espacio de participación política de estas poblaciones y, de esta manera, se pone a disposición de las comunidades indígenas mecanismos jurídicos y políticos que favorecen —mediante su instrumentalización— la creación de las AATI en el departamento de Amazonas, las cuales se configuran como un actor político indígena encargado de viabilizar y legitimar las acciones estatales. De este modo, se presenta una cooptación neoliberal de los esquemas multiculturales, puesto que el reconocimiento de una autonomía relativa no corresponde al interés de un proceso organizativo propio y, al ser instrumentalizados estos mecanismos estatales, se justifica una política de presencia e intervención del Estado.

En este sentido, la institucionalización de los espacios de interlocución y concertación en Amazonas, y su formulación en la administración conjunta de la etnoeducación, como una expresión del reconocimiento de la autonomía de las comunidades indígenas, legitiman un proceso neoliberal de delegación de competencias y, en función de ello, una ausencia —progresiva, mas no histórica— del Estado en esta región.

De allí cabe preguntarse si en el departamento de Amazonas se está implementando la etnoeducación objetivada, además del fortalecimiento de la identidad étnica, en la configuración de un sistema de educación propia, tal como se propugna en la región andina mediante la puesta en marcha de una política

cultural agenciada por el movimiento indígena, o sólo se presenta una coadministración indígena de una política oficial que está más relacionada con los planteamientos de la Ley 715 de 2001 en cuanto a administración del servicio educativo por las entidades territoriales: departamentos y municipios certificados y entidades territoriales indígenas, en caso de que se apruebe la Ley de Ordenamiento Territorial.

De ser así, la etnoeducación perdería su impulso, puesto que al reconocer el estatus de “administración indígena” del servicio educativo oficial, se da vía libre al desconocimiento de una educación adecuada al contexto socio-cultural, en razón de que la dirección del proceso educativo estaría en manos del Estado, potencializado, a su vez, por su asignación y transferencia de recursos y, por tanto, autónomo para el establecimiento de lineamientos educativos generales que tienen que ver más con la eficiencia económica que con una educación objetivada en la construcción de sentido de los grupos étnicos.

Por el contrario, de no aprobarse la Ley de Ordenamiento Territorial que le dé vida a las Entidades Territoriales Indígenas (ETI), la prestación del servicio educativo se delegará a los municipios debidamente certificados; sin embargo, estas entidades territoriales no integran a la población indígena del departamento y, menos aún, tienen la capacidad técnica y financiera para asumir esta responsabilidad. Por tanto, las posibilidades de las AATI en función de la administración de la etnoeducación se verían mermadas, puesto que, nuevamente, tendrían que adelantar un proceso de concertación y su institucionalización en las instancias municipales, o paradójicamente, tendrían que acogerse a la decisión personal de esta instancia implementadora de la política estatal, potencializada por el establecimiento de lineamientos educativos y normatividades generales. En este sentido, el Estado respondería: “Está bien, está bien, quédate con tu lengua, tus mitos, tu cultura, pero aquí me funcionan según mis reglas” (Garcés, 2000: 334).

Para finalizar, de una u otra forma, la implementación de la etnoeducación en el departamento de Amazonas se somete a un reto: acogerse a los objetivos planteados por una política estatal que no es educativa, sino de competencias de entidades territoriales, y asumir unos lineamientos generales pensados desde la eficiencia y la eficacia económica, propuestos por el modelo neoliberal, o avanzar hacia la construcción de un sistema de educación propia, con objetivos y procedimientos pensados desde el cuestionamiento del control cultural y administrativo del proceso educativo, puestos en marcha por la implementación de la etnoeducación como política cultural, al cuestionar los imaginarios, las representaciones y las prácticas que sustentan el ejercicio de la política y el proceso tradicional de formulación e implementación de las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

Cardona, Martha y Juan Álvaro Echeverri, 1999, “Elementos para una caracterización de la educación ‘indígena’ en el Departamento del Amazonas”, en: Daniel Aguirre, comp., *Culturas, lengua, educación*, Bogotá, Universidad del Atlántico e Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

Castillo, Elizabeth y Axel Rojas, 200, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.

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

Colombia, Ministerio de Gobierno, 1993, Decretos, Decreto 1088 de 1993 por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 11 de junio.

Colombia, Presidencia de la República, 2008, *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Imprenta Nacional.

Consolidación Amazónica Colombia —Coama—, 2006, *Página web de Coama*, [en línea], disponible en: <http://www.coama.org.co/espanol/>, consulta: 6 de junio de 2006.

Correa, François, 1993, "A manera de epílogo. Derechos étnicos: Derechos Humanos", en: François Correa, ed., *Encrucijadas de Colombia amerindia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología y Colcultura.

Cortés, Pedro, 2003, "Problemática institucional de la etnoeducación. Del discurso al ejercicio", en: II Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación, Bogotá, Universidad del Cauca, Instituto Caro y Cuervo, Centro Colombiano de Estudios de lenguas aborígenes y PROEIB Andes.

Defensoría del Pueblo, 2004, *Derechos humanos y etnoeducación en el Amazonas*, Leticia, Defensoría del Pueblo y Asociación Latinoamericana para los Derechos Humanos (ALDHU).

Fundación GAIA Amazonas —FGA— 2006, *Página web de Fundación GAIA Amazonas*, [en línea], disponible en: <http://www.gaiaamazonas.org/espanol/>, consulta: 6 de junio de 2006.

Garcés, Luis Fernando, 2000, "La educación intercultural formal: ¿el poder de los pueblos indios o

la trampa de la hegemonía estatal?", en: *Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada. Diálogo intercultural*, Quito, Abya Yala.

Gros, Christian, 1991, *Colombia Indígena. Identidad cultural y cambio social*, Bogotá, Fondo Editorial CEREC.

—, 2000, *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y Modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Helg, Aline, 2001, *La educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Laurent, Virgine, 2005, *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Motivaciones, campos de acción e impactos*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia e Instituto Francés de Estudios Andinos.

Mueses Delgado, Carlos Ariel, 2007, "Dimensión política de la etnoeducación: análisis de su implementación para comunidades indígenas en el departamento del Amazonas", trabajo de grado de politólogo, Popayán, Universidad del Cauca.

Pardo, Mauricio, 1997, "Movimientos sociales y actores no gubernamentales", en: María Victoria Uribe, y Eduardo Restrepo, eds., *Antropología en la Modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología y Foncultura.

Referencia

Mueses Delgado, Carlos Ariel, "Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 43-54.

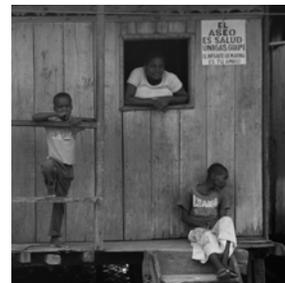
Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia*

Marcela Piamonte Cruz**



Resumen

Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia Communal Pedagogical Archive: memory as an act of resistance

El siguiente artículo devela la importancia de trabajar el campo de la(s) historia(s) educativa(s) local(es), en relación con procesos de resistencia y movilización social, con el objetivo de comprender y avanzar en la conceptualización de saberes y prácticas pedagógicas de maestros y maestras que trabajan desde y en la periferia.

Abstract

The following article reveals the importance of using local education history(ies), in relation to processes of social resistance and mobilization. The objective is to understand and to advance the conceptualization of pedagogical knowledge and practices of teachers who work from and in marginal areas.

Résumé

Dans cet article on dévoile l'importance de travailler l'histoire éducative locale, para rapport aux processus de résistance et mobilisation sociale, dans le but de comprendre et avancer dans la conceptualisation de savoirs et pratiques pédagogiques des professeurs et professeures qui travaillent et dans la périphérie.

Palabras clave

*Archivo Pedagógico Comunitario, historia educativa local, otras educaciones, saber pedagógico, práctica pedagógica, Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic).
Communal Pedagogical Archive (Archivo Pedagógico Comunitario), local education history, other educations, pedagogical knowledge, pedagogical practice, Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic).*

* Este documento es producto del proyecto de investigación: "Memoria viva: construcción del Archivo Pedagógico Comunitario de la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades", financiado por el Programa de Implantación de Proyectos de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el año 2007. Además, se presentó como ponencia en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo XX", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Profesora Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca, Colombia.
E-mail: mpiamonte@unicauca.edu.co

Conociendo el pasado abrimos camino al futuro, para que la sociedad fortalezca lo que con esfuerzo construimos

María Elena Casamachín, docente Inedic (Inedic, 2006)

La historia educativa local, en el departamento de Cauca, está atravesada por una suerte de acontecimientos sociales y políticos que han definido, de manera sustancial, el quehacer de la escuela y el papel del maestro y la maestra. El surgimiento y la consolidación de movimientos sociales, específicamente el Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), desde el cual se ha asumido lo educativo como uno de los aspectos centrales en la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, ha generado una impronta o marca particular en aquellas instituciones educativas que han sido producto del proceso de recuperación de tierras y del trabajo comunitario para su constitución, entre éstas, la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic), ubicada en el Resguardo Indígena Las Delicias, Municipio de Buenos Aires (Cauca).

El trabajo que a continuación se presenta es el producto de un proceso de investigación realizado con Inedic, que asumió el reto de ser parte de la construcción del Instituto Nacional Superior de Pedagogía (INSP),¹ con la certeza de que la historia política, social y educativa que caracteriza a esta región del país, ha permitido el surgimiento de un *pensamiento pedagógico* atravesado por tres aspectos fundamentales: el territorio recuperado como origen de la *otra* escuela, la naturaleza de la intencionalidad política de lo educativo como proceso ligado a la lucha del movimiento indígena, y la participación comunitaria como la principal estrategia de organización escolar y práctica pedagógica.

Identificar y visibilizar la manera como estos tres asuntos convergen y dan forma a un sa-

ber y prácticas pedagógicas particulares, fue el propósito que inspiró y guió la realización del Archivo Pedagógico Comunitario (APC), como proyecto de investigación colectiva que pretende materializar la memoria presente acerca de la historia del resguardo, la Institución Educativa (Inedic) y sus puntos de contacto. Es decir, las maneras como la recuperación del territorio, conformación del resguardo e instauración de unas formas organizativas particulares, incidieron y condicionaron la emergencia y el desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario que en la actualidad se implementa en el resguardo, y cómo éste, a su vez, posibilita la continuidad y la pervivencia de un pensamiento político y cultural.

Este ejercicio de concreción y materialización de la memoria es intencional, entendiendo la intención más allá de lograr cumplir con los objetivos de un proyecto, en tanto se asume como forma de resistencia y pervivencia del Proyecto Educativo Comunitario construido, frente al embate de la implementación de las políticas públicas educativas de carácter neoliberal.

En este contexto, la *memoria*, como acto de resistencia política y étnica, significa encontrar, en el pasado, las claves para la supervivencia en el futuro.

[...] la memoria hace parte de un ejercicio de reconstrucción de la propia historia y de definición de un futuro colectivo, que cobra especial vitalidad en aquellos sectores de la sociedad que han vivido condiciones de minorización (Rojas, 2004: 24).

1 Proyecto del Ministerio de Educación Nacional (MEN), agenciado y liderado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, el sentido de recordar el proceso mediante el cual fue posible construir y consolidar un proyecto educativo de carácter contrahegemónico, se sustenta en la intención de convertir la historia en un referente para la acción, que va más allá del recuerdo, para convertirse en posibilidad de resistencia, política y étnica, en el presente y el futuro:

Se fundaron escuelas comunitarias en aquellas comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, es decir, lugares críticos en donde había avances organizativos. De este modo se estableció una escuela en La Laguna de Siberia —un territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, pero donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios del resguardo (Programa de Educación Bilingüe Intercultural —PEBI—, 2004: 41).

Al mismo tiempo, existe una intencionalidad pedagógica en la memoria como acto de resistencia frente al olvido. Así, la historia que se materializa a través del APC se convierte en eje central de los contenidos a desarrollar a través del currículo; es decir, esta historia: —la historia no oficial, la historia de las recuperaciones de tierra, de la conformación del resguardo, del poblamiento del territorio, de las movilizaciones, de la creación de las escuelas— es intencionalmente la primera que se enseña, en tanto

[...] conocer el pasado, transmitirlo a los jóvenes, es una forma de garantizar los derechos de las actuales y futuras generaciones; conocer el pasado es un “arma”. La memoria nos habla del pasado para pensar el futuro (Rojas, 2004: 38).

El pasado se convierte así en conocimiento articulado al currículo, logrando establecer una relación estrecha entre el proceso pedagógico agenciado desde la institución y los saberes y

experiencias presentes en la memoria comunitaria y la vida cotidiana del resguardo:

Ahora a los niños y las niñas se les enseña cómo fueron las recuperaciones de tierra, las leyendas, los mitos; ahora conocen más acerca del territorio donde viven, antes se conocía el mapa de Colombia, ahora saben cuáles son los linderos de la vereda y del resguardo y por qué hay que hacerlos respetar (Inedic, 2006).

De esta manera, al hacer y evocar la memoria, reescribimos, reinventamos la historia,

[...] pero a la vez es una forma de historiar. Cuando hacemos memoria estamos historiando: agrupamos recuerdos pero también los separamos, excluimos algunos, reelaboramos otros. La memoria no es la reproducción de los recuerdos, del pasado, es la producción de lo pasado, de los recuerdos (Noguera, 2005: 18).

Esta memoria, en el caso del Resguardo Indígena de Las Delicias, se recuerda así:

Al llegar a las Delicias los Españoles divisaron el majestuoso cerro, que actualmente es llamado CATALINA TETA o CERRO CATALINA que al llegar a la cima colocaron una cruz de rústicos maderos en insignia de redención y conquista de estos territorios, de alegría gritaron como homenaje a su Dios y de esta cumbre tomaron posesión, al igual que del Valle del Cauca y el resto del continente [...] En el momento que los españoles estaban homenajeando a su dios se escucharon tambores, flautas y cuernos, era un grupo de nativos de los QUIMBAGUAS, quienes venían a combatir a los españoles para no dejarse quitar el cerro y su territorio, ya que para ellos era un sitio sagrado, donde se hacían y se practicaban los grandes ritos (Inedic, 2006).

La historia educativa local como punto de partida para el rastreo del saber pedagógico y la práctica pedagógica inherentes a las *otras* educaciones

El APC, como concreción de la memoria, se trabaja a partir y sobre la historia educativa local, que es, a su vez, parte constitutiva de la historia del proceso de movilización y resistencia de las organizaciones indígenas. Por tanto, asumimos la experiencia del Inedic como parte de lo que Castillo ha denominado *otras* educaciones:

Se hace necesario hablar de las *otras* educaciones como una manera de visibilizar experiencias de orden cultural, comunitaria, pedagógica y política agenciadas por poblaciones y grupos étnicos durante la segunda mitad del siglo xx, quienes inventaron otras escuelas y otros territorios para la pedagogía colombiana, pero que no fueron el objeto de análisis de las universidades ni de los proyectos de formación de las escuelas normales superiores (Castillo, 2006: 41).

En el caso del Inedic, esta experiencia surge a partir de la necesidad de construir un proyecto educativo pertinente y acorde con los intereses y las necesidades de los comuneros:²

El objetivo de esas escuelas era contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela (PEBI, 2004: 46).

La creación de estas escuelas a manera de semilla para todo el Cauca, obedeció a tres criterios: (1) sitios que mostraban una fortaleza cultural y podían

servir de orientadores para las demás comunidades, (2) lugares donde la cultura y en especial las lenguas estaban en descenso, pero los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlas y (3) lugares donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla (p. 46).

Es, entonces, a través de la historia educativa local, que es posible rastrear los elementos constitutivos tanto del discurso pedagógico, como de las prácticas agenciadas y de la dimensión política inherentes a una institución y una comunidad específica y particular, definiéndose así el campo de la *historia de otras educaciones* frente a la política e historia educativa nacional oficial:

Reconocer el papel que han tenido las organizaciones sociales de carácter étnico y las prácticas pedagógicas de los maestros en las transformaciones de las políticas educativas nos lleva a pensar en la etnoeducación como un proceso de movilización de demandas del valor de los recursos culturales, que se ha constituido en un marco de acción pedagógica colectiva, es decir, como agencias productoras de significación colectiva que difunden nuevos significados en la sociedad acerca del sentido que encarna la pedagogía como saber; a partir del cual se gesta una postura renovada y crítica acerca de la educación (Delgado, 2006: 25).

Teniendo en cuenta los lineamientos fundamentales del campo de la historia de *otras* educaciones, se proponen como categorías a rastrear, a través del APC, el *saber pedagógico* y la *práctica pedagógica*, como estrategia para establecer un diálogo entre: el referente conceptual de la disciplina; el saber que se ha elaborado y consolidado a partir de experiencias educati-

2 Comunero es la denominación que se da a los pobladores del resguardo que participaron en el proceso de recuperación de tierras.

vas direccionadas desde movilizaciones sociales contrahegemónicas, y las prácticas que resultan de relacionar los diferentes espacios educadores y los contenidos propios de una cultura en particular, como manera de materializar el proyecto educativo que cada cultura considera pertinente a su realidad y contexto.

El *saber pedagógico* se entiende como

[...] aquel que se manifiesta cuando el maestro enseña; éste es un saber complejo que responde a las preguntas que se enseña, a quiénes, para qué y cómo (Vasco, 1995, 45),

a partir de concepciones e intencionalidades propias al educador y su contexto, las cuales pueden ser diversas y múltiples.

Esta diversidad es posible abordarla desde el saber pedagógico, ya que éste

[...] es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objeto de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales. Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 2003: 78).

Esto lo hace muy potente y flexible para el campo de la historia de las otras educaciones.

Por su parte, la *práctica pedagógica*

[...] se entiende como la reflexión, discusión y acercamiento a los espacios y tiempos donde acontece la enseñanza, para proponer alternativas de cambio en contexto y definición de reglas

básicas que regulan las realizaciones en contextos histórico-culturales (Castillo, 2002).

Esto propicia el cuestionamiento constante acerca de los modos de enseñanza pertinentes a contextos de diversidad cultural, e incentiva la investigación, dirigida a estos ámbitos, como proceso que debe ser agenciado desde el/la mismo/a maestro/a como conocedor/a protagónico/a de su saber y práctica pedagógica, fomentando actitudes de autonomía y diálogo permanente con *otros* actores *educadores* del contexto, en espacios de socialización y educación diferentes a la escuela.

Abordar la construcción del APC desde los referentes conceptuales de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica* permite la incursión y la reflexión, en el discurso y la producción acerca de *lo pedagógico*, de trayectorias, repertorios y características de contextos que, desde el discurso disciplinar y academicista, no sería posible reconocer como referentes de enunciación válidos. En este sentido, también se reconoce el potencial de dichas categorías conceptuales, como detonadores de nuevas perspectivas y lugares epistemológicos distintos a la lógica positivista de producción de conocimiento, fundante de la academia y las disciplinas. El reconocimiento de estas posibilidades de reflexión y producción son de sensible importancia y pertinencia para el desarrollo y continuidad de este proyecto de investigación, que se constituyó en parte inherente de la experiencia y modelo educativo agenciado, ya que los contenidos finalmente producidos en el marco del APC, se ubican en un frente de *resistencia política y epistemológica* ante el proyecto educativo oficial y hegemónico.

El lugar de enunciación: pedagogía e historia en el Inedic

Es un proceso de investigación que se viene desarrollando desde un contexto comunitario, recorriendo la historia desde los inicios. Todo esto

incentivando a los niños, jóvenes y mayores, al conocimiento propio desde sus saberes ancestrales

Docente Inedic (Inedic, 2006)

La construcción del APC implica delimitar tanto la naturaleza como el contenido de aquello que se considera importante *rastrear* y *archivar*, con el propósito de visibilizar el saber y las prácticas pedagógicas que transitan por la experiencia educativa particular. En este caso, el APC se distancia o diferencia de lo que, en el ámbito nacional, en el país, se ha elaborado como propuestas de Archivo y Museo Pedagógico, proponiendo e incluyendo, en su naturaleza, la condición *comunitaria*, entendiendo ésta desde las dimensiones de participación, gestión y organización escolar, pero que, al mismo tiempo, afecta de igual manera la definición de contenidos y el diseño de estrategias, metodologías y didácticas. Todo esto, fruto de la historia del proceso de reivindicación y constitución de la experiencia educativa agenciada desde la *resistencia* y lucha de un movimiento social particular, como se evidencia a través del relato histórico que da contenido al APC.

A partir de la historia reconstruida, es posible identificar las huellas de lo que se evidencia en la actualidad como fundamento del saber y la práctica pedagógica de los maestros y las maestras del Inedic, y que recojo en los tres ámbitos mencionados al inicio de la presentación: el territorio recuperado como origen de la *otra* escuela, la naturaleza de la intencionalidad política de lo educativo como proceso ligado a la lucha del movimiento indígena, y la participación comunitaria como la principal estrategia de organización escolar y práctica pedagógica.

A continuación me permitiré socializar parte del contenido del APC, que da cuenta de las relaciones que se entretienen entre la historia del Resguardo Indígena de Las Delicias (Buenos Aires, Cauca) y el Inedic, con el saber y la práctica pedagógica de los maestros y las maestras.

El territorio recuperado como origen de la *otra* escuela

Antes de 1915 todo el territorio estaba en manos de un terrateniente llamado Matías Cifuentes, el señor además de poseer la tierra disponía de los trabajadores, o sea de los indígenas de la región, y fue vendiendo pequeñas porciones de tierra a personas indígenas y a otras de afuera. A cada terrajero le vendía menos de una hectárea de tierra y el comprador tenía que pagar con el trabajo de toda su familia. El terrateniente autorizaba lo que se iba a sembrar, mucho de lo que se producía lo tenían que vender obligatoriamente al terrateniente al precio que él quisiera. Después empezó los desalojos de parte del terrateniente a algunos terrajeros como: Antonio Ulcué, Cruz Nene, José María Ulcué y Manuel José Peña (Inedic, 2006).

Antes de iniciar las recuperaciones, los indígenas de Las Delicias iban perdiendo sus tierras, debido a que el terrateniente poco a poco les compraba sus matas y tenían que salir de sus parcelas, y así pasaron a ser jornaleros e iban de posada en posada. Esto sucedió por muchos años hasta que comenzaron las luchas de las recuperaciones. En 1988 se recuperan las dos últimas fincas llamadas El Vergel o San Francisco y La Chivera o Piedra el Tigre, con esta recuperación se da por terminado este proceso en la comunidad de Las Delicias, este proceso duro 11 años (Inedic, 2006).

Esto antes era la Vereda Santa Ana y las familias eran arrendatarios de tierras baldías que le pertenecían a grandes hacendados y terratenientes, y es en 1950 que se crea la Escuela de Santa Ana, en la que trabajaban maestros mestizos y la educación era muy estricta. En 1960 llega la religión evangélica que hizo que se cerrara esta escuela. En 1977 se inicia el proceso de recuperación de tierras del resguardo

y también empieza a surgir la necesidad de tener una escuela propia. Habían muchos niños y niñas y los pocos que podían ir a la escuela les tocaba ir muy lejos, había que esperar a que tuvieran doce o trece años para que se pudieran ir solos y a ellos les daba pena llegar ya tan grandes, entonces la gente se unió y se esforzó para lograr tener la escuela (Inedic, 2006).

En este proceso de recuperación de tierra también nace la Escuela Bilingüe Las Mercedes, el 5 de julio de 1982, como parte estratégica de la lucha y fortalecimiento de la cultura, esta escuela se crea por el descontento de la comunidad con la Escuela Oficial, por que no recibían los hijos de los “invasores”, además los castigaban por hablar el nasa yuwe y para poder matricular preguntaban si los padres eran casados o no por la Iglesia católica. Los padres viendo esta situación deciden formar una nueva escuela con el objetivo de enseñarle a sus hijos la parte cultural, además, era el sitio de reuniones de la comunidad para preparar los diferentes eventos, de ahí que los primeros profesores fueron: Juan José Peña (gobernador, líder, maestro), Mélida Camayo (comunera), Armando Camayo (líder de la comunidad), Luz Estella Dizu (comunera) [...] ellos tenían la responsabilidad de educar y despertar a la comunidad en esos momentos tan críticos que vivía el cabildo de Las Delicias. Esta escuela bilingüe comenzó a ganar espacio en la parte educativa, durante tres años, en la Recuperación las Mercedes, la escuela oficial comenzó a quedar sin niños, la comunidad se reúne y en una asamblea deciden unificarse en el año de 1985, llamándose Escuela Bilingüe Las Delicias y a la vez funcionaba como oficina del cabildo de ese entonces, de ahí hasta la actualidad la escuela siempre ha estado jugando un rol importante en el proceso de lucha y organización de nuestra comunidad (Inedic, 2006).

La naturaleza de la intencionalidad política de lo educativo como proceso ligado a la lucha del movimiento indígena

Empezamos a valorar la educación bilingüe ya que la escuela oficial que existía en esa época en la comunidad daba un trato de discriminación por ser hijos de los comuneros les decían: indios que hablan feo, que se visten mal, hijos de roba tierra. Por esta causa los líderes se reunieron y empezaron a plantear una educación diferente a la tradicional, por eso los comuneros matricularon un buen número de estudiantes indígenas y cada año había ampliación de cobertura, a los profesores los asesoraba personas de otras zonas que tenían más experiencia por estar acompañando al programa de educación del CRIC (Inedic, 2006).

En el 1992 con la participación del CRIC en el proceso educativo intercultural se fortalece el proceso organizativo y nace la necesidad de convertir la escuela en un Centro Experimental Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) cuyo objetivo era: primero, fortalecer los principios de Unidad, Tierra y Cultura. Segundo, buscar alternativas sobre el manejo de tierras en la parte agropecuaria por ser una región de hacendados y de monocultivos hacía que la tierra fuera muy compacta y erosionada, esto obligó a que la educación propusiera un modelo de producción en las huertas integrales, Nasa Tul, lo cual años más tarde se comenzó aplicar en los resguardos. Tercero, enseñar a los niños temas relacionados con el proceso político, económico, y cultural de su comunidad para valorar y fortalecer este proceso.

La educación propia que se desarrolla en el Cauca, se enmarca en una estructura general del movimiento indígena, con una red de objetivos donde cada una de las actividades está en función

de dinamizar, construir y fortalecer el proyecto de vida y la autonomía (CRIC, 2000: 47).

Los CECIB surgieron en las comunidades de El Cabuyo (Tierradentro), Las Delicias (Buenos Aires) y López Adentro, pertenecientes al pueblo nasa. Eran todas escuelas de primaria con una larga trayectoria en el proyecto educativo comunitario [...] en Las Delicias se habían implementado proyectos de fuerte interacción con las comunidades y se había trabajado en el mejoramiento ambiental como componente curricular, lo que se quería profundizar (PEBI, 2004: 74).

La participación comunitaria como la principal estrategia de organización escolar y práctica pedagógica

Con la creación del CECIB, se buscaba consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela: que los padres de familia no fuesen orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se convirtieran en maestros permanentes desde su cotidianidad para la construcción del proceso comunitario. En este sentido, se concibió que los padres de familia eran la fuente principal para la investigación que los niños hacen desde la escuela. Igualmente, cobraba importancia la vinculación de la escuela a las actividades colectivas de la comunidad, tales como asambleas, trabajos comunitarios y fiestas. Posibilita una relación más orgánica entre escuelas y los *thê walas* y otros especialistas en el ritual y la medicina [...] se decidió consolidar algunas experiencias en cada una de las zonas, para concretar en ellas de manera integral el modelo comunitario. Ello significó la creación de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) para que, desde su práctica, se convirtieran en referen-

tes educativos para todo el proyecto (PEBI, 2004: 73).

Después de recuperar las tierras la comunidad se organizó en grupos comunitarios con sus respectivas directivas, se hizo con el fin de facilitar y organizar el trabajo por parte del cabildo con sus tierras. En las recuperaciones de tierra se empezó a trabajar comunitariamente, en ganadería, agricultura, orientado por el programa de producción del CRIC (Inedic, 2006).

Como logros de este proceso tenemos la implementación de proyectos pedagógicos como el de la huerta y el de piscicultura, además con la unificación ha mejorado la atención en cuanto a asignación de recursos y el apoyo al restaurante escolar; es bueno porque se enseña lo nuestro y es viable porque así se mantiene la organización, si hay algún problema en la comunidad ya se puede recurrir a la escuela. Cada año se ven cambios porque hay ayuda e interés de la autoridad y el cabildo, y participación de los padres de familia. La comunidad sin el cabildo no funciona y el cabildo sin la comunidad tampoco, por ejemplo, el cabildo tiene títulos de estas tierras y se puede pelear ante el Estado para ayudas y, de ser posible, en este año se quiere construir la infraestructura de la escuela (Inedic, 2006).

A partir de 1992 el CECIB ha venido laborando propuestas alternativas de educación hacia la consolidación de un sistema educativo propio con la participación de la comunidad, autoridades, mayores, docentes y niños y cada año se han implementado nuevas estrategias pedagógicas como herramientas decisorias del Proyecto Educativo Comunitario (Inedic, 2006).

De esta manera, identificamos que los contenidos, es decir, sobre aquello que da cuenta el

APC, en el cual se recogen, además de los testimonios orales de la comunidad, algunos documentos elaborados por el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), así como su secuencia en términos de la historia y la cronología, son asuntos que están directamente ligados con la historia social y política de la comunidad del Resguardo Indígena de Buenos Aires. Desde este referente es posible afirmar que el conocimiento social, en relación con lo educativo, es el producto del consenso y la negociación colectiva, ligada a una historia organizativa y a unas prácticas comunitarias muy arraigadas en esta población, como lo son las asambleas y las reuniones comunitarias, espacios en los que se consolida este tipo de propuestas, como la del Proyecto Educativo Comunitario, pero que, al mismo tiempo, se convierten en espacios de socialización y formación para las nuevas generaciones. Estos espacios de discusión y concertación colectiva han sido apropiados también en los procesos de enseñanza y organización en la Inedic.

