



ESTADO DEL ARTE DEL DISEÑO DE POLÍTICAS  
ETNOEDUCATIVAS EN COLOMBIA, UN ESTUDIO DESDE  
2005 HASTA 2018

CARLOS MARIO MENDOZA HIDALGO

Trabajo de grado como requisito parcial para obtener el título de  
Licenciatura en Lenguas Modernas

Asesora

PAOLA ISABEL MEJÍA RODRÍGUEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS  
BOGOTÁ D.C.

2019



## DEDICATORIA

A todos los maestros que son formadores del futuro, a todos aquellos que construyen una sociedad igualitaria desde el diario vivir. Pero, sobre todo, este trabajo es un mensaje para aquellos oprimidos a lo largo del mundo. Levántense y edúquense, pues la educación es la mejor arma que poseen para triunfar sobre aquellos opresores que mantienen a este pueblo ignorante. La educación siempre es la respuesta, el conocimiento salvará a la humanidad del terror de la ignorancia.

# Tabla de contenido

<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	10
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	10
3.1. Objetivo general .....	10
3.1.1. Objetivos específicos .....	10
<b>4. JUSTIFICACIÓN</b> .....	11
<b>5. PROBLEMA</b> .....	13
<b>6. ANTECEDENTES</b> .....	15
<b>7. MARCO TEÓRICO</b> .....	21
7.1. Definiciones para la etnoeducación .....	21
7.2. La multiculturalidad en la etnoeducación .....	25
7.3. La diversidad étnica y lingüística .....	27
7.4. La importancia de la pedagogía indígena .....	27
7.5. Las metodologías etnoeducativas .....	29
7.6. La autonomía indígena .....	31
7.7. Política y planificación lingüística .....	34
7.8. La formación de etnoeducadores .....	38
<b>8. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	39
8.1. RUTA METODOLÓGICA .....	41
8.1.1. Primera etapa fase heurística .....	41
8.1.2. Segunda etapa fase hermenéutica .....	42
8.2. Instrumentos de recolección de información .....	43
8.3. Criterios éticos .....	45
<b>9. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	46
9.1. Panorama general de los textos encontrados .....	46
9.2. El diseño de políticas etnoeducativas .....	50
9.2.1. Las discrepancias sobre las políticas .....	57
9.3. Las diferencias metodológicas de la etnoeducación .....	63
9.4. Los cambios en políticas etnoeducativas .....	69
9.5. Las iniciativas de educación propia .....	75

9.5.1. Principios pedagógicos .....	81
9.5.2. Principios metodológicos .....	85
9.5.3. Principios formativos.....	91
<b>10. CONCLUSIONES</b> .....	97
<b>11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	99
<b>12. ANEXOS</b> .....	105
12.1. Formatos RAE .....	105
12.2. Matriz de codificación .....	151
<b>LISTA DE TABLAS</b>	
Tabla 1: Preguntas orientadoras para la revisión del material académico usado en el proyecto .....	44
Tabla 2: Ficha RAE .....	44
Tabla 3: Matriz de codificación .....	45
<b>LISTA DE GRÁFICAS</b>	
Gráfico 1: Análisis cuantitativo de la cantidad de textos publicados por año .....	47
Gráfico 2: Porcentaje de cantidad de tipos de texto analizados.....	48
Gráfico 3: Relación porcentual de los tipos de autores en las publicaciones analizadas .....	49
<b>LISTA DE ILUSTRACIONES</b>	
Ilustración 1: Abarcamiento del PEC para las comunidades indígenas.....	77

## **RESUMEN**

La etnoeducación ha estado presente en el desarrollo educativo del país por varios años, en este período de tiempo la constante transformación en las políticas de etnoeducación se ha convertido en un punto de análisis de gran importancia para el proyecto educativo colombiano. La presente investigación tiene como objetivo identificar y examinar la manera en la cual las comunidades indígenas han participado en el diseño de políticas etnoeducativas, durante el período de que va desde 2005 hasta 2018.

El alcance analítico del tema de este documento es extenso y variado. Por lo tanto, los puntos de análisis y las tendencias encontradas están estrictamente relacionadas con las políticas de la etnoeducación indígena. Algunas de ellas son la evolución del concepto, la pedagogía indígena, la diversidad lingüística y étnica; las metodologías de construcción de políticas educativas, la autonomía indígena; la política y planificación lingüística y, finalmente, el proceso formativo de etnoeducadores. Cada uno de estos puntos de análisis de las políticas etnoeducativas para indígenas contribuyó de forma variada para la realización de la presente investigación.

Se trata de un trabajo de estado del arte de tipo documental con enfoque cualitativo, desarrollado a través de dos fases principales. La fase heurística, donde se recopiló la información de fuentes bibliográficas electrónicas y físicas en bibliotecas de Bogotá, también se incluyó material en Internet proveniente de bases de datos, para luego clasificarla de acuerdo con el tipo de texto, autor y fuente principal, así reuniendo datos de cuarenta documentos académicos distintos. La fase hermenéutica, en la cual se interpretó la información de los textos para desglosar las teorías relevantes y aspectos claves de la etnoeducación, a través de instrumentos tales como preguntas orientadoras para el análisis de los textos, fichas RAE para el resumen de la información y, finalmente, una matriz de codificación para categorizar la información estadísticamente.

Dentro de los hallazgos principales se destaca un conflicto de intereses en la manera en la cual se debe diseñar y aplicar el proyecto etnoeducativo entre las comunidades indígenas del país y las entidades del Estado como el MEN, al igual que una falta de compromiso y cumplimiento, por parte de los gobiernos de turno para garantizar la práctica efectiva de sus políticas etnoeducativas cuidadosamente diseñadas. De la misma manera, se perciben grandes diferencias en la interpretación y los objetivos de la etnoeducación entre comunidades indígenas y el MEN. Además, se evidencia una perspectiva hegemónica que perdura en el país y que constantemente

obstaculiza la participación indígena en el diseño de políticas para su educación propia y la prosperidad y calidad de sus proyectos autónomos e independientes. Se concluye que la etnoeducación, desde el Estado, debe promover y apoyar las iniciativas propias de etnoeducación para que las necesidades educativas de esta parte minoritaria de la población sean atendidas por sus propios representantes capacitados y con los recursos necesarios para garantizar la efectividad en el futuro de este proyecto.

Palabras clave: etnoeducación, políticas educativas, comunidades indígenas, metodologías educativas, pedagogía, autonomía.

## **ABSTRACT**

Ethno-education has been in the educational development of the country for several years now, through that period of time the constant evolution in ethno-educational politics has become a key analysis point of major importance for the Colombian educational project. The main goal of this investigation is to identify and analyse the way in which indigenous communities have taken part in the design of ethno-educational politics, in the period between 2005 and 2018.

The analytical scope of the topic of this paper is extensive and varied. Therefore, the points of analysis and the trends found are strictly related to the policies of indigenous ethnography. Some of them are the evolution of the concept itself, indigenous pedagogy, linguistic and ethnic diversity, methodologies for the construction of educational policies, indigenous autonomy, linguistic policy and planning, Finally, the training process of ethno-educators. Each of these points of analysis of ethnic educational policies for indigenous people contributed in a varied way to the conduct of this research

It is a State of the art Project of documentary type, done with a qualitative approach and developed through two main stages. The heuristic stage, in which the information from electronic and physic bibliographical sources in libraries of Bogotá, internet materials, such as that recovered from data bases was collected and then classified according to type of text, author and main source, thus collecting data from forty different academic texts. The hermeneutic stage, in which the information from the texts was interpreted to break down the relevant theories and key aspects of ethno-education, through instruments such as guiding questions for text analysis, RAE

formats for the information summary and, finally, a coding matrix to statistically categorize the data.

Among the main results is remarkable a conflict of interests in the way in which the ethno-educational project must be designed and applied amidst the indigenous communities of the country and the entities of the state, such as the MEN, as well as a lack of commitment and compliance, from the corresponding government's side to guarantee the effective practice of its carefully well-designed ethno-educational politics. Furthermore, it is evidenced an hegemonial perspective which constantly clogs indigenous participation in the design of self-education and the autonomy and quality of their autonomous and independent projects. It is concluded that the ethno-education, made by the state, must promote and approve the self-made ethno-educational initiatives, in order to make sure that the educational necessities of this minor part of the population are taken into account by its own capable representatives, all with the necessary resources to guarantee the effectiveness of this project's future.

Key words: ethno-education, educative policies, indigenous communities, educative methodologies, pedagogy, autonomy.

## **RÉSUMÉ**

L'ethnoéducation a été présente dans le développement éducatif du pays depuis plusieurs années, au cours de cette période, la transformation constante des politiques ethno éducatives est devenue un point d'analyse d'une grande importance pour le projet éducatif colombien. La présente étude a pour but d'identifier et d'examiner la manière dont les communautés autochtones ont participé à l'élaboration des politiques ethno éducatives, de 2005 à 2018.

La portée analytique du sujet de ce document est vaste et variée. Les points d'analyse et les tendances constatées sont donc strictement liés aux politiques relatives à l'ethnoéducation autochtone. Il s'agit notamment de l'évolution de ce concept, de la pédagogie autochtone, de la diversité linguistique et ethnique ; des méthodes d'élaboration des politiques éducatives, de l'autonomie autochtone ; de la politique et de la planification linguistique et, enfin, le processus de formation des ethno éducateurs. Chacun de ces points d'analyse des politiques ethno éducatives en faveur des autochtones a contribué de manière variée à la réalisation de la présente recherche.

Il s'agit d'un travail d'état de l'art documentaire avec une approche qualitative, développé en deux phases principales. La phase heuristique, au cours de laquelle des informations provenant de sources bibliographiques électroniques et physiques ont été recueillies dans les bibliothèques de Bogota, comprenait également du matériel en ligne provenant de bases de données, pour ensuite la classer en fonction du type de texte, auteur et source principale, recueillant donc les données de quarante documents universitaires différents. La phase herméneutique, au cours de laquelle les informations contenues dans les textes ont été interprétées pour ventiler les théories pertinentes et les aspects clés de l'ethnoéducation, au moyen d'instruments tels que des questions d'orientation pour l'analyse des textes, des fiches RAE pour le résumé de l'information et, enfin, une matrice de codage pour la catégorisation statistique de l'information.

Les principales conclusions mettent en évidence un conflit d'intérêts dans la manière dont le projet ethno éducatif doit être conçu et mis en œuvre entre les communautés autochtones du pays et les entités de l'État telles que le MEN, ainsi qu'un manque d'engagement et de mise en œuvre, de la part des gouvernements en place pour assurer la pratique efficace de leurs politiques ethno éducatives attentivement conçues. De même, des grandes différences sont perceptibles dans l'interprétation et les objectifs de l'ethnoéducation entre les communautés autochtones et le MEN. En outre, on constate une perspective hégémonique qui perdure dans le pays et qui entrave régulièrement la participation des autochtones à l'élaboration des politiques pour leur propre éducation et la prospérité et la qualité de leurs projets autonomes et indépendants. Il est conclu que l'ethnoéducation, de la part de l'État, doit promouvoir et soutenir les initiatives propres à l'ethnoéducation afin que les besoins éducatifs de cette partie minoritaire de la population soient satisfaits par ses propres représentants formés et avec les ressources nécessaires pour garantir l'efficacité de ce projet à l'avenir.

Mots clés : ethnoéducation, politiques éducatives, communautés autochtones, méthodologies éducatifs, pédagogie, autonomie.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación es factor de progreso, equilibrio, avance y promoción en una sociedad; pensar en la etnoeducación de nuestros pueblos es volver la mirada sobre unas necesidades y unas problemáticas poco investigadas y poco estudiadas por los expertos en el campo, ya sea histórico, cultural y educativo. Por ello, el presente trabajo desarrolla una reflexión y análisis sobre cómo

está la educación en nuestros pueblos indígenas, qué hace el Estado colombiano por atender nuestras comunidades y en qué políticas se ha pensado para avanzar en un asunto tan primordial para una sociedad como la nuestra: la etnoeducación.

El fundamento de la investigación está sostenido desde las políticas públicas en favor de la etnoeducación, acompañado de diversas miradas y conceptos que nos permiten tener una radiografía de su evolución a través de la construcción del “Estado del arte del diseño de políticas etnoeducativas en Colombia, un estudio desde 2005 hasta 2018”. Este período se escoge por tres razones principales. En primer lugar, el presente trabajo actúa como complemento del documento publicado en 2004 por Patricia Enciso Patiño: *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, en dicho documento se toma como período de análisis diez años (desde 1994 hasta 2004), lo cual es justificado con el argumento de que es este el período donde se puede apreciar de manera concisa el cambio generado por la Constitución de 1991 en la etnoeducación del país. Es precisamente esta la razón por la cual la presente investigación toma este rango, para poder analizar detenidamente el camino que tomó la etnoeducación después del análisis llevado a cabo por Enciso. En segundo lugar, el trabajo de Patricia Enciso Patiño tuvo como consecuencia un aumento en la cantidad de publicaciones relacionadas al tema, tal y como lo corroboran varios autores referenciados en los antecedentes de este trabajo. En tercer lugar, el interés en indagar sobre el estado de la etnoeducación y saber cómo se ha desarrollado el tema de la etnoeducación en la estructura de la sociedad colombiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación es un estado de arte de la participación de las comunidades indígenas en el diseño y aplicación de las políticas etnoeducativas en el período de tiempo designado (2005-2018). Para realizar esta labor, se definió el concepto de etnoeducación desde la perspectiva del Ministerio de Educación, las comunidades indígenas, etnoeducadores y especialistas directamente involucrados con la etnoeducación. De la misma manera, se delimitaron y compararon conceptos relevantes al tema tales como multiculturalidad; diversidad étnica y lingüística, pedagogía indígena; política y planeación lingüística, formación de etnoeducadores, entre otros. Todos conceptos estrechamente relacionados con la etnoeducación y relevantes para la presente investigación.

El trabajo aquí presentado se basa en el enfoque cualitativo, dado que al ser un estado del arte se usa el enfoque cualitativo para desarrollar instrumentos de recolección y categorización de

datos tales como fichas RAE para resúmenes, matriz de codificación para clasificar la información adecuadamente y preguntas de investigación para que sirvan de guía en ambos apartados. Dicha información fue analizada a través de categorías específicas de análisis que reportaron los descubrimientos más relevantes para el tema de la etnoeducación.

En lo que respecta al análisis mencionado de los documentos encontrados, este se realizó mediante categorías que ayudan a responder a los objetivos planteados para la investigación y a las preguntas orientadoras hechas para la recolección de la información. A partir de dicho análisis se redactaron las conclusiones que dan cuenta del aporte de este trabajo a aquel de Enciso Patiño, así como consideraciones o recomendaciones que pueden ser de ayuda para el futuro de la etnoeducación en nuestro país. Finalmente, el documento presenta los anexos utilizados para realizar la presente investigación.

## **2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es el estado de arte desde 2005 hasta 2018 en Colombia con respecto a la participación de las comunidades indígenas en el diseño y aplicación de políticas de etnoeducación?

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1. Objetivo general**

Identificar la manera en la cual las comunidades indígenas han participado en el diseño de políticas etnoeducativas, durante el período desde 2005 hasta 2018.

#### **3.1.1. Objetivos específicos**

Describir las perspectivas y construcciones sobre las políticas de etnoeducación tanto en diseño como en aplicación en los últimos 13 años.

Relacionar la evolución de las políticas etnoeducativas con el nivel de participación que las comunidades indígenas han adquirido a través de los años señalados para el estudio (2005-2018).

Identificar y categorizar iniciativas de participación indígena propias para el beneficio de su proceso de etnoeducación.

## 4. JUSTIFICACIÓN

En el siglo XX, las lenguas indígenas y sus respectivas culturas empezaron a ser oficialmente reconocidas por parte del Estado bajo unos parámetros jurídicos y de derecho. Específicamente en el caso de Colombia, con la Constitución de 1991 se reconocen las lenguas indígenas con su séptimo artículo, donde estipula: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (p.15). Así como en el décimo, el cual indica: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (p.15). Dicho proceso aceptó la multiculturalidad de nuestro territorio y abrió las puertas para que los habitantes compartan varios derechos antes negados. Uno de ellos es la educación propia, esto permitió la construcción de un currículo diferenciado, el cual facilitó el proceso para garantizar de manera satisfactoria que las comunidades indígenas, ahora reconocidas, accedieran a la educación pública gratuita. Esto devino en la creación de un proyecto de etnoeducación con el Ministerio de Educación Nacional. A pesar de los avances de contar con un proyecto diferenciado de educación para comunidades étnicas, su participación directa en la construcción de las políticas educativas no fue tan central.

Precisamente, la participación indígena en la etnoeducación es el objeto de análisis de este trabajo de grado, ya que es pertinente revisar la influencia directa de las comunidades participantes en su propio proceso de educación, el rol indígena y su perspectiva de análisis. Asimismo, realizar este estudio desde varias fuentes de autoridad en el tema es de gran relevancia para obtener una perspectiva variada que permita llegar a unas conclusiones sobre las políticas etnoeducativas que se han trabajado en el país en los últimos años.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, se construyó un estado del arte sobre la etnoeducación desde 1991 hasta 2004 de Patricia Enciso Patiño. Tal estudio comprende un análisis detallado de la evolución de las políticas públicas de etnoeducación y de cómo se han ido modificando y adaptando a cada situación y necesidad específica del proceso educativo. De hecho, la conclusión de la autora está compuesta de críticas y sugerencias, las cuales pueden ser tomadas en cuenta para que el proyecto etnoeducativo siga su curso a través de un constante aprendizaje de los errores hallados en este documento. Enciso plantea:

Aunque existe un marco legal suficiente para que los grupos étnicos hagan valer sus derechos, hay razones por las que esto no siempre se cumple. Por un lado, está desconocimiento o desinterés de alcaldes, gobernadores y otros funcionarios del Estado en cuanto a las políticas establecidas. Y por otro, la misma situación de desventaja en que se encuentran les ha impedido alcanzar óptimos niveles de interlocución para lograr ser atendidos en condiciones de igualdad frente al resto de la sociedad. Uno de los ejemplos más significativos es el de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, donde la educación intercultural bilingüe o trilingüe se venía implementando únicamente en cinco instituciones, a pesar de la legislación. Con el acuerdo firmado en marzo de 2004, para adoptar un sistema educativo intercultural trilingüe, se espera cambiar esta situación. (Enciso, 2004, p. 50).