Escuela y comunidad: los lugares del maestro y la maestra en esta historia

El conocimiento social, tradicional y cultural que, en relación con la educación, ha construido la comunidad durante su historia, se asume como el fundamento del *saber pedagógico* que transita en las prácticas y los proyectos agenciados desde el Inedic. En este sentido, identificamos que dicho saber no se sustenta únicamente o, tal vez, no se sustenta, en el conocimiento formal de la pedagogía como disciplina. En esta experiencia específica, y como consecuencia del proceso de recuperación de tierras, son las mismas comunidades las que definen el perfil y las características de sus maestros y maestras y, además, asumen la responsabilidad de remunerar el servicio por ellos y ellas prestado.

Este aspecto lo consideramos prioritario en el análisis del *saber pedagógico* y la *práctica pedagógica*, pues asumimos que no es única y exclusi-

vamente el ámbito académico y escolarizado desde donde es posible elaborar discursos acerca de la enseñanza y la educación, sino también en los procesos y la experiencia de colectivos sociales, en el marco de la resistencia por la reivindicación de los derechos políticos, sociales y culturales, entre ellos, el de la educación, de donde emerge un pensamiento intelectual respecto a lo educativo, haciendo de los maestros y las maestras intelectuales en el campo:

El primer maestro bilingüe fue Jorge Eliécer Penagos, quien trabajó mucho por la recuperación de la lengua pero esto ha sido difícil porque los niños no la aprenden con facilidad y son muy, muy, pocas las familias en las que aún se habla Nasa yuwe. Este cambio también implicó más confianza y cercanía con los maestros, antes se hacían respetar con castigos. Con la llegada de Jorge Eliécer también se implementó la huerta de donde se cosechaban productos para complementar la remesa que manda el ICBF [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar] y se empezaron a recibir recursos para los proyectos, con la gestión del cabildo quienes también gestionan ayudas y auxilios para las familias quienes, en su mayoría, provienen de otros lugares; de esta forma mejoró mucho la calidad de vida de los estudiantes (Inedic, 2006).

Para esas escuelas se necesitaba crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas convencionales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros sería muy diferente a aquel de la escuela "oficial", eran "agentes políticos de cambio" político y educativo (PEBI, 2004: 52).

Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la

comunidad sobre el deber ser de su formación. Es así como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de lo que éste como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente los mejores resultados (p. 55).

En este sentido, el maestro y la maestra se constituyen como sujetos políticos en el marco de esta experiencia y, por tanto, el saber y la práctica que sustenta su rol como educador/a está permeado, de manera importante y sistemática, por los principios, los acuerdos, las prioridades y las expectativas que el colectivo construye como forma de resistencia.

Saberes producidos y prácticas evidenciadas

La tercera y última parte del APC está centrada en las prácticas pedagógicas comunitarias, mediante las cuales se vivencia la historia y el conocimiento. Se caracteriza a partir de los siguientes elementos:

- La(s) práctica(s) pedagógica(s) como concreción de una trayectoria histórica y cultural particular.
- El/la maestro/a como agente político, pedagógico y cultural, cuyo rol debe estar mediado por las demandas del contexto y el conocimiento local integrado a su saber específico en un área de conocimiento.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje como un acto pedagógico, que se encuentra necesariamente inscrito en una lógica cultural que, en este caso específico, transgrede y desborda la lógica hegemónica en la que se inscribe el origen de la escuela como institución social.
- El acto pedagógico con conciencia de auto-determinación, inscrita en un proyecto político y social de reivindicación de la diferencia.

- El reconocimiento de agentes pedagógicos y culturales *otros*, deslocalizando el rol de maestro y maestra como único y exclusivo responsable de los procesos de formación. En este sentido se reconoce y valida el conocimiento y el saber de *otros* de la comunidad distintos al/a la maestro/a, y quienes son potenciales generadores de prácticas y procesos pedagógicos acordes con los principios sobre los que se fundamenta el Proyecto Educativo Comunitario.

Por último, se plantea la continuidad de este proceso con la certeza de que, el APC,

[...] servirá para mostrar cómo la práctica pedagógica establece vínculos con otras prácticas sociales y constituye un saber sobre el sujeto, sobre la escuela, sobre la sociedad, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre el lenguaje, sobre el conocimiento, en fin, podrá mostrar que la pedagogía es una práctica discursiva compleja y central en la constitución de nuestra cultura (Noguera, 2005: 4).

Y, evidentemente, de otras culturas, en su camino hacia el fortalecimiento de un sistema y modelo educativo pertinente.

Referencias bibliográficas

Castillo, E., 2002, "Maestr@s indígenas. Educación propia y pedagogías en el suroccidente colombiano", ponencia presentada en la Reunión Anual del Grupo de Investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 25 de oct.

_, 2006, "Culturas y territorios: ideas para pensar las otras educaciones como región pedagógica", en: *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 39-56.

Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 2000, "La educación propia: nuestro camino de resistencia como pueblos originarios", en: "Abriendo caminos",

Memorias del Seminario Internacional *Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos*, Popayán, Consejo Regional Indígena del Cauca, PROEIB-Andes, pp. 45-58.

Delgado, R., 2006, "Poblaciones diversas y culturas pedagógicas", en: *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 17- 38.

Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic), 2006, *Archivo Pedagógico Comunitario*, Resguardo Indígena Las Delicias, Municipio de Buenos Aires, Cauca.

Noguera, C. E., 2005, "Pedagogía y memoria: reflexiones sobre la constitución del Museo Pedagógico Colombiano", *Boletín del Museo Pedagógico*

Colombiano, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 1, pp. 4- 9.

Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), 2004, *¿Qué pasaría si la escuela?* Popayán, Consejo Regional Indígena del Cauca.

Rojas, A., 2004, *Si no fuera por los quince negros: memoria colectiva de la gente negra de Tierradentro*, Popayán, Universidad del Cauca.

Vasco, E., 1995, *Maestros, alumnos y saberes*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. L. y A. Echeverri, 2003, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo)", en: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 73-109.

Referencia

Piamonte Cruz, Marcela, "Archivo Pedagógico Comunitario: la memoria como acto de resistencia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 55-65.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Entre antagonistas y adversarios: maestros, jóvenes y mujeres en búsqueda de políticas democráticas en Colombia

Alexis V. Pinilla Díaz*



Resumen

Entre antagonistas y adversarios: maestros, jóvenes y mujeres en búsqueda de políticas democráticas en Colombia

Among antagonists and adversaries: teachers, youth, and women in search of democratic policies in Colombia

En este artículo se exponen algunas reflexiones relacionadas con los aportes que algunos colectivos sociales (maestros, jóvenes y mujeres) han hecho en relación con la ampliación de la democracia en Colombia. Además, se muestra el carácter conflictivo de una sociedad que, como la nuestra, ha estado marcada por la violencia y, debido a ella, ha dejado pocos espacios para el reconocimiento de la pluralidad política.

Abstract

This article presents several reflections on the contributions that some social groups (teachers, youth, and women) have made for the expansion of democracy in Colombia. It also deals with the conflictive character of a society like our own, which has been seriously hit by violence, a situation that has allowed little room for the recognition of political diversity.

Résumé

Dans cet article quelques réflexions sont exposées et liées aux contributions que quelques communautés sociales (professeurs, jeunes et femmes) ont faites à propos de l'élargissement de la démocratie en Colombie. En plus, on montre le caractère problématique d'une société qui comme la nôtre, a été marquée par la violence et à cause de cela a laissé peu d'espaces pour la reconnaissance de la pluralité politique.

Palabras clave

*Democracia, violencia y conflicto en Colombia, maestros, jóvenes, mujeres.
Democracy, violence and conflict in Colombia, teachers, youth, women.*

* Magíster en Educación, con estudios de Doctorado en Educación. Codirector del grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Profesor Asociado del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.
E-mail: alepinilla2003@yahoo.com

El actual conflicto colombiano

Colombia es un país de paradojas. Es considerado el país latinoamericano de más larga tradición democrática y civilista y, al mismo tiempo, es el que ostenta los mayores índices de violencia y donde ésta ha sido empleada persistentemente como herramienta de accionar político y social. Este complejo fenómeno hunde sus raíces en la historia de la Nación y en las propias características de constitución de la sociedad colombiana, configurando un extraño y contradictorio modelo de democracia en guerra permanente. Para realizar un diagnóstico sobre este aspecto tendré en cuenta tres elementos que permiten mostrar, de forma sintética, los rasgos identificativos del fenómeno de la violencia en Colombia: la continuidad, la complejidad y los efectos culturales, es decir, las percepciones que los sujetos producen sobre ella.

La continuidad de la violencia

El carácter permanente y continuo de la violencia en la historia social y política del país, convierte a aquella en un hecho estructural, en una constante, cuyas raíces más profundas las podemos encontrar en el impacto violento de la conquista y la colonización españolas sobre los pueblos aborígenes. Un ejemplo claro de esta continuidad es la persistencia de ciertos espacios de la geografía nacional como territorios de conflicto, algunos de los cuales aparecen como escenarios de las guerras civiles en el siglo XIX y luego como lugares de violencia en el siglo XX (Zambrano, 1998).

Las continuidades que conectan los distintos períodos históricos entre los siglos XIX y XX, dice Bergquist (1992), son principalmente de dos tipos. En primer lugar están los conflictos sociales y económicos implícitos en el desarrollo de la lucha por la tierra, incluyendo los procesos de colonización y de modernización del

sector agrario y, en segundo lugar, la influencia del peculiar sistema político bipartidista colombiano, que ha permitido a las élites de los partidos tradicionales mantener el monopolio exclusivo de la política, impidiendo de manera sistemática y permanente el surgimiento y la consolidación de terceros partidos o fuerzas políticas, incluso de fracciones y disidencias dentro del bipartidismo. Con estas prácticas se fue formando un sistema político que podemos denominar *democracia sin pueblo*, al establecer en su interior una diferencia entre el "pueblo real" y el "pueblo ficticio", es decir, quienes tenían y quienes no tenían el derecho de ser ciudadanos. Esta brecha se convirtió, en el largo plazo, en causa de graves distorsiones en la legitimidad y la legalidad del poder y, por consecuencia, en factor de conflictos violentos (Zambrano, 1998).

Los investigadores han tratado de explicar las motivaciones que han llevado a la población a resolver buena parte de sus diferencias a través del enfrentamiento armado y generalmente constatan que la guerra es consustancial al diario vivir de los colombianos, de manera principal en el siglo XIX. El historiador Gonzalo Sánchez muestra que durante el siglo XIX, después de los catorce años que duró la Guerra de Independencia, el país soportó una serie de guerras civiles de diferente duración e intensidad, y de dimensiones nacionales y regionales, en un primer ciclo que se cierra con la Guerra de los Mil Días (1899-1902),¹ uno de cuyos corolarios fue la intervención de Estados Unidos y que generó la separación de Panamá. A través de estas guerras se pretendía, sobre todo, saldar las rivalidades internas de la clase dominante. Se trataba, en últimas, de guerras entre caballeros de un mismo linaje (Sánchez, 1987: 12), los cuales proporcionaban la orientación política y ejercían la dirección militar, arrastrando en sus conflictos de intereses a grandes masas de campesinos en una sociedad predominantemente rural. Esta su-

1 Entre los historiadores, el consenso sobre las bajas que hubo en esta guerra se acerca a los cien mil muertos, número que, en proporción a la población total, equivaldría hoy a algo más de seiscientos cuarenta mil muertos.

cesión de guerras y los hechos de violencia posteriores lo llevan a concluir que: “Colombia ha sido un país de *guerra endémica, permanente*” (Sánchez, 1987: 11).

Aunque cambien las condiciones, los hechos de violencia se mantienen y se repiten al igual que los lugares, los actores y las prácticas políticas. En las primeras décadas del siglo xx, los conflictos sociales generados por las tensiones entre viejos y nuevos sectores, asociados a las contradicciones entre el capital y el trabajo, también fueron abordados mediante “soluciones de fuerza”, expresadas en enfrentamientos armados, revueltas y persecuciones a los líderes de las protestas, siendo el hecho más destacado la llamada “masacre de las bananeras” en 1928. A la movilización de indígenas y de trabajadores rurales se sumó la agitación en las ciudades por parte de los estudiantes, los trabajadores estatales y, especialmente, de la naciente clase obrera.

A mediados de siglo, los hechos cruentos de la llamada *época de la Violencia* expresaron una sangrienta confrontación entre liberales y conservadores, que se difundió en diferentes áreas rurales y en algunos centros urbanos, extendiendo los odios y la violencia a pueblos enteros que se enfrentaban a otros de diferente filiación política. Al intentar resolver este prolongado conflicto desde las élites políticas mediante lo que se denominó un “pacto de caballeros”, se abrió la *caja de Pandora*, dejando escapar las secuelas de las causas ignoradas, los conflictos no resueltos y las heridas abiertas, que inaugurarían un continuo de nuevas etapas y nuevas formas de violencia.

La expresión más evidente de este período es el conflicto armado continuado de los últimos cuarenta años, que se inicia con la emergencia de las guerrillas en la década del sesenta y, posteriormente, con la emergencia del narcotráfico y de los grupos paramilitares a principios de la década del ochenta que, al agregar nuevas modalidades de violencia, vuelven aún más compleja la situación, ya que ambos fenómenos se enquistan en la sociedad y se ex-

tienden por gran parte del territorio nacional e incluso cruzan las fronteras, internacionalizando el conflicto. En el diagnóstico general realizado en 1987, se advertía que frente a las violencias anteriores, ahora se trataba de

[...] la caracterización de un escenario mucho más complejo, en el que no sólo la naturaleza de la violencia política ha cambiado estructuralmente sino en el que, además, han irrumpido nuevas modalidades de violencia que coexisten, se superponen o se retroalimentan, en una lógica implacable que deja cada vez menos espacios abiertos al optimismo (Comisión de Estudios sobre La Violencia, 1987: 10).

La complejidad de la violencia

En relación con la complejidad del conflicto en el contexto colombiano, las manifestaciones son diversas y contradictorias, como lo son también las razones, las fuentes y los actores que lo generan, y que configuran el escenario de un país acosado por múltiples y estériles formas de violencia que cruzan de manera ineluctable todos los ámbitos de la vida social: violencia del Estado contra grupos alzados en armas, contra movimientos sociales de protesta y contra particulares; violencia de las guerrillas contra el Estado, contra otros grupos alzados en armas y contra particulares mediante el secuestro y la extorsión; violencia del crimen organizado contra políticos, funcionarios del Estado y particulares, mediante la conformación de escuadrones de la muerte y agrupaciones de sicarios organizados por el narcotráfico; violencia de particulares organizados y no organizados que realizan acciones de “limpieza social” contra ciudadanos estigmatizados; organización de pandillas, bandas de sicarios y milicias populares urbanas que pugnan por el control territorial, económico y político de los barrios marginales urbanos; y también violencia mediante actividades de robo, hurto, homicidio, ajuste de cuentas y justicia privada, las cuales pueden ser tipificadas como delincuenciales.

A todo esto se suman las múltiples formas de violencia que se ejercen en la vida privada y cotidiana (violencia intrafamiliar, violencia escolar, violencia juvenil, violencia simbólica a través de los medios de comunicación), cuya magnitud es difícil de estimar por la falta de estudios sistemáticos sobre estos ámbitos.

Esta fría taxonomía, que muestra la dinámica de las múltiples formas del conflicto violento en Colombia, sus actores y modalidades, ha sido agrupada y caracterizada también bajo las categorías de *violencia socioeconómica*, *violencia sociopolítica*, *violencia sociocultural* y *violencia territorial*, las cuales si bien son analíticamente diferenciables, en la vida real entran en complejos procesos combinatorios.

Lo anterior nos muestra que las causas de la violencia son también múltiples, entre las que se ha destacado la limitada presencia del Estado en vastas regiones del país y su fragilidad como espacio institucional y legítimo en el cual se expresen las relaciones de las fuerzas sociales, sus conflictos y finalmente la superación de estos. La incapacidad de los diferentes gobiernos para controlar las situaciones de violencia en el marco de un Estado social de derecho y la incapacidad del aparato judicial para administrar justicia de manera eficiente y convincente, incrementan de forma alarmante los casos de impunidad y abren las puertas a diferentes prácticas de justicia privada, que lesionan los precarios lazos de solidaridad social existentes.

En tales condiciones, los mecanismos de solución pacífica de los conflictos han sido crecientemente sustituidos por mecanismos violentos. La violencia, entonces, gana en legitimidad lo que pierde en legalidad.

La impunidad con que en Colombia se violan los derechos humanos es producto no solamente de una demostrable ineficiencia de los aparatos policivos y judiciales, sino también de una historia de desigualdades económicas y sociales, de accesos diferen-

ciales a los bienes materiales y de obstáculos a la realización de los colombianos, ya no exclusivamente como ciudadanos, sino como simples miembros de una sociedad (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987: 28).

Montenegro y Posada (2001) han cuestionado el énfasis puesto en los dos rasgos presentados anteriormente: la continuidad histórica de la violencia y la simultaneidad, la extensión y la penetración de ésta en todos los ámbitos de la vida nacional, bajo el argumento de que corresponden a *visiones tradicionales* del conflicto. En esta dirección, estos autores realizaron una mirada económica mediante la cual muestran, con evidencias empíricas, algunas oscilaciones por períodos y regiones, con bajas e incrementos en las cifras de homicidios, las cuales, sin embargo, aunque aclaran la presencia de períodos de “relativa paz” en el país, no logran desvirtuar estas constantes. Más aún, los mismos autores terminan reconociendo que, pese al consenso que se ha ido formando entre los nuevos estudios, se plantea que la violencia reciente del país tiene su origen en varios fenómenos mutuamente relacionados: las particularidades del desarrollo económico de algunas economías de frontera, el desplome de la justicia y el consecuente aumento de la impunidad y el impacto del narcotráfico (Montenegro y Posada, 2001).

Efectos culturales de la violencia

La persistencia de las dos características anteriores ha contribuido a una especie de naturalización del conflicto entre los colombianos, al acostumbramiento de las personas a un estado de cosas que parece inalterable o a percibir la imposibilidad de su transformación. La creciente pérdida de credibilidad y de legitimidad en la capacidad de las instituciones para atender las demandas sociales y para resolver los conflictos, se traslada también a la validez de las normas como instrumentos de regulación de las relaciones sociales y personales, generando situaciones de anomia e indiferencia frente a problemas de índole común, dado

que se conmina a cada quien a resolver los asuntos como pueda. Esta situación ha llevado a la configuración de imaginarios referidos a la inevitabilidad de la violencia o incluso a la necesidad de recurrir a ella como único recurso válido y posible para dirimir las diferencias o para lograr determinados propósitos. Estos comportamientos se convierten en tradiciones y hacen que veamos la realidad con la mirada del pensamiento heredado, simplificándola y fragmentándola, hasta perder la idea de Nación y democracia posibles, y construyendo, a la vez, identidades colectivas fragmentadas.

La tradición heredada contra la diferencia nos lleva a considerar al otro como enemigo, actuando frente a él desde la sospecha y la discriminación, hasta su eliminación simbólica o física. Un ejemplo de esta lógica excluyente lo encontramos en la situación creada por el desplazamiento forzado en Colombia, donde miles de personas se convierten en desarraigados obligados a recorrer un camino plagado de rechazos, exclusiones y nuevas formas de violencia.

Este conjunto de representaciones simbólicas, de valores, opiniones y actitudes, interiorizadas en los sujetos, operan como una lógica de representaciones socialmente compartida, es decir, como creencias y prácticas que suponen una base común relativamente extendida (Torres, 2002). Los hechos reales generados mediante las distintas formas de violencia se ven reforzados por una *cultura de la violencia*, que se reproduce a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación, como agentes centrales de los procesos de socialización.

Actores alternativos en la construcción de cultura política democrática

Como respuesta a las características del panorama mencionado anteriormente, ha surgido una serie de iniciativas sociales relacionada con la formulación de proyectos que promueven una cultura política democrática y la formación de líderes sociales y comunitarios que orienten acciones y proyectos dirigidos al fortalecimiento de la ciudadanía.

Alternativas educativas

En este aspecto tiene especial importancia el proyecto de la *Expedición Pedagógica*, que busca recuperar la práctica de los docentes en diferentes regiones del país y aportar herramientas para el desarrollo de planes locales y regionales que propendan por el desarrollo político y educativo de las diversas comunidades. En cuanto a este proyecto, Martínez, Unda y Mejía anotan que

La Expedición Pedagógica Nacional constituye una experiencia singular, producto del encuentro de un pensamiento renovado y una amplia movilización social de los maestros por el territorio colombiano, con lo cual se da un paso significativo respecto a expresiones anteriores del Movimiento Pedagógico. Simultáneamente ésta se orienta a la experimentación de una mirada distinta sobre la escuela, las prácticas pedagógicas y las formas de ser maestros (2002: 82).

Otra estrategia interesante, en cuanto a la difusión de valores ciudadanos, está dada por la conformación de redes de maestros, cuya perspectiva transformadora está en la capacidad de establecer grupos que formulen, a través de su práctica social, la necesidad de cambiar las prácticas cotidianas para modificar la realidad. Para Mejía y Restrepo,

[...] las redes se plantean como transformadoras pedagógicamente no sólo en cuanto apelan a autores de la tradición educativa, sino en tanto ellas mismas construyen relaciones sociales que modifican las prácticas educativas e insisten en el carácter educativo de éstas por encima de las prácticas pedagógicas innovadoras de las experiencias que agencian (1997: 43).

La configuración de una cultura democrática en la escuela a partir de la educación de actores capaces de orientar procesos de formación ciudadana, ha tenido un punto importante en la puesta en marcha de una serie de innovaciones educativas tendiente a modificar diversos

aspectos de la práctica escolar. En este sentido, Barrantes (2000) expresa que, en el proceso de innovación en la escuela, los maestros han hecho diferentes énfasis, como en la transformación de la cultura escolar; en la práctica y pretensión de mejorar el sistema educativo; y en la innovación como transformación del sentido de la educación y como modelo pedagógico. En esta perspectiva, se puede anotar que la educación para la democracia ha puesto de presente la necesidad de que las diferentes redes de maestros organicen prácticas innovadoras a partir de las cuales modificar la situación autoritaria de la escuela y fomentar una cultura democrática.

Dentro del proceso de formación de sujetos proclives a la construcción de cultura democrática en las diferentes comunidades, encontramos la experiencia de las Escuelas de Liderazgo Democrático, las cuales se constituyen en una parte significativa del proceso de fortalecimiento de la participación democrática de diferentes actores sociales. Según Vargas (1996), el enfoque del modelo de las Escuelas de Liderazgo Democrático permite un reconocimiento de la relación en la que todos los involucrados aportan y reciben elementos para la elaboración de sus planes de vida. En este sentido, se trata de realizar una *paideia social* en la que se exponga, sustente y consolide la legitimidad del proceso de liderazgo y, además, favorecer un espacio de deliberación basado en el diálogo de saberes.

Dentro de los procesos de formación ciudadana, en la década del noventa tuvo gran importancia el reconocimiento de nuevos actores sociales, hasta ahora invisibilizados en la cultura política en Colombia. Con las reformas constitucionales de principios de esa década, dentro de las cuales el reconocimiento de la multiculturalidad fue un factor esencial, se empezaron a visualizar actores sociales hasta el momento ocultos por el poder formal del país. Dentro de estos actores se encuentran las mujeres, los jóvenes, la tercera edad, las minorías étnicas, entre otros.

Alternativas de género

En lo que se refiere a las mujeres, se ha anotado que el sexo es una variable asociada a las representaciones que se hacen sobre hombres y mujeres, y que les dan un estatus diferente (Astelarra, 1986). Estas diferenciaciones se han elaborado sobre dos dimensiones: por un lado, el componente actitudinal (en el que se considera que la mujer cumple un papel *pasivo y conformista* frente a lo político) y, por otro, los procesos de socialización femenina, a través de los cuales se conforma el comportamiento político de las mujeres.

Las diferenciaciones hechas sobre las actitudes políticas de hombres y mujeres asimilan el universo de lo masculino a lo *normal*, por lo que los comportamientos femeninos que no fuesen similares a los de los hombres son considerados como desviaciones del sistema político. Los análisis dedicados a esta diferenciación asumen que hombres y mujeres comparten la misma realidad política, de lo cual se derivan tres sesgos específicos: la inferioridad social de las mujeres, el fetichismo de la familia y la tendencia a juzgar a las mujeres por los estándares masculinos.

Otro elemento de interés dentro de los análisis sobre el tema de género tiene que ver con las políticas del Estado en torno a la participación y el desarrollo político de la mujer. Para León (1993), el esquema de democratización del régimen político colombiano en la década del noventa se orienta, entre otros aspectos, por la ampliación de la ciudadanía política y social para algunos grupos, dentro de los que se destacan: campesinos, obreros, indígenas y mujeres. En esta medida, la relación que se ha entablado en esta coyuntura entre las mujeres y el Estado está mediada por la inclusión masiva de la mujer al ideal de ciudadano planteado por el aparato estatal.

No obstante, dentro de este ambiente de ampliación de la ciudadanía y de los espacios de participación para las mujeres, continúan existiendo tensiones que frenan y cierran el paso a la posibilidad de participación democrática

de la mujer. Las fuerzas que frenan el proceso democrático son causa, en gran parte, del proceso de ajuste fiscal y de las difíciles condiciones socioeconómicas por las que atraviesa el país. Así, el papel de la mujer es contradictorio: al tiempo que se le abren espacios de participación, se limita y restringe su contenido (León, 1993: 35).

En este sentido, se puede afirmar que la sociedad colombiana ha estado marcada por la existencia de formas políticas caracterizadas por la dominación y el mantenimiento de orden político jerarquizado (en lo social, lo racial y lo sexual). Las relaciones y roles sociales que se han definido para la mujer, en este ordenamiento, son clara muestra de la subordinación de ésta frente a lo masculino.

En este punto es importante reconocer la historia de la condición jurídica y social de la mujer en la historia política de Colombia. En este sentido, la ciudadanía, como derecho político de la mujer, no existió durante el siglo XIX y sólo se empezó a evidenciar con las reformas políticas de 1936. La población femenina inició su participación política en el país, por lo menos nominalmente, en 1932, con el otorgamiento del manejo de bienes en la sociedad conyugal. Para 1933 se permitió su acceso a la educación secundaria y universitaria y, paulatinamente, su trabajo remunerado se ha venido asemejando al masculino, en el siglo XX (Velásquez, 1989).

No obstante, la fecha más significativa en la evolución del proceso de participación política de la mujer, después del reconocimiento a su voto hecho por Rojas Pinilla en 1953, es 1975, año en que surgieron diferentes planes y proyectos que incluyeron a la mujer de forma explícita, tanto en el ámbito gubernamental como en los organismos no gubernamentales. Así, 1975 fue declarado por Naciones Unidas como el año internacional de la mujer, declaración que fue seguida de tres eventos de gran importancia: la formulación de la década de la mujer (1976-1985), la aprobación de la conven-

ción sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y la promulgación de las estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer (1985). A partir de estas fechas se ha fortalecido el trabajo de defensa y promoción de los derechos humanos de la mujer, por cuanto se consideran imprescindibles y naturales (Navarro, 2004).

Alternativas juveniles

Otro de los actores que ganó fuerte protagonismo durante la década del noventa fue la juventud. Asociada en décadas anteriores con lo perverso, lo poco juicioso, etc., ella pasó a convertirse en un actor social y legítimo válido, y al que hay que tener en cuenta en la escena política. En cuanto al reconocimiento del papel de los jóvenes en el contexto actual, Martín-Barbero anota que:

La contracultura política apunta, de un lado, a la experiencia de desborde y des-ubicación que tanto el discurso como la acción política atraviesan entre los jóvenes. La política se sale de sus discursos y escenarios formales para reencontrarse en los de la cultura, desde el graffiti callejero a las estridencias del rock. Entre los jóvenes no hay territorios acotados para la lucha o el debate político, se hacen desde el cuerpo o la escuela: erosionando la hegemonía del discurso racionalistamente maniqueo que opone goce a trabajo, inteligencia a imaginación, oralidad a escritura, modernidad a tradición (1998: 35).

Es conveniente anotar que el espacio urbano se ha constituido en un escenario de construcción de lo social y de interpretación de lo simbólico, muy atractivo para la juventudes. La apropiación de los espacios urbanos a través de los grafitis, de las charlas informales en las esquinas, de la realización de juegos en las diferentes calles, de los conciertos en las plazas públicas, son fenómenos que dan sentido a la juventud que no encuentra, ni en la escuela ni

en la familia, los referentes de su agrado para constituirse como sujetos. Su experiencia cotidiana está dada por la interacción con su grupo de amigos, con su *parche*, antes que con sus maestros o sus familiares. Allí, en las esquinas de las calles, se fraguan nuevos mundos simbólicos que representan lo político y que contestan a la sociedad adulta de manera sui géneris, que no está al alcance de la comprensión de los adultos.

En este punto es importante señalar que la ruptura entre el mundo de los jóvenes y el mundo de los adultos se expresa, en la escuela, en la infantilización que los maestros hacen de aquellos, en la manera como se utiliza el discurso moral y preventivo que no permite asumir responsabilidades verdaderas y, además, en que estos no reúnen a los ojos de los adolescentes los requisitos mínimos para ser adultos admirables (Cajiao, 1996).

En relación con la escuela, Castañeda (1996) anota que en la escuela se da un atraso de tiempo con respecto a la experiencia juvenil, y, por ende, está ocurriendo una pérdida de capacidad para transmitir las nociones fundamentales de socialización: el pasado y el futuro. En el tiempo actual, el joven vive en una constante tensión entre ser reconocido como sujeto individual y social (aquí y ahora) y entre lo que representa para la sociedad del futuro. En relación con el pasado, el joven presenta una transposición del orden o una sustitución de una cosa por otra. Así, los adolescentes se desenvuelven entre la rapidez y la multiplicidad y, por ende, en la indefinición de las identidades y de los roles sociales.

Además de estas tensiones e incertidumbres, los jóvenes colombianos se encuentran inmersos en un ambiente de violencia que les toca cada día de forma más directa. Para Pérez (1996), indagar por la violencia juvenil implica averiguar por la violencia urbana en general y descubrir las conexiones entre quienes generan una acción violenta y un conflicto que vincula al joven con actores que parecen desligados de toda violencia.

Frente a discursos globalizadores que atribuyen a la juventud una visión desordenada, los jóvenes han generado sus propios espacios sociales, que se concretan en territorios y significaciones donde generalmente establecen nuevas relaciones de poder y donde construyen su identidad. En esta dirección, los jóvenes han llenado de nuevos contenidos la participación y la construcción de democracia (Daza, 1996).

Las culturas juveniles, por ejemplo, deben entenderse como un proceso inscrito dentro de la construcción de convivencia democrática, por lo cual su análisis debe respetar: 1) la autonomía de los actores sociales y su libre determinación frente a la vida; 2) sus propias dinámicas de interacción; 3) la pluralidad cultural y, en consecuencia, sus singulares modos de acción, y 4) la libre expresión de sus lenguajes y formas simbólicas. Se trata de reconocer que los jóvenes construyen saberes acerca de sí mismos, de las relaciones sociales y del universo cultural en el que viven. Por tal razón, las culturas juveniles deben ser asumidas con comunidades cuyo sentido es múltiple y cambiante (Muñoz, 1996). En síntesis, la experiencia de la juventud ha mostrado la importancia de darle un lugar a lo estético, entendido como fuente de creación —individual y colectiva— y como base de un proyecto ético-político.

Pensamos que ni reconocer las facetas culturales del consumo, ni complejizar la reapropiación de los significados o reemplazar al sujeto estático por una sucesión de identidades resolverá la necesidad de construir, en el ámbito de los estudios sobre las culturas juveniles, un nuevo espacio para pensar el gran proceso de creación que los jóvenes llevan a cabo. A grandes rasgos, este proceso de creación lo adelantan los jóvenes participantes de las culturas: en la creación de sí mismos y de nuevas formas de existencia, en la co-creación de sus culturas y en el desarrollo de nuevas modalidades artísticas. Ese nuevo espacio constituye, desde nuestra perspectiva, la dimensión estética (Marín y Muñoz, 2002: 39).

A manera de cierre

Como mostramos, la historia del país ha estado marcada por la exclusión, la monopolización de los capitales económicos y culturales, y el recurso a la violencia como estrategia política. Dentro de la construcción social del país, no se han tenido en cuenta las minorías étnicas, sexuales o étnicas. La política ha estado dominada por el mundo masculino, blanco y adinerado, dejando, para quienes no están en estas condiciones, lugares precarios de acción social y cultural. La tendencia democratizadora de la década del noventa puso de presente las grandes dificultades políticas y sociales para la configuración de un modelo político democrático. La exclusión de la deliberación pública de gran parte de la población; la discriminación por razones económicas o sociales; el fortalecimiento de lógicas clientelistas en las formas de hacer política; la apropiación privada de lo público y la preferencia del interés individual sobre el colectivo, son fenómenos de nuestra cultura política que se han configurado en el tiempo, en buena parte, por la acción de las instituciones del Estado, los partidos políticos, la Iglesia, la familia y la misma escuela.

De forma paralela, durante varias décadas ha sido permanente la acción social de diferentes colectivos y organizaciones tendientes a consolidar prácticas realmente democráticas, las cuales han abierto un buen número de espacios para la reformulación de la cultura política del país y han puesto en marcha varios proyectos de formación ciudadana. Dentro de tales prácticas rescatamos, en los ámbitos regional y nacional, las de los maestros, las luchas de las mujeres y el reconocimiento de los jóvenes como actores políticos de singular importancia.

Seguramente, en la cotidianidad colombiana, podríamos encontrar incontables demostraciones de democracia y de respeto por el otro.

La valoración de estas múltiples estrategias, en el mediano plazo, será un buen indicador del grado de formación política de los colombia-

nos en momentos de una de las más graves crisis éticas, políticas y económicas.

Lastimosamente para el país, es cada vez más creciente la proporción de espacios institucionales en los cuales se ha posicionado el falso discurso sobre la seguridad democrática, el cual convierte al adversario en enemigo —en antagonista—, justificando moralmente su eliminación y, de paso, negando cualquier posibilidad de consolidar una política democrática. En palabras de Mouffe:

[...] cuando el oponente no es definido en términos políticos sino en términos morales, no puede ser percibido como un adversario sino solamente como un enemigo. Con los que son moralmente malos no es posible debate agonístico alguno, *ellos* tienen que ser erradicados (2005: 93).

Y esto es justamente lo que ha pasado en Colombia: los enemigos han sido eliminados permanentemente, a pesar de los esfuerzos por construir una política democrática de muchos colectivos que han estado históricamente excluidos de la institucionalidad hegemónica del país.

Referencias bibliográficas

Martínez, Alberto; Pilar Unda y Marco Raúl Mejía, 2002, "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico", en: Hernán Suárez, comp., *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio, pp. 61-94.

Astelarra, Judith, 1986, *Las mujeres podemos: otra visión política*, Barcelona, Icaria.

Barrantes, Raúl, 2000, "Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia", en: Myriam Henao y Jorge Castro, comps., *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, tomo 2, Bogotá, Socolpe, Colciencias. pp. 105-132.

Bergquist, Charles, 1992, *Violence in Colombia: The Contemporary Crisis in Historical Perspective*, Wilmington, Delaware.

- Cajiao, Francisco, 1996, "Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano", *Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, Departamento de Investigaciones, núm. 4, mar., pp. 54-65.
- Castañeda, Elsa, 1996, "Los adolescentes y la escuela de final de siglo", *Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, Departamento de Investigaciones, núm. 4, mar., pp. 75-89.
- Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987, *Colombia: violencia y democracia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Daza, Ricardo, 1996, "La política nacional de juventud", *Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, Departamento de Investigaciones, núm. 4, mar., pp. 112-121.
- León, Magdalena, 1993, "El género en la política pública en América Latina: neutralidad y distensión", *Análisis Político*, Bogotá, núm. 20, sep.-dic., pp. 39-52.
- Marín, Martha y Germán Muñoz, 2002, *Secretos de mutantes*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Departamento de investigaciones.
- Martín-Barbero, Jesús, 1998, "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en: *Viviendo a toda. Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Departamento de investigaciones, pp. 22-37.
- Mejía, Marco y Gabriel Restrepo, 1997, *Formación y educación para la democracia en Colombia*, Bogotá, Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Montenegro, Armando y Carlos Posada, 2001, *La violencia en Colombia*, Bogotá, Alfaomega-Cambio.
- Mouffe, Chantal, 2005, "Políticas y pasiones: las apuestas de la democracia", en: Leonor Arfuch, comp., *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós.
- Muñoz, Germán, 1996, "La mutación como alma de la investigación", *Nómadas*, Bogotá núm. 4 mar., pp. 16-26.
- Navarro, Marysa, 2004, *Mujeres en América Latina y el Caribe*, Madrid, Narcea.
- Pérez, Diego, 1996, "Elementos para una comprensión socio cultural y política de la violencia juvenil", *Nómadas*, Bogotá, núm. 04, mar., pp. 98-111.
- Sánchez, Gonzalo, 1987, "Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas", en: Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda, comps., *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, Bogotá, CEREC.
- Torres, Alfonso, 2002, *Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos*, Bogotá, UNAD.
- Vargas, Germán, 1996, "Una experiencia en la formación de líderes democráticos", *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 7, núms. 14-15 (segundo semestre de 1995 y primer semestre de 1996), pp. 336-356.
- Velásquez, Magdala, 1989, "Condición jurídica y social de la mujer", en: Gloria Zea, directora del proyecto, *Nueva Historia de Colombia*, tomo IV, Bogotá, Planeta.
- Zambrano, Fabio, 1998, "La geografía de las guerras en Colombia", en: *Las guerras civiles desde 1830 y su proyección en el siglo XX. Memorias de la II Cátedra Anual de Historia*, Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Referencia

Pinilla Díaz, Alexis V., "Entre antagonistas y adversarios: maestros, jóvenes y mujeres en búsqueda de políticas democráticas en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 67-76.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

“Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos

Marifelly Gaitán Zapata*



Resumen

“Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos

"And the school molded us": an approximation to a pedagogic mission in the context of Colombian indigenous communities

La historia educativa en Colombia está caracterizada por un novedoso proceso de colonialismo espiritual, domesticación, moldeamiento y silenciamiento de las memorias locales. De esta manera fueron codificadas y reprogramadas las memorias colectivas, según lógicas homogeneizantes y evangelizadoras de corte occidental que, como en el caso de la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, llegaron a contextos indígenas cubiertas con el manto de la pedagogía del amor.

Abstract

The history of education in Colombia has been characterized by a pioneering process of spiritual colonialism, domestication, adaptation, and suppression of local memories. Thus, collective memories have been codified and reshaped, according to homogenizing and evangelizing logics of the Western tradition. In the case of Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, they approach indigenous contexts under the mantle of a pedagogy of love.

Résumé

L'histoire pédagogique en Colombie est caractérisée par un processus nouveau de colonialisme spirituel, apprivoisement, mise dans le même moule, et le bâillonnement des mémoires locales. De cette manière ont été codées et reprogrammées les mémoires collectives, d'après les logiques homogénéisantes et évangélisatrices de type occidental qui, comme dans le cas de la Congrégation missionnaires de Marie Immaculée et Sainte Catalina de Sena, sont arrivées à des contextes indigènes couvertes avec le manteau de la pédagogie de l'amour.

Palabras clave

Colonialismo espiritual, pueblos indígenas, pedagogía católica, historia de la educación, Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena.

Spiritual colonialism, indigenous populations, catholic pedagogy, history of education, Misioneras de María Inmaculada and Santa Catalina de Sena.

* Socióloga, Magíster en Pedagogía, Universidad de Antioquia. Asesora de organización indígenas en temas relacionados con etnoeducación y planes de vida.
E-mail: marifelly111@hotmail.com

Y así los puso Dios en la Iglesia, primeramente como apóstoles, en segundo lugar como profetas, en tercer lugar como maestros [...]

(Corintios 12: 28)

La historia educativa en Colombia está caracterizada por lógicas homogeneizantes, agenciadas desde altos niveles del poder nacional y compartidas por la Iglesia católica, por medio de la vocación pastoral del/de la misionero/a, quien multiplicó su mensaje a través de prácticas educativas evangelizadoras, acompañadas por variados procesos de castellanización. Así, se generó un espacio favorecedor a la multiplicación de una ideología dominante y formas de conciencia moral endoculturales, desde donde se posibilitó un novedoso proceso de colonialismo espiritual.

En virtud de lo anterior, los/as misioneros/as se dieron a la tarea de contextualizar, en Colombia, un proceso orientado a la asimilación del pensamiento y los conocimientos occidentales entre los pobladores locales. De esta manera se pasó a la domesticación y el silenciamiento de las memorias locales, y a la codificación y la reprogramación de las memorias colectivas según una lógica homogeneizante evangelizadora de corte occidental.

Desde el marco evangelizador expuesto surgen interrogantes que nos inquietan: ¿cómo se conjugaron, en una sola, diversas lógicas de pensamiento? ¿Cómo y por qué se dio el proceso de implantación y hegemonía de una única forma de pensar y ver el mundo? ¿Por qué el cristianismo se convirtió en la medida rasa para calificar el mundo como una única forma de pensar? A la par con estos interrogantes, surgen inquietudes basadas en la historia de los sistemas de formación del país en contextos indígenas, como estrategias de continuidad y permanencia de una pretendida unicidad cultural. Estos interrogantes, entre otros, retoman múltiples inquietudes en relación con la educación y el tipo de formación

que hemos vivido todos y todas, fenómeno que aparece inspirado en innumerables insatisfacciones e inquietudes de las comunidades locales.

En la actualidad, el país cuenta con una Constitución Política más incluyente, la cual posibilita la consolidación de una historiografía local y regional, espacio que ha favorecido las solicitudes de los pueblos indígenas, quienes han logrado tal situación mediante constantes esfuerzos y permanente lucha por ser escuchados. Para lograr lo anterior, los pueblos indígenas de Colombia, desde mediados del siglo XIX, han asumido el reto de potenciar su proceso organizativo, motivados por diferentes manifestaciones de inconformidad ante procesos de evangelización, violación de sus derechos, negación de sus cosmogonías, además del desconocimiento de sus usos y costumbres. Desde allí, los pueblos indígenas han asumido la tarea de visualizar y reconstruir sus memorias, dando así fin al silenciamiento de sus historias locales dentro de la historia nacional.

Con su proceso organizativo, las comunidades indígenas han retomado la palabra, frenando procesos de domesticación política de sus memorias (Gnecco y Zambrano, 2004: 30-45) y el avasallamiento y la colonialidad de un poder que se afianza en el saber, desde donde se consolidan velados procesos de colonización.

Por eso, en la actualidad y como se expone a continuación, son constantes las manifestaciones de desacuerdo con prácticas de formación diseñadas por comunidades religiosas en contextos indígenas:

Son muchas las inconformidades que hay. Puede que la propuesta inicial

haya sido buena y que las intenciones hayan sido benignas, habría que hacer un acercamiento más profundo. Sin embargo, la aplicación que las monjitas [Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena] han hecho de esos objetivos o propuesta inicial ha sido desastrosa y nefasta para los indígenas, y eso también hay que decirlo. Obviamente que habrán sus excepciones, pero no ha sido la constante (Marifelly Gaitán, entrevista personal a indígena embera dóbida, 13 de agosto de 2004).

Con el fin de comprender las razones que motivan manifestaciones como la anterior, en esta oportunidad expongo los rasgos más resaltantes de la propuesta educativa adelantada por la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, en algunas comunidades indígenas Embera-Katio de Antioquia, Ingas del Putumayo y U'was del departamento de Arauca, por mencionar algunas comunidades y lugares de Colombia donde esta congregación ha tenido presencia e intervención pedagógica, y donde:

[...] desde el punto de vista cultural [son evidentes] los efectos de la represión, respaldados en el discurso de salvación de las almas y entrada en la civilización (Arboleda, 2004: 222).

Surgimiento y afianzamiento de una propuesta religiosa en contextos indígenas

Mi apostolado se prolongará hasta que estén llenos los graneros del Padre Celestial
(Montoya, 1960: xii)

La congregación diocesana denominada Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena nació en el municipio de Dabeiba, en el departamento de Antioquia, Colombia. Con relación al surgimiento de esta misión,

encontramos algunas referencias en la introducción de las cartas misionales de Laura Montoya Upegui. Al respecto, el presbítero Carlos Eduardo Mesa expone:

Fatigada de enseñar a civilizados, pensó en conquistar para Cristo a los indios de América. Y logró comunicar sus llamaradas misioneras a otras jóvenes santamente audaces [...]. En 1910 hizo su primera incursión en la selva para tomar contacto con los indios chamíes. Los indios eran su "llaga", como ella decía. Y no descansó hasta que consiguió cinco arrojadas compañeras (1960: vi y viii).

La propuesta evangelizadora liderada por Montoya Upegui, nacida en Jericó, Antioquia, el 26 de mayo de 1874 y fallecida en Medellín el 21 de octubre de 1949, fue impulsada por ella desde 1910. La congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena fue aprobada el 15 de noviembre de 1916, por medio del Decreto de Erección de la Congregación Religiosa Diocesana, firmado por el entonces obispo de Antioquia, Maximiliano Crespo.

De esta manera, la Congregación nació bajo la Prefectura Apostólica de Urabá, con aprobación desde Roma. Según los registros en las cartas misionales de la Madre Laura (1960), el acompañamiento de la Congregación estuvo a cargo de los padres Carmelitas de la provincia Navarra.

Según lo establecido en el Decreto de aprobación de la Congregación, la motivación de la propuesta de las Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena se centró en la conquista de nuevas almas para el reino de Dios, como lo reitera Mesa:

La Madre, primariamente, miró hacia la conversión de los indios de América y precisamente entre las tribus más necesitadas. Hoy, las constituciones por ella misma redactadas, dicen

textualmente: "El fin especial de la congregación es la difusión de la fe entre los infieles y los salvajes. Para llenar este fin, las hermanas penetrarán y vivirán en las regiones de infieles y de salvajes, en donde su trabajo prepare el campo al apostolado de los misioneros. La labor de las Hermanas se extenderá a todos los miembros de la familia salvaje o infiel: hombres, mujeres y niños, con lo cual podrán recibir el beneficio muchos que por su natural temor al hombre, huyen de la benéfica acción de los misioneros (1960: x).

De acuerdo con la anterior descripción, se erigieron las "constituciones"¹ de la congregación. En la actualidad, según las cartas misionales, ella está compuesta por cerca de 900 religiosas, distribuidas en 134 casas, de las cuales más de 90 están en Colombia, 22 en Ecuador, 9 en Venezuela y 2 en Bolivia. Tienen aceptadas fundaciones en Panamá y están llamadas con peticiones encargadas por preladados misioneros de Perú, de Costa Rica y de Brasil. La Congregación de las Lauritas, como es conocida esta comunidad religiosa en la actualidad, ha crecido en su proyección, algo que llena de orgullo a las misioneras y a lo cual se refieren de manera constante de la siguiente forma:

Nuestra misión no tiene fronteras, estamos hasta en África (Marifelly Gaitán, entrevista personal a la Hermana Mariela Mejía, 17 de agosto de 2004).

Propuesta metodológica de la congregación

En estos 500 años la Iglesia se esfuerza por leer con objetividad su pasado histórico: errores que debemos asumir con cristiana humildad e intentos de enculturación entre los diversos pueblos indígenas, en la labor evangelizadora
(Camacho, 1992: 8).

Según lo expuesto, la propuesta pedagógica de la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, orientada por Laura Montoya, se asocia con la pedagógica católica. Esta corriente, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 358-389), presentó una marcada tendencia pedagógica en el territorio colombiano entre 1915 y 1924, pronunciándose el declive de su postulado, de manera notoria, en 1930, debido, según los autores, a la caída del régimen conservador.²

La propuesta evangelizadora católica, en Colombia, optó por la revisión de los límites del método pestalozziano y la homogeneización pedagógica; para tal fin, se respaldó en una estructura jurídica³ orientada por un proyecto político conservador que se favoreció del poder institucional.

La denominada *pedagogía católica* ha sido analizada en Colombia desde las evidencias registradas en la escolástica de monseñor Carrasquilla, quien según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 361), identificó fronteras desde diferentes visiones, como: antropológica, la cual

1 Normas y lineamientos de funcionamiento y manejo interno de la Congregación, escritas inicialmente por Laura Montoya en 1914 y actualizadas posteriormente según orientación de la Dirección General de la Entidad Misionera. El acceso a estos documentos es restringido; sólo es dado a conocer de forma verbal a las misioneras.

2 Movimiento político colombiano cuyo poder predominó entre 1880 a 1930. Durante este período fue evidente la estrecha relación con la Iglesia católica, tanto que algunos coinciden en identificar "una Iglesia poderosa" detrás de un "Estado débil" (Moreno, 1996: 34).

3 A partir de una potestad jurídica-estatal, desde la Iglesia se definió un tipo de sujeto social, lo cual posibilitó posturas como: "Son católicos los católicos, es decir, aquellos que no son indiferentes, ateos, masones, librepensadores, socialistas, protestantes y ni siquiera liberales. Esta enumeración puede parecer por lo menos irónica; pero apunta a mostrar la complicada estructura dirigida a poner por obra las disposiciones de los artículos 12, 13, 14 del Concordato de 1887" (hermano Eugenio León, citado en: Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997a: vol. 1, 362).

implicó tres formas de concebir el fin del hombre a nivel de felicidad terrenal, conocimiento, amor a Dios y proceso indefinido de la especie; filosófica, desde donde se plantean dos métodos: el analítico que sugiere la inducción, y el sintético que sugiere la deducción; moral, que implica o se relaciona con la ética racional, y psicológica, desde una perspectiva tomista, la cual implica el conocimiento de los sentidos. Además, se estableció un fin de la educación, desde donde se sugiere no adquirir primordialmente algunos conocimientos, sino crear hábitos de disciplina física, intelectual y moral, y sobre todo, el fortalecimiento de la voluntad. Desde esta perspectiva se plantea una escuela centrada en la enseñanza del catecismo católico, donde se integran las prácticas de la religión católica, los sacramentos de la confesión y la comunión, y sobre todo la formación de educandos mediante el conocimiento y el amor, formando “campeones de la fe”.

El método educativo impulsado desde la congregación fundada por Laura Montoya fue denominado *método racional adaptado a cada caso*. El objetivo se basaba en lograr desarrollar la educación para los indígenas, partiendo de los conceptos conocidos a los desconocidos, es decir, de lo fácil a lo difícil, como queda expuesto en Camacho:

Y sigo en lo del método, Sr. Comisionado. Como vamos de lo fácil a lo difícil, fieles a tal consigna, nos colocamos al nivel del indígena, vivimos y tratamos de pensar como él (1992: 18).

La intencionalidad metodológica estuvo, de manera especial, enmarcada en los cánones católicos, según lo plantea Montoya:

Todas las enseñanzas diríjanlas al fin de cristianizarlos, pues éste es el gran objetivo de la vocación apostólica, de modo que cuando enseñen aritmética, geografía, historia, etc., todos esos conocimientos sirvan de oportunidad para hablarles de algo religioso. Así, si

se les enseña que la tierra es redonda, sírvanse de esto para mostrarles una imagen religiosa de tantas que llevan una bola en representación de la tierra, con lo cual se les abre oportunidad para enseñarles como la tierra es una cosa pequeña para Dios, cómo la gobierna y rige con absoluto poder, o cualquiera otra alusión a algo de la fe, y así harán con los demás conocimientos. No teman alargar demasiado estas alusiones, pues que ellas tienen mayor importancia quizás que el objeto de la clase (1976: 57).

En relación con lo anterior, Montoya describió las características de la escuela que su congregación proponía:

Las escuelas: Se forman en donde quiera sea posible reunir elemento fijo entre los misionados. Son de mucha importancia y en ella cabe una escala de multitud de grados, según el elemento con el cual se funden, y se pueden tener no solo para niños, sino para adultos aunque sean ancianos. Las misioneras las reglamentarán conforme a las necesidades del personal, a su capacidad y al grado de civilización que ya tengan (p. 56).

Con respecto al currículo, la misionera recomendó:

Las necesidades del niño como hemos dicho, son la base de los centros de interés. Estas necesidades son primarias y secundarias. Como primarias tenemos, en lo material: alimentación, vestido y habitación; en lo moral, la fuga del vicio, la formación de su carácter y el conocimiento de leyes morales del Decálogo; en lo religioso, el estudio y conocimiento de su eterno, la práctica y estudio de las verdades revelada, etc. (p. 577).

Pese a estos planteamientos, varios son los ejemplos que generan dudas sobre la aplicabilidad

de la propuesta sugerida por la misionera Montoya. Al respecto, una ex estudiante de la congregación recuerda:

A mí me llevó mi tía y me dejaron allí [...] nos entraban con la paruma, pero allá nos quitaban toda esta ropita [...] nos prohibían hablar el idioma y nos pegaban en la boca [...] Mi mamá me visitaba cada dos años, cuando eso no existía transporte para [la vereda] Blanquita, donde yo estudiaba. Yo estudiaba en El Chuscal, así le decían al internado (Marifelly Gaitán, entrevista personal a ex estudiante del centro educativo El Chuscal, en Antodocito-Murrí, 10 de octubre de 2004).

Otra profesora indígena afirma:

Anteriormente los niños katiós fueron muy aporriados, ahora es diferente, ahora [con la educación indígena] veo mucho cambio (Marifelly Gaitán, entrevista personal a una etnoeducadora, ex estudiante del centro educativo El Chuscal, 11 de octubre de 2004).

Testimonios similares se pueden encontrar en indígenas uw´a del Sarare, en Arauca, y Santander, quienes, con relación a la metodología recibida en los procesos de formación en centros educativos de esta misión, recuerdan:

[...] era muy triste, no nos dejaban estar juntos como éramos, sino que nos decían que hacer y que hablar [...] y uno pues por miedo, el miedo es lo peor, callar y hacer. A mi prima le pegaban en la boca, no podía ni hablar su idioma. A mí no me dejaban ni comer como en mi comunidad, eso era de “animales” decían, y con la pringamoza peor (Marifelly Gaitán, entrevista personal realizada a una indígena uw´a, ex estudiante del internado El Chuscal, 17 de noviembre de 2004).

Contextualización histórico-pedagógica de la propuesta educativa de la congregación

[...] Llegaron los extranjeros de barbas rubias, los hijos del sol, los hombres de color claro. ¡Ay, entrístezcámonos porque llegaron!... El palo del blanco bajará...

Testimonio maya, según lo relata el Chilam Balam de Chuma (en: Paz, 1971: 44).

Para concentrarnos en la propuesta educativa de la congregación Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, considero importante hacer una aproximación a la estructura pedagógica existente en Colombia entre 1900 a 1970. Aunque mi interés está centrado en el período histórico de 1950 a 1970, es necesario referirnos al contexto en el cual se generó y fortaleció la propuesta de constitución de dicha congregación, toda vez que la filosofía de iniciación de la compañía misionera se mantiene, con algunas adecuaciones, hasta la actual época. Lo anterior lo confirma la hermana Mariela Mejía, religiosa y coordinadora del archivo histórico de la congregación:

Las cosas siguieron casi igual y como todas tenemos que estudiar estos libros, mirar, hacer, no se ha cambiado nada, sólo se han ido adaptando algunas cosas [...] pero las virtudes, la manera de ser y tratar al indígena no ha cambiado. No sólo somos monjas para trabajar entre los indígenas, sino con ellos y desde ellos [...] ahora hay indígenas que ya son universitarios y hasta saben más que uno, pero no nos desligamos [...] (Marifelly Gaitán, entrevista personal a una etnoeducadora, ex estudiante de la Congregación, 11 de octubre de 2004).

En relación con las características pedagógicas vividas en Colombia durante el siglo XIX y según lo planteado por Jesús Alberto Echeverri (conversatorio del 5 de noviembre de 2004, Universidad de Antioquia), es importante destacar que durante el período histórico conocido

como la República,⁴ en Colombia se generó, en el campo pedagógico, una hibridación de métodos, lo cual impide precisar un método único en el contexto histórico pedagógico de la Nación. Sin embargo, y aunque no es posible unificar metodológicamente las prácticas pedagógicas, según Quiceno (2004: 92-98) sí es posible afirmar que en Colombia, desde finales del siglo *xxi* y hasta mediados del siglo *xx*, la educación tenía características católicas muy definidas: era memorista, disciplinante y verbal. Desde esta premisa, educar era salvar el alma para desarrollar al hombre perfecto; educar era disciplinar el cuerpo, vigilarlo y castigarlo. Al respecto, el autor afirma:

La pedagogía católica es una pedagogía definida como transmisión de conocimientos, entre otras cosas, porque no es una pedagogía producto de la observación, ni de la naturaleza, tampoco es una pedagogía que piense la relación hombre-medio; hombre naturaleza; en fin la pedagogía católica es una pedagogía dogmática, axiomática, disciplinante a la manera de la moral cristiana y de enclaustramiento (2004: 127)

Así, pues, según Quiceno, es posible identificar una preponderancia de los métodos de manera asociada a la tendencia pedagógica. En este marco es posible concluir, como lo sostiene el autor, que toda práctica pedagógica enuncia un sentido de educación; en otras palabras, a la educación como práctica le es concomitante una práctica pedagógica, no existe una educación sin una pedagogía que le sirva de apoyo.

En el marco de las anteriores percepciones, es posible afirmar que en Colombia, entre 1900 y 1930 se vivió una atmósfera propicia para la

orientación evangelizadora. Evidencias de esto las podemos encontrar en los registros históricos a lo largo y ancho del territorio nacional, con mayor fuerza en las zonas rurales y apartadas de las grandes ciudades, donde la oficialidad jurídica enmarcó una realidad, pero la situación en los contextos de provincia fue otra. Sobre ello tenemos varios ejemplos, como el de fray Ezequiel Moreno Díaz, obispo de Pasto, quien a principios de 1900, en relación con sus objetivos misioneros, sostenía:

Vamos a atar y desatar, absolver y condenar, a corregir las malas costumbres, a clamar contra los pecados públicos, a señalar los malos pastos para que no se apacienten en ellos las ovejas que no han sido encomendadas; gritar contra los lobos que quieran devorarlas y a defenderlas de ellos, aún cuando para eso fuera preciso dar nuestra propia vida, porque el pastor da la vida por sus ovejas, dice nuestro Señor Jesucristo. Habéis estado, hijos míos, sin sacerdotes que os instruyeran en las doctrinas del evangelio, sin apóstoles de la verdad, sin enviados del Señor; pero en cambio no os han faltado, nos consta, apóstoles del error y enviados de Satanás que, exagerando [...] (citado en: Arboleda, 2004: 197).

En la cita anterior se encuentra un discurso bañado de ideas con pretensión de modernidad. Según Arboleda, se destaca el vacío de prédica católica y se enfatiza un conjunto de valores que se tipifican como “negativos”, “diabólicos” y “erróneos”, pero bastante frecuentes entre los religiosos de la época.