Gracias al trabajo realizado por Enciso Patiño, somos capaces de reconocer un proyecto de etnoeducación formado a partir de varias bases y fundamentos importantes que contribuyeron a las comunidades indígenas en distintos ámbitos de la educación. De la misma manera, a través de este texto podemos identificar las dificultades que ha tenido el proyecto a lo largo de su desarrollo. Esta investigación busca complementar el estado del Arte a través del análisis de participación, el cual brinda una visión diferente de aquel proceso iniciado en 1991. Además, se puede comprender la actualidad de la etnoeducación a través de los mecanismos de participación presentes en el proyecto. En otras palabras, vamos a renovar aquello iniciado por Enciso al enfocarse en las maneras de participación indígena para comprender el estado del Arte de las políticas etnoeducativas actuales.

El estado del arte que se presenta tiene un enfoque hacia las maneras de participación de los indígenas en el diseño de políticas etnoeducativas. Es fundamental centrarse en esta participación ya que, si se quiere entender el propósito del pueblo indígena en la etnoeducación, es necesario comprender sus propios objetivos y perspectivas para poder asegurar una educación de calidad adecuada a sus necesidades. Es por lo que diferenciarse del estado del arte anterior puede contribuir de diversas formas a construir una percepción variada a aquella que ya conocemos, por lo tanto, el enfoque en participación es la herramienta de análisis más importante de este proyecto.

Este estudio tiene una relevancia para la educación pública que se encarga de impartir estas políticas etnoeducativas en las comunidades indígenas. Al analizar atentamente cómo se ha desarrollado la participación indígena en este proyecto, también será posible contribuir a estas comunidades en su proceso de influir en la etnoeducación. Por un lado, el proyecto puede ser de gran relevancia para todos aquellos involucrados en etnoeducación y que desean contribuir con su

parte a desarrollarla de la mejor manera. Por otro lado, el trabajo puede tener repercusiones o aportes en el campo del desarrollo de proyectos educativos específicos para el futuro de la educación en el país.

## **5. PROBLEMA**

Las garantías etnoeducativas para las comunidades indígenas de Colombia empezaron a tener más relevancia desde 1991 con la nueva constitución que reconoce al país como un lugar multicultural y multilingüe. Esto contribuyó a un mayor foco de atención para el desarrollo de políticas para educar a estas comunidades indígenas: etnoeducación colombiana.

Asimismo, se tenía una idea de otorgar cierta autonomía a las comunidades indígenas que estarían envueltas en este proceso, para así poder garantizar un sistema de etnoeducación eficiente y pertinente para las necesidades de estas comunidades. Tal y como lo explica Carrillo (2016): “El derecho a la educación de los pueblos indígenas tiene como propósito fundamental la búsqueda de estrategias, para que los grupos aborígenes no sean solo receptores pasivos, sino que se constituyan también en partícipes en la elaboración de su propia historia” (p. 89). La población indígena es de gran importancia al momento de diseñar las políticas que serán usadas para educar sus comunidades.

Sin embargo, a lo largo de los años las políticas se siguen adaptando y reeditando para satisfacer las necesidades de esta población, considerada minoría. Tales cambios en el diseño de políticas etnoeducativas (como se les referirá en adelante) han derivado en algunos inconvenientes entre las expectativas y los resultados obtenidos en el proceso. De hecho, el grado de participación de las comunidades indígenas en el desarrollo de tales políticas ha sido objeto de críticas al sistema, como se evidencia a continuación:

Mediante el control de la educación que ostenta el grupo de poder (entendiendo como tal al gobierno colombiano y sus políticas centralistas) se consigue la inculcación de los valores y la educación previamente establecidos. El grupo dominante consigue imponer sus razonamientos, ideas, valores y principios al resto de individuos, sin tener en cuenta la idiosincrasia de las diversas comunidades indígenas. (García Bravo & Martín Sánchez, 2011, p. 293).

No solamente se percibe a la etnoeducación pretendida por el Estado de una manera centralista, sino que también se puede apreciar cómo se pretende controlar y *adaptar* a la

población indígena al resto de la sociedad. Esta percepción era más común en el pasado de la etnoeducación y sigue siendo punto de varias críticas.

(...) para los grupos indígenas esta escolarización significó la subordinación a políticas y prácticas impuestas por parte del Estado, que mediante la homogenización pretendía la castellanización y cristianización de todos los grupos indígenas, sin prestar atención a sus características particulares, su cosmovisión, su cultura, su religión, sus ritos, y otras muchas cuestiones. (García Bravo & Martín Sánchez, 2011, p. 283-284).

Es exactamente por ello que vemos una exigencia de una mayor participación por parte de los indígenas en este proyecto de etnoeducación, el fin es resolver los problemas que existan de inclusión, participación y equidad.

Al parecer, las comunidades indígenas sí han adquirido un grado de participación más significativa a través del tiempo. Sin embargo, esto no necesariamente significa que las políticas de etnoeducación sean completamente incluyentes a todas las necesidades de aquellos que participan en la etnoeducación. Los pueblos indígenas, al tener autonomía y participación directa en su etnoeducación, pueden usar sus conocimientos para fortalecer sus comunidades y garantizar su acceso al derecho fundamental a la educación, tal y como lo explican Angarita y Campo:

En este marco de análisis, la configuración de una hegemonía alternativa, no significa una suplantación o separación del territorio indígena, en relación con el Estado-nación colombiano; significa sí, una correlación de las fuerzas en el marco del reconocimiento de una sociedad diversa, en el contexto constitucional –pluriétnico y multicultural- evidente con la cultura indígena presente, y que requiere no sólo de reconocimiento sino también de legitimidad a partir de la autonomía de las instituciones. (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015, pág. 183).

Al ver que las comunidades indígenas pueden ser autosuficientes en su etnoeducación, se puede evidenciar que su participación directa en el desarrollo de estas políticas puede ser beneficiosa para sus intereses. Además, el hecho de que demuestren capacidades educativas competentes es de gran importancia para analizar de qué manera se ha venido dando este proceso a través del tiempo destinado para recolectar y analizar información (2005-2018). Es decir, la pregunta pertinente para este proceso es: ¿Cuál es el estado de arte desde 2005 hasta 2018 en Colombia con respecto a la participación de las comunidades indígenas en el diseño y aplicación de políticas de etnoeducación?

Lo cual deja en claro que analizar la manera en la que la participación indígena se ha dado en la etnoeducación podrá devenir en una nueva estrategia de tales comunidades para poder garantizar su derecho fundamental a la educación, una educación apropiada desde y para ellos.

Al poder identificar las maneras de participación activa de las comunidades indígenas en su etnoeducación, también será posible preguntar ¿cuál es la manera más efectiva de participación indígena que garantiza una etnoeducación eficiente para estos pueblos? Lo cual permitirá identificar las estrategias exitosas para promoverlas en los pueblos indígenas.

El proceso para empezar a identificar las maneras de participación de las comunidades indígenas en la etnoeducación está compuesto por tres herramientas principales de análisis. En primer lugar, identificar las diferencias entre perspectivas educativas de las comunidades indígenas y las personas encargadas a esta responsabilidad por el proyecto del Ministerio. Es decir, para saber qué es lo que los indígenas hacen diferente, es necesario saber cómo sus estrategias difieren de aquellas propuestas por el gobierno. En segundo lugar, es necesario saber qué fundamentos hay en las comunidades indígenas para querer modificar sus procesos etnoeducativos. Esto teniendo en cuenta que el proceso para modificar las políticas de etnoeducación debe tener fundamentos sólidos y comprensibles para todos los involucrados en el proceso. Por último, la autonomía de las comunidades indígenas debe verse reflejada en sus formas de participación. Para esto, se considera necesario que se entiendan los objetivos de la etnoeducación desarrollada por las mismas comunidades (educación propia), ya que es a través de esto que las políticas podrían ser adaptadas exitosamente a las comunidades.

## **6. ANTECEDENTES**

A lo largo de los años, la etnoeducación en Colombia ha atraído la atención de analistas, expertos e investigadores que ven en tales políticas educativas una oportunidad para examinar detalladamente el funcionamiento y las consecuencias (positivas y negativas) del proyecto etnoeducativo en el país. De hecho, existen varios estudios en forma de estado del arte que se asemejan a lo que se pretende alcanzar a través de este trabajo. A continuación, se exponen los antecedentes y ejemplos de Estados del Arte que más se relacionan con la presente investigación.

Primero, el documento escrito por Patricia Enciso Patiño y publicado por el mismo Ministerio de Educación pretende entender la etnoeducación en el pasado, para mejorarla en el presente. *El estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, publicado en 2004, se trata de un repaso a través de los cambios jurídicos más importantes que habían contribuido a la etnoeducación desde su origen en Colombia entre 1994 y 2004. En primera instancia, el texto habla sobre la etnoeducación y su origen, analiza artículos relacionados con los resultados educativos bajo este modelo. A través de un análisis detallado de cada archivo, se evalúan las consecuencias en las poblaciones indígenas de los cambios realizados por el estado en sus políticas etnoeducativas.

Seguidamente, el documento representa a través de gráficas y cuadros los cambios que se pueden identificar en cada año específico y el cambio o actividad etnoeducativo más influyente de dicho período. Después, se realiza un recorrido a través de los cambios y modificaciones que ha sufrido la etnoeducación en Colombia, la autora entonces prosigue a dar un análisis de la actualidad de la educación para comunidades indígenas y su opinión de cómo ha cambiado al adaptarse a través de los años. Por último, Enciso Patiño propone cambios que tienen en cuenta aspectos tales como la cobertura, la calidad y la eficiencia de las políticas etnoeducativas para pueblos indígenas.

Segundo, los autores García y Martín publicaron en 2011 *Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el Nororiente del Cauca (Colombia)* a través de un exhaustivo análisis de revisión sobre el proceso de etnoeducación que se ha desarrollado en el país. El texto desarrolla un análisis sobre las políticas y prácticas de educación para comunidades indígenas desde sus instituciones educativas. Además, se realiza un recorrido histórico a través de varios eventos que han influido en la actual realidad de la educación en tales comunidades. Se ejemplifica a través de resúmenes y estudios de casos, testimonios y reportes el estado educativo en esta zona del país.

Aparte de analizar los acontecimientos etnoeducativos del país, los autores elaboran un acercamiento a las características principales de la etnoeducación en América Latina; tales como los contextos políticos y sociales en los que esta se desarrolló a lo largo del continente y del país. Por un lado, recopila una serie de eventos educativos históricos que tuvieron gran relevancia al momento de desarrollar un proyecto etnoeducativo en casos específicos de países del Caribe y

América Latina, prestando especial atención al caso de Colombia. Por otro lado, el análisis de los autores también incluye algunos factores relevantes étnicos, como la diversidad étnica existente en América Latina y el Caribe, que son importantes para un desarrollo adecuado de la etnoeducación en indígenas. Al final, la conclusión se centra en la importancia de garantizar una educación indígena mejorada; que sea diferente y que tenga en cuenta la historia y las necesidades de cada comunidad en particular. Para esta mejora son tenidos en cuenta aspectos como “Los idiomas, las tradiciones, las culturas propias, el conocimiento ancestral, las prácticas comunitarias, y otras muchas cuestiones particulares de cada una de las comunidades indígenas, luchan, a día de hoy, por pervivir y revalorizarse frente a la cultura impuesta” (García Bravo & Martín Sánchez, 2011, pág. 300). Para los autores, es ahí donde se encuentra la clave de una etnoeducación efectiva y modernizada.

Tercero, el texto publicado en la revista *Zona* en el año 2012: *Estado del arte de la cultura afro-risaraldense en el departamento de Risaralda: 1970-2000*, el asesor pedagógico del Ministerio de Educación Nacional en Políticas públicas para los afrodescendientes, Américo Portocarreño, pretende evaluar la identidad afro percibida en Risaralda, para así poder desarrollarla o potenciarla a través de la educación. Según el artículo, se toman los años de 1983 hasta 1998, período a través del cual el autor evaluó los contenidos de 48 documentos oficiales de la comunidad afrodescendiente de Risaralda. Después de haber realizado esta organización de información, el autor prosigue a descomponer la construcción de la cultura afro en el territorio previsto. En otras palabras, se puede ver cómo, a través de los textos de análisis, la construcción de la cultura negra en Risaralda toma lugar y se puede percibir con una crítica y análisis. Para concluir, el autor explica las dificultades que pueden presentarse para cambiar la visión de la comunidad negra risaraldense y las herramientas educativas que pueden ser usadas al momento de transformar esta visión en esta parte de la comunidad de Risaralda.

Cuarto, los autores Shadia Salas y Juan Ostos quieren comprender la diversidad cultural de varios grupos de análisis, a través de instituciones educativas públicas. La investigación publicada en 2015 lleva por nombre *El estado del arte de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Nacional De Colombia, Universidad de la Sabana y Universidad Santo Tomás De La Ciudad De Bogotá, entre los años 2004 a 2014*, este

texto pretende establecer el estado del conocimiento sobre la producción teórica e investigativa de la diversidad cultural que se recrea en la escuela. Teniendo como precedente la condición pluriétnica y multicultural que se da en el territorio nacional, los autores tienen en cuenta las instituciones mencionadas en el título como principal objeto de análisis. Para empezar a realizar su objetivo, tomaron ciento once (111) fuentes y desarrollaron una investigación de tipo cualitativa.

Posteriormente, a través de un método heurístico de análisis fueron capaces de agrupar la información para después clasificarla y diferenciarla, todo con el propósito de determinar cómo aporta cada documento a la investigación. Finalmente, los autores llegaron a la conclusión de que la diversidad cultural es altamente fomentada a través de las escuelas, cuyos documentos fueron objeto de estudio para este trabajo. También existen varias conceptualizaciones sobre la educación cultural pública de Colombia que promueven una diversidad en las varias culturas presentes en cada institución estudiada.

Último, para definir los conceptos de etnodidáctica, el autor Ricardo Rodríguez comienza por examinar cómo se puede llegar a hablar de una didáctica que comprenda la multiculturalidad y la etnia. Su texto *Navegando hacia etnodidácticas: Estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó*, publicado en 2017, se trata de una propuesta que explora de manera específica el concepto de la etnodidáctica y su respectiva evolución a través de los años 2004 a 2016. A lo largo de este se identifican y clasifican documentos sobre etnoeducación con el propósito de construir un estado del arte sobre la etnoeducación en la comunidad afro del Chocó. Para lograr esto, se vale de la recopilación total de 80 artículos relacionados con el tema. Utiliza y explica un método con el cual es capaz de identificar cómo aporta cada artículo a su objetivo y, por lo tanto, qué es lo más relevante de dicho artículo para la investigación que se lleva a cabo. Para finalizar, Rodríguez concluye que la etnodidáctica se tiene que construir desde el aula y que supone un reto para todos los involucrados en los procesos de etnoeducación que conviven con comunidades afro e indígenas.

Los documentos anteriormente analizados representan trabajos de estado del arte que se asemejan a este proyecto. Sin embargo, el tema de la etnoeducación abarca un enfoque en aspectos políticos, legislativos y jurídicos que también deben ser analizados, ya que los cambios de estos en relación con la etnoeducación son de gran relevancia para la presente investigación. A

continuación, se repasan y analizan algunos de los más importantes ejemplos de aspectos políticos de Colombia que influyen en el proyecto etnoeducativo nacional de varias maneras.

Primeramente, se puede hablar de etnoeducación en Colombia desde el siglo XIX y comienzos del XX, tal y como lo resalta la investigadora en etnoeducación, Margoth Guzmán: “(...) en 1824, ya en la naciente república, se expide la Ley 30 sobre Educación Indígena, en las que se encontraron limitaciones conceptuales y no se fijaron criterios que permitieran proyectar una verdadera política educativa para las comunidades indígenas” (Guzmán, 2010, párr. 5). Se puede contemplar la intención de proveer con educación a las poblaciones indígenas, lo que significa que se trató de un proceso largo que contemplaba la manera más apropiada para educar y “adaptar” a las diversas comunidades indígenas a la sociedad colonial cambiante.

De un modo similar, Guzmán ilustra como la etnoeducación fue, en su mayoría, impartida por la iglesia a lo largo de casi todo el siglo XX, función que le fue encargada por el Estado colombiano:

(...) en 1920, el Estado delegó a la iglesia la educación de las etnias, labor que desarrollaron aplicando metodologías católicas con libertad y autonomía hasta finales del siglo XX. Por esta época se inician las luchas indígenas por reivindicar su derecho a una educación propia, una escuela indígena... (Guzmán, 2010, párr. 6).

Gracias a esto se puede comprobar que las comunidades indígenas no estaban del todo conformes con la perspectiva que tenía la iglesia católica de sus comunidades y necesidades educativas para un desarrollo adecuado e independiente de sus respectivos pensamientos.

De ahí en adelante se realizan cambios y consideraciones políticas y legislativas que cambian el proceso de etnoeducación para comunidades indígenas, tales como el reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas en la constitución de 1991, que indica al respecto: “Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. (Artículo 68, 1991). así como una preservación y reconocimiento oficial de la multiculturalidad presente en el territorio colombiano, “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. (Artículo 7, 1991). Es innegable la importancia de la Constitución de 1991 para los diversos grupos étnicos que comparten el territorio; sin embargo, no todo se queda con esta legislación, la etnoeducación y las políticas etnoeducativas siguen cambiando con el resto de la sociedad colombiana.

Se puede hablar de uno de los documentos siguientes a las leyes estipuladas en la Constitución de 1991 es el Decreto número 804 de 1995, el cual desarrolla consideraciones para la etnoeducación mucho más específicas que abarcan aspectos diversos de este proyecto. Conviene señalar los principios fundamentales de la etnoeducación debidamente enlistados, características a tener en cuenta para etnoeducadores y orientaciones curriculares y administrativas para garantizar calidad en el proyecto etnoeducativo nacional. En síntesis, la importancia de este decreto radica en la cantidad de contemplaciones desarrolladas para poder realizar un proyecto educativo que responda de manera óptima a todas las necesidades educativas de las comunidades indígenas. En otras palabras, se puede considerar este decreto como el afianzamiento de la etnoeducación y todo aquello que debe ser tenido en cuenta para garantizar que a esta minoría se le garantice el derecho a la educación.

Por un lado, se tenía en cuenta varias necesidades de las minorías tanto indígenas como afrocolombianas para desarrollar políticas etnoeducativas actualizadas para ser adaptadas al proceso estatal. Por otro lado, se empezó a garantizar el acceso a herramientas y al desarrollo de investigaciones. Todo con el propósito de considerar las diferencias y las necesidades cambiantes de cada población involucrada en el proyecto teniendo esto en cuenta se desarrolla y aprueba el Decreto 1122 de 1998. Dicho decreto estipula que

Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica, brindarán apoyo especial a los establecimientos educativos de la respectiva jurisdicción y recopilarán diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos y difundirán los resultados de aquellas más significativas. (Artículo 7, 1998).

A través de esta modificación se garantiza la investigación y permanente desarrollo de políticas etnoeducativas que lidien con problemáticas que puedan surgir a lo largo del proceso. Aunque el decreto se enfoca casi exclusivamente en la comunidad afrodescendiente, las minorías como la indígena también son consideradas para seguir avanzando en el proyecto nacional.

A partir de esto, se comienza la profesionalización de maestros indígenas que puedan contribuir a una etnoeducación enfocada en las necesidades particulares de la población. Tal proceso se desarrolló a finales del siglo XX y comienzos del XXI, tanto así en 2006, a través del artículo 72 de la Ley General de Educación, se instaura la iniciativa llamada Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), el cual comprendería una década completa (desde 2006 hasta

2016) y tendría en cuenta varios aspectos necesarios para un desarrollo y evolución adecuado de la etnoeducación. Junto con este plan, surge la iniciativa de crear un Instituto de Formación Docente en Etnoeducación el cual garantizaría la constante investigación y adaptación de las políticas etnoeducativas a las cambiantes necesidades de los indígenas, lo cual incluye el implemento de las TIC en el proyecto y la formación de profesionales indígenas autónomos para la comunidad. El PNDE fue una iniciativa ambiciosa que abordó varios problemas generales de la educación en el país, el hecho de que la educación también se vio implementada en el programa indica que el proyecto sigue evolucionando junto con el resto de la sociedad colombiana.

Pasados los diez años de este plan, se generó un nuevo PNDE para la siguiente década (2016-2026) el cual enfrenta retos como el desarrollo de políticas que se ajusten a las necesidades inmediatas de los colombianos y la construcción de personas por encima de todo. La educación y la etnoeducación enfrentan desafíos y necesitan especial atención por parte del Estado, lo cual implica la instauración de este tipo de proyectos para garantizar que la sociedad seguirá avanzando y ajustando sus métodos a las diversas necesidades de la sociedad actual.

## **7. MARCO TEÓRICO**

A continuación, se exponen y problematizan las definiciones de conceptos relacionados con la etnoeducación indígena en Colombia, la multiculturalidad, la pedagogía indígena, la diversidad lingüística y étnica; las metodologías de construcción de políticas educativas, la autonomía indígena; la política y planificación lingüística y, finalmente, el proceso formativo de etnoeducadores.

### **7.1. Definiciones para la etnoeducación**

El eje central de este estado del arte reside en analizar detenidamente las políticas etnoeducativas para comunidades indígenas y sus respectivos cambios a lo largo de un período de tiempo establecido (2005-2018), dado que la atención estará puesta en estos cambios de carácter educativo, es importante plantear y definir algunos parámetros centrales sobre los cuales se desarrollará la investigación. En primer lugar, definimos el concepto de etnoeducación desde la perspectiva del Ministerio de Educación, Yolanda Bodnar (1988), quien define la etnoeducación

como un programa desarrollado, supervisado y evaluado por los indígenas con un apoyo y asesoría del Ministerio de Educación.

También se puede complementar esta definición anterior con la que da el dirigente del proceso educativo étnico colombiano, Juan de Dios Mosquera, quien visualiza la etnoeducación de la siguiente manera:

La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias Afrocolombiana e indígenas, para la eliminación del racismo y la discriminación racial que afrontan de parte de la etnia blanca (hispano-indígena) dominante. (Mosquera, 1999, p. 4).

De la misma manera, se incluye la definición del capítulo tercero de la Ley 115, Ley General de Educación, de 1994, la cual establece: “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” (Artículo 55, ley 115 de 1994). Es decir, la ley reconoce la diversidad cultural del país y busca inclusión educativa para estas comunidades, lo que significa que el Estado es consciente de las necesidades particulares de las comunidades que hacen parte del proyecto.

Además de estar orientada por el objeto, principios y fines generales de la educación colombiana, debe incluir las particularidades sociales que caracterizan a los grupos étnicos:

(...) compromiso de elaboración colectiva, en los cuales, los miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Artículos 55 a 63 de dicha Ley y Decreto 804 de 1995).

Comprendemos, entonces, que a través de esta herramienta se pretende tomar características propias de cada cultura involucrada para poder construir un proyecto educativo más amplio. A través de dicho proyecto es que se puede garantizar el respeto de la diversidad cultural y educativa de cada comunidad. En adición, existe esta definición anterior con la que da el dirigente del proceso educativo étnico colombiano, Mosquera, quien visualiza la etnoeducación de la siguiente manera:

La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias Afrocolombiana e indígenas, para la eliminación del racismo y la discriminación racial que afrontan de parte de la etnia blanca (hispano-indígena) dominante. (Mosquera, 1999, p. 4).

Mosquera percibe el proyecto como una herramienta para las comunidades indígenas y afro. Es decir, él ve en la etnoeducación respuestas para las injusticias e inequidades educativas y sociales presentes en la sociedad de hoy en día.

Por su parte, el *Plan nacional de desarrollo para las comunidades negras* del período 2002-2006 establece lo siguiente: “...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.” (Ministerio de Educación Nacional, citado en Castillo, 2008, p.21).

Por otro lado, organismos internacionales como la UNESCO abordan desde otra perspectiva la etnoeducación y la llaman educación intercultural. A través de un documento oficial dan a conocer algunos parámetros para tener en cuenta al momento de educar indígenas. La definición del documento de 2006 es:

La educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. Para lograrlo se pueden incorporar múltiples perspectivas y voces. (UNESCO, 2006, p. 19).

De acuerdo con esto, la UNESCO exige un nivel de planeación y preparación alto para poder garantizar que la calidad de la educación a la cual tendrán acceso las comunidades indígenas que formen parte de proyectos con el objetivo de garantizarles este derecho a las minorías.

En adición, Rigoberto Carrillo, licenciado en Lenguas modernas de la Universidad del Atlántico, analiza el decreto oficial del Ministerio:

(...) expresa que la etnoeducación hará énfasis en la interculturalidad, para que los grupos que se beneficien de ella se identifiquen con la cultura a la que pertenecen y sean capaces de interactuar con otras comunidades, en pro de un aprovechamiento recíproco basado en el respeto; debe llevar a una comprensión de los fenómenos sociales y naturales que afectan al ámbito nacional e internacional. Todo ello mediante la instalación de intercambios y diálogos francos de saberes entre la cultura mayoritaria y la autóctona. (Carrillo, 2016, p. 93).

Esta intención de un aprovechamiento recíproco contribuye directamente a construir una etnoeducación que empieza a desarrollarse desde las necesidades generales hasta las particulares de las comunidades indígenas. Esto significa generar un proyecto que permita considerar la amplia gama de comunidades indígenas de Colombia para desarrollar estrategias educativas variadas para cada una en particular. Lo anterior permite una visión y respeto de la diversidad cultural y lingüística que abarca al país.

También es necesario subrayar que la etnoeducación es la garantía de igualdad que se ha buscado en el país durante mucho tiempo, es decir, su funcionamiento debe buscar siempre una igualdad innegable de condiciones. De esta manera, dicha igualdad debe ser respetada y garantizada por todos aquellos que se ven involucrados en este proyecto. El pueblo indígena colombiano contribuye de manera directa a este proyecto a través de sus iniciativas para garantizar una educación de calidad. Del mismo modo, el gobierno contribuye al respeto y preservación del indígena con sus estrategias desarrolladas específicamente para cada comunidad.

Esta igualdad de condiciones y aportes quiere decir que la etnoeducación necesita un apoyo desde el presupuesto para educación:

El éxito y la perdurabilidad de una educación de calidad para los pueblos indígenas dependen además del suministro de recursos financieros. A este respecto, cabe señalar que las posibilidades de acceso de los alumnos indígenas a la enseñanza secundaria y superior suelen verse limitadas principalmente por problemas de costos". (King & Schielmann, 2004, p. 25).

El apoyo financiero proporcionado de manera directa al sistema contribuye a que el acceso del indígena se facilite y, por esto, las estrategias de integración previamente mencionadas funcionen en conjunto con una participación activa de su parte.

Es a través de estas implicaciones políticas y jurídicas que el proyecto etnoeducativo puede mantenerse vigente. Al mismo tiempo, se vale del apoyo oficial del Estado para garantizar una constante mejora y consideración de aquellos involucrados. Es por esto que las implicaciones tienen una carga importante en este proyecto.

El sistema de etnoeducación nacional conlleva consigo una organización específica de su funcionamiento a lo largo del país, tal y como lo explica de manera oficial el Ministerio de Educación:

La política etnoeducativa está dirigida a los grupos indígenas, a las comunidades rom o gitanos y a los pueblos afrocolombianos. Los afrocolombianos son 10'562.519, y

representan 26% de la población colombiana, (DNP, 1999). Los 92 pueblos indígenas cuentan con una población de 701.860 (DNP, 1997). Los rom o gitanos son aproximadamente 8.000 personas en todo el país, ubicados especialmente en Antioquia, Norte de Santander, Bogotá, Santander y Boyacá. (Ministerio de Educación Nacional, 2001, párr. 1).

Aquí se encuentran contemplados aquellos miembros activos del proyecto y que tienen necesidad explícita de protección de su lengua. El Ministerio asegura que todos los contemplados en este apartado tienen acceso al sistema etnoeducativo nacional y, por lo tanto, están sujetos a las normas de este.

Dichas normas se encuentran especificadas en algunos artículos de la ley 115 de 1994, tales como:

Artículo 18. En la organización y funcionamiento del gobierno escolar y en la definición del manual de convivencia en los establecimientos educativos para los grupos étnicos, se deberán tener en cuenta sus creencias, tradiciones, usos y costumbres. (Ley 115, 1994, p.17).

A través de lo anterior, se garantiza el respeto de sus respectivas identidades culturales y su preservación en la institución encargada del proyecto etnoeducativo. Aquí se demuestra el interés principal por preservar la cultura y demostrar una tolerancia explícita por todas las culturas involucradas.

## 7.2. La multiculturalidad en la etnoeducación

Dada la relevancia que presenta el aspecto cultural para entender claramente el proyecto de etnoeducación en el país, es importante definirla en el presente trabajo. Para Olga Molano, consultora internacional sobre temas culturales:

La cultura se define como un aspecto de la vida humana compuesto por varias dimensiones, es aquello que interviene de manera explícita en las costumbres, creencias, fiestas, conocimientos y moral de un ser humano y que lo alienta a participar en su sociedad para así compartir dichos aspectos propios de su vida con otras personas miembros de la misma comunidad con intereses culturales similares. (Molano, 2007, p.72).

Así es como la autora demuestra el alcance de la influencia que posee la cultura en el diario vivir de cualquier persona. En este caso, la interacción con el proceso educativo de una cultura particular como lo es la indígena. La participación en la sociedad se da a través del conocimiento, el cual se desarrolla con las herramientas a las que tiene acceso, es aquí donde es relevante el proyecto de etnoeducación nacional.

Por otra parte, la UNESCO define este concepto como: “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 5). Lo cual es importante al momento de educar, ya que generar una cultura compartida puede ser clave para diseñar un plan que estimule el buen funcionamiento del proyecto etnoeducativo. El respeto también es uno de los componentes más importantes, puesto que sin respeto por las culturas ajenas no es posible un entendimiento óptimo.

La multiculturalidad lleva consigo varias implicaciones políticas y sociales, se trata de “una orientación filosófica, teórica y política que aborda las relaciones de clase, género y raza en el conjunto de la sociedad” (Torres, 2006, p.151, citado en Niño Rodríguez, 2017, p.48) y que surge como respuesta teórica a la necesidad de explicar las formas de relación entre los sujetos que aunque conviven bajo un mismo marco legal y político, poseen diferentes marcos históricos, culturales, éticos y morales que en determinado momento entran en conflicto en medio de procesos hegemónicos de carácter nacional. (Niño Rodríguez, 2017, p. 48).

Ahora bien, al comprender aquello que es la cultura y como se desenvuelve en varios aspectos de la vida cotidiana, es importante entender la sociedad actual colombiana con una mirada multicultural. Teniendo en cuenta la existencia de varias culturas en el territorio nacional y su constante interacción, aquí entran los profesores del Departamento de estudios interculturales de la Universidad del Cauca, Axel Rojas y Elizabeth Castillo, para definir la multiculturalidad:

Entender al país como multicultural debería significar que se reconoce una pluralidad de matrices culturales como constitutivas de la nación y no una sola —mestiza, racional, masculina y cristiana— como se venía haciendo, lo que implicaría que se cuestionen las lógicas del poder dominante. (Rojas & Castillo, 2007, p. 14).

Gracias a esto somos capaces de entender que la multiculturalidad exige una mirada variada a aquella cultura tradicional que se tenía en cuenta antes del reconocimiento del resto de culturas en la Constitución de 1991. Por lo tanto, es importante considerar que este término comprende un respeto mutuo entre aquellas culturas que conviven en un mismo contexto con intereses similares y, al mismo tiempo, un desarrollo propio de los intereses propios de cada cultura en una situación de convivencia.

### 7.3. La diversidad étnica y lingüística

Con la cantidad de culturas que están involucradas en el proyecto etnoeducativo se puede hablar de una diversidad étnica y lingüística muy rica, la cual debe ser tomada en cuenta para garantizar la efectividad de la educación en el país. Además, la aceptación de aquellas diferencias de pensamiento, costumbre y sociedad que pueden estar presentes en cada una de las diferentes etnias que conviven cotidianamente en el territorio de Colombia.

“La diversidad lingüística de Colombia nos confronta con una realidad compleja, con implicaciones sociales, económicas, culturales y educativas que hasta el momento no se han encarado con suficiente claridad por muchos sectores de la sociedad nacional”. (Rojas Curieux, 1999, p. 55). Lo que el Investigador del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes quiere decir es que no se tienen en cuenta la vasta cantidad de diferencias lingüísticas existentes en el país, lo que lleva un duro proceso de adaptación para el proyecto etnoeducativo.

Asimismo, estas comunidades poseen una variedad de lenguas que son reconocidas oficialmente y que, por lo tanto, deben ser respetadas de igual manera. En este orden de ideas, la diversidad lingüística puede ser definida como el reconocimiento y aceptación de la variedad de lenguas que coexisten en diversas comunidades del país. La cual, al mismo tiempo, conlleva a un respeto y protección de aquellas diferentes lenguas reconocidas por los colombianos. Estas deben ser preservadas, puesto que constituyen una parte importante de la construcción de identidad de cada comunidad o etnia que se identifica con un componente de lengua propio de su comunidad.

### 7.4. La importancia de la pedagogía indígena

Al tratarse de una iniciativa para proveer educación a las varias comunidades indígenas del territorio colombiano, es necesario poder interactuar con estas de una manera apropiada y respetuosa. Es por esto que la pedagogía indígena es un tema para tener en cuenta y desarrollar junto con cada política de etnoeducación relevante para las comunidades a las que se piensa aplicar, de acuerdo con un documento de la UNESCO:

La educación encaminada a la liberación y emancipación de los pueblos indígenas supone una pedagogía que parte de la situación de la cultura indígena en sí misma. Este proceso implica una sensibilización y una toma de conciencia por parte de los docentes y los estudiantes como base para reforzar la autoestima, ampliar los conocimientos y competencias que ya poseen los educandos y las comunidades indígenas, hacer frente a

los problemas planteados y empezar a cambiar la situación existente. (King & Schielmann, 2004, p. 37).

Esto apunta a que aquellas estrategias pedagógicas para acercarse a las comunidades educativas deben garantizar ciertos puntos estratégicos para que los indígenas reciban calidad y una garantía de que este proceso es pertinente a sus respectivas culturas. Los indígenas son una población con necesidades específicas, por lo tanto, se debe desarrollar estrategias pedagógicas explícitas para dar solución a dichas necesidades.

La pedagogía específica para comunidades indígenas comprende varios aspectos importantes, tal y como lo indica el proyecto de maestría del magíster en educación Ricardo Rodríguez:

Es allí donde la etnopedagogía, toma especial relevancia como un enfoque de resignificación del “otro” y de visibilización de los valores propios y de la cultura de los pueblos afrocolombianos, posicionándolos como sujetos de derechos y seres humanos con saberes/conocimientos y prácticas que deben ser valorados desde el interior de las mismas comunidades hacia las demás esferas sociales (Rodríguez R., 2017, p. 100).

La pedagogía efectuada por y para comunidades indígenas particulares influye directamente en garantías de autonomía y libertad. Al efectuar una pedagogía específicamente indígena, las comunidades garantizan su derecho fundamental y un respeto continuo en los contextos educativos. Es decir, al proveer con herramientas para educar de manera autónoma también se apoya una independencia cultural que garantiza el respeto a los derechos fundamentales de estas comunidades participantes de la etnoeducación.

La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) también tiene su visión propia de una pedagogía propia para los indígenas:

La ONIC centra su propósito en una educación bilingüe, intercultural y contextualizada, basada en sus legados culturales, necesidades reales, usos y costumbres de cada pueblo indígena. La etnoeducación indígena no es visible en planes, ni programas de estudios en el currículo oficial en las escuelas del país y en particular en el Caribe colombiano. (Mendoza, 2010, p. 155).

Esta organización vela por desarrollar un proyecto mucho más apegado a sus costumbres tradicionales. El respeto por la cultura y los valores de los pueblos indígenas parece ser un componente principal de su visión pedagógica general.

La pedagogía indígena tiene una perspectiva única que es analizada cuidadosamente por el investigador de la Universidad Simón Bolívar, Clemente Mendoza:

El eje central de la dinámica sociopolítica, religiosa, educativa, cultural, económica, comunitaria y ambiental gira en torno a su cosmogonía, a la cosmovisión del mundo, al respeto sagrado por la tierra y sus leyes antiguas o ley de origen, a su historia sagrada y a la madre tierra; “estos criterios determinan la concepción que tiene el factor educativo, pedagógico y cultural, lo que explica el por qué prefieren la praxis de una pedagogía y educación social y comunitaria, iniciándose en una enseñanza del conocer primero su propia cultura” (Mendoza, 2000, citado en Mendoza, 2010, p.162). El patrón cultural tradicional que conservan sus ancestros, en su mayor parte, lo manifiestan en los principios educativos, crianza y enseñanza familiar, creando una especie de pedagogía familiar. Igualmente, lo hacen práctico en las artes, estética, folclor, música, danzas, bailes y ritos ceremoniales que forman parte de su cotidianidad, aplican lo mítico-ritual en los objetos materiales que usan como vestuario personal. (Mendoza, 2010, p. 162).

Lo anterior quiere decir que la perspectiva educativa de estas poblaciones en específico se basa en una cercanía cultural y tradicional, la cual representa adecuadamente las creencias de cada comunidad. También pone en evidencia un modelo educativo bastante desarrollado y bien fundamentado a través de varios componentes tradicionales indígenas. Esto significa una mirada educativa adecuada para la comunidad específica en la que se aplique este modelo.