Desde esta visión y siguiendo a Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997a, vol. 1: 358-370), la noción “católico” significa universal, desde donde se construye, según estos autores, un

4 La República, al igual que la Colonia y la Conquista, son períodos que marcaron el rumbo de la actual realidad colombiana. Durante este período varios fueron los convenios internacionales, las leyes y los decretos favorables al trabajo realizado por las misiones religiosas en contextos indígenas, sobre todo, durante el período de la Independencia, hasta 1950.

saber con pretensiones universales. Al respecto podemos encontrar algunas referencias en las epístolas de la misionera Montoya:

Enseñándoles a amar una Madre en el cielo, cuya dulzura jamás han gustado, y poderse decir a sí mismo: en esta capilla, que no es sino emblema en miniatura de esa querida y bendita iglesia universal, he de recogerlos para que formen una sola alma con los católicos de todo el mundo, y se confundan, con ellos, en un mismo acto de adoración ante el ser Soberano, a quien aún no conocen (1960: 69-70).

La principal característica del modelo católico de educación, desde esta visión, radica en formar un hombre según el arquetipo de humanismo occidental; por tanto, el objetivo educativo radica en la estructuración del “Hombre Universal Cristiano Católico”, a través de lo que Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997b, vol. 2: 5) han denominado *rejillas de apropiación*, que en este caso podríamos denominar *rejillas de clasificación étnica y moral*, desde donde la memorización y la repetición fueron elementos definitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de clasificación del nivel de inteligencia y moralidad indígena.

Podemos observar, en la filosofía que dio vida a la propuesta educativa confesional de las misioneras, una técnica extraescolar, un procedimiento de formación que tiene, entre sus fundamentos, la educación católica para crear obediencia a través del miedo, como lo confirman algunos/as ex alumnos/as de la institución:

Yo sufrí mucho en el internado, sufrí mucho miedo, estudié gracias a ellas, muchos de mis compañeros no volvieron a estudiar y es que a nosotros así nos moldiaron, fue muy duro (Marifelly Gaitán, entrevista personal a una etnoeducadora, ex estudiante de la Congregación, 11 de octubre de 2004).

En concordancia con la autoridad divina-sacerdotal-ecclesial-escolar-familiar y estatal, a través de un sistema de vigilancia ejercido por el Ojo de Dios, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997a, vol. 1: 358-376), la propuesta educativa católica regula los deseos y las pasiones.

En relación con la vigilancia y poder de Dios, Montoya sostenía:

Inútiles eran todos los razonamientos para hacerles creer [a los indígenas] que tenían alma y que, por consiguiente, eran hábiles para recibir enseñanza [...] Entonces se me ocurrió fingirme molesta y decirles que si continuaban diciendo cosa mala de Dios, yo, que lo quería mucho, le diría que los castigara. ¿Cómo castiga pues, si yo corre?, me dijeron. Les contesté que Dios podía hacerlos morir aunque fueran corriendo. Esto les infundió tanto terror que se fueron en silencio. Algunos días después volvieron a preguntar si Dios había resuelto por fin castigarlos. Los tranquilicé y les dije que le diría a Dios [...] para que no fuera a castigarlos (1960: 129-130).

Con respecto al reconocimiento de dependencia y pertenencia sociofamiliar, la religiosa planteó:

Pasada la ceremonia van los indios a desayunarse onde tabla, es decir, a la mesa, con el señor cura, y toman con avidez un desayuno de lujo: Chocolate con arepa, seguido a veces de una taza de mazamorra. ¡Vea que lujo, señor Director! Van después a la capilla, en donde, arrodillados y con las manos puestas, piden por su raza, sus familias, la iglesia, el señor Obispo (p. 36).

Aunque en esta oportunidad mi interés no se concentra en el análisis del impacto, la apropiación y la funcionalidad de instituciones occidentales como la familia en los contextos

indígenas, considero pertinente resaltar la inclusión de esta nueva visión en espacios que histórica y milenariamente se basan en un principio de colectividad o comunitariedad, pero que a partir de las nuevas realidades coloniales y republicanas incluyeron, en su estructura organizativa, otro tipo de sistemas e instituciones, lo cual imprimió nuevos matices y dio un giro a la visión de organización social indígena.

De esta manera, el enfoque de colectividad indígena se articuló con el de individualidad occidental, aspecto que constantemente fue resaltado desde la perspectiva religiosa católica, para la cual cada individuo es un objetivo específico, pues la misión de “salvación” se orienta hacia el alma de cada ser y, por tanto, cada individuo es el responsable de trabajar-ganar indulgencias por su salvación. Al respecto, Octavio Paz sostiene:

Para los cristianos, el individuo es lo que cuenta. El mundo —la historia, la sociedad— está condenado de antemano. La muerte de Cristo salva a cada hombre en particular. Cada uno de nosotros es el hombre y en cada uno están depositadas las esperanzas y posibilidades de la especie. La redención es obra personal (1971: 33).

Según Paz (1971: 33-39), el proceso de conquista adelantado por los españoles, como hecho histórico destinado a crear una unidad de la pluralidad cultural y política frente a la variedad de razas, lenguas, tendencias y estados del mundo prehispánico, postuló un solo idioma, una sola fe, un solo señor, en definitiva, el moldeamiento de una sola posibilidad de hombres, según la concepción de orden colonial. Ello, citando a Foucault, “fue un ordenamiento impuesto de arriba hacia abajo; sus formas sociales, económicas, jurídicas y religiosas eran inmutables” (2001: 29).

Entre los mecanismos de represión, la obligación del olvido del idioma materno fue uno

de los aspectos que más dolor produce entre las personas entrevistadas, pues, de manera irónica, la palabra se convirtió en la posibilidad de abolición del otro (Foucault, 1997: 92-96).

Al respecto, doña Benancia, una ex estudiante del convento Guadarrama —centro educativo de Medellín perteneciente a la congregación— entre 1955 y 1960, recuerda:

Yo sí [sé] porque me olvidé del idioma, de los indígenas. Como ahí mismo me trajeron [...] yo me entré con las monjas a los once años porque me mandaron allá. Estuve en Guadarrama [...] [cuando] yo llegué allá, todo mundo hablaba cada día, [y cuando] ahí mismo yo hablaba el idioma mío [me decían] “no hable ese idioma”, las monjas me decían, “no hable ese idioma, esa palabra es muy fea, usted no hable de los indios, no hables de los indios”. Yo dije, sí [...] pues me castigaban, por eso me castigaban, porque yo hablaba el idioma con otra indígena. [...] y por eso cogí miedo y no volví a hablar mi lengua (Marifelly Gaitán, mujer embera dóbida de 65 años, ex estudiante del internado Guadarrama, noviembre de 2002).

Como queda evidenciado en el testimonio anterior, el modelo pedagógico que aparecía como oficial en los documentos e Instrumentos Públicos de la Nación entre 1950 y 1970, guarda poca relación con la realidad que se vivió en los contextos educativos indígenas en esas décadas. Y es que las transformaciones jurídicas no van siempre a la par de las transformaciones sociales, pues, como lo advierte Quiceno, “el surgimiento de toda ley no es el inicio de un proceso real en la sociedad” (2004: 45). Por tanto, la práctica pedagógica no se modifica de una vez, o de un golpe, en un instante o por determinación de una ley; y es que a veces resulta casi que imposible identificar el momento en que culmina el impacto social de ésta.

Con relación a la perduración de la práctica educativa católica, Humberto Quiceno plantea lo siguiente:

Creemos que este saber católico se institucionalizó desde finales del siglo XIX. En los estudios sobre la práctica pedagógica que hasta ahora se han escrito es posible hallarla mucho antes de finales del siglo pasado y estudios posteriores sobre el siglo XX han de hacer ver si este saber de la pedagogía católica sigue existiendo y como. Lo que se ha demostrado hasta ahora es que la pedagogía cristiana o católica, sus instituciones, prácticas y saberes, es una práctica compleja y enmarañada, instalada en la cultura colombiana. Que no es suficiente, ahora, decir que la Iglesia dominó desde el siglo XIX la educación colombiana, hay que decir más. Decir por ejemplo, como existe esta pedagogía en su enseñanza [...] (2004: 121).

En relación con lo anterior, Sáenz, Saldarriaga y Ospina afirman que

La observación de los aspectos más internos de una práctica nos evita sobredimensionar las llamadas políticas educativas, atribuyéndoles los cambios de la práctica pedagógica, como si ellas pudiesen crear un ritmo histórico uniforme. Los cambios obedecen a la necesaria interacción con fragmentos de saber acumulado en períodos anteriores y al movimiento interno de ciertos elementos nuevos propios de la práctica. De aquí se desprende que los cambios producidos por las reformas educativas no transforman de golpe todos los elementos de la práctica pedagógica (1997a, vol. 1: xix).

El catolicismo y la evangelización: irónica oferta misional de pervivencia para pueblos indígenas en Colombia

[...] *¿cómo no esperar que el cristianismo, sea el precursor de la más hermosa civilización para ellos? ¿Qué pueblo se hizo cristiano y no se humanizó?*

(Laura Montoya, citada en: Camacho, 1992: 19).

Un factor histórico interesante es el relacionado con el papel protagónico que cumplió el cristianismo en la posibilidad de pervivencia de los pueblos indígenas americanos. El escritor mexicano Octavio Paz (1971) sostiene que el salto hacia la Modernidad en América Latina se realizó desde el cristianismo y no desde el islamismo, el budismo o el hinduismo; de igual manera, para Paz, la modernidad nació como una crítica al cristianismo y, por tanto, “es la hija del cristianismo, no del Islam o del Hinduismo” (p. 87). Por eso, este autor afirma que

[...] para nosotros el cristianismo es una vía, no un obstáculo; implica un cambio, no una conversión como en Asia y en África. Lo mismo [que] la influencia del pensamiento político europeo (p. 87).

Con relación a la contextualización histórica de la religión católica en contextos indígenas, el mismo autor dice que

[...] el catolicismo fue en los primeros tiempos esencialmente militante, misionero, itinerante, abierto, para luego encerrarse en las ciudades (Paz, citado en: Fell, 2000: 17).

Paz, además, nos invita a evocar el laberinto histórico de la implantación colonial del catolicismo,⁵ pues, “por una especie de balance

5 Según Octavio Paz, “el catolicismo es el centro de la sociedad colonial, porque de verdad es la fuente de vida que nutre las actividades, las pasiones, las virtudes y hasta los pecados de siervos y señores, de funcionarios y sacerdotes, de comerciantes y militares. Gracias a la religión, el orden colonial no es una mera superposición de nuevas

dialéctico, la religión católica sirvió de ‘refugio’ a las poblaciones indias en América Latina” (citado en Fell, 2000: 17), algo que no deja de ser irónico, sobre todo porque la implantación religiosa durante la Colonia, según Paz, se presentó a partir del momento en que:

Los españoles derriban las estatuas de los dioses, destruyen los templos, quemar los códices y aniquilan a la casta sacerdotal. Es como si le hubiesen quitado los ojos, los oídos, el alma y la memoria al pueblo indígena. Al mismo tiempo, el catolicismo les da una visión del mundo y del transmundo; les da un estatuto y les ofrece un cielo; los bautiza, es decir, les abre las puertas de un orden distinto (citado en Fell, 2000: 17).

En relación con lo expuesto por Paz, en las misivas de la misionera Laura Montoya, relacionadas con la planeación educativa, se evidencian algunos ejemplos:

El segundo grado consiste en que, después de tenerlos a la mano y libres de miedo, desbrozar, desbaratar con la mayor prudencia aquellas naturalezas salvajes, destruyendo costumbres bárbaras tan amadas por ellos como las niñas de sus ojos, para ponerlos en estado de recibir la vida civilizada, o sea la formación positiva de nuevos hombres. Ya ve señor Director, si la obra es lenta y difícil (1960: 69-179).

La diferencia, según Paz, con las colonias sajonas es radical. Afirma el autor que aunque Nueva España conoció muchos horrores, por lo menos ignoró el más grave de todos: negarle un sitio, así fuera el último en la escala

social, a los hombres que la componían. Desde esta perspectiva, en la estructura social practicada en América desde la colonización católica-española, “habían clases, castas, esclavos, pero no había parias, gente sin condición social determinada o sin estado jurídico, moral o religioso” (Paz, 1971: 49). El autor mexicano recalca que la diferencia con el mundo de las modernas sociedades totalitarias ha sido decisiva, pues la posibilidad de pertenecer a un orden vivo, así fuese en la base de una pirámide social, les fue despiadadamente negada a los nativos en otras latitudes por los protestantes de Nueva Inglaterra. Por eso, Paz afirmaba que:

Se olvida con frecuencia que pertenecer a la fe católica significaba encontrar un sitio en el cosmos. La huida de los dioses y la muerte de los jefes habían dejado al indígena en una soledad tan completa como difícil de imaginar para un hombre moderno. El catolicismo le hace reanudar sus lazos con el mundo y el trasmundo (p. 48).

Lo anterior, según Paz, debido a la concepción misionera de la religión católica, cuyo poder es sintetizado de la siguiente manera:

La noción de cruzada y de guerra santa es cristiana, pero también es profundamente musulmana. Hay que comparar la actitud de los españoles con la de los ingleses, los holandeses y los franceses: ninguno de ellos tiene esa idea española de misión cuyas raíces son medievales y musulmanas [...] Para Cortés, los indios eran los otros y los otros eran, por antonomasia, los musulmanes [...] (citado en Fell: 2000: 17).

formas históricas, sino un organismo viviente. Con la llave del bautismo, el catolicismo abre las puertas de la sociedad y las convierte en un orden universal, abierto a todos los pobladores. Y al hablar de la iglesia católica no me refiero nada más a la obra apostólica de los misioneros, sino a su cuerpo entero, con sus santos, sus preladados rapaces, sus eclesiásticos pedantes, sus juristas apasionados, su obra de caridad y su atesoramiento de riquezas” (citado en Vasconcelos, 2000: 8-9).

En América, según Foucault, esos otros eran parte esencial de la diversidad local:

La diversidad de los núcleos indígenas y las rivalidades que los desgarraban, indica que Mesoamérica estaba constituida por un conjunto de pueblos, naciones y culturas autóctonas, con tradiciones propias, exactamente como el Mediterráneo y otras áreas culturales. Por sí misma, Mesoamérica era un mundo histórico (2001: 36).

A propósito del poder establecido por la Iglesia, Paz (1971: 247) plantea que la decadencia del catolicismo en Europa coincidió con su apogeo hispanoamericano, que se extendió en tierras nuevas en el momento en que había dejado de ser creador. Con base en el anterior planteamiento, me atrevo a articular una de las apreciaciones de Foucault, quién en relación con el poder difundido por la Iglesia católica sostiene:

El cristianismo es la única religión que se ha organizado a sí mismo como Iglesia, y como tal, postula en principio que ciertos individuos pueden, por su cualidad religiosa, servir a los otros, no como príncipes, magistrados, profetas, adivinadores, benefactores, educadores y demás, sino como pastores (2001: 32).

Vasconcelos (2000: 8-9), refiriéndose al mismo tema, considera que esta situación se presentó después de la devastación de los dioses nativos, momento que el catolicismo intervino para permitir a los hombres reanudar sus lazos con el mundo. Por eso, sostiene el autor, la fe católica significó, para el indígena, encontrar un sitio en el Cosmos y así solucionar su soledad.

De igual manera, Rubén Medina afirma que desde el interior de la estructura católica es bastante reconocida la propuesta evangelizadora:

De ello deriva el proyecto y la fundación de un Instituto Eclesial con carácter exclusivamente misionero, que irradiará alrededor de sí una manifestación y un deseo de alta perfección, conseguida en la oración y en la íntima y constante unión con el Señor, vertida en el amor por las almas (2000: 102).

Para finalizar, considero pertinente resaltar que a lo largo de este documento no me he referido a la escuela como institución, sino como lo sugiere Álvarez, “un acontecimiento” (1995). Por tal razón, la escuela es observada en medio de una construcción y reconstrucción que abordó los siglos XIX y XX, en la cual, como sostiene Álvarez, “se fueron creando los contornos y el perfil de lo que desde entonces se reconocerá como institución escolar” (p. 20). La escuela, desde esta percepción, se asume como un espacio en el cual se ha llevado a cabo una batalla histórica, cultural, espiritual, silenciosa, invisible, desconocida, constante e inherente a la realidad de los pueblos que la han vivido.

En articulación con lo anterior, en algunos contextos indígenas colombianos, comunidades religiosas, como la congregación María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, desarrollaron su trabajo misional a través de lo que Noguera, Álvarez y Castro denominaron “la máquina perfecta para la civilización” (2000: 45-60), posibilitando de esta manera estructurar y consolidar una propuesta pedagogía católica que apropió el discurso oficial del momento para lograr su principal misión, la salvación de almas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Alejandro, 1995, *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Arboleda Quiñónez, Santiago, 2004, “El pacífico sur desde la mirada clerical en el siglo XX: apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana”, en: Axel Alejandro Rojas Martínez, comp., *Estudios*

- afrocolombianos: aportes para un estado del arte, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 195-224.
- Camacho, Sofía, 1992, *Laura Montoya: promotora de la educación popular*, Bogotá, Misioneras de la Madre Laura.
- Crespo, Maximiliano, "Decreto de Erección de la Congregación Religiosa Diocesana", firmado por el entonces obispo de Antioquia, Maximiliano Crespo, s. d.
- Fell, Claude, 2000, "Octavio Paz: vuelta al laberinto de la soledad", *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México, Fondo de la Cultura Económica, núm. 356, ago., pp. 10-25.
- Foucault, Michel, 1997, *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _, 2001, "Médicos, jueces y brujos en el siglo xvii", *Revista Miradas, Fondo Res*, México, núm. 17, pp. 18-36.
- Gnecco, Cristóbal y Marta Zambrano, 2004, *Memorias hegemónicas, Memorias Disidentes. El pasado como política de la historia*, Bogotá, Universidad del Cauca, Instituto Colombiano de Antropología.
- Medina, Rubén, 2000, "Los años del laberinto y las libertades", *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México, Fondo de la Cultura Económica, núm. 356, ago., pp. 100-103.
- Mesa, Carlos E., 1960, "Introducción", en: Laura Montoya, *Cartas misionales. 1915-1922*, Madrid, Cocolsa.
- Montoya, Laura, 1960, *Cartas misionales. 1915-1922*, Madrid, Cocolsa.
- _, 1976, *Para el mejor cumplimiento de las constituciones. Directorio o guía de perfección*, tomo 1, Bogotá, Misioneras de la Madre Laura.
- Moreno, E. Alberto, 1996, "La problemática de Concordato eclesiástico y el tema religioso en Colombia", *Coyuntura*, Medellín, núm. 18, ago.-abr., pp. 32-56.
- Noguera Carlos Ernesto, Alejandro Álvarez Gallego y Orlando Castro Villarraga Jorge, 2000, *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo xx*, Bogotá, Arango Editores.
- Paz, Octavio, 1971, *Signos en rotación*, Barcelona, Círculo de lectores.
- Quiceno Castrillón, Humberto, 2004, *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia 1900-1935*, 2.ª ed., Bogotá, Grupo Historia de la práctica pedagógica y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sáenz Obregón Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, 1997a, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 1, Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia
- _, 1997b, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2, Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia
- Vasconcelos, José, 2000, "Octavio Paz", *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, México, Fondo de Cultura Económica, núm. 356, ago., pp. 8-9.

Referencia

Gaitán Zapata, Marifelly, "Y la escuela, nos moldió: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 77-89.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Demandas indígenas para su educación*

Martha Patricia Zamora P.**



Resumen

Demandas indígenas para su educación Indigenous requests for education

Desde hace muchas décadas, siglos incluso, las comunidades indígenas solicitan servicios educativos al gobierno de México. Interés oficial hay, la historia lo registra con una gran lista de oficinas públicas creadas para ese propósito, lo mismo que una abundante legislación. No obstante, los proyectos —desde el escritorio— no funcionan, deben salir de la realidad en la que se piensa aplicarlos, deben diseñarse “con los indígenas”; ellos están hablando, falta que se les escuche.

Abstract

For many decades, even centuries, indigenous communities in Mexico have demanded social services from their governments. There are historical records that show the official interest in providing those services (such as the creation of numerous public bureaus, or the abundant legislation for this purpose). But the projects do not work if solely administered from a desk. They should be taken to the realities where they are supposed to be applied. Those projects must be designed with the participation of the indigenous, who are speaking out, but are not being heard.

Résumé

Depuis beaucoup de décennies, même des siècles, les communautés indigènes demandent des services éducatifs au gouvernement de Mexique. L'intérêt officiel existe, l'histoire l'enregistre avec une grande liste de bureaux publics créés pour ce but, de même qu'une législation abondante. Néanmoins, les projets - depuis le bureau - ne marchent pas, ils devraient tenir compte de la réalité dans laquelle on pense les appliquer, ils devraient être conçus "avec les indigènes". Ils parlent, il faut les écouter.

Palabras clave

*Sistema educativo nacional en México, educación indígena, políticas oficiales de atención a la población indígena.
Mexico national education system, indigenous education, official policies of attention to the indigenous population.*

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Maestra en Historia. Profesora de asignatura en Universidad Iberoamericana.
E-mail: mpzapa@yahoo.com.mx

Educación indígena en el sistema educativo en México

El sistema educativo nacional en México se ha multiplicado en las últimas décadas de sorprendente manera, tanto en niveles escolares como en modalidades. Sin embargo, la cantidad de servicios que ofrece, aún no satisface las necesidades educativas de la mayoría de sus habitantes. Muchas comunidades rurales e indígenas continúan sin la posibilidad de participar en estas actividades, lo que ocasiona que niños y jóvenes, en algunos casos, se abstengan de este beneficio y en otros se vean en la necesidad de ausentarse de su comunidad de origen para asistir a un establecimiento escolar en alguna región distante, lo que provoca la consiguiente desunión familiar y el desarraigo cultural.

Otra de las deficiencias en el sistema educativo de México es la desigualdad en la calidad del servicio, en lo que respecta a las instalaciones, al mobiliario, el material didáctico y el personal académico. Entre más alejado de los centros urbanos, son más deficientes estos aspectos. Cobertura no garantiza calidad.

La tecnología educativa en las escuelas indígenas, por ejemplo, es de lápiz y papel, en ocasiones es de gis y pizarrón. Su infraestructura escolar es de escuelas y mesabancos en malas condiciones, material didáctico limitado y un maestro con preparación deficiente (Dimas, 2000).

A esto se añade la inadecuación del contenido, ya que las disposiciones curriculares y los calendarios escolares son determinados desde la capital nacional, igual para todo un país, reconocido en su propia legislación como multicultural.

Esta disociación entre lo que se estudia y la propia realidad acrecienta la falta de interés por la materia de enseñanza, a lo que se suma el deterioro constante de la salud y la nutrición

de niños y jóvenes en el medio rural —especialmente—, y la economía crítica de esas regiones y de sus pobladores, que requiere de la fuerza de trabajo infantil en la misma comunidad o en las jornadas temporales de otras entidades federativas o más lejos aun: en otro país. La escuela no es útil de manera inmediata, dicen los campesinos.

El resultado es la alta cifra de reprobación y deserción escolar. En 1990, el promedio escolar en zonas indígenas era de cuatro años (Dimas, 2000: 92).

Aun así, la actual política educativa no promete mejoras. Se encuentra sometida a las imposiciones del sistema mundial, con un modelo que se concentra en habilidades técnicas, “útiles” al sistema de producción vigente. “Hay que ser útiles, sin capacidad crítica, sin identidad, solamente ‘eficientes’” (González, 2003: 1).

Otro aspecto en el desarrollo histórico de la educación indígena es que la escuela favorece una doble actitud al enseñar el castellano: pondera la cultura occidental y desvaloriza la cultura propia de los pueblos indígenas.

En los pueblos hay escuelas, pero en muchas todavía no las hay, donde las hay, muchos maestros no son bilingües y en muchos casos en que saben español y totonaco no hablan totonaco en clase, quizá porque de hacerlo se sentirían menos o tal vez piensan que de hacerlo los harían menos (señor Manuel, originario de Coatepec, Puebla, citado en: Paulin, 1974: 60).

Los profesores difícilmente saben la lengua indígena del lugar; no se les puede pedir demasiado, porque ni siquiera son normalistas titulados. El servicio docente, en el medio rural, muchas veces no se contabiliza en la carrera magisterial para su escalafón ni su antigüedad, por lo que envían preferentemente a jóvenes preparados durante algunos meses como “promotores comunitarios”.

El maestro enseñaba a leer y escribir sólo formalmente, es decir, reproducir oralmente lo escrito, darle entonación de acuerdo con la puntuación, pero sin entender lo que leíamos, yo alcancé a leer algo, pero a leerlo como si leyera ahora inglés, sin saber lo que decía, como loro, nada más repitiendo las palabras (p. 63).

Sin embargo, la demanda de servicios educativos continúa. Se ve a la escuela como un elemento esperanzador, un motivo de progreso.

Antes ni se pensaba qué era eso de la escuela, qué cosa es el español. Hoy se siente la necesidad de aprenderlo, porque hay necesidad de pedir maestros que nos enseñen, que sean suficientes, que algunos nos enseñen algún oficio; que los pusiera ahí el gobierno. A pesar de la angustia del llamado, no sabemos a quién pueden pedirse, no sabemos adónde se piden, ni cómo. No hay dinero para ir a la ciudad a hacer la solicitud (señor Oropeza, originario de Tlahuiltepec, Oaxaca, a tres días de camino de la ciudad capital de Oaxaca, citado en Paulin, 1974: 49).

A través de la escuela es posible conseguir empleo, por lo que se debe garantizar la asistencia de los hijos a ella. En Oaxaca, por ejemplo, en las últimas participaciones campesinas se exige al gobierno escuelas donde se enseñe, ya no el español, sino el inglés, porque la migración a Estados Unidos es algo obligado en ellos. En esta situación tan crítica, la educación se reduce a preparar para la sobrevivencia.

Políticas de atención a la población indígena

A partir de la Revolución Mexicana, a principios del siglo xx, el gobierno inició una política de atención a la población indígena. Numerosas oficinas, leyes y discursos dan cuenta de ello (véase tabla 1).

El optimismo mexicano sigue esperando que una vez que se emita la ley, cualquiera que ésta sea, de manera automática cambie la realidad. No obstante, no basta —decía Luis Villoro en varios de sus artículos— la buena voluntad: hacen falta las acciones concretas.

En la actualidad, las condiciones son alarmantes. Aún no se garantiza el servicio educativo del nivel primario en todo el país, cuando ya se hizo obligatorio el nivel secundario y el preescolar. Por si fuera poco, se ha federalizado la educación. Las entidades federativas del país se encargan, ahora, de la administración de los servicios educativos en sus territorios, con la consiguiente asignación de recursos; los estados con menos presupuesto, menos recursos y más población indígena ven empobrecer más su labor educativa, acentuándose el desigual desarrollo en el país.

Acciones de la población indígena: sus propuestas educativas

Por otra parte, la historia de México también registra algunas acciones de la población indígena. La actitud sumisa que se la ha adjudicado al indígena no ha sido del todo cierta; se tiene memoria de cientos de levantamientos, rebeliones, insurrecciones y manifiestos de pueblos indígenas, unas veces muy locales, otras más extendidas. Las represiones son la conocida consecuencia, así como el silenciamiento a las proclamas y la desaparición de algunos insurrectos.

En las últimas décadas se han dado a conocer con mayor amplitud sus denuncias y una serie de propuestas orientadas al respeto a la diversidad étnica y cultural del país. Se han pronunciado por mejores condiciones de vida: por servicios de educación, salud, vivienda, empleo, alimentación, etc.; solicitan apoyo técnico y financiero para la producción; rechazan la discriminación y la violencia social, y denuncian el despojo y la exclusión en procesos políticos y electorales.

Tabla 1. Oficinas, leyes y discursos creados para la atención de la población indígena. 1911-2001

Año	Oficinas, leyes y discursos
1911	Instalación de escuelas de instrucción rudimentaria
1918	Creación de la Dirección de Antropología, para el estudio y mejoramiento de poblados rurales del país
1921	Procuraduría de pueblos, para resolver problemas agrarios
	Secretaría de Educación Pública
	Departamento de educación y cultura indígena
1923	Instalación de las Casas del Pueblo
	Inicio de las operaciones de las Misiones Culturales
1924	Departamento de Etnología Aborígen
	Escuelas rurales
	Escuelas Normales Rurales Regionales
1926	Casa del Estudiante Indígena
1932	Estación experimental de incorporación indígena de Carapan
	Centros de Educación Indígena
1936	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
1937	Brigadas de penetración cultural revolucionaria indígena
1938	Misiones de mejoramiento indígena
1939	Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas
1940	Primer Congreso Indígena Interamericano
1946	Dirección General de Asuntos Indígenas
1948	Instituto Nacional Indigenista
1951	Instituto Lingüístico de Verano
1970	Subsecretaría de Culturas Populares y Educación Extraescolar
1971	Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena
1974	Primer Congreso Indígena en San Cristóbal de las Casas, Chiapas
1975	Congreso Nacional de Pueblos Indios, en Michoacán
1976	Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües
1978	Pacto de los Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca
	Creación de la Dirección General de Educación Indígena
1986	Decreto que reglamenta el Artículo 7.º de la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista (de 1948), para promover la participación de las comunidades en las acciones que resultan de su interés.
	Secundarias técnicas bilingües-biculturales en zonas indígenas
	Licenciatura de docencia en el medio indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional

Tabla 1. Oficinas, leyes y discursos creados para la atención de la población indígena. 1911-2001 (continuación)

1991	Febrero. El Congreso de la Unión adiciona un párrafo al Artículo 4.º de la Constitución Política Federal, donde se reconoce la composición pluricultural de la Nación Mexicana, con el sustento en la presencia de los pueblos indios
1996	Acuerdos de San Andrés, entre el Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, sobre derechos y cultura indígena
2000	Universidad Autónoma Indígena de México. En Sinaloa
2001	Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas
	Coordinación Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
2003	<p>Reforma de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 2:</p> <p>Artículo 2.- La nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.</p> <p>[...]</p> <p>Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.</p> <p>[...] esta constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:</p> <p>IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimiento y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.</p> <p>[...]</p> <p>B.- La federación, los estados y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de lo indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.</p> <p>Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades tienen la obligación de:</p> <p>[...]</p> <p>II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior; establecer un sistema de becas para estudiantes indígenas en todos los niveles; definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozca la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas, para impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación.</p>

A partir de 1994, las expresiones indígenas se escuchan por todo el territorio nacional y algunos lugares fuera de él; sus propuestas incluyen reformas profundas e incluyentes, y presentan mayor capacidad de gestión. Dichas demandas se expresan en diversas propuestas que las organizaciones indígenas han hecho llegar a organismos nacionales e internacionales de carácter público y privado, y al conjunto de la sociedad nacional, argumentando, sobre todo, el derecho a la diferencia.

Las organizaciones indias no estamos a disposición, ni buscamos congraciarnos con autoridades federales, buscamos una nueva relación, basada en el respeto y reconocimiento de que las cosas no pueden seguir así. Deben existir principios, criterios y fundamentos legales y legítimos para la relación entre estado y pueblos indios (Instituto Nacional Indigenista, 2000: 118).

Se necesita una transformación sin criterios burocráticos del partido político en turno, un estado plural, participativo, justo y democrático. Se requiere de una nueva política de Estado, no de coyuntura; que el gobierno federal se comprometa a impulsar acciones para la elevación de los niveles de vida de pueblos indios, que fortalezca su participación en diversas instancias y procesos de toma de decisiones, con una política incluyente (p. 120).

En el aspecto educativo, la población indígena cuenta con un gran listado de documentos y reuniones de pueblos indios, donde han manifestado diversos análisis y propuestas y plantean alternativas para su desarrollo. A continuación se citan algunos de estos planteamientos:

Queremos ser atendidos por maestros de la región, preparados convenientemente en Normales Rurales (Profesor Rafael Molina, Internado Indígena de San Miguelito, Guerrero, Junio de 1936, en: Archivo General de la Nación, Fondo Lázaro Cárdenas).

En otro comunicado:

Propuesta educativa para indígenas:

1. Primer ciclo. Penetración y atracción. 6 meses de duración. Allegar alimento y medicina, mejorar las condiciones materiales de los hogares, mejorar cultivos, cultivar espíritu artístico.
2. Segundo ciclo. 3 años [de] duración. Programa intensivo de trabajo productivo. Programa sintético de contenidos de educación primaria (Consejo de Pueblos Purhepechas, "Memorando enviado al Presidente de la República Mexicana", 1936, en: Archivo General de la Nación, Fondo Lázaro Cárdenas).

En el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, en el año de 1940, dice:

XXXV:- La política de la educación indígena de la Revolución mexicana.

Considerando:

- I. Que los indios de América tienen todas las aptitudes de los mestizos y blancos para alcanzar las modalidades del programa contemporáneo.
- II. Que los indios de América poseen una vigorosa personalidad que puede definirse por sus manifestaciones culturales típicas, sus hábitos positivos de organización social y su elevado sentimiento de dignidad personal y colectiva.
- III. Que las lenguas nativas son el instrumento genuino de la mentalidad indígena, y por lo mismo, las más adecuadas para realizar el aprendizaje de la lectura y escritura.
- IV. De acuerdo a la exposición sobre programa de educación indígena en México, se adopten las siguientes conclusiones:

1. Se propone a todos los países de América la adopción de los siguientes postulados para su política educativa con los indios:
 - a. Respeto a la personalidad indígena, entendiendo por ella el respeto a su dignidad, sensibilidad e intereses morales, así como a sus hábitos positivos de organización social y a sus manifestaciones típicas de su cultura.
 - b. Reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas como un aspecto de la personalidad indígena, así como de su uso en las etapas iniciales de la preparación educativa y vocaciones entre los indígenas.
 - c. Enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas de indios.
 - d. Uso de la lengua nacional en todo el desarrollo del programa educativo de grupos indígenas que la tengan como lengua habitual; sin perjuicio de dar, como instrucción suplementaria el conocimiento de las lenguas nativas.
 - e. Adopción de un programa de actividades escolares y extraescolares de conformidad con el estado actual de los grupos indígenas y de una distribución del tiempo conforme al ritmo de la vida indígena.
 - f. Aprovechamiento de elementos esenciales de la vida indígena, como centro alrededor de los cuales se organice el programa del trabajo escolar y extraescolar.
 2. Se propone la aceptación de las siguientes medidas prácticas para el fomento de la educación indígena:
 - a. Elaboración de textos para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua nativa, así como libros elementales de divulgación científica.
 - b. Producción continuada de literatura de lengua indígena para lectura post-escolar de carácter recreativo e instructivo para adultos.
 - c. Empleo preferente de los servicios de indígenas competentes, con preparación adecuada, para puestos educativos especiales dentro de los grupos de su propio idioma, y preparación del personal que reúna esas condiciones donde aún no lo haya.
 - d. Preparación cívica para garantizar a los indígenas el ejercicio de sus derechos políticos y el respeto a su formación particular de autogobierno comunal, dentro de la unidad nacional.

[...]
 6. La escuela debe contribuir de un modo positivo al fomento entre los niños de la estimación para su raza, y del respeto a su cultura nativa, al mismo tiempo la lealtad a la patria y el deseo de participar activamente en el cumplimiento de sus deberes cívicos.
- [...] La Delegación Boliviana recomienda:
1. Los países de América deben proporcionar a sus masas indígenas una educación que les permita participar en forma directa en la vida y desenvolvimiento de sus respectivos países.
 2. La organización de escuelas indígenas deberá hacerse de acuerdo con las modalidades de la región en que han de actuar, teniendo en cuenta las condiciones geográficas, su porvenir económico y las tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas para las que han de ser creadas (Congreso Indigenista Interamericano, 1940, en: Archi-

vo General de la Nación, Fondo Lázaro Cárdenas).

Por su parte, el Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena, celebrado en Yalalag, Oaxaca, el 21 de junio de 1992, señala:

Considerando que los pueblos indígenas tenemos derecho a ser diferentes y a ser tratados como tales.

Considerando el derecho que tenemos los pueblos indígenas de consolidar, revitalizar y fortalecer nuestras culturas, lenguas, usos y costumbres.

Considerando que el gobierno mexicano se ha comprometido a aplicar eficazmente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo:

Demandamos ante la nación mexicana pleno reconocimiento a los históricos derechos de nuestros pueblos.

[...] la propuesta que anexamos recoge demandas sentidas por nuestros pueblos.

Título I. Disposiciones preliminares:

Artículo 5.º El ejecutivo federal, los gobiernos de las entidades federativas y municipios, en coordinación con autoridades de pueblos indios, en el ámbito de sus respectivas atribuciones, deberán establecer las condiciones para asegurar la integridad de sus tierras y la protección de sus recursos y derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, su lengua, costumbres, tradiciones e instituciones, en el cumplimiento de lo establecido en el artículo 4.º constitucional, y convenios internacionales de protección a los derechos indígenas.

6.º En la aplicación de las disposiciones de la presente ley, se debe asegurar que los miembros de los pueblos indígenas gocen sin discriminación de los derechos, oportunidades y obligaciones que la Constitución establece para todos los mexicanos, proporcio-

nando a los indígenas, para tal efecto, los instrumentos y apoyos para su desarrollo económico, social y cultural, de una manera compatible con su formación vida y aspiraciones.

[...]

8.º La SEP a nivel federal y en las entidades federales, establecerá la educación en la lengua materna de los educandos indígenas, incorporará los elementos culturales e históricos de los pueblos indígenas en los contenidos de los programas educativos, para estos fines se pondrán en práctica los correspondientes proyectos de formación y especialización de maestros.

[...]

12.º El uso de lenguas indígenas no podrá ser motivo de discriminación alguna o afectación de derechos ciudadanos, ni se tomarán medidas coercitivas para el aprendizaje del castellano.

Firman: Consejo Regional Chinanteco y Mazateco, Comunidad Raramuri, Consejo de la Nacionalidad Otomí,... y veinte más (Congreso Indigenista Interamericano, 1940, en: Archivo General de la Nación, Fondo Lázaro Cárdenas).

En el Congreso Nacional Indígena, celebrado en octubre de 1996, en la Ciudad de México, se dijo:

Declaramos: Honramos a quienes nos enseñaron a seguir siendo lo que somos y a mantener la esperanza de libertad.

[...] Exigimos: reconocimiento de nuestros derechos sociales, políticos y culturales para la formación, florecimiento y perduración de nuestras comunidades y pueblos [...] (Instituto Nacional Indigenista, 2000: 15).

Por su parte, en los Acuerdos firmados en San Andrés Larráinzar, Chiapas, el 16 de febrero de 1996, se cita:

Los pueblos indígenas somos sujetos de nuestra historia y debemos ser reconocidos como sujetos de derecho.

Consulta y acuerdo. Las políticas, leyes, programas y acciones públicas que tengan relación con los pueblos indígenas, serán consultados con ellos. El Estado deberá impulsar la integridad y concurrencia de todas las instituciones y niveles de gobierno que inciden en la vida de los pueblos indígenas, evitando las prácticas parciales que fraccionen las políticas públicas. Para asegurar que su acción corresponda a las características diferenciadas de los diversos pueblos indígenas y evitar la imposición de políticas y programas uniformadores, deberá garantizarse su participación en todas las fases de la acción pública, incluyendo su concepción, planeación y evaluación.

Educación integral indígena.- Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas [...].

El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades, que les amplíen el acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo, capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes, capacitación que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado debe respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la

integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación [...] (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999).

La Constitución Política del Estado de Oaxaca dice:

Art. 150.-

- I. La educación pública seguirá las normas que sean precisas en la Constitución General, se procurará que los sistemas, planes y métodos de enseñanza sean adaptados de manera que respondan a las necesidades del desarrollo integral del Estado.
- II. La educación de los alumnos, para ser integral, comprenderá la enseñanza de la historia, geografía, ecología y valores tradicionales de cada región étnica y en general del Estado.
- III. En las comunidades bilingües, la enseñanza tenderá a conservar el idioma español y el dialecto regional.

El Proyecto de Declaración Americana sobre Derechos de Pueblos Indios, del 26 febrero 1997 establece:

2 Sección. Artículo IX.- Educación.

1. Los pueblos indios tienen derecho a:
 - a. Definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educativas.
 - b. Preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículo y materiales de enseñanza.
 - c. Formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.

Los Estados deben tomar medidas para asegurar que esos sistemas garanticen igualdad de oportunidades

educativas y docentes para la población en general y complementariedad con los sistemas educativos nacionales.

2. Cuando los Pueblos Indígenas lo deseen, los programas educativos se efectuarán en lenguas indígenas e incorporarán contenido indígena, y les proveerán el entrenamiento y medios necesarios para completo dominio de la lengua oficial.
3. Los Estados garantizarán que esos sistemas educativos sean iguales en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todo otro aspecto a los previstos para la población en general.
4. Los Estados incluirán, en sus sistemas educativos nacionales, contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural de sus sociedades.
5. Los Estados asistirán financieramente para la puesta en práctica de este artículo (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1997).

En la VII Asamblea Nacional del Congreso Nacional Indígena, celebrado en abril de 2000, en la Ciudad de México, se dijo también:

Considerando:

La educación que imparte el Estado es una amenaza a los valores de la vida comunitaria y está encaminada a destruir nuestra estructura institucional, nuestros usos y costumbres. Nuestras tradiciones y nuestra cultura en general, se han deformado irrespetuosamente para darle un carácter comercial [...]

Por una educación adecuada a nuestra idiosincrasia, intercultural, multilingüe, que rescate y promueva nuestros valores históricos y nos proyecte hacia un futuro sólidamente fundado en nuestras raíces ancestrales y los enormes logros humanísticos, científicos, tecnológicos y culturales que los mexicanos hemos demostrado poder desarrollar.

Exigimos:

- d. Establecimientos de una política de Estado que garantice el desarrollo de nuestras lenguas y culturas, y una educación que desarrolle la conciencia de la diversidad de todos los mexicanos que supere el racismo y la exclusión que con frecuencia se ejerce hacia nuestros pueblos (Instituto Nacional Indigenista, 2000: 39-41).

En el 3^{er} Congreso Nacional Indígena, reunido en Nurió, Michoacán, en marzo de 2001, se enuncia:

El movimiento indígena ha logrado plantear una propuesta más consensuada entre la población indígena del país:

- A. Reconocimiento social y jurídico de la diversidad étnica y cultural, que se exprese en el aparato gubernamental, en sus políticas generales, en su agenda de prioridades, en sus programas de gobierno y en la programación del presupuesto federal y estatales.
- B. Reconocimiento constitucional de nuestra existencia como pueblos indios que podemos proteger y promover nuestros derechos culturales y sociales.
- C. Reconocimiento constitucional de la cultura indígena y educación bilingüe e intercultural.
- D. Que se garantice la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, desde el inicial hasta el superior, de manera operativa y no en simple discurso demagógico.
- E. Creación de escuelas normales indígenas en todo el país, para la formación de docentes capaces de impartir educación bilingüe e intercultural (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001).

Otra solicitud concreta, de parte de los pueblos indígenas, se dio a conocer en la Reunión de la Comisión Transitoria de Seguimiento, del Congreso Nacional Indígena, el 18 febrero 2003, donde se dijo:

La educación bilingüe que el Estado imparte, no ha servido a los pueblos indios, por lo que se buscará iniciar un nuevo proyecto de educación indígena, en el que la base sea la participación y la visión de los mismos pueblos indios [...] (Instituto Nacional Indigenista, 2004).

Entre los últimos planteamientos indígenas, públicos, se encuentran los realizados por "Los caracoles zapatistas":

Los Caracoles Zapatistas son Municipios autónomos, cuya función de coordinación la ejerce la Casa de la Junta de Buen Gobierno, cuyas funciones son:

Educación en escuelas alternativas, Salud, Producción Agroecológica, Comercialización Alternativa [...] (Aubry, 2003: 5).

Esta pequeña muestra de iniciativas en materia educativa hace patente, por un lado, la insistencia de la población indígena por ser escuchada y atendida, para resolver sus carencias y mejorar su situación de vida; y por otro, refleja la desatención continua por parte de quienes toman las decisiones políticas en el país.

Se puede observar que, a través de los años, las propuestas no varían considerablemente, lo que nos lleva a concluir que el discurso oficial, por mucho que lo asegure, nunca satisfizo las necesidades de la población; que tal vez hubo mucha buena voluntad, pero sus decretos quedaron en el papel, y aunque los discursos oficiales hablan de avances, logros y éxitos, los pronunciamientos de las comunidades indígenas reflejan otra cara de la realidad. Sus necesidades persisten en el tiempo.

Lo que se puede apreciar de estas demandas, en tanto planteamientos comunes, es lo siguiente:

- La de mayor insistencia es la de constituir una pedagogía indígena, apoyada en la cultura y en la vida de las comunidades.
- Por una educación con utilidad inmediata de lo aprendido.
- Poner fin a la memorización, por un método que promueva la observación, la actuación en un contexto verdadero, no ficticio.
- La educación debe potenciar el desarrollo de la comunidad, no desarraigar a algunos individuos.
- La educación debe prepararnos para el cambio, reforzando nuestros propios valores.
- Aprovechar las experiencias de varios maestros indígenas, con una rica veta de saberes.
- Elaboración de libros de texto, a partir de especificidades de lenguas.
- Congruencia de instrumentos pedagógicos y lingüísticos con contenidos culturales.
- Establecimiento de un largo diálogo con los saberes de las autoridades tradicionales.
- Que se relacione con procesos de generación de empleos o autoempleo.
- Debe convencer de su utilidad para mejorar su vida.
- Debe contemplar una base común: contenidos universales y de adaptación a diferentes necesidades, a contenidos específicos, por lo mismo, debe ser flexible en contenidos y metodología.
- Reclamos de la población: calidad, pertinencia y equidad en el servicio educativo.
- Debe aumentar la autoestima.
- Desarrollar capacidades para hacer frente a los retos de la producción.
- Desarrollar el potencial de la región.
- Desarrollar sus posibilidades como personas dignas.

- Dar contenidos específicos a las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas.
- Por una educación liberadora, participativa y democrática.
- La educación debe recuperar y fortalecer la propia cultura.
- Fin a la educación aculturante, etnocida.
- Por una educación basada en los propios valores y principios de nuestra cultura, de nuestra cosmovisión.
- Que exprese su pensamiento, que contribuya al proyecto del futuro como nación india.
- Que los ayude a satisfacer necesidades básicas: alimentación, vivienda, salud, tierras.

Si en los últimos lustros el indígena se ha vuelto el símbolo de la identidad y la riqueza cultural del país, ¿por qué entonces se sigue imponiendo una cultura sobre las demás? ¿Por qué no es posible un mundo donde quepan muchos mundos?

Referencias bibliográficas

Aubry, Andrés, 2003, "Los caracoles zapatistas", en: *Ojarasca, La Jornada*, México.

Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1997, "Proyecto de Declaración Americana sobre Derechos de Pueblos Indios", 26 de febrero, México.

Dimas, Bertha, 2000, "Ciencia, mujer y universidad indígena", en: Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado*, núm. 90.

González Casanova, Pablo, 2003, "Los caracoles zapatistas", en: *Ojarasca, La Jornada*, México, 4 de nov., *La Jornada*, [en línea], disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2003/09/26/per-texto.html>

Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999, *Pronunciamientos conjuntos de los Acuerdos de San Andrés*, México.

_, 2001, *Tercer Congreso Nacional Indígena*, México.

Instituto Nacional Indigenista, 2000a, "Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas. Primer Informe", México, INI-PNUD.

_, 2000b, *Memoria 1995-2000*, México, INI.

_, 2004, *Congresos indígenas*, México.

Paulin, Georgina, 1974, *Los indígenas bilingües en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuentes archivísticas

Archivo General de la Nación, Fondo Lázaro Cárdenas.

Referencia

Zamora P, Martha Patricia, "Demandas indígenas para su educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 91-102.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Trayectoria de la educación intercultural*

Catalina Vélez V.**



Resumen

Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador The path of intercultural education in Ecuador

En este texto se hace referencia a la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana en la década del noventa, partiendo de comprender la educación como una de las obligaciones fundamentales que los Estados tienen para con los ciudadanos y, principalmente, como un problema de economía política.

Abstract

This text deals with the incorporation of intercultural practices in Ecuador's official education during the nineties, taking into account that education is one of the fundamental obligations of the State towards its citizens, and it is especially a matter of political economy.

Résumé

Dans ce texte une référence est faite à l'incorporation de l'interculturalité dans l'éducation officielle équatorienne dans la décennie des quatre-vingt-dix, en partant de la compréhension l'éducation comme une des obligations fondamentales que les États ont envers les citoyens et notamment comme un problème d'économie politique.

Palabras clave

Educación intercultural en Ecuador, diversidad cultural, interculturalidad, educación indígena, educación intercultural bilingüe.

Intercultural education in Ecuador, cultural diversity, intercultural practices, indigenous education, bilingual intercultural education.

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Doctorante en Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador y de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. E-mail: cevelez@puce.edu.ec

La diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto latinoamericano

Aunque la *multiethnicidad* latinoamericana está conformada por infinidad de grupos étnicos y culturales, es preciso anotar que tanto la presencia indígena como la afro no son homogéneas culturalmente hablando, ni tampoco uniformes en lo que respecta a su distribución territorial. Por ejemplo, en referencia a los países caribeños, la población afro es mayoritaria y la indígena casi inexistente, mientras que en el resto de América Latina la indígena abarca quizá alrededor del 10% de la población total, pudiéndose hablar de aproximadamente cerca de 40 millones de individuos (López, 2000: 20 y ss.).

La alusión a los pueblos indígenas y afros en términos cuantitativos puede, en ocasiones, ser motivo de conflicto, puesto que si bien desde los sectores dominantes existe la propensión a minimizar o invisibilizar la presencia afro e indígena numéricamente hablando, en cambio desde los sectores subalternos existe la tendencia a la apropiación de espacios y a la resignificación de las realidades, desde la constante alusión a que “el otro es mayoría”.

Tal como lo manifiesta López respecto al otro,

[...] la presencia bien puede empequeñecerse cuando se la compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizársela desde una perspectiva regional (López, 2000: 18).

A esto cabría añadir que la presencia de los pueblos indígenas y afros no es únicamente un aspecto numérico. Su vitalidad se hace vigente en las luchas de reinención de las utopías sociales y en la emergencia de nuevos sujetos, que hacen de su etnicidad, antaño considerada fragilidad, justamente la raíz de su fortaleza.

Si bien la multiethnicidad constituye una de las principales características del Continente, en

el ámbito relacional interétnico puede hablarse de la diversidad como fuente de conflicto, puesto que las relaciones interétnicas están marcadas por la asimetría entre las culturas locales y la cultura dominante, como resultado de los procesos de conquista, colonización y colonialismo interno.

Por su parte, el *multilingüismo* latinoamericano se articula en torno a la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios, en la existencia de lenguas criollas y, además, en la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la esclavitud africana y la migración europea y asiática, a tal punto que

[...] si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 500 idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de esas lenguas (López, 2000: 25).

Antecedentes de la educación intercultural en Ecuador

A continuación revisamos, de manera sucinta, los antecedentes de la interculturalidad en Ecuador, concretamente en el marco de la educación indígena primero, y de la educación intercultural bilingüe después.

Educación indígena

Además de algunas iniciativas aisladas de evangelización, realizadas por distintas misiones católicas, en las que la alfabetización básica es un elemento común (la misión de Canelos de los Dominicos, la de Quijos de los Padres Josefinos, etc.), puede decirse que es propiamente desde la década del cuarenta que se inician procesos de educación dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas de Ecuador. En estos procesos se destaca la formación de las escuelas indígenas de Cayambe, en las

que se forma la valiente lideresa indígena Dolores Cacuangó, precursora de la educación bilingüe en el país. En esta misma década es relevante el esfuerzo realizado por las misioneras Lauritas, en pro de la educación indígena, sobre todo de los pueblos Quichua del callejón interandino, también conocido como Serranía.

En la década del cincuenta, el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad principal es la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas, comienza un programa de educación dirigido inicialmente a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza, y después a todos los grupos indígenas del país. “En la década de 1960 la Misión Andina realizó materiales educativos utilizando el dialecto local para algunas regiones de la Sierra” (Montaluisa, 2005: 19).

Con el apoyo de monseñor Leonidas Proaño —conocido localmente como “el obispo de los indios”, por su coherente entrega y férrea persistencia en la defensa de los derechos de los indígenas—, en la década del sesenta se crean las Escuelas Radiofónicas de Riobamba - Chimborazo, dedicadas específicamente a la educación indígena en lengua quichua.

El objetivo de las Escuelas Radiofónicas de Riobamba era organizar campañas de alfabetización por radio; instruir a las clases populares en materias fundamentales para su desarrollo e incorporar al campesino indígena a la vida social y económica de la nación (Yáñez, 1998: 35).

En estrecha relación con la iniciativa del equipo misionero de Chimborazo surge, hacia fines de la década del sesenta, e inicios de la del setenta (1968-1972), el Sistema Radiofónico Shuar, que luego se denomina “Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar”, en las que se transmiten programaciones de contenido cultural y, además, los mismos contenidos educativos del sistema educativo regular ecuatoriano.

Este sistema, que funciona hasta la actualidad, tiene como destinatarios principales los grupos amazónicos Shuar y Achuar de Ecuador, y de las inmediaciones cercanas de Perú.

En la década del setenta surgen

[...] varios programas de educación bilingüe y con diversos nombres: Escuelas Indígenas del Quilotoa, con apoyo de la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana —FCUNAE—, el Programa educativo Chimborazoca Caipimi, etc. (Montaluisa, 2005).

Una década después se crean diversos programas educativos, liderados por el Ministerio de Educación, dirigidos a atender las poblaciones rurales. En términos generales, son programas remediales y compensatorios que, aunque intentan tomar en cuenta las diferencias existentes entre los sectores urbanos y rurales, no reparan en la especificidad cultural de los pueblos indígenas, sino, más bien, apuntan a ampliar la cobertura educativa en el país.

Pese a lo antes mencionado, la década del ochenta podría considerarse como la etapa histórica en la que se forjan las iniciativas y las propuestas más significativas de la educación indígena en Ecuador.

La educación intercultural bilingüe

Con respecto a la trayectoria de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el país, varios autores dividen la década del ochenta en dos etapas:

[...] la primera etapa, comprendida entre 1978 y 1984, integra tres organismos: el Ministerio de Educación, a

través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado para el efecto por la Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional [...] La segunda etapa se inicia en 1986 con la creación de la Corporación Educativa "Macac", la participación de personal indígena a título personal, y el apoyo económico de organismos no gubernamentales (Yáñez, 1998).

Es preciso mencionar que en la Universidad Católica de Quito se formaron numerosos y reconocidos líderes indígenas, se preparó el primer discurso en *quichua* que pronunció el presidente Jaime Roldós Aguilera, el 10 de agosto de 1979, quien luego creó, en el Ministerio de Educación, el subprograma de Alfabetización quichua. En esta misma época, Paulo Freire visitó el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena de la mencionada universidad y animó a su personal a seguir adelante en la lucha por la educación de los pueblos indígenas. Vale subrayar que es éste el inicio de la incorporación de los indígenas y la diversidad en los discursos y las acciones políticas oficiales nacionales, en el marco de la nueva democracia que sucedía a la dictadura militar.

El proyecto "Macac" de la Universidad Católica trabajaba en la formación de docentes indígenas y en la elaboración de materiales de lectoescritura para la alfabetización inicial, con un sistema unificado del quichua que pudiera resultar accesible para los numerosos dialectos quichuas del país.

El CIEI en convenio con el MEC llegó a sostener 724 centros de alfabetización en las diferentes provincias, excepto Chimborazo. Posteriormente en 1981 se comenzó a trabajar con escuelas para niños, llegando a tener unas tres-

cientas escuelas bilingües en Ecuador (Montaluisa, 2005).

En 1986, ya conformada la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), que aglutina a los pueblos indígenas de la región interandina y de la amazonia, la EIB va consolidándose no sólo en el campo educativo sino que, además, se fortalece como propuesta política.

En respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de la sierra y la amazonia, el Estado ecuatoriano decreta, en 1988, la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe.

En 1992, el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la Dineib. En 1993 se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y en el año 2000 se organizaron las direcciones de educación por nacionalidades, en el marco de las distintas redes zonales de EIB.

En la actualidad existen cinco institutos pedagógicos de formación docente intercultural bilingüe (sierra: Cañar y Chimborazo; amazonia: Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago) y dieciséis direcciones provinciales de EIB en el país (Esmeraldas, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe).

Recientes estudios revelan que, a la fecha, bajo la jurisdicción de la Dineib funcionan 1.908 escuelas, en las que laboran 5.167 profesores, aunque "no todos son indígenas y bilingües" (Matthias, s. f.) La acción educativa de la Dineib alcanza una cobertura aproximada, "para el año 2001, el 48, 33%" (Garcés, 2004: 11).

Son muchos los logros alcanzados por la EIB en el país y dado lo corto del tiempo, no podemos mencionarlos, aunque sí detener la mira-

da en que, pese a las limitaciones que puede tener este tipo de educación, empezando porque funciona como un sistema paralelo al sistema de educación formal ecuatoriano, no es posible desconocer que el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib), cuya segunda revisión tuvo lugar en 2004, es un instrumento técnico y administrativo que posibilita que las organizaciones y los pueblos indígenas vayan revisando y construyendo, desde las aulas, una educación distinta, transformadora e intercultural.

Para concluir con esta revisión de la trayectoria de la EIB, conviene mencionar que, en la década del ochenta, en el Estado ecuatoriano se inicia un proceso de modernización. En este proceso, y sobre todo en la década del noventa, surgen diversas propuestas de reforma para viabilizar la modernización estatal en el sistema de educación formal. Es precisamente en las propuestas oficiales de reforma educativa en las que se incorpora la interculturalidad como elemento constante de los currículos y los contenidos de estudio.

La incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana

En el marco de distintos procesos históricos y sociopolíticos, sobre todo en la última década, en la región andina se ha dado, por un lado, un proceso de fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afro existentes y, por otro, la emergencia de numerosos movimientos sociales, cuyas demandas han girado principalmente en torno a la reivindicación identitaria. Estos movimientos han incidido de manera directa en una mayor visibilización de las poblaciones indígenas y afros de la región, mediante una sostenida y vigente presencia pública y, a raíz de ello y de la presión de estos, el reconocimiento oficial del carácter multicultural de los Estados latinoamericanos. En este marco, en la actualidad las constituciones de Argentina, Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, México, Guatema-

la y Nicaragua reconocen la pluri o multiculturalidad de los Estados nacionales.

Además, las propuestas reivindicativas de los movimientos sociales y étnicos han incidido de forma muy significativa en la formulación de leyes y propuestas gubernamentales que giran en torno al reconocimiento de derechos. Tal es el caso de Ecuador, cuya reforma constitucional de 1998 incorporó quince derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos, reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario, entre otros (Walsh, 2000).

La educación ha sido una constante en las demandas de tales movimientos, a través de propuestas concretas de apropiación de las lenguas vernáculas y la reorientación o la reformulación de las ofertas educativas. La principal evidencia de ello es la construcción de una propuesta alternativa de educación, como lo es la EIB, vigente en diecisiete países de América Latina (López, 2000: 35).

Concomitantemente, a partir de la década del noventa sobre todo, la mayor parte de países de América Latina se encuentra inserta en procesos de modernización educativa, procesos en los que, desde los diferentes Estados, se evidencia el reconocimiento de las demandas de los pueblos indígenas y afros, de manera tal que a nivel de las propuestas educativas oficiales,

[...] un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en momentos en los que se pretende afianzar la democracia en la región (López, 2000: 9).