Esto significa que reconocen apropiadamente sus respectivas necesidades y cuentan con las herramientas necesarias para poder educarse ellos mismos, con sus recursos y sus conocimientos sobre etnoeducación. La pedagogía para indígenas es un medio que ellos utilizan para preservar de manera implícita sus costumbres y el respeto por sus antecedentes como comunidad. La pedagogía etnoeducativa es un componente tanto importante como interesante para desarrollar un proyecto exitoso con una mirada respetuosa de parte de todos los involucrados.

#### 7.5. Las metodologías etnoeducativas

Existen distintas maneras de ver la etnoeducación, por lo tanto, esto quiere decir que hay que tener en cuenta las variaciones metodológicas propuestas por algunos autores y determinar cómo influye la metodología escogida en el desarrollo del proyecto etnoeducativo nacional. La primera es la propuesta de Alexander Rubio Cruz, pedagogo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, quien analiza los apartados oficiales que exponen la manera de actuar del proyecto etnoeducativo:

Artículo 57. LENGUA MATERNA En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento

escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c. Del artículo 21 de la presente ley.

Comentario: El artículo 57 enfatiza la importancia de profundizar el estudio de la lengua materna (aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos en Colombia) y obliga al manejo equilibrado de la lengua materna y el castellano en el diario quehacer pedagógico... (Rubio, 2017, p. 21).

Gracias a esto podemos evidenciar la importancia que tiene la perspectiva bilingüe de este proyecto, el hecho de darle importancia a la lengua materna también indica el propósito de preservarla y usarla a lo largo de este. El respeto hacia la lengua materna de la comunidad indígena indica que preservar la cultura a través de la lengua es la manera más adecuada de garantizar un respeto hacia las costumbres propias de los indígenas.

Rubio también proporciona una interpretación a la metodología que usa el programa con respecto a la formación de educadores, quienes juegan un rol de gran importancia para el proyecto, ya sea por su influencia o por la necesidad de formarlos:

Artículo 58. FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA GRUPOS ÉTNICOS El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Comentario: El artículo 58 explicita la formación especializada que requieren los docentes que se desempeñan en grupos étnicos y reafirma la continuidad del proceso de formación propia adelantado por las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom. Así el Estado colombiano reconoce la especialidad de la etnoeducación, surgida de la diversidad de culturas, lo cual obliga a realizar acciones particulares. (Rubio, 2017, p. 22).

Aquí deja en claro que el proceso para formar docentes capaces y competentes en la etnoeducación es una prioridad. Lo que quiere decir que a través de educadores de calidad es posible un proyecto que garantice el cumplimiento de las expectativas de calidad requeridas por las comunidades indígenas.

Otra perspectiva válida en este apartado de la etnoeducación es aquella expuesta por el mismo Ministerio de Educación, el cual indica que:

Se diseñó un rútero de procesos y procedimientos metodológicos que inicia y se orienta a través de la consulta y concertación con los grupos étnicos para desarrollar los siguientes pasos: i) la formulación del proyecto etnoeducativo como guía de los procesos educativos decididos por un grupo étnico (MEN, 2019, p. 5).

Es decir, el grupo étnico involucrado es aquel que lleva la iniciativa y el cual comprende sus necesidades al involucrarse con la etnoeducación, lo que pretende es servir de guía para garantizar el funcionamiento adecuado de su sistema educativo.

También hay un complemento a través de una interculturalidad presente en cada aspecto del programa “ii) la implementación del proyecto etnoeducativo mediante el diseño y aplicación de modelos que correspondan a prácticas pedagógicas interculturales” (MEN, 2019, p. 5). que garantiza una aproximación adecuada, ya que se tendrán en cuenta las diferencias de las comunidades y sus intereses educativos específicos. Poder contar con un proyecto educativo de estas características aporta a la ampliación de la visión intercultural de la etnoeducación en Colombia.

Este proyecto requiere de un constante seguimiento para garantizar su función “(iii) el fortalecimiento del proyecto etnoeducativo mediante procesos de seguimiento, acompañamiento y evaluación a su implementación estrategias y acciones para su mejoramiento”. (MEN, 2019, p. 5). No solo eso, sino que también abre la posibilidad de mejoras y retroalimentación inmediata a las decisiones que se tomen. De la misma manera, garantiza un reconocimiento de errores y, por lo tanto, una estrategia de solución adecuada para solucionar rápida y eficazmente las dificultades que puedan surgir.

La etnoeducación no es un proyecto que se valga por sí solo, necesita de un constante apoyo y retroalimentación de aquellos con autoridad en el campo “Este rutero se complementa con la conformación de un tejido interinstitucional a través de alianzas y comités técnicos que propician la validación y sostenibilidad de los proyectos” (MEN, 2019, p.5). con la colaboración de diversas instituciones particulares, es posible una mejora constante que provea apoyo a las diversas iniciativas educativas que se den a lo largo de este programa.

#### 7.6. La autonomía indígena

Las comunidades indígenas se han beneficiado ampliamente de la Constitución Política de 1991, ya que, con el reconocimiento de una sociedad multicultural en Colombia, se abrieron varias oportunidades para una participación directa en varios ámbitos del país. Es decir, las comunidades indígenas han adquirido protagonismo en su educación valiéndose de una variedad

de mecanismos efectivos para sus propósitos. Esta autonomía, aunque aún en construcción, ha adquirido importancia para los involucrados con la etnoeducación.

Efectivamente, esta construcción de autonomía educativa se está desarrollando en un terreno complejo de tensión y conflicto, en el que la educación se convierte en un campo de poder y de saber, constituido por sujetos, prácticas y discursos; tejiendo resistencia, modificando, alterando, y desafiando la hegemonía, entendida como un proceso y una relación que tiene límites y presiones específicos, cambiantes, frente a lo cual se configura todo un potencial de cambio; en términos de Williams (citado en Angarita-Ossa & Campo-Ángel), una hegemonía alternativa (1980). (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015, p. 183).

Basado en lo anterior, se puede decir que el proceso de construcción autónoma de etnoeducación tiene como objetivo la independencia de aquellos métodos usados en comunidades indígenas para garantizar el derecho a la educación en sus comunidades. También se puede hablar de un proceso efectivo para participar adecuadamente con el sistema educativo en el cual las comunidades interactúan a través de estas formas de participación. Esta constitución de una hegemonía alternativa da a entender que las comunidades indígenas buscan establecer un sistema autónomo que cuente con la eficacia propia de una herramienta para garantizar independencia educativa.

Para los educadores indígenas, y para aquellos involucrados en el proyecto en general, la participación directa con la etnoeducación es algo de suma importancia en las comunidades actualmente. Como lo explica la Universidad Simón Bolívar:

Los etnoeducadores indígenas del Caribe colombiano piensan la educación como un servicio social y proyecto de vida, no solo como guía del proceso educativo, sino como orientación para la comunidad en general. En ese sentido, la etnoeducación indígena encierra un proceso sui géneris de conocimientos, unas prácticas pedagógicas sociofamiliares, copartícipe en el proyecto educativo institucional. (Universidad Simón Bolívar, 2008, p. 153).

La capacidad y deber de educar en las comunidades indígenas desde una perspectiva autónoma representa la oportunidad de garantizar calidad educativa para esta población.

El hecho de que los pueblos indígenas sean completamente capaces de desarrollar sus propias iniciativas pedagógicas quiere decir que tienen una visión clara de sus objetivos. Estos objetivos incluyen una generación propia de su conocimiento que pueda ser compartido con el resto de nuestra sociedad actual. Es decir, las comunidades indígenas buscan obtener un reconocimiento adecuado por sus respectivos avances de conocimiento y aportes a la sociedad colombiana, todo a través de una participación autónoma en la etnoeducación.

Podemos comenzar a incluir un concepto más independiente, propio del desarrollo adecuado de la participación indígena en el proyecto etnoeducativo nacional; la educación propia:

Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos (Jiménez, 25-27 de julio, 2001).

Se trata de una perspectiva independizada que usa las raíces del pueblo indígena para formar estrategias educativas y que, al mismo tiempo, contempla las características más representativas de su población para garantizar una identidad propia de la comunidad presente en la educación.

Existen varias maneras de asegurar un involucramiento directo por parte de los indígenas en la etnoeducación, un método de participación que incluya de manera directa a varios componentes de la sociedad indígena:

Procesos participativos encaminados a elaborar y determinar los métodos docentes, planes de estudios, materiales y calendarios escolares, así como a designar a los maestros; la participación de los indígenas en calidad de asesores y docentes, especialmente en la enseñanza de la lengua materna en la educación preprimaria y primaria. (King & Schielmann, 2004, p. 36).

El hecho de poder incluir a los mismos educadores indígenas en las estrategias de participación puede tener una influencia positiva para cumplir los objetivos del proyecto. Ellos conocen las necesidades específicas de sus comunidades y, por lo tanto, son completamente capaces de intervenir y aportar al desarrollo adecuado del aprendizaje.

Una presencia de autoridad también puede contribuir a la construcción adecuada de una comunidad activa en el proyecto “La presencia de representantes indígenas en puestos importantes de los consejos de escuela y comités encargados de elaborar políticas, así como de las instituciones del sistema educativo del Estado” (King & Schielmann, 2004, pág. 36) el hecho de contar con una figura de influencia en el sistema etnoeducativo puede contribuir a generar métodos participativos exitosos que garanticen un sistema educativo respetuoso y que tenga en cuenta las necesidades de la comunidad.

No basta con incluirlos en el desarrollo de políticas etnoeducativas,

El apoyo a los pueblos indígenas en la ejecución de sus propios proyectos de educación, programas, planes de estudios y materiales pedagógicos, así como en la creación de sus propias instituciones docentes, a fin de que se responsabilicen más de los contenidos y prácticas educativos y los hagan más suyos. (King & Schielmann, 2004, p. 36).

También es necesario proveer un apoyo constante y un análisis de las estrategias que los líderes quieren implementar en sus comunidades, para así lograr un entendimiento mutuo de aquello que se pretende implementar en el sistema educativo con el objetivo de nutrirlo y mejorarlo constantemente.

La participación indígena tiene una gran importancia, no solo para las comunidades, sino también para los encargados de asegurarse de que la etnoeducación proporcionada por ambas partes es efectiva y cumple con sus necesidades.

### 7.7. Política y planificación lingüística

La política y planificación lingüística son los motores que llevan a cabo el proceso de formular, aprobar y aplicar todas las medidas avaladas por el proyecto etnoeducativo nacional. Por lo tanto, es relevante definir las en este trabajo. Es así como encontramos la definición de planificación lingüística hecha por Kaplan. (2012), quien dice que la planificación lingüística es una actividad llevada a cabo por el gobierno con el objetivo de promover un cambio de tipo lingüístico en un grupo determinado de hablantes, el ejercicio de la planificación lingüística es dirigido por el bien de promover una política lingüística que es un conjunto de ideas, leyes, regulaciones y reglas con las cuales se pretende lograr el cambio lingüístico en la sociedad grupo o sistema<sup>1</sup>. Como se puede observar, ambas son complementarias y sirven un mismo objetivo.

Sin embargo, Zimmermann señala una dificultad que puede tener la política y planificación lingüística en este lado del mundo, “Poder intervenir presupone una infraestructura administrativa bien elaborada. En la mayoría de los países iberoamericanos no disponemos de este aparato. Por ello, tenemos que pensar también en otros métodos” (Zimmermann, *Ecología lingüística y planificación lingüística*, 2004, p. 105). Dejando así claro que la política y planificación lingüística no son el único medio que posee el proyecto etnoeducativo para su apropiado desarrollo en nuestro país.

Utilizar la política y planeación lingüística significa tener en cuenta el meticuloso proceso que requiere llegar a obtener los resultados esperados, La política del lenguaje y la planificación lingüística son partes de un campo que cobra cada vez más importancia en un mundo que se está globalizando con aceleración. Las actividades planificadas normalmente causan un efecto a largo plazo el cual no siempre es previsible en el momento de tomar las

---

<sup>1</sup> Traducción propia

decisiones, y aún existen grandes lagunas en el conocimiento que pueda conducir a las medidas más apropiadas. (Zimmermann, 1999, p. 141).

Continuando con esa extensa lista de elementos relevantes para un apropiado desarrollo de la política y planificación lingüística,

La política lingüística presenta diversas características de acuerdo con los diferentes contextos sociales, políticos y educacionales, cubriendo una serie de acciones que pueden influir sobre la lengua misma, sobre los hablantes o sobre las instituciones estatales y educativas. Cuando una planificación se dirige a los hablantes, el propósito es modificar actitudes y valoraciones de la lengua: prestigio, acomodación, adecuación o prescripción. Cuando se refiere al Estado implica decisiones políticas respecto a la función de organización de la vida académica o administrativa. (Areiza, Cisneros, & Tabares, 2012, p. 187).

Es necesario considerar cada dirección a la cual afecta las acciones de las políticas y planificaciones lingüísticas, para así poder garantizar que va a funcionar de la manera en la que se tiene contemplado.

Tal planificación es consciente e intencional lo que implica la intervención de centros de investigación, academias, ministerios, institutos y los medios de comunicación, así como otras actividades sociales en procesos formales que regulan normas de los usos de la lengua en actos discursivos como el proceso educativo en el aula, exposición de temas, control del grupo, evaluación. (Areiza, Cisneros, & Tabares, 2012, p. 187).

La etnoeducación requiere valerse de diversas formas de planeación, desarrollo y análisis para poder llevar a cabo sus objetivos de una manera satisfactoria y cumplir con sus cometidos en las comunidades indígenas participantes. Para lograr un buen funcionamiento se realiza un corpus y un estatus, se puede decir que a partir de estos se apoyan todos los aspectos fundamentales de la planificación lingüística. “La planificación del corpus tiene como objetivo influenciar la estructura de la lengua en sí, [...] entonces la planificación del estatus tiene que ver siempre con la competencia entre dos o más lenguas; la planificación del corpus siempre con una sola lengua” (Zimmermann, 1999, p. 17).

La planificación y la política lingüística parecen estar enfocados a la prevalencia de una sola lengua en un determinado contexto. No obstante, puede ser utilizada para aumentar el uso las lenguas autóctonas de los países amerindios y evitar su desaparición, aunque con gran dificultad.

A este respecto, las medidas necesarias para acometer una labor de tal envergadura abarcan, fundamentalmente, tres dominios: el de elevar el estatus (oficial y no oficial) de las lenguas, el de fomentar su uso y el de hacerlas aptas para la comunicación sobre

asuntos para los que no se habían usado anteriormente. (Amorós-Negre, López, & Zimmerman, 2017, p. 3).

A pesar de todo esto, la planificación y la política lingüística pueden ser de gran ayuda para el proyecto de etnoeducación, teniendo en cuenta el respeto y la promoción por las lenguas autóctonas del territorio. Al garantizar su uso se puede llevar a cabo una etnoeducación inclusiva, efectiva y autónoma.

Con el objetivo de cumplir adecuadamente con el proceso educativo de las comunidades indígenas se pueden fomentar políticas educativas que promuevan de manera eficaz el cumplimiento de los objetivos propuestos por la etnoeducación.

Su construcción conlleva tener claro el objetivo de la comunidad:

Las organizaciones indígenas en Colombia, a lo largo de toda su historia, vienen construyendo política educativa que busca una educación libre de la imposición religiosa y asentada en los valores de su cultura; es así como en los espacios de diálogos y de toma de decisiones la educación es uno de los temas centrales de discusión y análisis; en este sentido son las organizaciones quienes diseñan y orientan las políticas educativas y su implementación. (Cuesta, Mecha, & Mosquera, 2017, p. 15).

Dicho propósito sirve para poder diseñar una política que sea adecuada para las aspiraciones y necesidades propias de la comunidad. Una política educativa tiene que tener en cuenta todos los miembros de la comunidad para que pueda asegurar, óptimamente, que se cumplan las expectativas y que se pueda confiar en que el proceso se lleva a cabo de la mejor manera posible.

Es a través de estas políticas que se reconoce y se adopta una manera para optimizar el funcionamiento apropiado del programa, “Las políticas públicas son entendidas como los programas de acción del Estado en relación con un problema que ha llegado a ser considerado como tal y que es incluido en su agenda institucional” (Rojas & Castillo, 2005, p. 102). Estas sirven para identificar las necesidades de la etnoeducación, pueden llegar a tener un rol protagónico al momento de confirmar que una comunidad goce de la educación de calidad necesaria. Además, las políticas educativas interactúan de manera directa con el proyecto, produciendo así un acercamiento más real al pueblo indígena.

Las necesidades de las comunidades indígenas son tenidas en cuenta, sin embargo, no siempre se ven correspondidas satisfactoriamente:

Por su parte, para las poblaciones indígenas lo fundamental que debe tener y desarrollar un proceso educativo es que se mantenga su identidad étnica y cultural. De acuerdo con su perspectiva, se acerca más a la concepción que han desarrollado sobre educación como una forma de compensación por los años en los que se mantuvo a estas comunidades en condiciones de inferioridad frente al resto de la población nacional. (Rodríguez S. M., 2011, p. 82).

Al ver que su perspectiva no es siempre tomada en cuenta, las comunidades indígenas permanecen escépticas en cuanto a la eficacia de dichas políticas educativas y el aporte directo que les brindan.

El hecho de que las políticas educativas estén directamente relacionadas con el plan de gobierno trae ciertas implicaciones desde un contexto jurídico específico, en primer lugar, se encuentra “Un reconocimiento –constitucional– de la naturaleza pluricultural y plurilingüe de la sociedad” (King & Schielmann, 2004, p. 24). Esto explica la necesidad de contemplar las políticas educativas directamente en la Constitución, ya que es a través de este documento que se oficializa la etnoeducación y las comunidades acceden a sus derechos de manera directa. Además, esto contribuye a que la sociedad entienda de manera explícita los derechos de aquellas comunidades indígenas presentes en su territorio.

En segundo lugar, se encuentra: “El respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística” (King & Schielmann, 2004, p. 24), ya que a través de esto se garantiza el funcionamiento óptimo del proyecto. Gracias a ello, existe un reconocimiento de cada comunidad y su respectiva lengua, el sistema etnoeducativo puede tener en cuenta las necesidades específicas de cada comunidad allí reconocida. Del mismo modo, se entiende la necesidad por conservar y respetar las características propias de dicha comunidad.