Como se decía, dichos intentos gubernamentales de modernizar la educación formal han cobrado fuerza en América Latina, articulándose especialmente en torno a distintas pro-

puestas oficiales de reformas curriculares. Tal es el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, países, entre otros, en los que en la actualidad se vienen aplicando oficialmente procesos de reformas de la educación básica, los cuales apelan a la interculturalidad como eje transversal del currículo.

Ahora bien, la reflexión de los últimos veinticinco años sobre la diversidad cultural característica de Ecuador es clave para entender el significado y el contenido del concepto de *interculturalidad* en las propuestas educativas oficiales, en la medida en que este concepto se resignifica en las expectativas políticas y proyectos tanto del Estado, como de los diversos grupos en cuestión. Tal vez el punto de partida sea la identificación del mestizaje como herramienta válida de constitución del Estado-nación y el intento de deconstrucción de un Estado nacional homogéneo y monocultural.

En este marco, el primer paradigma que surge para incorporar o “domesticar” (por decirlo de alguna manera) las diversidades étnico-culturales responde al complejo que se estructura en torno a la categoría de *cultura*. Por su parte, el segundo paradigma responde, más bien, al intento de resignificación de la etnicidad y la identidad. Ambos han sido la fuente de evidentes progresos e innegables avances en torno a las prácticas de interculturalidad, aunque, así mismo, incluyen trampas y sesgos para que finalmente el Estado “administre dentro de lo viable” esa diversidad, de manera tal que no conspire contra los proyectos nacionales y sus racionalidades socioeconómicas. A continuación se describe, en líneas generales, estos dos paradigmas, como herramientas para entender cómo se aborda, desde las instancias oficiales, la diversidad étnico-cultural.

El paradigma de la cultura

El paradigma de la cultura se inscribe en la reflexión de la antropología cultural que se

inserta en la comprensión de las minorías étnicas y en el planteamiento de sus respectivos derechos a la tierra, la cultura y la identidad. Los actores clave de este modelo han sido los líderes indígenas, los antropólogos y las Iglesias.

Tal vez el acontecimiento que marca un hito en la emergencia de este paradigma es la primera Reunión de Barbados, celebrada en 1971 (AA.VV., 1975). Este hito potenció los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales. De este modo, dichos movimientos nacionales enriquecieron, con las tesis de “tierra, cultura e identidad”, aquellas perspectivas clasistas propias de los movimientos indio-campesinistas de la serranía o zona interandina.

Este modelo alimentó, sin duda, el surgimiento de los proyectos de EIB, centrados en la lengua y en la cultura como momentos clave de la identidad. Este movimiento potenció las organizaciones indígenas, cada una de ellas equivalente a una etnia cultural y lingüísticamente diferente, pero también frágil y en situación de permanente acoso de la sociedad envolvente.

Se trataba, entonces, de conservar la cultura y la lengua como condición sine qua non de sobrevivencia política y ejercicio de los derechos. En Ecuador, Perú y Bolivia, dicho proceso se verifica en el surgimiento de organizaciones como la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (Confeniae), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), la Asociación de Indígenas de la Selva Peruana (Aidesep) y la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (Cidob). Estas organizaciones estaban condicionadas por liderazgos individuales, provenientes de etnias amazónicas.

Este ciclo culmina alrededor de la década del noventa, cuyo hito visible es la celebración

del quinto centenario del descubrimiento de América, en 1992. Las instituciones surgidas al tenor de las demandas propias de esta etapa son, entre otras, la Oficina de Asuntos Indígenas, al interior de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y los liderazgos y foros promocionados por la Unesco. Entre los cuerpos legales más importantes cabe destacar el Convenio 169 de la OIT (reformado), y las reformas de las diversas constituciones que desde la década del ochenta han sido establecidas en los diversos países latinoamericanos.

En este paradigma, la *interculturalidad* es entendida, en un primer momento, en función de los pueblos indígenas y fuertemente condicionada por el irrestricto uso de las lenguas vernáculas y de la praxis cultural en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, de forma que interculturalidad, en este contexto, casi es sinónimo de ejercicio de la especificidad lingüístico-cultural de cada pueblo, y no tanto una apertura y un intercambio de la sociedad hacia los valores y las especificidades de los pueblos indígenas, a tal punto que se puede afirmar que “interculturales deben ser sólo los indios”.

Como se mencionaba antes, los actores clave en la construcción de esta noción de interculturalidad, inscritos en el ámbito de la EIB, han sido la Cooperación Técnica Internacional, los diversos Estados de la región y, desde luego, las organizaciones indígenas regionales o nacionales, cuyo producto han sido las respectivas direcciones nacionales de EIB, implementadas y desarrolladas por líderes, técnicos y pedagogos indígenas, con una asesoría técnica compuesta principalmente por antropólogos y lingüistas (AA.VV., 1998).

Resignificación de la etnicidad y la identidad

A partir de 1992, el carácter de los movimientos indígenas y de las políticas estatales da un salto cualitativo, que permite entender, de

distinta manera, la interculturalidad. Este salto consiste, principalmente, en la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de los poderes locales, así como en la emergencia de nuevos sujetos identitarios (Wade, 2000: 115), como los afros, las culturas urbanas, las identidades etarias y de género, el movimiento ambientalista, etc.

Los actores principales de esta etapa ya no son los antropólogos ni las Iglesias, sino los movimientos sociales, las agencias de cooperación y las distintas estructuras de representatividad indígena, como las alcaldías, los consejos provinciales, las diputaciones, etc.

Cuando el segundo paradigma ingresa en el escenario, se encuentra con casi todas las reformas constitucionales que de una u otra manera incorporan ya el multilingüismo y la pluriculturalidad. Las instituciones de EIB también han sido integradas en los estamentos estatales, y las diversas organizaciones indígenas nacionales tienen un marcado protagonismo político y la capacidad de constituirse como interlocutores privilegiados, habida cuenta de las crisis de los partidos políticos.

Un elemento nuevo de este escenario son las reformas constitucionales que apuntan a la descentralización del Estado y a la implementación de diversas formas de autonomías regionales. De esta manera, el ejercicio del poder local en torno a las alcaldías y los municipios cambia drásticamente las estrategias de los movimientos indígenas.

En este contexto, desde la diversidad, no es tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural, sino asegurar la participación ciudadana. Este enfoque pone en segundo plano —e introduce la crisis en— la concepción de la *interculturalidad* como praxis de la diferencia, en favor de la participación y el ejercicio del poder.

La reflexión antropológica ya no apunta a documentar y validar la diversidad lingüístico-

cultural, sino a pensar la identidad como una estrategia necesaria para garantizar el ejercicio de la ciudadanía.

Los puntos claves de esta nueva reflexión podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- La *identidad* es un discurso y una estrategia que incluye “lo indio” como única garantía de acceso a la modernidad (entendida ésta como ciudadanía, acceso a recursos y participación en la toma de decisiones). En este contexto, la especificidad cultural se idealiza sólo en tanto que permite “ser moderno”.
- Así, la única forma posible de ser modernos y participar de la ciudadanía es a través de la indianidad.

Las consecuencias de estas perspectivas en el ámbito de la interculturalidad son altamente significativas. La especificidad pasa a ser un medio y no un fin; ésta se relativiza de cierta manera y proyecta la educación fuera de los límites que impone una visión purista de la cultura y la lengua propia: la interculturalidad ya no es ejercicio de la especificidad, sino también, y sobre todo, es apertura, derecho de ciudadanía y capacidad de agencia frente a la modernidad.

Un componente institucional clave de esta etapa es el progresivo distanciamiento de la cooperación técnica internacional, quedando los desafíos de la educación intercultural a merced de las instituciones del Estado en crisis y de este nuevo horizonte político que ya no considera urgente una escuela fundada en la especificidad cultural, centrada en el uso de la lengua materna y el mantenimiento de la cultura, sino, más bien, abierta a procesos de reforma, muchos de ellos de frágil consistencia y muy difícil ejecución.

Si bien se verifica la incorporación de la interculturalidad como una variable transversal de las propuestas educativas oficiales, en la prác-

tica, tales propuestas se insertan más bien en el campo multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia.

En la *Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica* se habla de la necesidad de la interculturalidad como eje transversal. Allí se hace una pálida referencia al proceso de colonización que ha vivido Ecuador, al mencionarse que

[...] desde la época de la Colonia, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y en la época moderna, el de sus descendientes (Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, 1997: 121).

No obstante, en cierta forma se “naturaliza” esta situación, en tanto se asume como un hecho que la dominación existe, pero se omite que uno de los roles principales de la educación es la transformación de aquellas situaciones en las que la dominación prevalece. Así mismo, se elude que las prácticas educativas pueden ser muchas veces instancias de legitimación y reproducción de dicho patrón de dominio y colonialidad del poder (Quijano, 1999: 104). Como dice Walsh:

Si la Interculturalidad, se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, la capacidad de actuar [...] (2002: 14).

Entonces, apremia tener en cuenta los riesgos y las contradicciones de incorporar la diversidad en los espacios oficiales, ya que este proceso, si bien nace en respuesta a las demandas

indígenas, se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución.

En la incorporación oficial de lo cultural e intercultural en las propuestas educativas formales

[...] parece haber una cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea (Wade, 2000: 126).

Por ello, la interculturalidad como estrategia oficial, al inscribirse en esta política, adquiere un matiz multiculturalista, pues cuando desde el Estado se fomentan las organizaciones indígenas y se apoyan sus demandas, se constituye un sujeto unificado ("las organizaciones indígenas y afros") con el cual se puede negociar y administrar de mejor manera múltiples y conflictivas demandas. En términos generales, es una forma de responder a la diversidad; de reducir la complejidad que la constituye, y de controlar los conflictos latentes que de su reconocimiento oficial se derivan.

Dicha problemática alude, necesariamente, a relaciones asimétricas de poder, ante lo cual, en las propuestas oficiales, si bien se reconoce que existe discriminación, se apela de esta manera a lo que diversos autores denominan el "mito de la universalidad ciudadana", que subsume las diferencias étnico-culturales locales y geográficas en el carácter universal de la ciudadanía ecuatoriana, homogeneizando las diferencias y las especificidades como mecanismo para posibilitar dicha universalización.

Esta situación remite, por un lado, a consolidar las relaciones asimétricas de poder entre los grupos socioculturales y, por otro, como consecuencia de lo primero, a la emergencia

de una ciudadanía de primera y de segunda clase, pues

[...] al intentar universalizar sus diversos elementos a través de la homogeneización, la ciudadanía reprime las diferencias y las desigualdades, pero no las suprime, dando lugar a diversos niveles de ciudadanía, esto es, a ciudadanos de primera y segunda clase (S. López, 1997: 386).

Para concluir, en el caso de la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana, ésta se inserta, más bien, en el ámbito del multiculturalismo oficial (Wade, 2000), al constituir una estrategia de control político de los procesos educativos desde la formulación de propuestas oficiales que, en apariencia, incluyen las demandas de los movimientos sociales emergentes, mas no de la interculturalidad como propuesta política que apunta a la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya, también realmente, a transformar las situaciones de inequidad y exclusión.

Referencias bibliográficas

AA.VV., 1975, *La actual situación de los pueblos indígenas de Sudamérica*, Montevideo, s. e.

AA.VV., 1998, *Pueblos Indígenas y Educación*, Quito, Abya Yala.

Garcés, Fernando, 2004, "Situación de la educación bilingüe intercultural en Ecuador", PROEIB Andes, Banco Mundial, Bolivia, Cochabamba, documento de trabajo.

López, Luis E., 2000, "El multilingüismo indolatinoamericano y la educación de la población indígena", Cochabamba, documento de trabajo.

López, Silesio, 1997, *Ciudadanos reales e imaginarios*, Lima, IDS.

Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, 1997, *Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica*, Quito, MEC, 1997.

Montaluisa, Luis, 2005, "Módulo de modelos y experiencias de educación intercultural bilingüe en el Ecuador", Maestría en Educación Intercultural, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana

Quijano, Aníbal, 1999, "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en: Santiago Castro-Gómez, ed., *Pensar (en) los intersti-*

cios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Bogotá, Universidad Javeriana.

Wade, Meter, 2000, *Raza y etnicidad en América Latina*, Quito, Abya Yala.

Walsh, Catherine, 2002, *Educación e interculturalidad*, Lima, Ministerio de Educación de Perú, Proyecto FORTE-PE.

Yáñez, Consuelo, 1998, "La educación indígena en el Ecuador", en: C. Paladines, ed., *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, vol. 5, Quito, Abya Yala.

Referencia

Vélez V., Catalina, "Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 103-112.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina*

Raúl Díaz**

Alejandra Rodríguez de Anca***



Resumen

Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina
Intercultural challenges, political crossroads, and different educations: an approximation to the debate from the province of Neuquén, Patagonia (Argentina)

Este trabajo procura dar cuenta de las coordenadas que han estructurado el debate y la puesta en marcha de propuestas de educación intercultural en la provincia de Neuquén (Argentina), como punto de anclaje para la problematización de las perspectivas hegemónicas en este campo. Se trata de avanzar en la construcción de un enfoque que enfatice las dimensiones relacionales y políticas de la educación intercultural.

Abstract

This article seeks to present the opinions that have been at the center of the debate about intercultural education projects, and their implementation in the province of Neuquén, Argentina, as a starting point for the confrontation of hegemonic positions in this field. The objective is to advance in the construction of an approach that emphasizes the political and relational dimensions of intercultural education.

Résumé

Ce travail essaie de rendre compte des coordonnées qui ont structuré le débat et la mise en marche de propositions d'éducation interculturelle dans la province de Neuquén (Argentine), comme point d'ancrage pour la mise en question des perspectives hégémoniques dans ce domaine. On cherche à avancer dans la construction d'une approche qui mette en relief les dimensions au niveau des relations et des politiques de l'éducation interculturelle.

Palabras clave

Educación intercultural, "otra" educación, Programa de Lengua y Cultura Mapuche, pueblo Mapuce (Argentina). Intercultural education, "another" education, Program of Mapuche Language and Culture, Mapuche population.

* Ponencia presentada en el panel "Historia política y memoria colectiva de las luchas por otra escuela en el siglo xx", que se realizó en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana "Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana", convocado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en octubre de 2007, en la ciudad de Buenos Aires.

** Magíster en Investigación educativa y licenciado en Ciencias antropológicas. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Director del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT).
E-mail: rdsur1@infovia.com.ar

*** Especialista en Estudios sociales y culturales y licenciada en Ciencias antropológicas. Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT).
E-mail: ardeanca23@yahoo.com.ar

El tema de "otra" educación que hoy nos convoca es parte de un proceso histórico que, en la provincia de Neuquén, toma aspectos particulares que queremos destacar.

La historia del genocidio del pueblo *Mapuce* y de los instrumentos de colonización e invasión territorial posconquista¹ (Del Río, 2005) muestran los dientes feroces de aquella y aún hoy homenajeadas "Generación del 80" que llevara adelante el proceso de conformación del Estado nacional. Nada quedó por hacer para garantizar, sostener y legitimar el sometimiento a través de un verdadero terrorismo de Estado: campos de exterminio, persecuciones a pie, desapariciones forzadas, traslados compulsivos, guerra bacteriológica, apropiación y venta de niños y niñas, conversión laica nacionalista y religiosa, asimilación corrosiva, prohibición de usos y costumbres, y del idioma en especial. Una larga lista que conviene recordar frente a imaginarios como los de que en Argentina no hay indios, o de que el país, por no ser mestizo sino europeo, tampoco es racista.

Esto nos da un primer elemento para una posible mirada intercultural: ubicar la educación en el campo de una conquista militar continuada por otros medios de opresión. El resituar el tema territorial, social, político y jurídico de los Pueblos Originarios, permite entender de qué podemos hablar cuando hablamos de educación en general y de educación intercultural en particular.

Desde estas coordenadas pretendemos enfocar el tema de "otras educaciones", en una perspectiva genealógica e histórica, situándonos preferentemente en el ámbito rural de la provincia de Neuquén.

Hacia una genealogía de los discursos

La idea de "fronteras" podría dar forma a una genealogía de las posiciones de enunciación preponderantes, que la educación hegemónica (esa mezcla espuria de policía y consenso) ha sancionado, normatizado e instalado como legítimas y válidas, esto es, como las únicas posibles y acreditadas.

Recordemos que estamos situados en el "desierto" posconquista militar, y se trata de los asentamientos poblacionales y de la construcción del territorio patagónico como parte efectiva del territorio nacional. La presencia *mapuce* ha sido siempre sinónimo de invasión chilena, por lo que a los sobrevivientes había que extraerles tanto su indianidad como inculcarles la identidad nacional argentina. Los informes de inspección escolar muestran contablemente los obstáculos, pero también los logros de esta nacionalización; por ejemplo, cómo son enrolladas civilmente mujeres *mapuce* en el edificio escolar.²

No es el tema ahora ilustrar la educación nacionalista para mostrar el papel desempeñado por la escuela, no sólo en la instrucción infantil,

1 Nos referimos a la "Campaña al Desierto" (o "el gran malón blanco" desde la perspectiva del Pueblo Mapuce), bajo la planificación y conducción del General Roca, que tuvo su punto culminante y definitorio en 1879, prolongándose las últimas acciones hasta 1885. Durante el siglo XIX y en el marco del proceso de surgimiento y consolidación de los estados nacionales, los mapuce tienen numerosos tratos con las distintas autoridades de la naciente República Argentina y de Chile. Hacia fines de la década del setenta, la incorporación del espacio pampeano patagónico comenzó a definirse como una cuestión prioritaria por los sectores hegemónicos. Hacia principios de 1880, tanto Chile como Argentina habían completado la conquista de territorios. Esta conquista del territorio, que supuso el genocidio de los Pueblos Originarios, se completaba con los proyectos de disolución de cualquier remanente de ordenamiento comunitario y la incorporación de los indígenas como fuerza de trabajo bajo las coordenadas de un orden capitalista.

2 "La escuela fue por entonces la herramienta más efectiva de 'argentinización' para una población heterogénea: indígenas sometidos, campesinos chilenos, colonos extranjeros o de otras provincias, dispersos en una geografía inmensa y para los recién llegados, desconocida e inexplorada" (Nicoletti, s. f.).

sino también en la subjetivación de un conjunto de prácticas estatales y religiosas de “civilización”. Pero es necesario enfatizar el rol de la escuela como agencia de conversión de los indios a un imaginario de sometimiento legítimo. La escuela es una institución casi total, y no sólo en su forma de albergue. Aún hoy sigue siendo a veces el único edificio para reuniones comunitarias, incluso religiosas. Funciona como un dispositivo para la *ciudadanización*, entendiéndose ésta como la inclusión forzada en un sistema jurídico y pocas veces en uno de vida digna. Es una inscripción material y simbólica en las coordenadas de la expansión capitalista y terrateniente de la nación y su garante: el Estado. Un control sobre los nombres, la familia y la descendencia legítima.

Este modelo de exclusión y prohibición de la cosmovisión *mapuce* no impidió, ni impide aún, la recurrencia a la raíz indígena (aunque no de modo explícita *mapuce*), para revestir de longevidad histórica y consenso a las nuevas identidades provinciales.

Es sabido que parte de la resistencia *mapuce* ha sido la de esconder y restringir su propio idioma, como así también otras prácticas inherentes a su cosmovisión. No hay mucha información ni documentación sobre esas estrategias de evitación.

No obstante, en algunos espacios comunitarios, el *mapuzugun* ha mantenido su vigencia, incluso su proyección. Ahora es recuperado por niños/as, jóvenes y adultos/as aprendiendo de sus mayores, e incluso por sus propios medios, en el ámbito de varias organizaciones políticas y culturales, tanto en el campo como en la ciudad.

Podemos encontrar entonces una primera dimensión de esa “otra educación” en las prácticas de resistencia idiomática, y una segunda dimensión, vinculada a la continuidad y actualización del tejido de telar, dentro de la cual se expresan muchas veces mensajes para y sobre el pueblo *Mapuce*.

Idioma y tejido parecen configurar un modo de resistencia que pronto el Estado, con la complicidad privada, buscó controlar, disponer y apropiarse para diversos usos; entre ellos, es de destacar el turístico y el artesanal. Para la resistencia idiomática, que hacia la década del ochenta fue un reclamo de las comunidades al Estado provincial para que se enseñara su lenguaje en las escuelas públicas, la respuesta fue la del “Programa de Lengua y cultura mapuche”, que analizaremos en el próximo apartado. Para la resistencia del telar, sobre la imperiosa necesidad de supervivencia económica y social, la respuesta ha sido la de un programa de apropiación cultural denominado “Artesanías neuquinas”, fundado en 1975 y organizado como una Sociedad del Estado Provincial, desde el que se promocionan también otras prácticas, como la de tallado en madera.

Posteriormente, con el crecimiento de organizaciones políticas *mapuce*, hacia mediados de la década del ochenta y sobre todo en la del noventa, se comienzan a visualizar formas autónomas de educación vinculadas a la lucha territorial y jurídica. Nos referiremos, en el apartado “Educación para un Neuquén intercultural”, a esta perspectiva que conjuga hoy dos posiciones: la educación intercultural y la educación autónoma.

Por su parte, los y las docentes rurales, en su mayoría bajo el marco de su Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), se fueron conformando como actores críticos de las políticas oficiales, tanto nacionales como provinciales. Hacia mediados de la década del ochenta comenzaron a realizar un conjunto de experiencias pedagógicas basadas en la perspectiva del “rescate cultural” y a co-gestionar mejoras en las comunidades, a partir de reclamos conjuntos entre escuelas y comunidades. Hacia mediados de la década del noventa, tanto las organizaciones *mapuce* como las de docentes, y con colaboración de la Universidad del Comahue, empezaron a plantearse una educación intercultural como modo de aproximar perspectivas e inaugurar un espacio de debate.

Quedan delineadas así las líneas principales que conforman actualmente el debate político pedagógico sobre “otra” educación, y para profundizar en él, nos proponemos recorrer los principales temas y episodios en una mirada analítica. Para ello nos vamos a referir al “Programa de Lengua y cultura mapuche”, a los “Encuentros de docentes rurales y comunidades mapuche”, y a la propuesta de la Coordinadora de Organizaciones Mapuce (COM) del año 2000.

“Programa de Lengua y Cultura Mapuche”

Este programa fue la respuesta del gobierno provincial a las demandas de las comunidades *mapuce*, las que tienen un punto de inflexión en el “Encuentro de educación rural y pueblo Mapuche”, realizado en 1992 en la escuela albergue de Naunauco. En este espacio es que se formaliza el pedido de contar con maestros de lengua *mapuce* en las escuelas donde las comunidades lo estimen necesario. Esta demanda fue luego profundizada en los encuentros anuales posteriores. En 1995 se resolvió y se reglamentó incorporar, con carácter optativo y a solicitud de las comunidades educativas, la enseñanza de la lengua y la cultura *mapuce* en las escuelas primarias insertas en las comunidades.³

El programa fue desactivado luego de algunas experiencias, pero es reactivado a partir de 2001, año en el que se designaron 39 maestros, hasta abarcar actualmente unas 50 escuelas.

Si consideramos algunos aspectos de la actividad de estos maestros y maestras, vemos que se desarrolla en una complejidad administrativa institucional y que el despliegue de la práctica docente en cada escuela muestra una dependencia tanto de la organización y la dinámica interna de los establecimientos como

del contexto político más amplio. En cuanto al primer aspecto —las formas de resolver el trabajo diario— la mayor o menor jerarquía que se otorga a determinadas funciones y tareas, las formas concretas de realización del currículo y las metas que se propone cada institución, en suma, todo aquello que configura las “condiciones institucionales” de la enseñanza resultan determinantes del carácter con que se instituya esta figura. Así mismo, aparecen como muy relevantes las circunstancias que atraviesa la relación entre la escuela y la comunidad, y la historia de esa relación al momento de introducirse en cada escuela la figura del maestro de lengua y cultura *mapuce*. Ambos aspectos pueden operar tanto como obstáculos internos a las estrategias de manipulación política por el poder provincial (reafirmando procesos de construcción de autonomía pedagógica por maestros y comunidad), como, por el contrario, como facilitadores de una política de simulación de educación intercultural.

Al describir brevemente el “Programa lengua y cultura mapuche”, vemos cómo éste se estructura según la lógica de las materias especiales, es decir, como una incorporación de contenidos (en este caso, la enseñanza del idioma y de elementos de la cultura *mapuce*) que no altera sustancialmente ni promueve una revisión más amplia del currículo escolar. Por otra parte, si bien a nivel de propósitos se enuncia la necesidad de integración institucional del maestro de lengua, no se prevén tampoco instancias específicas que permitan una articulación entre docentes *mapuce* y no *mapuce*, quedando ésta librada a la suerte en cada establecimiento. En cuanto a las formas de enseñanza, desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche se enfatiza en la necesidad de dotar de herramientas pedagógicas y didácticas básicas a los maestros y las maestras de lengua, de forma tal que puedan

3 Se reglamenta, además, la carga horaria curricular, en la mayoría de los casos dos horas semanales por ciclo y cuatro horas de trabajo de rescate cultural con la comunidad, con personal que ésta designe y sin que la falta de título sea un impedimento.

actuar como maestros/as de grado, teniendo en cuenta su carácter de "idóneos", lo que también deriva en la reafirmación de las formas escolarizadas de transmisión de conocimientos. En relación con la elección de estos maestros y maestras, puede señalarse que si bien la normativa la pone prioritariamente en manos de las comunidades, en la práctica su intervención se limita, en la mayoría de los casos, a la aprobación o el rechazo.

El idioma es uno de los núcleos en disputa, tanto por su utilización en el programa, como por las formas de estandarización adoptadas para su enseñanza.⁴

Desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche se elaboró el Grafemario Unificado y Regionalizado para la provincia de Neuquén,⁵ considerado por sus mentores de "aprendizaje fácil" para los niños (Alves y Bellini, 2006), y destinado al uso en escuelas y en sectores de la administración pública (tales como el Registro Civil). La adopción de este grafemario conlleva el rechazo de otro, el Grafemario Ragileo, con el fundamento de que éste no atendería las variaciones regionales de la lengua (expresadas, por ejemplo, en la toponimia local), en tanto se considera que es de procedencia chilena.

El Grafemario Unificado y Regionalizado es rechazado por las organizaciones indígenas, las que promueven, por el contrario, el uso del Ragileo, bajo la argumentación de que su uso evitaría un proceso de castellanización de la

lengua, al tiempo que afirman su derecho a decidir sobre la forma de escritura del *mapuzugun*.⁶

Se podría afirmar que el "Programa de Lengua y cultura mapuche" se estructura según una concepción política y pedagógica del bilingüismo en tanto propuesta formadora de identidad, sustentada en la enseñanza de un idioma, como estrategia de fortalecimiento cultural.⁷

Andrea Szulc utiliza la expresión *descontextualización* para referirse al uso de la lengua propuesto en el programa, señalando así tanto la subordinación de la lengua a la lógica escolar y su desanclaje de los mundos de vida, como la modalidad de incorporación de elementos de la cultura *mapuce*

[...] que resaltan la alteridad y su presentación o recreación en el espacio escolar, aislándolos de su contexto sociohistórico [...] La orientación del currículo hacia el "rescate cultural" supone una selección de contenidos tomados del pasado, "de la tradición" (2005: 214-215).

Estas operaciones redundan no sólo en la pérdida de significatividad de los procesos de aprendizaje involucrados para los/as alumnos/as, sino también en la deslegitimación de manifestaciones culturales contemporáneas. Esta situación puede contraponerse a varios proyectos que impulsan la revitalización y la

4 Desde la implementación del programa se vienen realizando "Encuentros provinciales de idioma y cultura mapuche" para la formación de los maestros de lengua, encuentros a los que asisten, además, miembros del equipo técnico de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche y de un Consejo de Ancianos, formado por "mayores que salen de diferentes comunidades", según lo expresado por el Director del "Programa de Lengua y cultura mapuche".

5 En este contexto, se denomina "grafemario" al sistema de estandarización de escritura de la lengua que establece la correlación entre sonido y grafía.

6 En el "XV Parlamento mapuche", realizado en el año 2000, se reafirma la facultad absoluta que tiene el pueblo Mapuce de definir, a través de sus instituciones, el sistema de escritura del *mapuzugun* a utilizar, oponiéndose a toda castellanización del idioma (Piciñan et al., 2004: 249). Es necesario subrayar el carácter eminentemente político de esta disputa, que no se agota en sus aspectos técnicos, sino que remite necesariamente a la pregunta acerca de quién tiene derecho a decidir acerca de los usos de la lengua.

apropiación autónoma de la lengua en función de horizontes políticos y culturales más amplios, coordinados desde organizaciones y grupos *mapuce*, e incluso desde las mismas escuelas.

“Encuentros de educación rural y cultura mapuche”

A nivel provincial es posible reconocer un colectivo de maestros y maestras que, desde el gremio docente provincial, han impulsado revisiones de las políticas educativas y las prácticas docentes, así como progresivos acercamientos con el pueblo *Mapuce*, instalando la necesidad de una pedagogía diferente. Desde mediados de la década del ochenta, los maestros y las maestras rurales —muchos/as de los cuales ejercen en escuelas de comunidades mapuches—, nucleados en el gremio docente ATEN, realizan los “Encuentros de maestros rurales”. En estos fueron incluyendo paulatinamente la participación de representantes del pueblo *Mapuce* y en los últimos años han comenzado a denominarse “Encuentros de educación rural y cultura mapuche”, contándose para la organización de los mismos con la participación de la COM. Docentes y *mapuce* confrontan y dialogan entre sí y al interior de sus propios secto-

res, señalando una tendencia en donde las posiciones que se van acordando, a su vez, confrontan y dialogan con las políticas oficiales.⁸

Nos referiremos muy brevemente a las discusiones, las reflexiones y las propuestas que tuvieron lugar durante los encuentros que el gremio ATEN ha realizado desde mediados de la década del ochenta con relación a la educación en zonas rurales y comunidades mapuce.⁹

En todas estas instancias, el denominador común a los temas particulares tratados han sido: 1) el análisis crítico de la política educativa existente; 2) la preocupación por la especificidad no reconocida de una “pedagogía rural”; y 3) la necesidad de una adecuación de la escuela a las necesidades de la comunidad en que está inserta, ya sea criolla o indígena.¹⁰

El tema recurrente de los encuentros fue la preocupación de estos docentes por la inexistencia de una política educativa específica para las escuelas rurales. Además, dentro de la problemática global de la educación rural, fue objeto de tratamiento especial, en algunos encuentros y documentos, la inadecuación adicional que representa la “escuela *wigka*”¹¹ con relación a la vida de las comunidades *mapuce*.