La garantía de los derechos humanos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas, admitiendo en especial que el reconocimiento explícito y equitativo de las distintas identidades de los grupos culturales y étnicos existentes dentro de una sociedad constituye la base para que los miembros de esos grupos puedan acceder a la información y los recursos y desarrollar plenamente su potencial a fin de lograr su bienestar como ciudadanos. (King & Schielmann, 2004, p. 24).

De la misma manera el Ministerio explica que:

Esta situación hace evidente la necesidad de trabajar concensuadamente entre las autoridades educativas del departamento, distrito o municipio y las autoridades tradicionales de los grupos étnicos. La construcción de planes etnoeducativos comunitarios se constituye no sólo con elementos de planificación, sino también con estrategias de relación y aporte de estos pueblos con el Estado y particularmente con los planes sectoriales municipales, departamentales y nacionales. (Ley 115 de 1994, p. 6).

La colaboración entre MEN y pueblos indígenas es clave para desarrollar políticas etnoeducativas efectivas. También podemos apreciar la importancia que este proceso le otorga a los aportes de las comunidades indígenas, puesto que, como ya ha sido mencionado anteriormente, el respeto y la valoración de las diferencias culturales es muy importante para la efectividad de la etnoeducación.

#### 7.8. La formación de etnoeducadores

Una de esas necesidades es la de garantizar educadores de calidad, es por esto que el proyecto se encarga de buscar estrategias para formarlos y ubicarlos para que cumplan con su función de una manera óptima. “En este caso, se requiere entonces un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar” (Castillo Guzmán, Hernández Bernal, & Rojas Martínez, 2005, p. 42). El MEN se encargaría de que los etnoeducadores recibieran la preparación adecuada y que cumplieran con las expectativas tan exigentes del proyecto.

Los etnoeducadores también deben demostrar que están calificados para desempeñar esta labor de la manera más satisfactoria posible: “A los docentes de las escuelas indígenas se les plantea el desafío de aprender, crear y aplicar métodos pedagógicos que correspondan a las modalidades de aprendizaje y necesidades didácticas específicas de las comunidades indígenas” (King & Schielmann, 2004, p. 50). Dado que su labor requiere especificaciones tan particulares para la población en la que se encuentran involucrados, es vital que demuestren su habilidad para desarrollar su profesión en este contexto. La formación les permite probar sus destrezas a través de la práctica en el proyecto.

Los educadores que participan de la etnoeducación también son: “respetuosos de los conceptos y valores indígenas en materia de educación, y comprometidos en un proceso interactivo con las comunidades y alumnos indígenas” (King & Schielmann, 2004, p. 51). Hay que tener en cuenta que uno de los objetivos de este proyecto es garantizar un ambiente de respeto y preservación de las culturas indígenas cercanas a este. Es por esto que la formación en respeto y valores culturales del educador es de gran importancia para la etnoeducación.

## 8. MARCO METODOLÓGICO

La presente construcción de estado de arte es una investigación documental, a través del enfoque cualitativo. De acuerdo con Gómez, Flores y Jiménez (1996), este tipo de investigación se fundamenta en dos aspectos principales de observación. El primero, contar con observadores competentes que sean capaces de informar con objetividad y precisión acerca de sus observaciones del mundo y las experiencias de los demás. El segundo, reportar acerca de aquello que un individuo real del mundo real puede aportar desde sus experiencias, opiniones y valores.

A través de estas observaciones, es posible establecer una relación entre las políticas etnoeducativas y la participación indígena, dado que analizar las fuentes y experiencias con este método puede significar un avance valioso para poder cumplir el objetivo de identificar y analizar los métodos de participación indígenas en las políticas etnoeducativas.

Teniendo en cuenta que el período definido de la investigación es de 2005 a 2018 (para continuar con la investigación de Patricia Enciso Patiño, publicada en 2004), este trabajo documental ayuda a complementar la información encontrada en textos de este período para conformar un estado del arte eficiente en el presente proyecto. De esta manera, este tipo de investigación puede ser definida como:

una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. De este modo, no debe entenderse ni agotarse la investigación documental como la simple búsqueda de documentos relativos a un tema. (Tancara, 1993, p. 94).

Indagar a través de fuentes oficiales y documentos encontrados en diversas plataformas de almacenaje es el método más efectivo para localizar fuentes confiables para el estado del arte. El objetivo principal es entonces desarrollar una investigación que dé cuenta de la información bibliográfica sobre la participación indígena en la etnoeducación, a través de un estado del arte, este se ha definido como:

(...) es una recopilación crítica de diversos tipos de texto de un área o disciplina que, de manera escrita, formaliza el proceso cognitivo de una investigación a través de la lectura de la bibliografía hallada durante la indagación del problema, los temas y los contextos. (Londoño, Maldonado, & Calderón, 2016, p. 10).

Para esto, se desarrolla un método que recopila la información de fuentes variadas para tener un panorama de desarrollo amplio, el cual permita obtener resultados apropiados que tengan en cuenta las varias perspectivas y documentos que tratan el tema.

El estado del arte es “aquella metodología que pretende recuperar reflexivamente la producción, permitiendo cuestionar, criticar y construir, dando sentido a la información obtenida, la cual posee diversas finalidades y niveles pasando por el rastreo, registro, sistematización e interpretación” (Gómez Vargas, Galeano Higueta, & Jaramillo Muñoz, 2015, p. 428). Por lo que facilita la tarea de recopilar información sobre un tema y realizar un análisis desde un punto de vista específico, que puede variar de acuerdo con las intenciones del respectivo proyecto que se realiza.

El estado del arte cuenta con fases de desarrollo y métodos que ayudan a un óptimo resultado final. Estas son la *fase heurística* y la *fase hermenéutica*, las cuales organizan el estado del arte y definen el procedimiento para analizar de manera correcta la información recopilada. La heurística, por un lado, “(...) significa descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos” (Londoño, Maldonado, & Calderón, 2016, p. 37).

Compone la fase de recopilación, selección y verificación de la información pertinente para llegar a resolver una situación determinada. Es a través de la heurística que podemos confirmar la relevancia y calidad de la información, la cual se considera necesaria para llevar a cabo la investigación.

Por otro lado, la fase hermenéutica “explica las bases de la comprensión, determinando sus posibilidades y configuraciones a partir del círculo hermenéutico, condición de toda interpretación por ser el que determina la ruta investigativa” (Londoño, Maldonado, & Calderón, 2016, p. 38). consiste en la parte interpretativa y explicativa de aquellos materiales hallados, su manera de relacionarse con el problema de investigación y cómo son relevantes para esta. Es con la hermenéutica que se puede relacionar aquello que acontece con el contexto, es por esto por lo que es posible entender y solucionar el problema.

Tanto la heurística como la hermenéutica son de vital importancia para analizar las fuentes de información que hacen parte de este trabajo. En este orden de ideas, se usó la

heurística para clasificar las fuentes de los documentos académicos que se encuentran a lo largo del proceso, es decir, para ser capaces de dar una etiqueta adecuada a los archivos oficiales tanto del MEN como de otras entidades involucradas con la etnoeducación. Se escogieron aquellos que son relevantes para el estudio y cómo le aportan. Además, estos hicieron una contribución para diferenciar la parte de la investigación para la cual es trascendente la información. De la misma manera, la heurística aportó para determinar la línea de tiempo y clasificar temporalmente la información que aporta al proyecto. En otros términos, clasificar los archivos, documentos y cambios a las políticas etnoeducativas temporalmente para poder facilitar su análisis, al mismo tiempo, se pudo observar de manera cronológica el cambio en las políticas etnoeducativas del proyecto educativo de Colombia.

Asimismo, la hermenéutica se encargará de desarrollar el método de análisis preferido para consultar la información encontrada. Esto va a ayudar a comprender por qué se dan los fenómenos descritos a lo largo de los documentos. Al mismo tiempo, puede tener un aporte significativo en la comprensión del problema, tanto para comprender la razón por la que acontece como para generar una posible solución satisfactoria. Este método también influencia directamente la relevancia de la información encontrada, es decir, se la puede clasificar basándose en el nivel de influencia que tiene aquello encontrado en el documento para el entendimiento del problema.

## 8.1. RUTA METODOLÓGICA

### 8.1.1. Primera etapa fase heurística

Subfase preparatoria de la investigación: se recopiló la mayor cantidad de fuentes académicas que tenían una relevancia importante para el desarrollo del proyecto. El criterio principal para seleccionar los textos que aportarían al proyecto fue su conexión directa con el tema de políticas etnoeducativas. Esta relación podía ser de crítica, explicación o reporte.

Subfase de exploración: las fuentes consultadas para el proyecto provinieron de perspectivas variadas sobre el aspecto intercultural del tema. Esto quiere decir que se tuvieron en cuenta trabajos realizados por cada parte participante del sistema etnoeducativo. Por un lado, hubo documentos oficiales, como aquellos propios del MEN; también hubo documentos

analíticos escritos por autoridades externas al Ministerio y, finalmente, trabajos redactados desde la perspectiva de las comunidades indígenas. Esta variedad de fuentes fue de gran importancia, ya que el objetivo de identificar las formas de participación indígena en el sistema etnoeducativo requería de una construcción homogénea de perspectivas relacionadas con el tema.

Subfase descriptiva: en esta etapa de la investigación se desarrollaron los instrumentos de análisis de información. Dichos instrumentos consistían en fichas RAE, matriz de codificación y las preguntas orientadoras. Estas últimas fueron las que guiaron la manera de analizar toda la información que se resumía a través de los otros dos instrumentos. La descripción del material se basó en su fuente de origen y su aporte a la investigación. Esto quiere decir que los resúmenes de cada documento se hicieron basándose en un patrón específico de detalles que contribuyeron a clasificar los documentos del proyecto. La clasificación se hizo para ser capaces de identificar la relevancia de cada documento de manera inmediata cuando se volviera a revisar el progreso del trabajo de grado.

Subfase de recolección: en esta parte es donde se prosiguió a buscar documentos académicos en todas las fuentes a las que se pudo tener acceso (bases de datos, biblioteca públicas y documentos en línea) para escoger aquellos publicados en el período de tiempo escogido para la investigación (2005-2018) y proseguir con la lectura y resumen de estos usando los instrumentos anteriormente descritos. El contenido de cada documento fue clasificado para poder determinar la manera en la cual se abordaba el tema respectivamente. Es así como se construyó una base de documentos de diversas fuentes que tenían una determinada perspectiva de la etnoeducación para aportar a este trabajo.

Subfase de selección: después de haber clasificado el contenido de cada documento recuperado y analizado, se prosiguió a escoger aquellos que, basados en la manera de abordar el tema de la investigación, eran de mayor relevancia y consistencia para aportar al análisis de las políticas etnoeducativas para comunidades indígenas. De esta manera, fuimos capaces de realizar el proceso de selección para cumplir con los objetivos del trabajo.

### 8.1.2. Segunda etapa fase hermenéutica

Interpretación: se partió desde la clasificación y recopilación realizada en la fase heurística. El hecho de tener la información clasificada por procedencia contribuyó a entender adecuadamente

la perspectiva de cada parte involucrada. La lectura de cada documento oficial supuso el poder dar una mirada crítica a cada perspectiva analizada y poder comprender el tema del proyecto desde diversos tipos de fuentes. De esta forma se construyó un estado del arte que compiló información relevante sobre varias perspectivas etnoeducativas. Para realizar esto, se plantearon cinco categorías de análisis principales: panorama general de los textos encontrados, el diseño de políticas etnoeducativas, las diferencias metodológicas de la etnoeducación, los cambios en políticas etnoeducativas, las iniciativas de educación propia y cuatro subcategorías: las discrepancias sobre las políticas, principios pedagógicos, principios metodológicos y principios formativos.

Construcción teórica: al contar con un material bibliográfico debidamente resumido y analizado según los parámetros de los objetivos, se entendió y reportó la perspectiva histórica que ha sido desarrollada desde varios puntos de vista sobre la etnoeducación en Colombia. En este orden de ideas, se clasificaron las teorías y hechos mostrados en cada documento para poder entender el estado del arte de políticas etnoeducativas desde varios puntos de vista. Para esto se ubicaron y relacionaron los cambios identificados con la discusión o crítica hecha por los autores de los documentos. En otras palabras, se relacionaron los eventos y las perspectivas en su respectivo orden para tener un enfoque claro sobre los cambios en la cosmovisión etnoeducativa en el país.

Publicación: se verificaron los documentos analizados para entender la manera en la que los principales actores de la etnoeducación desarrollaron y fundamentaron su visión etnoeducativa. Por lo tanto, se pudo reportar el porqué de la posición específica que tomó el Estado, los analistas y las comunidades indígenas en aquello que se refiere al proyecto etnoeducativo nacional. Dicha manera de entender la etnoeducación fue vital para alcanzar los objetivos de este proyecto de investigación.

## 8.2. Instrumentos de recolección de información

Para poder cumplir con los objetivos planteados en este trabajo es necesario recurrir a estos instrumentos de recolección y análisis de datos que sean pertinentes para un óptimo resultado. A continuación, se definen y explican los instrumentos escogidos para recolectar y analizar los datos que corresponden al tema de investigación.

Preguntas orientadoras: son preguntas redactadas por el autor del proyecto que sirven para darle un enfoque más dirigido al análisis de los datos que sean encontrados relacionados con este tema. Para el presente trabajo se han escogido las siguientes preguntas, las cuales son para analizar las fuentes encontradas de manera consensuada, para así identificar el aporte de cada una al presente proyecto.

1.	¿Cómo se define la etnoeducación?
2.	¿Cuáles son las políticas etnoeducativas de las que trata el texto?
3.	¿Qué tipo de relación hay entre la etnoeducación para indígenas y la legislación colombiana?
4.	¿Qué cambios se evidencian a través de las diversas publicaciones y fechas analizadas?

Tabla 1: Preguntas orientadoras para la revisión del material académico usado en el proyecto

Ficha de resumen o formato RAE (Resumen Analítico): resume la información importante de cada uno de los textos, al mismo tiempo proporcionando palabras clave y opinión personal sobre cada documento analizado a lo largo del proceso. El RAE es el instrumento de recolección que facilita la interpretación de los cambios en las políticas de etnoeducación para pueblos indígenas. También se trata de una fuente de comparación entre artículos académicos indígenas y aquellos de otra procedencia (MEN, expertos en el tema o autores de trabajos de investigación).

Tabla 2: Ficha RAE

<b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO<sup>2</sup></b>	
<b>1.</b> Tipo de documento	
<b>2.</b> Autor	
<b>3.</b> Fecha de publicación	

<sup>2</sup> Tomado y adaptado de <http://infanciaide.blogspot.com/2012/11/rae-como-realizarlo-y-formato.html>

<b>4. Fuente del documento</b>	
<b>5. Palabras clave</b>	
<b>6. Resumen</b>	
<b>7. Metodología</b>	
<b>8. Conclusiones</b>	
<b>9. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>10. Fecha de elaboración del RAE</b>	

Cuadro de referencia o matriz de codificación: usado para demostrar cómo se clasificó el aporte de cada documento analizado para el desarrollo del estado del arte detalladamente. Este ayuda a determinar la relevancia de cada documento, es decir, de qué grado fue la relación entre el tema del proyecto y el tema del artículo específico.

Autor	Fuente	Tipo de autor	Tipología de texto	Año	Título	Observaciones	Aporte a la investigación

Tabla 3: Matriz de codificación

### 8.3. Criterios éticos

Se va a respetar el derecho de autor y se va a prohibir el plagio de cualquier tipo de información presente en cualquiera de estos documentos a analizar. Únicamente se utilizará información de fuentes académicas y confiables, no se recurrirá a ningún recurso ilegal para obtener acceso a la información y no se falsificará ningún tipo de fuente que pueda ser de ayuda para este proyecto. En el caso hipotético y eventual en el que se interactúe con personas de autoridad en el tema, se respetará su derecho a la privacidad y sus identidades se mantendrán por completo en anonimato.

## 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para desarrollar la presente investigación se recurrió a documentos académicos enfocados en el tema de la etnoeducación, recuperados a través de diversas fuentes de información documental, destacando artículos de revistas, libros o capítulos de libros y documentos oficiales; todos ellos publicados por entidades de autoridad y conocimiento en el tema, además de trabajos en investigación. Debemos precisar que el proceso de recolección comenzó con la búsqueda de información en Internet, esto comprende bases de datos y archivos digitales; catálogos de bibliotecas, tales como la biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca Virgilio Barco y la Biblioteca Central de la Universidad Javeriana, páginas oficiales de organizaciones ligadas con el tema de la etnoeducación (MEN, ONIC, CRIC, entre otras); la búsqueda en estos catálogos fue tanto en línea como en físico.

A partir de la clasificación (matriz de codificación), se generaron gráficas de barra y de tortas para tener un alcance más cercano al carácter estadístico de este proyecto. Dichas gráficas se hicieron a partir de los datos cuantitativos recolectados en el proceso de clasificación de los textos.

Para realizar el análisis y poder determinar el estado de la investigación respecto a la participación indígena en sus propios procesos de investigación desde 2005 hasta 2018, se recurrió a las siguientes categorías: *el diseño de políticas etnoeducativas, las diferencias metodológicas de la etnoeducación, los cambios en políticas etnoeducativas y las iniciativas de educación propia*. La categoría *el diseño de políticas etnoeducativas* tiene una subcategoría: *las discrepancias sobre las políticas*. A su vez, la categoría *las iniciativas de educación propia* se divide en *principios pedagógicos, principios metodológicos y principios formativos*.

### 9.1. Panorama general de los textos encontrados

A continuación, se hace la descripción de la tendencia investigativa que estuvo presente a lo largo de este proceso de recopilación y análisis de datos.



Gráfico 1: Análisis cuantitativo de la cantidad de textos publicados por año

*Fuente: elaboración propia*

En el gráfico 1, el análisis demuestra un aumento progresivo en la cantidad de textos publicados que abordan la etnoeducación. Según el gráfico, a partir de 2010 se ven tres años con mayor cantidad de publicaciones. En 2010, se puede teorizar que el aumento drástico con relación a 2009 se da por la publicación del Decreto 2500 y la Ley 1381, ambas de gran relevancia para los procesos de etnoeducación que se transformarían alrededor de dichas publicaciones. En el 2013, esto puede ser atribuido al desarrollo e implementación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), el cual entró en rigor ese año y produjo varios cambios en la manera en la que los indígenas perciben la etnoeducación y su valoración por parte de una gran variedad de investigadores que, por lo visto en la gráfica, publicaron textos académicos en este año. Mientras que, en 2017, el aumento puede ser atribuido a la publicación del Plan Decenal Nacional de Educación y algunas publicaciones que comenzaron a evaluar la efectividad del SEIP y otros aspectos de la educación propia.

Se puede afirmar que, comparado con el período que va desde 2005 hasta 2010, el período comprendido entre 2012 y 2018 representa un aumento significativo en el promedio de publicaciones sobre etnoeducación en el país.