7 Otro punto en disputa es sobre el uso del idioma y las traducciones; por ejemplo, la traducción del Himno Provincial, presentada en el “11^{er} Encuentro provincial de idioma y cultura mapuche”, entonado públicamente en diversas ocasiones y convertido en un ítem de enseñanza en las escuelas. Desde el punto de vista de un sector de maestros y maestras rurales, esta lógica de la traducción que impregna la efectivización de la introducción del *mapuzugun* en las escuelas, sin mediar una revisión de las aristas etnocéntricas y discriminatorias presentes en los contenidos escolares, termina reduciendo la interculturalidad a un bilingüismo utilizado como puente para la imposición de la cultura hegemónica. O, en términos de la Coordinación de Organizaciones Mapuce, se trata de un uso que reifica el idioma, sin poner en cuestión qué se dice en él, operando nuevamente como instrumento de opresión cultural (COM, 2000).

8 En la última década se realizaron, en distintos puntos de la provincia, ocho “Encuentros de educación rural” y cinco “Encuentros de educación y cultura mapuche”.

9 Cabe mencionar que “el gremio”, como actor colectivo, supone una presencia en el campo político neuquino, por un lado, en las luchas y las reivindicaciones sindicales en cuanto organización representativa de los trabajadores docentes, pero también como espacio de encuentro e identificación de un conjunto de maestros y maestras que comparten la legitimidad por la construcción de sentidos sobre lo educativo y sobre su trabajo.

10 El antropólogo Fernando Sánchez elaboró la descripción inicial que soporta este desarrollo.

11 El término *wigka* (o “huinca” en su versión catellanizada), se traduce habitualmente como “blanco/a”; tiene también las connotaciones de “ladrón”, “traidor”.

Con respecto a lo anterior, aparece con insistencia la necesidad de construir una “pedagogía rural” para revertir, en este ámbito, la aplicación de una educación de corte urbano. Dado que la *ruralidad* en términos generales se define por el entorno material y cultural en que se desarrolla este tipo de educación, la realidad de las comunidades donde las escuelas rurales están insertas aparece como determinante de la problemática educativa. Paralelo a este eje de oposición con las escuelas urbanas se menciona también el antagonismo *mapuce-wigka*, valiendo para ambos casos la denominación “cultura dominada” y “cultura dominante”.

A lo largo de los encuentros se mantuvo, entre los objetivos fundamentales de la educación, promover la integración y preservar la cultura nacional; sin embargo, los sentidos atribuidos a estos conceptos se han ido modificando. Mientras que en los primeros encuentros el tema de la diversidad cultural aparecía muy secundariamente, en los últimos toma relieve central la tensión entre la pretendida “cultura nacional” (o aun latinoamericana) y la heterogeneidad existente en su interior.

De la misma manera que en los primeros encuentros se enfatizaba en la necesidad de construir un país democrático, liberado y nacional, a partir de una política educativa que acompañara este proyecto, abandonando el esquema tradicional y apuntando a una “educación liberadora”, en los últimos se define al país como plurinacional y pluricultural y, en consecuencia, se propone una “educación intercultural”.

Como reflexión de conjunto se puede plantear una serie de puntos:

1. Los encuentros fueron (y son) un espacio fundamental en la construcción de la identidad docente, principalmente en lo que respecta a la formación de un proyecto político y político-pedagógico para el contexto rural e indígena que disputó (y aún disputa) con los discursos hegemó-

nicos y los proyectos oficiales. Así considerados, estos eventos pueden ser caracterizados como espacios de formación de un colectivo que hemos denominado *No-sotros los rurales*.

2. En cuanto a los cambios de énfasis o el enfoque de algunos temas que citamos anteriormente, podemos señalar:

- La predominancia, en los últimos encuentros, de la relación entre educación y diversidad cultural, y la disminución del énfasis en propuestas de vinculación de la educación con proyectos “liberadores”, que caracterizó a los primeros años de la apertura democrática. No obstante, en las propuestas recientes de pedagogía rural y educación intercultural no desaparece la función emancipadora de la educación, manteniendo el sentido de la educación popular de inspiración freireana.
- Con relación a este desplazamiento de sentido, se puede observar un cambio en cuanto al tipo de protagonismo otorgado al trabajo docente, desde el rol de animador en el proceso educativo propio de la educación liberadora (por oposición al directivismo característico de la educación tradicional), hacia un enfoque que en el marco de la educación intercultural se basa en reconocer las necesidades y las expectativas de la comunidad.

3. El avance mencionado en dirección de una propuesta de educación intercultural es aún más potente en los encuentros que convocan la participación de los *mapuce*. Si bien algunos de los cuestionamientos de estos resultaron demasiado “radicales” para algunos/as docentes, hubo acuerdo general en cuanto a la necesidad de plantear una relación intercultural distinta a la tradicionalmente predominante, y de

cambiar la postura homogeneizante de la escuela, atendiendo a las particularidades culturales de la población *mapuce*.¹²

Por su parte, docentes rurales de las denominadas *escuelas criollas* —que participan de las jornadas—, cuestionan la preferencia que se hace por las escuelas de comunidades *mapuce*.¹³ Los *mapuce*, por su parte, tienen sus propios debates, ya que allí concurren organizaciones y padres y madres de alumnos/as con perspectivas en debate. Es a partir del año 2000 que el tema de la interculturalidad aparece tanto en las convocatorias como en las propuestas, siendo esto, además de una alianza entre maestros/as y *mapuce*, una respuesta al “Programa de Lengua y cultura mapuche”.¹⁴

El valor de estos encuentros, en relación con la concreción de una propuesta de enseñanza para la educación intercultural, resulta entonces insoslayable, ya que la posibilidad de quebrar las representaciones identitarias y las rutinas escolarizadas está dada por estos espacios de reflexividad, en los que se encontraría la intencionalidad de direccionar, en otro sentido, las prácticas pedagógicas, y de “interpelar” la teoría en la búsqueda de aportes para esta construcción colectiva.

Maestros/as y *mapuce* han caminado juntos parte de un recorrido que exige, como prime-

ra medida, crear los espacios de participación y colaboración, aunque esto no debe impedir el reconocimiento de la dificultad de poner en práctica los acuerdos y las propuestas a los que se arribe.

Plantaremos a continuación la propuesta *mapuce* para una educación intercultural.

“Educación para un Neuquén intercultural”

El documento “Educación para un Neuquén intercultural”¹⁵ fue elaborado en el año 2000 por ‘*Norgvamtuleayin*’, el Equipo de Educación de la COM; es tanto una reflexión como un planteamiento político acerca de las coordenadas de dominación que sufre el pueblo *Mapuce* y también una respuesta a las políticas oficiales respecto de la educación compensatoria y bilingüe. Además de contener una crítica a las políticas de asimilación e integración del Estado argentino, concluye con una propuesta para un nuevo sistema educativo.

Al inicio, los/as autores/as se preguntan “cuál ha sido el resultado de más de un siglo de educación estatal” (2000: 2), viendo en el nacionalismo una negación del pueblo *Mapuce*, el que es considerado como “bárbaro”. Las políticas indigenistas son caracterizadas como de “in-

12 Como señaláramos en el apartado anterior, fue en uno de estos encuentros que se concretó la demanda del cargo de maestro de lengua para las escuelas que están en las comunidades *mapuce*. Este logro significó un paso importante en la articulación del sector docente y el pueblo *Mapuce*, y un antecedente fundamental para futuras acciones en el camino de la educación intercultural.

13 Al interior del gremio, las posiciones no son homogéneas. Se cuestiona el apoyo dado a estos encuentros, por sobre otras opciones en el marco de las acciones gremiales reivindicativas.

14 “Asumimos la interculturalidad como una decisión política que pasa por aceptar al diferente, por no negarlo ni ocultarlo. Por lo que la problemática de la educación intercultural debe estar presente en todo y en cada uno de los debates, reflexiones, encuentros y espacios de formación docente para la reformulación de la práctica docente” (Convocatoria de ATEN al “V Encuentro de Educación Rural y Cultura Mapuche”, Manzano Amargo, noviembre de 2001). El lema de este V Encuentro fue: “Construyendo una educación intercultural”.

15 “Educación para un Neuquén intercultural” tuvo aparición casi simultánea con otro documento fruto del debate y la elaboración conjunta de la COM y el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Existen fuertes relaciones intertextuales entre estos documentos, que se parafrasean, citan, reformulan y dialogan entre sí, al tiempo que marcan posicionamiento frente a las perspectivas y los proyectos oficiales en relación con la educación intercultural.

tegración forzada”, ya que los sectores dominantes apostaron a la extinción o conversión de los Pueblos Originarios. Esto dio lugar a una relación totalmente desigual con la cultura *mapuce*, la que “fue sustraída de su carácter de nación o pueblo autónomo”.

La educación, en particular, es vista como acosadora y hostigadora del pensamiento, de la forma de vida y de la proyección del pueblo, y tampoco brinda las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad dominante, lo que genera

[...] fracaso escolar, bajo rendimiento, repitencia, deserción, y como consecuencia de esto y otros fenómenos económicos y sociales, mano de obra barata, y o desocupada, tanto en las ciudades como en el campo (2000: 2).

Asimismo, plantean que la escuela ha intervenido la transmisión cultural familiar y comunitaria, desordenando la concepción del trabajo vinculado con el intercambio igualitario con la naturaleza, y ha actuado también sobre el conocimiento que proviene de su origen (*tuwvn*), para situarlo en coordenadas de utilidad, privilegio y lucro personal.

La educación obligatoria garantizada por el Estado, dicen, se imparte anulando el entretejido “originario” de la identidad *mapuce*, no reconociendo otra cultura que la de la “tradicción nacional”. Además, sostienen, niega el idioma que hablan los mayores, y desconoce las normas y los valores que regulan la vida en comunidad. Somete a los alumnos y las alumnas a un proceso de enseñanza basado en conocimientos improprios, descontextualizados y enciclopédicos, que contribuyen a debilitar la identidad del niño, su autoestima, e incluso, a veces, su proyección como *mapuce*. Aun advierten que la formación docente, al establecerse sobre estas bases, resulta incompetente frente a la cultura *mapuce*.

Uno de los apartados centrales del documento es el titulado “Educación autónoma”. En

dicho apartado se reivindica históricamente la resistencia cultural a partir de haber ejercido prácticas educativas propias, dentro de un sistema educativo que es familiar y comunitario, y que, por otra parte, se basa en otras coordenadas, como el ser permanente y orientado por las autoridades originarias, y en un sistema de comunicación donde no hay distinción tajante entre sociedad y naturaleza. Este apartado conforma una especie de programa de educación propio y autónomo, del que se describen sus ejes y dimensiones principales.

Otro de los puntos que aborda el documento es la crítica al bilingüismo como política estatal para los pueblos originarios. Así, dicen que “el bilingüismo escolarizado y estandarizado por semejanza al castellano utiliza la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante” (2000: 5). Agregan que “sin revisión de los modos y los contenidos de la transmisión, sin la reparación que proviene de la autocrítica y el cambio en la perspectiva de una nueva relación con los Pueblos Originarios”, el bilingüismo intenta perpetuar un “*mapuce folclorizado*, sobre el que se actualizan prejuicios etnocéntricos y racistas” (2000:5). Caracterizan la propuesta de “educación intercultural bilingüe” (EIB), en sus diversas variantes, como minimizadora del concepto de *interculturalidad*, restringiéndolo a la enseñanza de otro idioma; además, “reduce la política de identidad al hecho de dominar un idioma, sin poner en discusión qué se dice, qué se hace en ese idioma” (2000: 5). Esto lleva, dicen, a restringir también la educación propia de un pueblo diferente, a una de las modalidades del sistema educativo, un agregado a lo que ya existe, desprovisto de proyección política, territorial y cultural.

El apartado “Propuesta para una nueva educación” desarrolla los aportes que la educación *mapuce* podría hacer a un nuevo sistema educativo. Básicamente, se trata de introducir, en la educación, una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza, así como

promover la vinculación de la educación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria, vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

Al referirse a la propuesta de un “Sistema educativo intercultural para un Neuquén intercultural”, plantean la necesidad de la ejecución de dos procesos paralelos e interrelacionados:

[...] el proceso de recuperación y fortalecimiento de la educación autónoma mapuce y el proceso de escolarización intercultural. Si no se cumple el primer proceso, el segundo no tendrá la base suficiente para construir una identidad independientemente de las instituciones del Estado (2000: 10).

Por último, se preguntan “qué es entonces educarse interculturalmente”; las que siguen, son algunas de las definiciones con las que concluyen el documento:

- Que la *interculturalidad* debe entenderse como “la relación entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad” (2000: 10).
- Que la educación intercultural debe promover la participación en todas las articulaciones posibles para un cambio de un “Estado monocultural a un Estado que se reconozca y se realice como intercultural” (2000: 10).
- Que la interculturalidad se basa en el reconocimiento del pueblo *Mapuce* como un Pueblo Originario, lo que supone el control sobre el territorio que habita y los recursos naturales, ejerciendo su autonomía; de esto se deriva el derecho a su propia educación, salud, justicia, etc., lo que implica la propia organización política (*Kome Feleal*), la propia organización jurídica (*Nor Feleal*), la propia organización social, educativa y de salud.

Aportes para el debate

Como CEPINT, llevamos más de diez años trabajando en la perspectiva intercultural. Nuestros presupuestos y primeros análisis marcaron un punto de partida con el que pudimos sustentar un conjunto de reflexiones y prácticas, tanto con los y las docentes rurales como con las organizaciones *mapuce*.

Estos puntos de partida rápidamente se enfrentaron a un conjunto de problemas, por lo que tuvimos que aprender y desaprender varias cuestiones.

Nos gustaría, antes de exponer el cuerpo central sobre nuestra mirada de la interculturalidad, tratar brevemente este proceso de aprendizaje-desaprendizaje.

En el contexto de políticas asimilacionistas y discriminatorias, el sindicato de docentes de Neuquén logró articular espacios interculturales (aunque no eran llamados así) con relación a demandas de reconocimiento cultural de parte de las comunidades *mapuce*, y de sus organizaciones.

Por otra parte, en el contexto de políticas de exclusión y marginación creciente, y de prácticas partidarias clientelares, los *mapuce* organizados fueron delineando, mediante múltiples luchas, una discusión profunda acerca del significado de la interculturalidad.

En este proceso, nosotros mismos como institución académica, a través de una militancia pedagógica crítica, fuimos aportando sobre perspectivas teóricas y pedagógicas alternativas, entretejiéndonos con los otros dos actores, organizaciones docentes y organizaciones *mapuce*, mediante distintas acciones, redactando incluso documentos sobre educación con autoría compartida, en particular con el Equipo de Educación (*Norgobamtuleayjiñ*) de la COM de Neuquén.

En particular, de las organizaciones *mapuce* fuimos aprendiendo que:

1. Al hablar de *interculturalidad* no se trata de la recuperación de la lengua, ni de la igualdad educativa con diferencia, sino del reconocimiento político, económico, cultural y jurídico efectivo de los Pueblos Originarios. Es decir, la interculturalidad no es algo que se reduce a lo educativo, a lo lingüístico y cultural, sino a la relación entre el Estado argentino y los Pueblos Originarios.
2. La interculturalidad, entendida como algo basado en la lengua y dirigida a las poblaciones indígenas por el Estado, es parte de un nuevo proceso de negación, reducción y confinamiento cultural. Al desconectar la enseñanza de la lengua de la construcción política del Pueblo Originario, se refuerza una identidad colonizada doblemente, es decir, de modo bilingüe. Y, a pesar de múltiples y significativas experiencias —que se deben considerar en particular—, como diseño de política educativa no tiene nada de innovador.
3. La interculturalidad, en tanto modalidad para los “aborígenes”, no es más que otra de las estrategias para situar a los *mapuce* como responsables de su fracaso, y para colocar el problema de la igualdad nuevamente en el “otro” diferente. Por tanto, la interculturalidad en cualquiera de sus versiones —desde el simple bilingüismo hasta la educación intercultural bilingüe— no debería ser una modalidad del sistema,¹⁶ sino una propuesta general para que toda la sociedad se repense desde la perspectiva intercultural. En realidad, quienes no son interculturales y necesitan educarse en ello son el Estado y la sociedad civil argentina. Los *mapuce* tienen bastante para dar, si se piensa en la interculturalidad como instrumento de democratización.
4. Los programas educativos bilingües para indígenas parten de una estrategia de gobernabilidad política, en cuanto anula o pospone la educación en propias manos de los pueblos indígenas. Como acción atada a las políticas neoliberales de atención a la diversidad y respeto a las diferencias, vuelve subalterna la diferencia, la exotiza y así coarta la vigencia y la proyección económica, social y cultural de los Pueblos Originarios. En consecuencia, no se trata de lo que los Pueblos Originarios necesitan para recuperarse, sino del etnocentrismo que el Estado y la sociedad argentina deben transformar.
5. La educación del pueblo *mapuce* debe estar bajo control *mapuce*, y la educación intercultural bajo control intercultural. Entonces, la educación autónoma del pueblo *Mapuce* no puede ser reemplazada por la intercultural, o por la enseñanza de la lengua *mapuce*. Y para la educación propia en manos *mapuce*, el Estado debe ser responsable y garante de derecho.

Nos referimos ahora a nuestros aprendizajes de los y las docentes:

1. Los programas focalizados (entre ellos, pero no solamente los de EIB) son parte de la reforma neoliberal del Estado, plasmados en la Ley Federal de Educación,¹⁷ ley que no se aplicó en Neuquén por la

16 Tal como sucede con los programas oficiales en esta perspectiva que se piensan y llevan a cabo focalizados en los Pueblos Originarios, que son redefinidos como un “subsector” de la población.

17 Nos referimos a la Ley Federal de Educación, núm. 24.195, sancionada en el año 1993 por el Congreso de la Nación; esta ley reorganizaba el sistema educativo modificando su estructura y el rol del Estado en cuanto a garante de la educación, estableciendo su subsidiariedad. Desde el año 2006 se encuentra vigente una nueva Ley Nacional de Educación, la Ley 26206, que pese a las modificaciones que introduce no ha alterado sustancialmente la perspectiva político-pedagógica de la Ley Federal, y cuyos efectos concretos aún están por verse. En relación con el tema que nos ocupa, cabe señalarse que esta última ley formaliza la creación de la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad del sistema educativo argentino.

- resistencia popular, pero que para meterla a contramano el gobierno ensayó formas de penetración a través de programas y financiamientos especiales.
2. El "Programa de Lengua y cultura mapuche" es una de las estrategias para romper la agremiación y el estatuto docente, además de ser una de las formas de penetración del partido gobernante en las comunidades.
 3. El trabajo integral de la escuela y entre las escuelas se reduce, en la propuesta oficial, a unas pocas horas de lengua *mapuce*, desviando la atención acerca de un replanteo serio del genocidio con el que nace la educación argentina. Además, soslaya otras dimensiones de la interculturalidad que ponen en tensión las cuestiones de género, clase, edad, preferencia sexual, nación, etc., dejando intacto el dispositivo etnocéntrico y asimilador de la educación nacional.
 4. Los programas especiales no surgen de la participación y la convocatoria al debate, sino como estrategias de anulación de las iniciativas, y son parte de la parcialización y la atomización del sistema educativo; por tanto, de una nueva subordinación del rol docente a las políticas estatales, y de la generación de competencias y fracturas dentro del campo de la docencia. Además, los Proyectos Educativos Institucionales por escuela en las comunidades o parajes favorecen distinciones y fragmentan aún más la perspectiva que los *mapuce* construyen como Pueblo Originario.

En síntesis, estos son algunos de los ejes que fuimos aprendiendo a reconocer, a situarnos desde ellos, y a desaprender muchos supuestos que nos constituían.

Ahora bien, por nuestra parte, también hemos visualizado que la escuela en particular y la educación argentina en general, se encuentran todavía sitiadas por una pedagogía normali-

zadora, disciplinadora y homogeneizadora. En este contexto, la demanda de adecuación curricular y de EIB no podrá superar el tratamiento formal y estereotipado de elementos de la "otra" cultura, sin una revisión profunda de su estatuto político-pedagógico. En otros trabajos hemos retomado el concepto de *identidad del trabajo docente* (Batallán, 2004), aplicándolo a nuestro caso en estudio, la docencia rural en Neuquén. El arribo a Argentina de programas de EIB puede resultar un salto al vacío, al pasar por alto las dimensiones constitutivas de la identidad del trabajo docente, de la identidad de la escuela y de su ideología civilizadora. Su anclaje en las políticas de un Estado que se niega a reconsiderar su estatuto monocultural la convierte en dispositivo de disciplinamiento de las diferencias. Y aunque es de advertir la existencia de movimientos y procesos alternativos, la escuela argentina, como actora y resultante de procesos materiales y simbólicos constituyentes de la pedagogía de la Modernidad, no se asusta ni cambia con una EIB centrada en la lengua.

Insistimos en que sin un detenido tratamiento y problematización de los obstáculos teóricos y epistemológicos, la superposición cuasi espontánea y acrítica de las propuestas educativas bilingües o biculturales, puede ir en menoscabo de su potencial democratizador (que en realidad no tienen de por sí, sino por el conjunto de dimensiones críticas y articuladoras que pueden disparar). Incluso la educación intercultural puede reproducir, bajo otra modalidad (la indígena), los discursos y las prácticas del modelo de la Instrucción Pública que ha aprisionado a lo educativo durante más de un siglo, configurándolo como monocultural y homogeneizador.

Queremos hablar de la ecuación intercultural en esta perspectiva. En principio, lo *inter* de lo cultural pueda ser una mirada crítica sobre sí misma de la sociedad y de la escuela de la homogeneidad, entendida esta mirada como problematización y de-construcción del imaginario normalizador y tecnocrático de la docen-

cia, en el que se han conjugado las imágenes iluministas y positivistas con las del apostolado y la eficiencia. En esta línea se estaría desbrozando un camino en la perspectiva de una pedagogía de las diferencias, pensada desde un cruce de límites descolonizador, en el que la sociedad anfitriona y hegemónica deberá recomponer sus coordenadas de identidad, cultura y nación, y en consecuencia, de clasificación económica y social. Para esto, es imprescindible que la “interculturalidad” dispute con los mandatos nacionalistas, liberales y capitalistas, patriarcales, adultos y heterosexuales, de la educación argentina. Además, que esa disputa se cuide de inventar una esencia *mapuce* inamovible, de tanto elaborar un programa bilingüe que ordene topológicamente los elementos de cada cultura. Esto puede resultar en una falsa interculturalidad, es decir, crear culturas para que luego, como se dice: “cada cual aporte lo suyo”. Se disuelve así lo político de lo intercultural, que es el diálogo, la confrontación y el tránsito sobre conflictos históricos y políticos que atraviesan a la sociedad en su conjunto, aunque de modo diferente a cada cual.

Cabe entonces reformularnos, una vez más, la pregunta de si es posible una pedagogía intercultural para la escuela argentina. La escuela pública para los sectores populares no está asegurada, es una resistencia y una conquista cotidiana. Lo público debe operar como el espacio de integración crítica y de democratización del poder. Para ello, es necesario que la pedagogía pueda nombrar y tratar las distintas formas de opresión, incluso las de la cotidianeidad escolar. Si bien es difícil decir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito de la escuela, vemos que la posibilidad de que las maestras y los maestros reconozcan las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas con relación al cuerpo, a lo femenino y lo masculino, lo igual y lo diferente, lo nuestro y lo otro, lo infantil y lo adulto, lo central y lo marginal, resulta un punto insoslayable para el quiebre de discursos colonialistas de anulación de las

diferencias. Ésta sería la base mínima para la interculturalidad.

Pero cabe también la siguiente pregunta: ¿cuándo? En esta ocasión, por primera vez, queremos apuntar la siguiente idea: quizá la interculturalidad educativa para la escuela argentina deba arrancar con las propias acciones educativas de los pueblos indígenas, con formatos propios a la cosmovisión particular de cada uno de ellos, con modelos pedagógicos propios (si es que cabe hablar de “pedagogía”), con gobierno, control y gestión indígena bajo financiamiento estatal. Un modelo autónomo de educación que sea enclave de otras cosmovisiones, las que puedan desafiar la epistemología occidental en la escuela intercultural. Pero nos parece que lo educativo de lo indígena deben construirlo ellos y ellas mismos/as con base en sus propios debates. Para ello cuentan —si lo necesitan— con lo que las otras pedagogías, entre ellas las llamadas *críticas*, *poscoloniales* y *feministas*, pueden aportarles. En fin, dejar pensar y actuar a los pueblos indígenas concurren solidariamente a sus reflexiones y discusiones. Ésta puede ser una tarea articulada a nuestro objetivo central como sujetos de una pedagogía de las diferencias.

Referencias bibliográficas

Alves, Ana y Leticia Bellini, 2006, “Programa de maestros de Lengua y Cultura Mapuche en la Provincia de Neuquén: demandas y concreciones” Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Participación Comunitaria, Contextos de Aprendizaje y Educación Intercultural Bilingüe, Temuco, Chile.

Batallán, G., 2004, “El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar”, en: *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, núm. 19, pp. 63-81.

Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), Confederación Mapuche Neuquina - Newen mapu

y Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT), 2000, "Educación intercultural en la provincia de Neuquén: alcances y desafíos", Neuquén, Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), Confederación Mapuche Neuquina - Newen mapu y Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT).

Delrío, Walter Mario, 2005, *Memorias de la expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Equipo de Educación —Norgybamtuleayñ— de la COM de Neuquén, 2000 "Educación para un Neuquén intercultural", mimeo.

Piciñan, María *et al.*, 2004, "Fortalecimiento del sistema educativo mapuche", en: *Educación intercultural*

ral bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología., pp. 246 a 258.

Nicoletti, María Andrea, 2006, 2º semestre, "La educación en la Patagonia de los territorios. Una mirada sobre el texto 'Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz'", *Interpretaciones*, núm. 1, [en línea], disponible en: http://www.historiografia-arg.org.ar/revista/interpretacionesNicoletti_La_educacion_en_la_Patagonia_de_los_territorios.pdf, consulta: 30 de junio de 2007

Szulc, Andrea *et al.*, 2005, "Políticas indigenistas en Neuquén: pasado y presente", en: Claudia Briones, comp., *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 179-221.

Referencia

Díaz, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca, "Desafíos interculturales, cruces políticos y educaciones diferentes: una aproximación al debate desde la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 113-126.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

El proceso de escritura con un programa que reconoce la voz y con un procesador de textos: una experiencia con estudiantes de sexto grado*

Octavio Henao Álvarez**
Doris Adriana Ramírez S.***
Jorge Antonio Mejía E.****



Resumen

**El proceso de escritura con un programa que reconoce la voz y con un procesador de textos:
una experiencia con estudiantes de sexto grado**
**The writing process with the help of speech recognition software and a word processor:
an experience with six-grade students**

En este artículo se describen y comparan las estrategias de planeación, producción y revisión que utilizó un grupo de estudiantes de sexto grado (15 escritores competentes y 14 con dificultades de escritura) para escribir una serie de textos narrativos, expositivos y epistolares, la mitad con un programa de reconocimiento de voz y la otra mitad con un procesador de textos. En una Escala de Observación, tres profesores de español y literatura registraron las conductas o acciones que llevaron a cabo los estudiantes durante el proceso de composición con ambas herramientas. El conocimiento derivado de este estudio puede sustentar el diseño de propuestas didácticas que aprovechen de manera óptima el potencial de estas tecnologías para mejorar las habilidades de escritura.

Abstract

This article describes and compares the strategies of planning, production, and edition used by a group of six-grade students, in order to write a series of narrative, expository and epistolary texts. Half of the students used speech recognition software, while the other half used a word processor for composing their texts. By means of an observation scale, three Spanish teachers registered the students' behavior and actions during the writing process using both tools. The results of this study may be used as the basis for designing didactic strategies that take advantage of the potential of these technologies for the improvement of writing skills.

Résumé

Dans cet article on décrit et on compare les stratégies de préparation, production et révision qui ont utilisées un groupe d'étudiants de sixième (15 écrivains compétents et 14 avec des difficultés d'écriture) pour écrire une série de

* Artículo derivado de la investigación "Impacto de un programa de reconocimiento de voz en la calidad y estrategias del proceso de composición de textos", financiada por Colciencias (Código 1115-11-17702) y la Universidad de Antioquia.

** Doctor en Educación, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
E-mail: octahena@gmail.com

*** Doctora en Educación, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
E-mail: daramirez@udea.edu.co

**** Doctor en Filosofía, profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.
E-mail: jamejiae@gmail.com

textes narratifs, expositifs et épistolaires, la moitié avec un programme de reconnaissance de voix et l'autre partie du groupe avec un processeur de textes. Dans une Échelle d'observation, trois professeurs d'espagnol et littérature ont enregistré les comportements ou actions que les étudiants ont mis en marche pendant la composition avec les deux outils. La connaissance dérivée de cette étude peut soutenir la construction de propositions didactiques qui tirent profit au maximum de ces technologies pour améliorer les capacités d'écriture.

Palabras clave

*Proceso de escritura, enseñanza de la escritura, procesos cognitivos durante la escritura, tecnología de reconocimiento de voz, tecnologías de información y comunicación (TIC).
The writing process, the teaching of writing, cognitive processes during writing, speech recognition technology, information and communication technologies (TIC).*

Introducción

La escritura es una actividad cognitivamente compleja que involucra múltiples procesos y niveles, e implica el uso consciente de un sistema simbólico de segundo orden. Producir un texto requiere cierto conocimiento del contenido, de las estructuras y de los símbolos del lenguaje escrito; así mismo, exige saber cómo transformar la experiencia personal y el habla en formas escritas compatibles con un determinado código. En este sentido, el dominio de la escritura requiere un conocimiento de las formas textuales, que va más allá del dominio intuitivo del lenguaje oral que llevan los niños a la escuela. Es común que los escritores principiantes utilicen una estrategia de composición denominada “decir el conocimiento”, que consiste en registrar las ideas tal como van llegando a la mente (Englert, Manalo y Zhao, 2004; Reece y Cumming, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Los escritores principiantes centran su atención en procedimientos mecánicos o de bajo nivel —como el deletreo, la puntuación, la sintaxis básica, la caligrafía, el control del lápiz, el manejo de un teclado—, lo cual puede abrumar la capacidad de procesamiento de su memoria operativa. En cambio, los escritores experimentados, como se han acostumbrado a transformar los pensamientos en lenguaje escrito y han automatizado los procesos de nivel inferior, pueden dedicar mayor atención

a otras actividades de orden superior, como la definición de un plan, una estructura, unos objetivos y un estilo.

Cuando los niños inician el aprendizaje de la escritura deben hacer gran esfuerzo para escribir de manera legible las primeras palabras; es una tarea que implica para ellos exigencias motrices muy arduas, y los sustrae del asunto central consistente en generar y expresar sus ideas. Igualmente, la velocidad para escribir con la mano o con un teclado puede no ser lo suficientemente rápida para mantenerse al ritmo de sus pensamientos, causando la pérdida de ideas en la memoria de trabajo (Henao y Giraldo, 1991; Reece y Cumming, 1996; Graham et al., 1997; Hodges, 2000).

Algunas tecnologías de información y comunicación (TIC) tienen gran potencial para fomentar, entre los estudiantes, una mejor relación con la escritura y ayudarles a cualificar sus habilidades para la composición escrita. El desarrollo reciente alcanzado por la tecnología de reconocimiento de voz ha abierto la posibilidad de que aun estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales y cognitivas puedan componer textos mediante el dictado. Los sistemas de reconocimiento de voz permiten al usuario monitorear el texto en la pantalla a medida que lo va dictando, y corregir los errores que eventualmente cometen estos programas, cuyas versiones más recientes garantizan niveles de precisión de hasta un 99% (Tang et

al., 2005; Leijten y Van Waes, 2005; MacArthur, 1999).

Referentes conceptuales

La tecnología de reconocimiento de voz es una alternativa a los métodos tradicionales de interacción con el computador. Programas como *Via Voice* (IBM) y *Dragon Naturally Speaking* (ScanSoft) permiten dictar texto en un estilo conversacional, aunque su precisión depende de una pronunciación clara y consistente. El usuario puede corregir y editar el texto por medio del teclado o comandos de voz. Los fabricantes afirman que estos sistemas pueden lograr una precisión del 99%; no obstante, algunos factores como la pronunciación, variaciones de la voz, la calidad del micrófono, el ruido ambiental o el funcionamiento del equipo, pueden menguar su precisión (Tang et al., 2005). Cuando el usuario se ha acostumbrado a dictar texto de manera continua, y el programa se ha entrenado en el reconocimiento de su voz, es posible lograr ritmos de escritura hasta de 120 palabras por minuto.

Diversos autores, como Flower y Hayes (1981), han explicado en forma detallada los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente de un sujeto mientras escribe. A través de tres subprocesos —planeación, producción y revisión—, describen la manera como el escritor concibe, desarrolla y concluye un texto. Estos tres subprocesos son articulados por un monitor o estrategia interna que regula y controla el proceso de escritura en función de su calidad.

1. *Planeación*. El escritor intenta bosquejar el texto a partir del conocimiento previo que posee, el establecimiento de objetivos claros, y la búsqueda de la información necesaria para generar y organizar algunas ideas que direccionen la composición. Se trata de definir qué se va a decir y cómo.
2. *Producción*. Este subproceso consiste en transformar las ideas surgidas durante la

planeación, en un lenguaje visible; es traducir el pensamiento, en un texto escrito. Según esta definición, en la escritura podrían incluirse otras formas simbólicas de representación diferentes a los signos alfabéticos.

3. *Revisión*. Subproceso consistente en la relectura, la evaluación, la corrección y la transformación permanente del texto escrito.

Propósito

Este artículo se deriva de una investigación que buscaba describir y comparar las estrategias de composición (planeación, producción y revisión) utilizadas por un grupo de alumnos de educación básica, para escribir un conjunto de textos con un programa de reconocimiento de voz y con un procesador de textos. Durante cuatro meses, estos jóvenes participaron en un taller sobre escritura de textos narrativos, expositivos y epistolares. Cada estudiante produjo una colección de doce textos, la mitad utilizando el programa *Word*, y la otra, empleando el programa *Dragon Naturally Speaking*.

Metodología

Participaron en esta investigación 32 estudiantes de sexto grado, seleccionados por su rendimiento en una prueba de escritura que se aplicó a 60 estudiantes escogidos aleatoriamente de los diversos grupos de sexto de una institución educativa localizada en el área metropolitana de Medellín. La muestra se conformó con los 16 estudiantes que obtuvieron los mayores puntajes en esta prueba de escritura y los 16 estudiantes con los puntajes más bajos. Durante cuatro meses, estos jóvenes participaron en dos talleres semanales de 3 horas sobre escritura de textos narrativos, expositivos y epistolares. Así mismo, recibieron un entrenamiento cuidadoso e individualizado en el manejo de los programas *Dragon*

Naturally Speaking y *Word* (Microsoft). Cada estudiante produjo un conjunto de 16 textos: 4 narrativos, 4 expositivos y 4 epistolares. En cada género, la mitad de los textos se escribieron empleando el procesador de textos, y la otra mitad con el programa de reconocimiento de voz. Con una *Escala de Observación*, tres profesores del área de español y literatura que participaron en el proyecto como auxiliares de investigación, identificaron y registraron los procedimientos, acciones, decisiones, dificultades, preguntas e interacciones que realizaron los estudiantes durante cada fase del

proceso de escritura de los diversos textos, con ambas herramientas.

Resultados y análisis

Como estrategias de la fase o subproceso de planeación se definieron doce eventos, acciones, procedimientos o conductas. En el la tabla 1 se registra, para los tres géneros, la ocurrencia de cada una de estas acciones, durante la producción de textos con *Word* y con *Dragon*.

Tabla 1. Estrategias según el género discursivo, en la fase de planeación

Estrategias	Género narrativo		Género expositivo		Género epistolar	
	Dragon	Word	Dragon	Word	Dragon	Word
1. Elabora borradores, apuntes o notas breves	9	1	51	43	1	3
2. Tiene claro el propósito del texto	50	42	44	44	58	57
3. Tiene claro el destinatario del texto	12	2	4	2	57	56
4. Verbaliza ideas, tareas o procedimientos a realizar	31	57	51	54	51	53
5. Formula preguntas acerca de lo que desea hacer	14	10	30	28	18	10
6. Antes de empezar a escribir, examina fuentes de consulta	0	1	45	39	1	1
7. Piensa detenidamente antes de empezar a escribir cada parte del texto	48	33	37	37	38	39
9. Consulta en internet	0	0	56	55	0	0
10. Consulta fuentes multimediales en formato CD	0	0	2	0	0	0
11. Consulta fuentes impresas	0	0	32	28	0	2
12. Exhibe otra conducta reflexiva no descrita	35	19	28	18	32	15
Total	199	165	380	348	256	236

La frecuencia de estos eventos presenta similitudes y diferencias entre los géneros. Por ejemplo, el acto de “Elaborar borradores, apuntes o notas breves” tuvo lugar 94 veces durante la planeación de textos expositivos, 10 veces durante la de textos narrativos y sólo 4

veces durante la planeación de textos epistolares. El número de casos en que se “Tiene claro el destinatario del texto” fue de 113 durante la planeación del género epistolar, 14 casos del género narrativo y 6 casos del género expositivo. La cantidad de casos en los cuales se

“Piensa detenidamente antes de empezar a escribir cada parte del texto” fue de 81 durante la planeación del género narrativo, 74 durante la del género expositivo y 77 en la del género epistolar.

Para cada género se totalizó el número de eventos o conductas relacionadas con la planeación, que tuvieron lugar durante la producción textual mediada por la herramienta de reconocimiento de voz (*Dragon*) y la producción textual mediada por la herramienta *Word*. Los resultados indican que:

1. Se realizaron 199 eventos de planeación durante el proceso de escritura de los dos cuentos empleando *Dragon*, y 165 eventos utilizando *Word*.
2. Se realizaron 380 eventos de planeación durante el proceso de escritura de los dos textos expositivos con *Dragon*, y 348 eventos empleando *Word*.
3. Se realizaron 256 eventos de planeación durante la producción de los textos epistolares utilizando *Dragon*, y 236 eventos de planeación con *Word*.
4. Agrupando los tres géneros (cuentos, cartas y textos expositivos), se produjeron 835 eventos de planeación durante la escritura utilizando *Dragon*, y 749 eventos de planeación durante la escritura empleando *Word*.

Puede concluirse de estos resultados, que efectivamente hay diferencias en la cantidad y el tipo de estrategias de planeación que utilizaron los estudiantes para escribir cuentos, cartas, y textos expositivos con una herramienta de reconocimiento de voz, y empleando un procesador de textos.

Como estrategias de la fase o subproceso de producción se definieron 20 eventos, acciones, procedimientos o conductas. En la tabla 2 se reporta, para los tres géneros, la aparición u ocurrencia de cada una de estas acciones, durante la producción de textos con *Word* y con *Dragon*.

Igualmente, aquí se pueden observar similitudes y diferencias en la frecuencia de estas estrategias según el género. Por ejemplo, la acción “Parafrasea la información consultada” se registra 80 veces durante la producción de textos expositivos, 1 sola vez en la de textos epistolares y ninguna en la de narrativos. Así mismo, la acción “Después de consultar hace pausas para la reflexión o el análisis” se realizó 4 veces durante la composición de textos epistolares, 12 veces durante la de textos narrativos, y 73 en la de expositivos. La acción “Borra totalmente el texto” se realizó 5 veces durante la producción de textos narrativos, 3 veces en la de expositivos, y 5 veces en la de textos epistolares.

Para cada género se totalizó el número de estrategias relacionadas con el subproceso de producción, que tuvieron lugar durante la composición mediada por la herramienta de reconocimiento de voz y la producción textual mediada por la herramienta *Word*. Los resultados indican que:

1. Se registraron 303 eventos de producción durante la escritura de los dos cuentos utilizando *Dragon*, y 238 con *Word*.
2. Se registraron 601 eventos de producción durante la escritura de los dos textos expositivos empleando *Dragon*, y 512 con *Word*.
3. Se registraron 260 eventos de producción durante la escritura de los textos epistolares con *Dragon*, y 260 con *Word*.
4. Agrupando los tres géneros (cuentos, cartas y textos expositivos), se produjeron 1.164 eventos asociados a la fase de producción durante la escritura utilizando *Dragon*, y 1.010 con *Word*.

A la luz de estos resultados, puede concluirse que efectivamente hay diferencias en el número y el tipo de estrategias de producción que emplearon los estudiantes para escribir cuentos, cartas y textos expositivos con una herramienta de reconocimiento de voz y con un procesador de textos.

Tabla 2. Estrategias según el género discursivo, en la fase de producción

Estrategias	Género narrativo		Género expositivo		Género epistolar	
	Dragon	Word	Dragon	Word	Dragon	Word
1. Hace nuevas consultas en internet después de haber empezado a escribir	0	0	49	36	1	0
2. Hace nuevas consultas en fuentes multimediales después de haber empezado a escribir	0	0	0	0	0	0
3. Hace nuevas consultas en fuentes impresas después de haber empezado a escribir	0	0	17	17	0	0
4. Después de consultar hace pausas para la reflexión o el análisis	10	2	44	29	2	2
5. Formula preguntas referentes al contenido	25	14	35	30	24	28
6. Formula preguntas referentes a la forma	30	23	26	30	30	33
7. Transcribe información que encuentra en las fuentes de consulta	0	1	26	22	1	0
8. Elabora inferencias a partir de las consultas	0	0	34	28	0	0
9. Consulta diccionario impreso o digital	0	1	5	14	1	0
10. Incorpora imágenes	0	0	6	7	0	4
11. Escribe títulos o subtítulos relacionados con el contenido del texto	52	51	53	52	20	19
12. Elabora resúmenes manuscritos de la información consultada	0	0	20	14	1	0
13. Parafrasea la información consultada	0	0	46	34	1	0
14. Lee detenidamente un texto impreso	0	0	14	15	0	0
15. Lee detenidamente un texto digital	0	0	32	26	1	2
16. Realiza correcciones de forma	50	54	52	45	58	43
17. Realiza correcciones de contenido	40	23	48	33	42	39
18. Borra parcialmente el texto	45	26	37	35	31	43
19. Borra totalmente el texto	4	1	2	1	2	3
20. Lee poniendo atención a la ortografía	47	42	55	44	45	44
Total	303	238	601	512	260	260

Como estrategias de la fase o subproceso de revisión se definieron 13 eventos, acciones, situaciones, procedimientos o conductas. En la tabla 3 se reporta, para los tres géneros, la aparición u ocurrencia de cada una de estos eventos, durante la revisión de textos con *Word* y con *Dragon*.

Aquí también se pueden apreciar diferencias y similitudes en la frecuencia de estas acciones según el género textual. Así, la acción "Inserta imágenes" tuvo lugar 13 veces durante la revisión de textos narrativos, 28 con textos expositivos y 13 con textos epistolares. El procedimiento "Relee el texto" tuvo lugar 96

veces durante la revisión de textos narrativos, 91 veces en expositivos y 98 con epistolares. La estrategia "Identifica vacíos en el texto relacionados con la estructura y los modifica"

se evidenció en 28 casos durante la revisión de textos narrativos, en 52 con expositivos y en 37 casos con epistolares.

Tabla 3. Estrategias según el género discursivo, en la fase de revisión

Estrategias	Género narrativo		Género expositivo		Género epistolar	
	Dragon	Word	Dragon	Word	Dragon	Word
1. Relee el texto	50	46	52	39	52	46
2. Lee poniendo atención a la ortografía	41	38	43	32	43	36
3. Corta, copia y reacomoda frases	1	2	2	2	3	0
4. Pide opinión sobre el texto que lleva escrito	23	17	34	27	22	20
5. Corta, copia y reacomoda párrafos	1	0	2	2	1	0
6. Borra parcial o totalmente el texto	31	21	31	24	27	26
7. Diagrama o formatea el texto	28	37	30	30	28	37
8. Utiliza el corrector ortográfico	25	56	33	50	22	53
9. Agrega nuevas ideas al texto	31	11	42	26	24	23
10. Identifica vacíos en el texto relacionados con la estructura y los modifica	23	5	37	15	26	11
11. Consulta nuevamente fuentes impresas o digitales	0	1	25	13	0	0
12. Reescribe parcial o totalmente el texto	28	18	24	20	16	23
13. Inserta imágenes	2	11	18	10	2	11
Total	284	263	373	290	266	286

Para cada género textual se totalizó el número de estrategias relacionadas con el subproceso de revisión, que tuvieron lugar durante la composición mediada por la herramienta de reconocimiento de voz y la producción textual mediada por la herramienta *Word*. Los resultados indican que:

1. Se registraron 284 eventos de revisión durante la escritura de los dos cuentos utilizando *Dragon*, y 263 con *Word*.
2. Se registraron 373 eventos de revisión durante la escritura de los dos textos expositivos empleando *Dragon*, y 290 con *Word*.

3. Se registraron 266 eventos de revisión durante la escritura de los textos epistolares con *Dragon*, y 286 empleando *Word*.
4. Agrupando los tres géneros (cuentos, cartas y textos expositivos), se produjeron 923 eventos asociados a la fase revisión durante la escritura con *Dragon* y 839 con *Word*.

Estos resultados permiten concluir que efectivamente hay diferencias en el número y el tipo de estrategias de revisión que emplearon los estudiantes para escribir cuentos, cartas y textos expositivos con una herramienta de reconocimiento de voz y un procesador de textos.

En la tabla 4 se pueden apreciar globalmente los resultados que arrojó el registro de las estrategias de composición que tuvieron lugar durante la escritura de cada tipología textual

(narrativo, expositivo, epistolar), discriminados según la herramienta utilizada (Dragon y Word).

Tabla 4. Resultado global de estrategias de composición

Fase o etapa	Género narrativo		Género expositivo		Género epistolar	
	Dragon	Word	Dragon	Word	Dragon	Word
Planeación	199	165	380	348	256	236
Producción	303	238	601	512	260	260
Revisión	284	263	373	290	266	286
Total global	786	666	1.354	1.150	782	782

Estos datos muestran que

1. Agrupando los tres géneros, se observaron más eventos relacionados con la fase de planeación durante la escritura con *Dragon* (835), que con *Word* (749).
2. Agrupando los tres géneros, se observaron más eventos relacionados con la fase de producción durante la escritura con *Dragon* (1164), que con *Word* (1010).
3. Agrupando los tres géneros, se observaron más eventos relacionados con la fase de revisión durante la escritura con *Dragon* (923), que con *Word* (839).
4. En los tres géneros, el número de estrategias relacionadas con planeación, producción y revisión que tuvieron lugar al escribir con *Dragon* y con *Word* fue diferente. Sólo en el género epistolar la cantidad de estrategias de producción fue similar con ambas herramientas.
5. El número total de estrategias de composición registradas, agrupando las tres fases (planeación, producción y revisión) y los tres tipos de texto (cuento, expositivo y epistolar) fue 2.922 cuando escribieron con *Dragon*, y 2.598 cuando utilizaron *Word*.

Conclusión

Como han demostrado los testimonios de muchos escritores, las biografías de diversos autores y los estudiosos del proceso de creación literaria, el secreto de la buena escritura es el cuidado y el tiempo que se invierten en su preparación, elaboración y corrección. Los resultados descritos y analizados anteriormente evidencian que el número de estrategias relacionadas con los subprocesos de planeación, producción y revisión fue mayor al escribir con *Dragon*, que al escribir con *Word*. Este hallazgo tiene una enorme significación pedagógica y didáctica, pues sugiere que con el soporte de estas herramientas informáticas que reconocen la voz, es posible estimular y desarrollar, en los estudiantes, un mejor nivel de competencia para la comunicación escrita.

Referencias

Englert, C. S., M. Manalo e Y. Zhao, 2004, "I can do it better on the computer: The effects of technology-enabled scaffolding on young writers' composition", *Journal of Special Education Technology*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-21.

Flower, L. y J. R. Hayes, 1981, "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, núm. 32, pp. 365-387.

Graham, S., V. W. Berninger, R. D. Abbott, S. P. Abbott y D. Whitaker, 1997, "Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach", *Journal of Educational Psychology*, núm. 89, pp. 170-182.

Henaó Álvarez, O. y L. E. Giraldo L., 1991, *El computador en la enseñanza de la lecto-escritura*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Hodges, R. E., 2000, "Mental processes and the conventions of writing: Spelling, punctuation, handwriting", en: R. Indrisano y J. R. Squire, eds., *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 187-211.

Leijten, M. y Van Waes, L., 2005, "Writing with speech recognition: The adaptation process of

professional writers with and without dictating experience", *Interacting with Computers*, vol. 17, pp. 736-772.

MacArthur, Ch. A., 1999, "Overcoming barriers to writing: Computer support for basic writing skills", *Reading & Writing Quarterly*, núm. 15, pp. 169-192.

Reece, J. E. y G. Cummings, 1996, "Evaluating speech-based composition methods: Planning, dictation, and the listening word processor", en: C. M. Levy y S. Ransdell, eds., *The Science of Writing*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 361-380.

Scardamalia, M. y C. Bereiter, 1992, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.

Tang, K. W. et al., 2005, "Speech recognition technology for disabilities education", *J. Educational Technology Systems*, vol. 33, núm. 2, pp. 173-184.

Referencia

Henaó Álvarez, Octavio, Doris Adriana Ramírez S. y Jorge Antonio Mejía E., "El proceso de escritura con un programa que reconoce la voz y con un procesador de textos: una experiencia con estudiantes de sexto grado", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 127-135.

Original recibido: junio 2008

Aceptado: agosto 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Normas para los artículos

1. Responsabilidad

Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos, necesariamente, de la línea de la *Revista*, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.

2. Exclusividad

Los trabajos deberán ser originales y no sometidos a consideración simultánea de otras publicaciones nacionales e internacionales.

3. Evaluación

Los trabajos recibidos son sometidos a evaluación de al menos dos consultores.

4. Seguimiento

La dirección de la *Revista* se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y destino final del trabajo, al igual que a devolverle el original si éste no resulta definitivamente seleccionado y si él lo solicita.

5. Presentación

Los trabajos no deberán sobrepasar las 20 páginas numeradas y se enviarán escritos a máquina o impresora, por duplicado, por una sola cara y a dos espacios, letra arial 12.

El envío del escrito se puede realizar vía mail a la dirección electrónica: reveyp@ayura.udea.edu.co o reduccionypedagogia@yahoo.com, o ser enviados en original y dos copias a la redacción de la *Revista*: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Sólo debe seguir uno de los caminos para el envío.

El encabezado de cada trabajo deberá contener el título del artículo, nombre y apellidos del autor, nombre de la institución donde trabaja, dirección, e-mail y teléfono de contacto.

El artículo se acompañará de un abstract de 100 a 175 palabras en español, inglés y francés.

Rules for presentation of articles

1. Responsibility

The opinions and affirmations that appear reflected on the articles are responsibility of the authors and are not necessarily representative of the views of the Magazine, nor they forcefully respond to the opinion of Its director.

2. Exclusivity

The pieces should be originals and not be submitted to any other publication, neither national nor international.

3. Evaluation

The pieces received are submitted to evaluation by at least two consultants.

4. Follow-up

The direction of the Magazine is committed to keeping in touch with the author regarding the receipt and final destination of the piece. It is also committed to returning the original piece should it not be selected, if so required

5. Presentation

The articles should not be over 20 pages long. Every page should be sent: in duplicates, numbered and typed, single-sided, double-spaced, Arial 12.

The piece can be sent via email to reveyp@ayura.udea.edu.co or to educaciony pedagogia@yahoo.com. The original and two copies can be sent to redaction to: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Only use one mean.

The heading of each piece should have the title of the article, full name of the author(s), name of the institution for which it Works, address and contact phone number.

The article will include an abstract of 100 to 175 in Spanish, English and French.

Las copias impresas se acompañarán de disquete con el texto en cualquiera de los sistemas compatibles de uso habitual en el mercado español.

Para informes de investigación, el número de páginas no debe sobrepasar las 10, numeradas en tipo letra arial 12, a doble espacio, respetando la estructura: Introducción, Método (sujetos, diseños, procedimientos), resultados y conclusiones.

6. Citación

Las referencias se harán por el sistema anglosajón (Autor, año: página). Al final del artículo se presentarán las Referencias bibliográficas (textos citados), las que se diferenciarán de la Bibliografía (textos sugeridos). En las Referencias bibliográficas, las fechas van a continuación del nombre del autor.

LIBROS: Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre (puede hacerse con las iniciales), año de publicación, título del libro (cursiva), Lugar de edición (ciudad), editorial, página/s (p. o pp.).

REVISTAS: Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre (o sus iniciales), año, título del artículo (entrecomillado), nombre de la Revista (cursiva), lugar de edición, número del volumen, (vol.), número (núm.), mes (entre paréntesis y abreviado), páginas que comprende o página citada (p. o pp.).

PRENSA: Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre, año, título del artículo (entrecomillado), nombre del periódico (cursiva), lugar de edición, páginas (p. o pp.).

DOCUMENTOS DE ARCHIVO: Denominación del archivo (la primera vez completa y después en iniciales), sección, legajo, expediente, fecha...

CAPÍTULOS DE LIBROS: Apellidos del autor (mayúscula), nombre (o sus iniciales), después se citará el libro y las páginas referidas, anotando dir., edit., o similares.

Los diferentes campos que constituyen la referencia deben separarse con comas.

Las citas textuales van entrecomilladas; las que ocupen más de dos renglones, se presentarán a un espacio, tamaño 10 y en forma de "sangrado".

The printed copies should be handed-in together with a floppy disk containing the text in any of the compatible systems used in the spanish market.

The research reports should not be longer than 10 pages, all numbered in arial 12, double-spaced. They should follow the structure: introduction, method (subjects, designs, procedures), results and conclusions. The review should not be longer than 4 pages, arial 12, double-spaced.

6. Quotation

Quotations should follow the anglosaxon system (author, year: page). At the end of the article the bibliographic references (texts quoted) will be presented. This will be differentiated from Bibliography (suggested reading). Notice that in the bibliographic references dates go after the name of the author.

BOOKS: author's last name (block), name (can also be initials) publishing year, book title (italics), place of edition, editorial, page/s (p. or pp.).

MAGAZINES: author's last name (block), name (or initials), year, title of the article (in quotation marks), name of the magazine (italics) place of edition, volume number (vol.), number (num.), month (in parenthesis and abbreviated), page/s (p. Or pp.)

PRESS: author's last name (block), name, year, title of the article (in quotation marks), name of the paper (italics), place of edition, page/s (p. Or pp.)

FILE DOCUMENTS: file's name (first time, in full. Initials thereafter), section, bundle, file, date ...

BOOK CHAPTERS: author's last name (block), name (or initials), BOO quotation and pages come hereafter, including dir., edit., or similar.

Different fields that constitute the reference should be separated by commas.

Quotations (in quotation marks) that take more than two are to be presented single-spaced, size 10 and "indented".

7. Ilustraciones

Las tablas y gráficos llevarán su propia numeración (en tipo arábigo), y se enviarán con buen contraste para una adecuada reproducción.

Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, el autor acompañará fotocopia, y copia gráfica de la misma, en forma de diapositiva, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada una de ellas, mediante, por ejemplo, (véase figura 1). Igualmente, cuando se incluyan dibujos, estos deberán ser presentados en papel vegetal. Las ilustraciones también pueden enviarse en disquete o en CD, en formatos de alta resolución (.tiff, .jpg, o en programas de ilustración).

Las tablas se titularán, por ejemplo: **Tabla 1.**, y a continuación se escribirá el nombre de la tabla. Las figuras, gráficos y fotografías se titularán, por ejemplo, **Figura 1.**, y a continuación se escribirá el nombre de la figura.

En caso de que la tabla o la figura sean tomados de un texto, se acompañarán con *Fuente:* seguida de la referencia bibliográfica completa.

8. Anexos

Anexar al documento una hoja de vida resumida actualizado con datos institucionales (Nombre de la institución, cargo, grupo de investigación al que pertenece, etc.), dirección postal y publicaciones en revista de los últimos dos años.

Los textos derivados de investigación deben hacer referencia al título de la investigación y la entidad que lo subsidia con su respectivo código de identificación.

9. Contraprestaciones

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en el que resulte publicado su trabajo; los autores de reseña, 1 ejemplar, y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.

7. Illustrations

Tables and graphs should be numbered individually (arabic type) and sent in good contrast for adequate reproduction.

When the article includes photographs and illustrations, the author should send photocopy and graphic copy of each one, in the form of slide, indicating with outmost precision where in the text should each be incorporated (using, for example: see figure 1). Also, when including drawings, they should be presented in vegetable paper.

Illustrations can also be sent in floppy or CD, in high resolution formats (.tiff, .jpg, in illustration programs)

Tables will be titled, for example: Table 1. followed by the name of the table. Figures, graphs, and photographs will be titled, for example, Figure 1. followed by the name of the figure. If the table or the figure be taken from a text, it must be accompanied by Source: followed by the complete bibliographic reference.

8. Attachments

Attach to the document a summary of the resumé updating institutional information (name of the institution, position, research group, etc.), mailing address and publications in magazines in the last two years.

Texts derived from research should make reference to the title of the research and the sponsoring institution with the ID code.

9. Considerations

Authors whose articles are published will receive two copies of the Magazine in which it is published; the review authors, one copy, and the research reports for the main author, one copy. For several authors, one copy will be given to each of them.

Nombre: _____ Apellido: _____

Institución: _____

FECHA DE ENVÍO		
M	D	A

Dirección: _____

Ciudad: _____ País: _____

Banco: _____ Sucursal: _____

Teléfono: _____ Fax: _____ A.A. _____

E-mail: _____

VALOR SUSCRIPCIÓN AÑO 2009

EN MEDELLÍN : \$50.000 (3 NÚMEROS)

FUERA DE MEDELLÍN: \$60.000 (3 NÚMEROS)

INCLUYE GASTOS DE ENVÍO

CONSIGNACIÓN

CUENTA BANCOLOMBIA NACIONAL NÚM. 1053-7229522

CENTRO DE COSTO: 8201

En cualquier oficina del país, a nombre de la **Universidad de Antioquia**

IMPORTANTE: Si usted paga por este sistema,
le sugerimos sacar fotocopia del recibo y enviarnos el original anexo a este cupón.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Apartado 1226 • Teléfono: 219 57 42 • Fax: 219 57 04
E-mail: reveyp@ayura.udea.edu.co, reduccionpedagogia@yahoo.es
Medellín - Colombia