Al parecer, el interés por discutir o contribuir en el contexto de la etnoeducación ha venido en aumento y esto representa igualmente una percepción creciente de la importancia de promover la etnoeducación en el país.

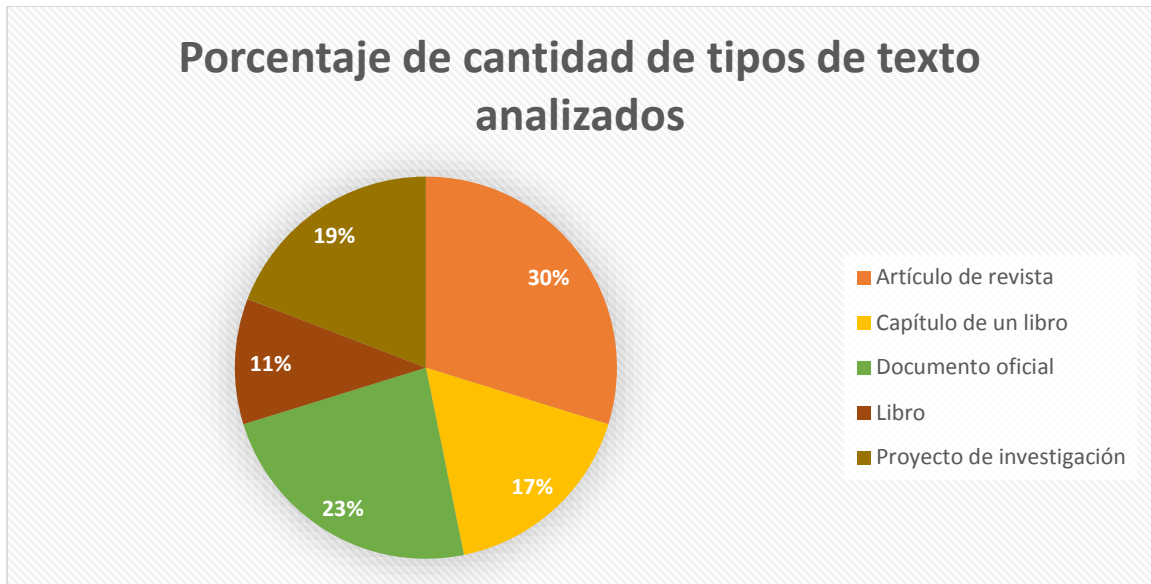


Gráfico 2: Porcentaje de cantidad de tipos de texto analizados

*Fuente: elaboración propia*

El gráfico número 2 añade varias consideraciones al análisis estadístico del proyecto. Por un lado, la mayor contribución a la investigación estuvo representada por el 30 % de artículos de revista publicados entre 2005 y 2018 que tuvieron como temática principal la etnoeducación. Esto también es indicador de la cantidad de revistas que están enfocadas en temas educativos. Por lo tanto, también es un indicativo de que la etnoeducación ha ganado relevancia para las consideraciones educativas en Colombia.

Por otro lado, el 17 % representado tanto por capítulos en libros como proyectos de investigación son indicadores del interés de profesionales y especialistas por reportar diversos resultados u opiniones relacionados con este tema. De una manera similar, este porcentaje representa el esfuerzo por parte de los investigadores, etnoeducadores y analistas de la educación para contribuir al proyecto a través de publicaciones oficiales para darlo a conocer y ponerlo al alcance de todo tipo de público.

Por último, el 23 % de documentos oficiales evidencia que las instituciones de la etnoeducación se centran en analizar sus procesos para publicar sobre modificaciones u otras alternativas de manera eficiente y entre intervalos significativos de tiempo para así ser más precisos en aquello que publican. Mientras el 11 % de libros relacionados con este tema son indicadores de la poca constancia que tienen algunas entidades al momento de publicar

periódicamente sobre el seguimiento de los procesos etnoeducativos en distintas comunidades indígenas. De la misma manera, este porcentaje es indicador del involucramiento medido de editoriales o autores en el modelo actual de etnoeducación.

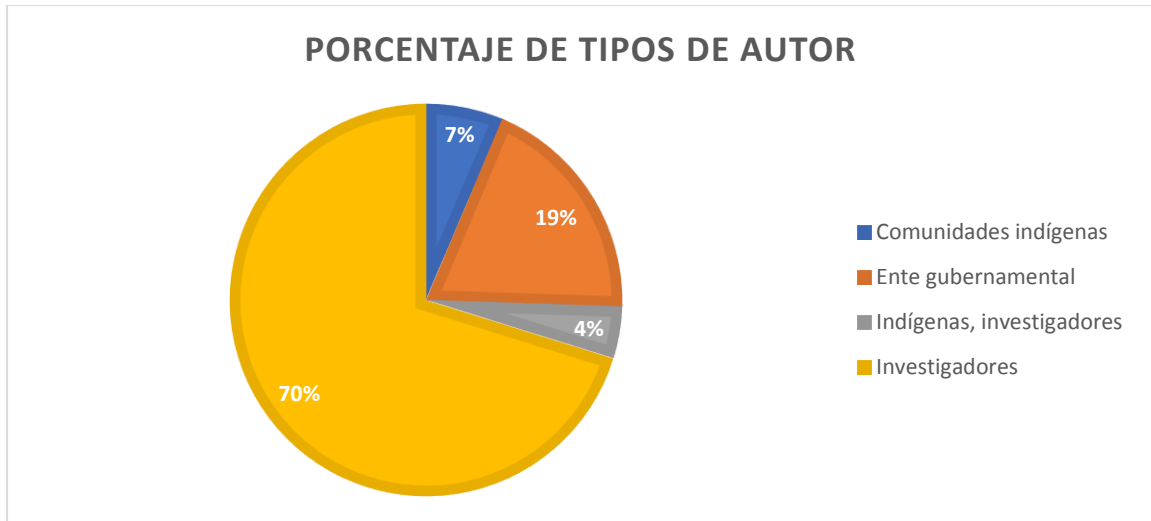


Gráfico 3: Relación porcentual de los tipos de autores en las publicaciones analizadas

*Fuente: elaboración propia*

Primero, este gráfico demuestra que entre los textos analizados destaca de gran manera el 70 % de textos escritos por investigadores que reportan sus procesos en distintos contextos de la etnoeducación. Dichos investigadores realizaron sus publicaciones basándose en algún aspecto relevante de la etnoeducación que escogieron para detallar en su texto. Aunque varios de estos se realizaron en conjunto con poblaciones indígenas, esto no significa que los resultados de dicho proyecto reflejen la visión o perspectiva etnoeducativa indígena y es por eso que no se contemplan como documentos propios de indígenas.

Ya sea de políticas para etnoeducación, los contextos de educadores propios o las iniciativas etnoeducativas que algunos investigadores aplicaron a indígenas, esto deja en claro que hay una enorme variedad de maneras de analizar la etnoeducación indígena de Colombia. En adición, este 70 % representa un interés bastante marcado de los autores especialistas por dar a conocer los procesos de etnoeducación que se dan en diversos contextos del país. De la misma manera, este 70% es un índice de la constante reacción de crítica o análisis con las distintas modificaciones que se llevan a cabo en las políticas para supervisar la etnoeducación.

Segundo, el 19 % de textos hechos desde entes gubernamentales que exponen las iniciativas o normativas que rigen en el proyecto etnoeducativo son claros indicadores de la manera en la que el Estado percibe la etnoeducación. Es decir, desde una constante reafirmación de políticas que pueden ser modificadas y adaptadas para servir mejor a los objetivos de etnoeducación del país. Además, se puede decir que este porcentaje evidencia la frecuencia relativa con la que el Estado analiza los procesos de etnoeducación y los modifica a través de nuevas reformas o políticas frescas.

Tercero, el 7 % de textos hechos por comunidades indígenas y el 4 % restante realizado por colaboración entre partes indígenas e investigadores puede ser interpretado como el ejercicio de la autonomía indígena que se abre paso entre una vasta cantidad de textos de distintas características. Esto quiere decir que las publicaciones propiamente indígenas pueden ser indicio de un sistema etnoeducativo que toma en cuenta la participación indígena y la fomenta a través de distintos métodos.

Cabe aclarar que este 11% total no representa todo el material desarrollado por indígenas. Se conoce la existencia de diversos recursos pedagógicos realizados por indígenas para la educación en sus comunidades (libros de texto, guías pedagógicas, etc.). Por lo tanto, este porcentaje solo es para aquellas publicaciones que abordan directamente las políticas etnoeducativas y los procesos de educación propia.

Finalmente, se puede afirmar que el interés principal por la etnoeducación proviene de agentes externos. Lo anterior puede significar dos cosas para los avances de educación propia en comunidades indígenas: primero, tienen que acoplarse y adaptar este interés exterior para poder cumplir con sus propósitos etnoeducativos. Segundo, realizar iniciativas que garanticen un mayor involucramiento en este proceso. Es decir, continuar con la lucha por autonomía o acoplarse a lo que les ofrece la sociedad ajena a ellos.

## 9.2. El diseño de políticas etnoeducativas

Inicialmente, se discute acerca de las percepciones sobre etnoeducación encontradas en los documentos analizados. De esta manera, se puede hacer un vínculo entre los cambios y nuevos diseños de políticas etnoeducativas y las percepciones distintivas de los componentes de este

proyecto. Es decir, se relacionaron los cambios en directrices de etnoeducación con los cambios en perspectivas indígenas, estatales y de autores analistas.

Para realizar una construcción adecuada de cada una de las perspectivas se analizaron los documentos pertinentes y se ubicó la perspectiva en un tiempo adecuado para analizar cómo fue que esta se modificó. En este orden de ideas, para desarrollar la concepción etnoeducativa del Estado, se estudiaron las principales políticas publicadas a lo largo del período de tiempo destinado aquí (2005-2018).

Para empezar, se puede partir de dos legislaciones principales que modificaron los procesos de etnoeducación en el país. La primera es el Decreto 2406 de 2007, mediante el cual se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) para que cumpla las funciones como regulador y supervisor de los procesos etnoeducativos indígenas para que se pueda realizar una construcción de una política pública para esta minoría étnica. Entre las funciones de esta Comisión se destacan las siguientes:

[...]2. Formular directrices y criterios para la construcción y la aplicación de las políticas públicas educativas en todos los niveles, tanto en el orden nacional y regional, para el fortalecimiento cultural de los Pueblos Indígenas. [...]

[...]4. Apoyar, en el marco de la política educativa indígena, el diseño, implementación Y socialización de Proyectos Educativos Comunitarios o Proyectos Etnoeducativos, a partir de los Planes de Vida y/o procesos organizativos de cada pueblo. [...] (MEN, 2007, p. 3).

Estas funciones son importantes, ya que aclaran que el proceso de diseño de políticas etnoeducativas y la fomentación de la educación propia son propias de la CONTCEPI. Teniendo esto en cuenta, se puede decir que la perspectiva etnoeducativa del Estado, en este punto, comprende un enfoque direccionado hacia una colaboración directa con las comunidades indígenas para garantizar un proceso eficiente. De esta manera, el MEN construye en conjunto las políticas etnoeducativas con las comunidades indígenas para potenciar una autonomía educativa por parte de esta minoría. Sin embargo, también significa que el Estado continua como regulador principal de los procesos que rigen la educación en poblaciones de minorías étnicas.

Seguidamente, al analizar el Decreto 2500 de 2010 ya se puede percibir un cambio en el funcionamiento y la percepción de la etnoeducación en el Estado. Este Decreto reglamenta un

proceso de contratación que otorga una autonomía y una compensación monetaria a las autoridades indígenas participantes en dicha contratación:

Artículo 4°. Administración de la prestación del servicio educativo. Mediante esta modalidad la entidad territorial certificada deberá contratar con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas la administración de uno o varios establecimientos educativos oficiales en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP.

[...] El personal docente, directivo docente y administrativo será suministrado por las partes de conformidad con lo establecido en este decreto y la autoridad indígena u organización indígena por su parte aportará, en cada uno de los establecimientos educativos administrados, su capacidad de administración, dirección, coordinación, organización de la atención educativa, la correspondiente orientación pedagógica, para adelantar pertinentemente la atención educativa, para lo cual deberá contar con un equipo técnico de apoyo y acompañamiento financiado con cargo al convenio.

Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas recibirán por el servicio efectivamente prestado una suma fija, por alumno atendido, que corresponderá al 100% del costo de la canasta ofrecida y cuya forma de pago se determinará de común acuerdo entre las partes, la cual no podrá superar la asignación por alumno fijada por la Nación para la entidad territorial.

En todo caso, para lograr una atención eficiente, oportuna y pertinente a los estudiantes, podrán contratarse docentes por especialidades de acuerdo con la propuesta educativa presentada por la autoridad u organización indígena. (MEN, 2010, p. 3).

Entonces, se puede percibir un esfuerzo por parte del Estado por garantizar que la educación propia de las comunidades indígenas, que en ese punto estaba supervisada por la CONTCEPI, tuviera un alcance mayor. Además, el proceso de contratación puede ser percibido como una autoridad definitiva en la etnoeducación. Es decir, al entrar en rigor este Decreto, el Estado otorga mayor autonomía a las comunidades indígenas, acompañada de un incentivo monetario. Cabe aclarar que para el año 2010 ya se encontraba en desarrollo el SEIP, que fue publicado por la CONTCEPI en conjunto con autoridades organizativas indígenas como el CRIC y la ONIC en el año 2013.

Esta publicación también marca un punto de inflexión de gran importancia para la etnoeducación nacional. En primer lugar, se trata de un sistema educativo enteramente desarrollado por y para poblaciones indígenas, lo cual es exponente del progreso que ha tenido la participación indígena en la etnoeducación. En segundo lugar, el documento tiene un alcance bastante amplio que abarca a una mayoría de comunidades indígenas vinculadas con el CRIC y la ONIC de alguna manera. Por último, el SEIP significó un comienzo para que el Estado entienda

que no debe incluir a las comunidades de minorías en sus procesos, sino garantizarles su espacio y proporcionar las herramientas para su efectiva autonomía.

En consecuencia, las legislaciones gubernamentales también se vieron modificadas por el SEIP, dando más importancia a promover la aplicación del SEIP y minimizando su intervención:

Lo anterior nos hace pensar, que la modalidad de atención está cambiando de la etnoeducación al reconocimiento de los sistemas de educación propia e intercultural, en concertación con los grupos étnicos, con lo cual se contribuye a garantizar una educación de calidad, cerrar brechas entre rural y urbano, y generar mayores oportunidades de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano con Enfoque Intercultural. (MEN, 2013, p. 3).

Esto quiere decir que la educación propia tuvo un papel importante en la transformación de los acuerdos y perspectivas gubernamentales hacia la manera de llevar a cabo el proyecto etnoeducativo. Por lo tanto, se puede apreciar que, a partir de 2013, el rol administrativo del MEN ha cambiado y se ha centrado en mayor parte en potenciar la aplicación del SEIP y verificar que la etnoeducación abarque un amplio margen de comunidades que se beneficien de una autonomía educativa presente en sus comunidades.

En contraste, podemos encontrar las reacciones de analistas etnoeducadores a estas modificaciones en los procesos de etnoeducación. En otras palabras, se percibe una diferencia significativa entre la perspectiva de estos analistas, la cual se da como resultado de las políticas anteriormente analizadas. La mayoría de reacciones por parte de analistas se da como consecuencia del Decreto 2500 de 2010. Autores como Castillo (2011), Guido & Bonilla (2013), Calvo & García (2012) y Cortez Ochoa (2015) ven este accionar como un desapego del Ministerio de sus responsabilidades directas en la etnoeducación. Es decir, la percepción general propuesta por estos cinco documentos es que el MEN paulatinamente se libera de las mayores responsabilidades educativas con las minorías étnicas de Colombia a través de una serie de iniciativas que promueven al sistema autónomo de educación como la autoridad máxima en etnoeducación. Este cambio es significativo, ya que el MEN pasa de ser regulador directo en la etnoeducación a ser un programa que promueve las iniciativas propias de educación indígena, función que lleva a cabo a través de diversas medidas para comunidades indígenas efectuadas en varios entes de supervisión.

La concepción ideológica del Ministerio de garantizar que las comunidades indígenas diseñen sus propias propuestas de educación parece hacer lo contrario; mostrando lo que las regulaciones políticas hacen es entorpecer el proceso creativo de las comunidades indígenas, explicado por Calvo y García:

la etnoeducación no ha demostrado ser eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales en relación con las competencias de matemáticas, lectoescritura, ciencias naturales y tecnologías de la información e inglés; ampliando la brecha entre educación rural y urbana. Luego, la etnoeducación ha complicado la capacidad de gobernar y administrar el servicio público de educación en aquellas localidades donde cada grupo compite por los presupuestos del Estado, ya que los mismos se distribuyen en función de la población atendida ya sea bajo la respectiva administración de un alcalde o de un gobernador de resguardo. (Calvo & García, 2012, p. 348).

Este diseño de políticas basadas en un sistema que debe ser contratado limita de varias maneras los alcances y enfoques de la etnoeducación propia, puesto que las herramientas para diseñar los programas se ven afectadas por la falta de respaldo por parte del Estado. Esto significa que la educación propia no puede surgir, ni mucho menos participar de forma directa en el diseño de políticas etnoeducativas, si no cuenta con un apoyo constante que garantice la calidad de sus propuestas y respete los enfoques tradicionales que las comunidades indígenas requieren en su propia educación.

Tal y como lo proponen Guido y Bonilla (2013) el Estado está disperso, ya que sus funciones y su presencia directa se hacen a través de regulaciones y organizaciones que son relativamente ajenas a la dirección directa del MEN. Como resultado se evidencia una ausencia de una autoridad definitiva como reguladora de la etnoeducación. Desde otro punto de vista, el Decreto 2500 es percibido como una iniciativa para privatizar la educación:

Este auge de privatización o tercerización de la educación pública hace pensar a algunas organizaciones Magisteriales en Colombia que la delegación de la administración educativa propia a las autoridades indígenas (Decreto 2500 de 2010) podría ser una especie de privatización educativa en donde el Estado encomienda sus funciones a otros, desconociendo de hecho que las autoridades indígenas son autoridades públicas de carácter especial, aunque como se ha dicho valdría poner en consideración por qué la norma bajo estudio prescribe que en ningún caso el personal contratado formará parte de la planta oficial de la entidad territorial. (Guido & Bonilla, 2013, p. 46).

De esta manera, la privatización de la etnoeducación es una percepción que es común entre analistas y etnoeducadores. También percibida por Castillo y Cortez Ochoa, este Decreto marca un posible desinterés del Estado por la etnoeducación. Cortez Ochoa (2015) considera que

el alcance desigual del Estado, similar a la dispersión analizada por Guido y Bonilla, resulta en una privatización de sus funciones para alivianar sus obligaciones a través de instituciones ajenas a las regulaciones estatales públicas.

Sin embargo, a diferencia de Castillo, Cortez Ochoa percibe que esta privatización no se hace a propósito para desamparar los procesos de las comunidades, sino que es una consecuencia de las dificultades sociales en las que vivían los pueblos indígenas en dicho período de tiempo, las cuales dificultan la capacidad del Estado para actuar directamente en las poblaciones de minorías. Entonces, se puede decir que la perspectiva de los analistas etnoeducadores se centra en visualizar el proyecto etnoeducativo como uno que se encuentra en un abandono parcial por parte del Estado y cuyas modificaciones legislativas no benefician directamente los procesos indígenas. Es decir, a diferencia del Estado, los analistas perciben las legislaciones hechas entre 2005 y 2018 como una serie de obstáculos para la efectividad de la etnoeducación.

En cambio, esta cantidad de modificaciones y nuevas legislaciones hechas constantemente por el MEN es percibida por las comunidades indígenas como una manera de obstaculizar sus objetivos más importantes. “con la multitud de normas se hace más complejo diseñar, articular y mantener la Propuesta Educativa de Educación Propia” (Trejos et al., 2017, p. 25). Esto es comprensible, dado que hay evidencia de que la gran mayoría de leyes hechas después de 2013, incluso hasta 2017, no hacen más que reformular las mismas políticas con cambios prácticamente insignificantes, pero que pueden afectar los procesos de educación propia, si no se toman en cuenta. Lo anterior se ve evidenciado en el Decreto 1075 de 2015, ya que no hace más que reafirmar la estructura de funcionamiento del MEN y las especificaciones del Decreto 2500 de 2010:

#### Artículo 2.3.1.4.1.1. Objeto y ámbito de aplicación.

El presente Capítulo reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.

En aplicación del derecho a la autonomía, este Capítulo sólo aplica para aquellos pueblos que hayan decidido asumir la contratación de la administración de los establecimientos educativos ante las entidades territoriales certificadas en los términos que aquí se reglamentan. (MEN, 2015, p. 12).

De esta manera, se puede entender por qué la perspectiva indígena concibe las políticas etnoeducativas como potenciales obstáculos para el adecuado desarrollo del aspecto verdaderamente relevante para su etnoeducación: la autonomía desarrollada a través de un sistema de educación propio.

Además, la manera indígena de proponer las políticas para su etnoeducación llega a diferenciarse marcadamente de aquella utilizada por el MEN, es decir, se evidencia una diferencia explícita en la manera de ambas partes para dejar en claro aquello que pretenden alcanzar a través de su diseño de la etnoeducación. Esto queda claro con las especificaciones de la Universidad Indígena Autónoma Intercultural (UAIIN), explicado por Molina-Betancur, esta universidad,

...es diferente a la educación superior oficial, por cuanto está compuesta del plan de vida de cada pueblo, con currículos propios, para formar sus habitantes a partir de la cultura indígena, su historia, raíces y necesidades. Lo interesante de la formación es el bilingüismo y la interculturalidad que maneja con profesores y metodologías autóctonos que enseñan y transmiten los saberes tradicionales, las costumbres y la cosmovisión de cada pueblo. (Molina-Betancur; 2012; p. 287).

La educación, en este caso superior, busca proteger y mantener sus maneras de impartir conocimiento e investigar. La etnoeducación desde el enfoque indígena contrasta con la etnoeducación desde el enfoque estatal: conservar las diferencias y las tradiciones es la clave para garantizar una política educativa eficiente y autónoma. Esto evidencia un nuevo cambio en el accionar de la etnoeducación: las comunidades indígenas ya no buscan que el programa responda a sus necesidades, ellos buscan un programa propio que sea diferente de aquel utilizado en el resto de la sociedad externa a ellos.

Dado que las culturas y tradiciones indígenas se han visto afectadas por la manera de accionar de políticas etnoeducativas pasadas, los indígenas buscan recuperar sus culturas y tradiciones con proyectos educativos bien desarrollados y basados en sus culturas propias. Además, el desarrollo del proyecto de la UAIIN se extiende a lo largo de 30 años, lo que quiere decir que las comunidades indígenas conocen el terreno de la educación superior y están en permanente búsqueda de una independencia que respete su forma de ver el mundo que los rodea. Esta tendencia se hace más fuerte en 2013 con el SEIP, la búsqueda de autonomía es primaria para comunidades como la wayuu, mikaná, embera, guambiana, entre otras, quienes desarrollan

proyectos propios que incluyen a casi toda la comunidad en la tarea de la educación propia y recuperación de la cultura y tradición.

Por otra parte, las propuestas hechas por entidades indígenas como el CRIC y la ONIC, desde principios de la década de los noventa, fomentan el uso de la lengua nativa en las aulas, con el objetivo de fortalecer su uso y, de esta manera, recuperarlas del estado de deterioro en el que han visto a lo largo de los años. “Así planteada la etnoeducación, tendería a lograr los cambios necesarios en las relaciones de la sociedad hegemónica con las culturas indígenas estimulando el respeto y el enriquecimiento mutuo sin la tendencia asimiladora propuesta por las antiguas legislaciones educativas” (Galeano; 2013; p. 45).

Entre otras, la principal característica que se puede identificar en las propuestas hechas por el CRIC y la ONIC se destaca el trabajo y el compromiso de toda la comunidad indígena. Es decir, incluso antes de la publicación del SEIP en 2013, las comunidades indígenas percibían la etnoeducación como una respuesta a su problema de una cultura y lengua en peligro. Para los indígenas la etnoeducación representa una oportunidad clara de potenciar su cultura y tradiciones a través de la educación comunitaria. Lo anterior quiere decir que se involucran a varios miembros de la comunidad indígena para que sus creencias y tradiciones sean un componente vital de la etnoeducación en sus pueblos. En otras palabras, la visión indígena de la etnoeducación pasó de ser un proceso externo para recibir conocimiento estándar ajeno a sus creencias (desde la conquista hasta finales del siglo XIX) a ser parte de un proceso autónomo que potencia la preservación y el rescate de la cultura propia de cada comunidad (década de los setenta, en adelante). Todo esto hecho a través de luchas efectuadas a lo largo de muchos años que terminaron en lo que hoy se conoce como educación propia por y para indígenas.

#### 9.2.1. Las discrepancias sobre las políticas

Como ya se ha explicado antes, la percepción mayoritaria en cuanto al rol del Estado en la etnoeducación es, actualmente, aquella de un ente ausente en las especificaciones más importantes de la etnoeducación.

Históricamente, no solo en Colombia, se ha interpretado la educación para indígenas como un método de integración, compartir saberes generales externos a los propios de los indígenas y adoctrinar las comunidades para que aprendan sobre el resto del conocimiento global.

Lo anterior representa la mayor discrepancia histórica entre indígenas y poderes gubernamentales/estatales, explicado por el documento de la UNESCO, *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*:

El derecho de los indígenas a acceder a la educación se ha interpretado a menudo erróneamente, como si los indígenas sólo pidieran el acceso a la educación no indígena. En cambio, lo que los indígenas de todo el mundo reclaman es que se les imparta una educación cultural y lingüísticamente adecuada a sus necesidades, sin que se les prive de un acceso más amplio a los sistemas de educación nacional. Además, es necesario que la educación sea una fuente de autonomía y que se base en la cultura y la sabiduría indígenas. (King & Schielmann, 2004, p. 23).

Lo dicho anteriormente puede ser corroborado por experiencias directas con comunidades indígenas como la de García Tabares en *Hacia una etnoeducación eficaz para una inclusión real*:

Las culturas minoritarias no desean pertenecer ansiosamente a la cultura mayoritaria, lo que desean es un equilibrio, un sistema educativo que los prepare en el marco de la interculturalidad y el bilingüismo. Es evidente que hace más de 40 años vienen reclamando una educación propia, una educación que salga de ellos y para ellos, una educación que tenga en cuenta su cultura, sus conocimientos, sus tradiciones y, por supuesto, sus lenguas. (García Tabares, 2016, p.93-94).

Sin embargo, con garantías actuales para la educación propia tales como el Decreto 804, la Ley 115 y las Directivas ministeriales N° 8 y 12, la autonomía y apropiado acompañamiento a la proyección del SEIP no son los grandes enfoques de las discrepancias entre indígenas y Estado. Por consiguiente, los problemas para el accionar entre Estado y comunidades indígenas comienzan con una perspectiva de un Estado ausente en grandes rasgos vitales de la etnoeducación. Tal y como lo describen Mueses (2008), Lara Guzmán (2013); y Castro, Taborda y Yovadis (2016) en sus respectivos análisis con comunidades en Guainía, Amazonas y el Cauca, la presencia desigual del Estado en municipios alejados y mayoritariamente rurales tiene en condiciones precarias la mayoría de los procesos etnoeducativos propios.

Es precisamente este tipo de condiciones precarias de la etnoeducación las que encaminan a las comunidades indígenas a cuestionar la manera en la que estas políticas actúan sobre su educación. A partir de esto se generan tensiones o discusiones entre ambas partes, como lo vemos explicado por los siguientes textos, los cuales coinciden en que el conflicto de intereses entre indígenas y Estado data de varias décadas en el desarrollo de la etnoeducación, la mayoría de las cuales parten de inconformidades con el alcance y las limitaciones de las políticas etnoeducativas vigentes.

Las tensiones entre los actores que conciben, diseñan, normativizan e implementan las políticas públicas es un elemento recurrente. Pero, la persistencia de la tensión entre el gobierno y las organizaciones indígenas, [sic] obedece al incumplimiento de las obligaciones del Estado para consolidar las políticas públicas en general y las educativas en particular de este sector social. Esta problemática no le interesa al Estado. (Galeano; 2013, p. 80).

Dos autores presentan evidencia que soporta esta afirmación de Galeano. El primero, Mueses, quien señala la poca participación del Estado para garantizar que sus mandatos se cumplan en el Amazonas:

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 aún de orientar su integración social y política. (Mueses Delgado, 2008, p. 50).

El segundo texto: *La etnoeducación en comunidades rurales: Caso escuela San José Uré Uré, Córdoba, Colombia*, presenta un debilitamiento que se refleja desde otro ángulo:

La voluntad política tampoco hace más fácil la tarea en los ambientes escolares rurales. Desconectada como está de las necesidades fundamentales de algunas comunidades, es inoperante para dimensionar las implicaciones de las decisiones que genera en los procesos formativos de los escolares. Suelen darse situaciones en que una fortaleza institucional se resquebraje por causa de la voluntad de un gobernante de turno. (Castro; Taborda; Yovadis, 216, p. 133).

En ambos casos, el Estado es poco fiable. Ahora, esto no significa que sus políticas tengan abandonadas a las comunidades más distanciadas de Colombia, simplemente significa que su poder disperso en varias instituciones, privadas o públicas, no entrega garantías de calidad a los indígenas. Aquello reglamentado en el Decreto 2500 de 2010 afecta directamente el funcionamiento de la educación propia para las comunidades indígenas:

Los departamentos, distritos y municipios certificados celebrarán los contratos de administración de la atención educativa a que se refiere el presente decreto, para garantizar el derecho a la educación propia y asegurar una adecuada y pertinente atención educativa a los estudiantes indígenas en los niveles y ciclos educativos, una vez se demuestre la insuficiencia cualitativa o cuantitativa, así:

1. Cuando los establecimientos educativos oficiales estén ubicados en territorios indígenas y/o atiendan población mayoritariamente indígena.
2. Cuando estén desarrollando proyectos educativos comunitarios, proyectos o modelos etnoeducativos o proyectos educativos propios o cuando presenten una propuesta educativa integral en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema

Educativo Indígena Propio SEIP, y acorde al contexto sociocultural de la población indígena donde se va a desarrollar.

Parágrafo 1°. En los casos diferentes a los establecidos en los numerales 1 y 2 del presente artículo la entidad territorial deberá garantizar de manera concertada con las autoridades indígenas la atención educativa pertinente a la población indígena en el establecimiento educativo. En todo caso se garantizará la atención pertinente a todos los estudiantes de los establecimientos educativos.

Parágrafo 2°. En los establecimientos educativos oficiales que no cumplan los requisitos establecidos en los numerales 1 y 2 del presente artículo no se podrá tener la combinación de docentes contratados y oficiales para la atención de estudiantes.

Parágrafo 3°. Será insuficiencia de carácter cuantitativa cuando el número de docentes o directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales no permita atender las necesidades educativas de determinada comunidad indígena. (MEN, 2010, p.2).

Lo que quiere decir que después de 2010, la cantidad de exigencias a ser tenidas en cuenta por las comunidades para el desarrollo del SEIP puede haber sido abrumadora, tanto para el Estado como para las autoridades educativas indígenas. Como resultado, se puede apreciar la presencia imparcial del Estado en varias latitudes indígenas de Colombia y la inconformidad de las comunidades por la situación actual de su proceso educativo, percibidas incluso como un desinterés estatal. Dichas condiciones de desinterés también las plasman Guido Guevara y Bonilla García en *Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos*:

Al respecto, la autonomía se contempló en la Ley 115 como el desarrollo de proyectos, planes y programas educativos para indígenas en su totalidad desde su concepción hasta su evaluación, aunque no clarifica nada en términos de administración de recursos. Únicamente menciona que los contratos deben ajustarse a los procesos, principios y fines de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos. (Bonilla & Guido, 2013, p. 43).

Dicho de otra manera, las inconformidades de las poblaciones indígenas se basan en las ambigüedades y pocas garantías del Estado. Lo que significa que la incompatibilidad no es directa con el Estado y su manera de hacer políticas etnoeducativas, sino con la poca garantía de efectividad y con la cantidad de regulaciones que dificultan en gran manera el desarrollo de sus iniciativas propias. Un ejemplo de esto puede verse en la Ley de Derechos Lingüísticos de Colombia (Ley 1381 de 2010), la cual promulga la protección de la diversidad lingüística del país:

Artículo 20. Educación. Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas

comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano, se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de procesos etnoeducativos, cuando estos estén diseñados.

El Estado adoptará las medidas y realizará las gestiones necesarias para asegurar que en las comunidades donde se hable una lengua nativa los educadores que atiendan todo el ciclo educativo hablen y escriban esta lengua y conozcan la cultura del grupo. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las universidades del país y otras entidades idóneas motivará y dará impulso a la creación de programas de formación de docentes para capacitarlos en el buen uso y enseñanza de las lenguas nativas. El Ministerio de Cultura, como entidad del Estado responsable de impulsar la defensa y vigorización de las lenguas nativas, el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación realizarán convenios de mutuo apoyo y cooperación para todo lo concerniente a la enseñanza y aprovechamiento de las lenguas nativas en los programas educativos de los grupos étnicos. (Ministerio de cultura, 2010, p. 15).

La protección lingüística de las lenguas nativas de Colombia es algo fundamental en la etnoeducación. Sin embargo, se puede evidenciar que hay falencias y que estas garantías no se respetan en su totalidad. Por ejemplo, Lara Guzmán (2013) en su análisis del sistema educativo de la comunidad guambiana del Departamento de San Antonio Morales encontró evidencias de que los etnoeducadores asignados no cuentan con un conocimiento apropiado de la lengua para desempeñarse óptimamente en su rol:

Algunos maestros forman parte de la comunidad y otros son enviados desde fuera porque acreditan un proceso de formación mayor; mientras unos hablan lengua propia y español con suficiencia, otros no tienen un buen desarrollo de estas competencias lo que dificulta los procesos de enseñanza. Por esta razón permanentemente están buscando el desarrollo de estrategias formativas que amplíen sus conocimientos, hay claridad frente al hecho de que se hace necesario que los maestros se cualifiquen en propuestas educativas propias; es evidente la preocupación permanente por formarse y las búsquedas constantes con otros organismos que faciliten este proceso, [...] (Lara Guzmán, 2013, p. 96).

De esta manera, se pone en evidencia que la Ley 1381 de 2010 es importante para la conservación de las lenguas en los procesos educativos de los indígenas, pero también existen evidencias de que son pocas las estrategias puestas en marcha para garantizar que se respeten adecuadamente las especificaciones legislativas destinadas al beneficio de los pueblos indígenas. Esta inefectividad se hace difícil de comprender, teniendo en cuenta que la misma Ley 1381 en su artículo 24:

Artículo 24. Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas.

Créase el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas, como organismo técnico encargado de asesorar al Ministerio de Cultura en la definición, adopción y orientación de los planes de protección y fortalecimiento de las lenguas de grupos étnicos presentes en el

territorio nacional. Este Consejo estará conformado mayoritariamente por personas pertenecientes a los grupos étnicos hablantes sabedores reconocidos de sus lenguas y/o con trayectoria en su promoción, los cuales serán elegidos por la misma comunidad, de acuerdo con la reglamentación concertada entre el Ministerio y voceros de las comunidades. También contará con la presencia de un experto en lenguas nativas del Instituto Caro y Cuervo, de un experto en lenguas nativas de la Universidad Nacional de Colombia, de un experto en representación de las otras universidades que desarrollan programas de investigación en lenguas nativas y de un experto en representación de las universidades que desarrollan programas de etnoeducación. Así mismo, contará con la presencia de un delegado del Ministro de Educación Nacional con responsabilidades en el tema de la educación entre grupos étnicos y de un delegado del Ministerio de Tecnología de la Información y las Comunicaciones, responsable del tema de medios de comunicación dentro de los grupos étnicos. El Ministerio de Cultura reglamentará la composición, las funciones y el funcionamiento del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas y asignará los recursos necesarios para su funcionamiento. (Ministerio de cultura, 2010, p. 17-18).

La creación de este Consejo debería ser garantía de que los funcionarios miembros de tal organismo estén realizando un constante esfuerzo para que la Ley de Derechos Lingüísticos se cumpla de la mejor manera posible. Aun así, con todas estas medidas para direccionar la etnoeducación hacia la calidad, es posible encontrar falencias que dejan al descubierto la razón principal de los indígenas para estar en desacuerdo con el Estado: la falta de garantías para la aplicación de todas las Leyes y Decretos destinados a regular la etnoeducación.

En adición a la falta de garantías y la ambigüedad de las Leyes estatales, también hay una percepción de hegemonía por parte del Estado, la cual supuestamente se extiende desde antes de la década de los setenta, donde se fortalecen las iniciativas de educación propia. Es decir, se tiene una percepción general de superioridad étnica que perdura en la mayoría de los colombianos y las minorías (no solo indígenas) son vistas como atrasadas o incapaces. El hecho de que esta generalización sobre las capacidades de las comunidades indígenas se mantenga quiere decir que el progreso en autonomía, visto en las poblaciones indígenas desde 2011, no cura completamente la percepción de otredad que tiene el resto de la sociedad para con las comunidades indígenas:

El desconocimiento de la normatividad que rige los derechos de los pueblos indígenas, en este caso el derecho a participar en la elaboración y administración de la educación, es también el resultado del desinterés que las comunidades indígenas despiertan y la constante creencia en la incapacidad de los indígenas para asumir este reto. (Galeano; 2013, p. 85).

En síntesis, las discrepancias hechas desde las comunidades indígenas están, de cierto modo, bien fundamentadas. Teniendo en cuenta que, aunque la existencia de legislaciones busca potenciar la etnoeducación y garantizar calidad, no hay certeza de que su funcionamiento sea

completamente efectivo. De hecho, las evidencias analizadas aclaran que, a través de los años, el problema no reside en cómo se regula la educación, sino en qué garantías tienen las comunidades indígenas de que las legislaciones para su educación funcionan debidamente.

### 9.3. Las diferencias metodológicas de la etnoeducación

El contraste entre los enfoques educativos de ambas partes involucradas en el proyecto etnoeducativo se resumen de la siguiente manera: los indígenas optan por enseñar tradiciones y aspectos históricos de su cultura, mientras que el MEN quiere que la etnoeducación tenga un enfoque igual para todas las comunidades, que sea inclusivo, pero que cuente con especificaciones hechas exclusivamente para minorías étnicas. *El proyecto de fortalecimiento y tránsito a la educación terciaria 2014-2021 Marco de planificación para grupos étnicos (MPGE)* indica al respecto

En el marco del “Plan Sectorial de Educación 2010-2014. Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, el Ministerio ha orientado las acciones del equipo de Atención Educativa a grupos étnicos desde un enfoque diferencial y en cumplimiento de las normas nacionales e internacionales para responder de las necesidades de estas poblaciones. (MEN; 2014, P. 23).

El MEN no solo deja claro que su intención es construir un programa especializado en la diversidad cultural de cada una de las comunidades de minorías, sino que busca cumplir de manera efectiva con regulaciones internacionales. Sin embargo, el hecho de que proponga un programa educativo para cada minoría étnica en Colombia no parece suficiente, ya que las especificaciones etnoeducativas deberían ser exclusivas para cada comunidad.

Es claro que realizar una política educativa para todas las comunidades indígenas, negritudes y pueblos rom que habitan en Colombia no es fácil. Sin embargo, se pueden tomar oportunidades para incluir especificaciones en otro formato. Tal es el caso del Plan Nacional Decenal de Educación, tanto la versión de 2006-2016 como 2016-2026. Aunque se asegura que la participación de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas (MPC) y de CONTCEPI, estos documentos se tratan de una oportunidad perdida. Esto se debe a que las consideraciones sobre etnoeducación son prácticamente inexistentes y no realizan ningún aporte a este proyecto. El hecho de que uno de los documentos sobre educación más relevantes para el accionar del gobierno no cuente con una relación directa a la etnoeducación es bastante desconcertante. A parte del hecho de que el PNDE de 2006 afirma que

es impertinente realizar un estatuto docente único, considerando la existencia de condiciones especiales para las comunidades indígenas en este ámbito, el PNDE de 2016 sí contempla lo siguiente:

Con el ánimo de avanzar en la pertinencia de la educación para las comunidades étnicas, durante el último decenio, se avanzó en la formulación, diseño e implementación de modelos educativos para la totalidad de los pueblos indígenas y se diseñó el modelo educativo para pueblos en condición de seminomadismo. Adicionalmente, se avanzó en la concertación y construcción de la política educativa propia, con la participación activa de la Comisión nacional de trabajo y concertación para la educación de los pueblos indígenas (CONTCEPI), en representación de los 102 pueblos indígenas que habitan en el país. (Gamboa; Cano; Ayarza, 2017, p. 23).

El problema aquí radica que no es directamente referenciado el cambio o la iniciativa a la que se hace diferencia en la cita. En otras palabras, este es el único momento en ambos Planes Nacionales Decenales de Educación, lo cual representa una oportunidad desperdiciada de ampliar la cobertura de la etnoeducación y diseñar estrategias a largo plazo que sean ejecutadas de manera efectiva por cada comunidad indígena de Colombia.

En cuanto a las metodologías preferidas por las comunidades indígenas se puede percibir una inclinación a conservar aspectos fundamentales de sus culturas como la lengua nativa, las tradiciones y las conexiones con elementos tradicionales de las comunidades. Dicha metodología se diferencia de gran manera de la anteriormente discutida que se centraba en el MEN y el Estado como referentes etnoeducativos. En este caso, los referentes etnoeducativos no son externos ni impuestos, se trata de autoridad propia para cumplir con los intereses de cada comunidad para garantizar su derecho fundamental a la educación. Estos enfoques tradicionalistas de la etnoeducación vistos por los indígenas se aprecian gracias a Galeano en *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974 – 2012*,

En base a la proximidad del problema y apelando a su discrecionalidad los indígenas establecen tres criterios para fundar sus primeras escuelas: a) sitios que mostraban una fortaleza cultural y que podían ser los orientadores para las otras comunidades, b) lugares donde la cultura y en especial la práctica de la lengua estaba en descenso, pero, los procesos de recuperación de tierras exigía que la educación ayudara a cohesionarlos y c) sitios donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperarla (Bolaños et al, 2004, citado en Galeano; 2013, p. 32).

Aquí se aprecia la intención que existe en el CRIC de rescatar aquellos componentes de la comunidad indígena que más se han visto afectados por la constante intervención de una hegemonía propia de la sociedad exterior. Además, se demuestra el enfoque tradicionalista que promueven los indígenas para conservar elementos de su herencia cultural.

De una manera similar, instituciones como el CRIC, la ONIC y CONTCEPI dejan en claro que su objetivo compartido de una pedagogía variada y diferenciada puede ser alcanzado con estrategias de aprendizaje diferenciadas de las tradicionales, se explica a continuación:

En este laboratorio de aprendizaje se escogió como estrategia pedagógica el método inductivo. A partir de la observación de la realidad se construye la teoría. Esto disminuía el carácter memorístico del aprendizaje. El ejercicio de aprendizaje se hacía al aire libre convirtiendo la naturaleza en aulas. Esta práctica, después de casi cuatro décadas, aún se conserva aprovechando el espacio con que cuentan las escuelas en el campo. (Galeano; 2013, p, 37).

Dicho de otra manera, las metodologías que usan las comunidades indígenas para registrar sus procesos de etnoeducación se diferencian de aquellos del Estado en el simple hecho de que no buscan adaptarse ni aprender sobre pedagogía o planeación lingüística desde los enfoques que conoce el MEN, sino que buscan fortalecer sus propios procesos educativos diferenciados y distintivos que permitan, entre otras cosas, la preservación de sus lenguas y culturas en el desarrollo de sus comunidades.

Ya es bastante claro que los indígenas están interesados en afianzar su cultura y sus procesos de una manera distinta a la que el resto de la sociedad conoce. Esto se puede deducir a partir de un análisis detallado de sus objetivos educativos:

Dicha educación tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Molina-Betancur; 2012, p. 284).

Al parecer, las conexiones tradicionales con la naturaleza y su significado para los indígenas son un punto clave para asegurar que su cosmovisión se transmita a través del proceso etnoeducativo que es de gran importancia para su sostenimiento. Además, la formación docente y la investigación son características interesantes del proyecto, puesto que se realizan desde el mismo centro de la comunidad y requieren de un amplio conocimiento del contexto y las tradiciones de una comunidad indígena.

Sin embargo, todo lo anteriormente expuesto no significa que haya una separación o un conflicto de intereses entre las comunidades indígenas colombianas. De hecho, las comunidades están en constante comunicación, lo cual significa que se pueden nutrir la una a la otra para sacar la mayor ventaja posible de los avances y diferencias culturales entre ellas:

El pluralismo, entonces, propone no solo una relación intergrupala sino una exploración intragrupal sobre la riqueza de la diversidad. Esta característica nos permite pensar que la escena cultural institucional debe responder a dos cosas: por una parte debe responder a la política multicultural, como un articulador de diversidad y, por otra parte, a una acción diferenciada que respete la diversidad. (Calvo & García; 2012, p. 358).

Esto quiere decir que, a diferencia del método y la visión propios del Estado, la parte indígena de la sociedad se interesa en preservar las grandes diferencias culturales y tradicionales que existen entre cada comunidad que realiza una versión de la etnoeducación que más se ajusta a sus intereses como comunidad diferenciada del resto. El hecho de que las comunidades vean sus grandes diferencias como una oportunidad para nutrirse y mejorar sus procesos de educación pone en evidencia el interés común por ser parte de una comunidad que no busque transformarlos o adaptarlos a un sistema que no les pertenece.

La fundación Promigas, a través de su estudio *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu* indica la importancia de que las comunidades indígenas, a través de sus procesos educativos comprendan la relación entre

a) los procesos de socialización endógena, las prácticas y saberes comunitarios sobre la educación, los discursos etnoeducativos; b) las demandas de las competencias nacionales y los planes a los que acceden los maestros, generalmente a través de los libros escolares; c) la naturaleza de las relaciones en las aulas desde una perspectiva intercultural. (Fundación Promigas, 2010, p. 74).

Esto adquiere una importancia aún mayor si se tiene en cuenta el aspecto colaborativo que ha tenido la etnoeducación por un largo tiempo. Es decir, los agentes externos han estado constantemente influyendo en la población indígena. Para realizar una transición adecuada de esta constante influencia hacia un sistema autónomo y de innovación e investigación propias, es necesario que los etnoeducadores en las comunidades relacionen aquello que desean alcanzar en su proceso con aquello que quieren dejar atrás con la influencia externa que obstruía sus procesos.

En cuanto a las peticiones o especificaciones hechas por representantes indígenas, el documento *Hacia una Etnoeducación Eficaz para una Inclusión Real* presenta algunos testimonios recogidos por la autora Nora García (2016) que concuerdan en la necesidad de garantizar un proyecto multicultural que haga perdurar las tradiciones sin cambiar negativamente las tradiciones indígenas. También discuten sobre la posibilidad de contar con una perspectiva combinada entre cultura propia y saberes propios de la cultura occidental. Esto indica que no se trata de un rechazo total de los componentes de la sociedad externa, más bien se trata de un balance apropiado en el cual las comunidades tomen aquello que les aporta directamente a cumplir sus objetivos sin la necesidad de transformar sus comunidades y renunciar a sus ideales.

La diversidad siempre debe ser un aspecto importante en cualquier proyecto etnoeducativo que se realice en el futuro,

El discurso de la diversidad cobra valor en tanto permite que las disposiciones de los diferentes grupos humanos incluyan positivamente a otros grupos humanos que distan de los parámetros que constituyen la representación establecida. (Ruiz; Quintero; Gutiérrez, 2009, p. 89).

Entonces, es posible apreciar las percepciones diferenciadas entre Estado y comunidades indígenas a través de una simple apreciación: las comunidades indígenas comprenden y valoran las diferencias entre sus culturas y sociedades, mientras el Estado quiere una inclusión que, tal vez sin saberlo, pasa por alto grandes diferencias entre una comunidad y otra. Es decir, la integración igualitaria de derechos educativos para los indígenas también resulta en un Estado que no contempla detenidamente la diversidad cultural de aquellas minorías cuya educación busca promover constantemente. Es gracias a la diversidad que se da la posibilidad para que cada población posea sus identidades y tradiciones, estas expresiones son de gran importancia en cualquier comunidad. Considerar a la diversidad como constante en la etnoeducación es importante, ya que esta “Permite comprender las diferencias regionales, zonales y departamentales...” (García Anaya, 2005, p. 30). Esto significa que, al comprender las diferencias entre comunidades, se puede enriquecer enormemente la etnoeducación en Colombia.

Cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo; como por ejemplo, la medicina tradicional que armoniza y protege la espiritualidad y los territorios. [...] La educación también ha permitido la creación de normas de comportamiento para una buena

convivencia tanto hacia dentro como hacia afuera con otros pueblos. (CONTCEPI, 2013, p.19).

En este sentido, El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) deja bastante claro que la diversidad y la conservación de la cultura son de gran importancia para diseñar un sistema etnoeducativo que finalmente responda a las necesidades de esta comunidad. Esto significa que los indígenas conocen el proceso que ha generado conocimientos tradicionalmente transmitidos en sus comunidades y pretenden continuarlo para que se realice una educación que se adapte a sus necesidades diversas, pero que sobre todo las valore y las respete. En esta consideración de la gran importancia de la diversidad y la cultura se puede hablar de otro componente igual de importante para garantizar un proceso eficiente: la lengua nativa. Hay una razón por la cual las comunidades indígenas buscan que se les respete este importante componente,

Mantienen el uso de su lengua propia, aspecto de vital importancia en el desarrollo de su identidad cultural, pues es producto de la cultura y su reflejo de esta, además permite la comprensión de la manera como se ve el mundo y la realidad, y fija los conceptos que van a ser transmitidos de generación en generación; es el vehículo fundamental del desarrollo de la cultura. (Lara Guzmán, 2013, p. 89-90).

La comunidad del cabildo indígena guambiano ubicado en San Antonio Morales, analizada por el licenciado Gabriel Lara Guzmán en *La experiencia CIFIWUAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política* comprende perfectamente que la lengua nativa es de gran importancia para la expresión de la cultura guambiana. Por lo tanto, su programa educativo promueve su uso y busca su rescate. Lo que significa que comprenden que su desarrollo como comunidad debe ir a la par con la promoción del buen uso de la lengua nativa. Otro ejemplo donde las comunidades comprenden perfectamente aquello que necesitan para un diseño etnoeducativo eficiente se encuentra en las comunidades Wayuu. La asociación de autoridades tradicionales del territorio étnico Wayuu (2017) plantea una amplia lista de principios que orientan su modelo pedagógico.

Entre estos destacan la visión de la equidad como clave, no solo en la educación, sino como promotor del progreso de la sociedad; la transmisión de valores que garanticen que las personas educadas crezcan en sociedad y que continúen con el proceso de aprendizaje en contextos ajenos a la escuela y una flexibilidad para ser capaces de adecuar esta educación wayuu a las necesidades de cada estudiante, es decir, de garantizar que su proceso sea acorde con su

particularidad como persona. Estas y varias otras componen una lista *guía* que constituye en conjunto una práctica educativa bien fundamentada en las necesidades de la población wayuu.

De esta manera, es posible entender las principales diferenciaciones entre los objetivos del Estado y de las comunidades indígenas. El Estado busca una promoción de la educación propia que tenga en cuenta el aspecto multicultural, pero que no toma medidas suficientes para que cada comunidad cuente con un sistema diferenciado. Mientras las comunidades indígenas potencian sus procesos a través de estrategias que los distinguen los unos de los otros y, al mismo tiempo, los alejan de las concepciones educativas ajenas a su comunidad.

#### 9.4. Los cambios en políticas etnoeducativas

Los gobiernos, las demandas indígenas o los requerimientos internacionales han modificado las políticas etnoeducativas. Entre estos cambios se destacan aquellos que eventualmente desembocaron en una política etnoeducativa que es ausente. En otras palabras, el Estado ha modificado la participación y la supervisión etnoeducativa repetidas veces. A través del análisis efectuado, se pueden ubicar los principales cambios en las políticas para etnoeducación en tres sucesos principales a lo largo del período entre 2005 y 2018.

En primer lugar, la publicación del Decreto 2500 de 2010 que reglamenta un proceso contratación directo con las autoridades indígenas para promover el SEIP, dicha ley modifica el proceder de la etnoeducación de una manera muy significativa. Por lo tanto, su influencia en las modificaciones para políticas etnoeducativas es directa, dicho Decreto estipula:

Artículo 1°. Objeto y ámbito de aplicación. El presente decreto reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.

En aplicación del derecho a la autonomía, este decreto sólo aplica para aquellos pueblos que hayan decidido asumir la contratación de la administración de los establecimientos educativos ante las entidades territoriales certificadas en los términos que aquí se reglamentan.

Este decreto bajo ninguna circunstancia irá en detrimento de los derechos que ya les asiste a los pueblos indígenas entre otros el de que se vincule el personal oficial necesario para atender la población estudiantil indígena de acuerdo con las plantas viabilizadas. (MEN, 2010, p. 1).

En este orden de ideas, al promover el SEIP se acude a una reglamentación que, de cierta manera, restringe el acceso de varias partes de la población a la etnoeducación. De hecho, en el Decreto 1075 de 2015 se refiere a este sistema de contratación como un servicio, es decir, la etnoeducación es concebida ahora como un servicio cuya contratación depende de varios factores:

Artículo 2°. Capacidad para contratar la administración de la atención educativa. Las entidades territoriales certificadas deberán contratar la administración de la atención educativa que requieran con:

- a) Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas de reconocida trayectoria e idoneidad en la atención o promoción de la educación dirigida a población indígena.
- b) Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas que presenten una propuesta educativa integral propia.

Estos eventos deberán reunir la totalidad de los requisitos establecidos en el artículo 7° del presente decreto.

Parágrafo. Para la suscripción de estos contratos se deberán tener en cuenta especialmente, las disposiciones contenidas en la Ley 115 de 1994, la Ley 21 de 1991, el Decreto 804 de 1995 y demás normas concordantes. (MEN, 2010, p. 5).

En pocas palabras, con las condiciones para contratación de la etnoeducación se modificó la manera en la que funcionaba el sistema etnoeducativo hasta ese momento de una manera sin precedentes. Es decir, tanto el accionar de las comunidades con sus respectivas autoridades regionales como la puesta en práctica de los programas etnoeducativos se transformaron inmediatamente con este Decreto. Además, con la monetización de la etnoeducación también se implementó un aspecto novedoso para el SEIP:

Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas recibirán por el servicio efectivamente prestado una suma fija, por alumno atendido, que corresponderá al 100% del costo de la canasta ofrecida y cuya forma de pago se determinará de común acuerdo entre las partes, la cual no podrá superar la asignación por alumno fijada por la Nación para la entidad territorial. (MEN, 2010, p. 8).

Sin embargo, no se especifica el destino que debe darle la entidad que reciba el dinero, ya que la contratación de maestros es un ámbito del cual debe valerse la autoridad indígena respectiva. Dichos maestros no entran a formar parte de la planta oficial de la entidad territorial contratante:

Artículo 9°. Inexistencia de vínculo laboral. En ningún caso, la entidad territorial contraerá obligación laboral con las personas que los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas contraten para la ejecución de los contratos de que trata el presente decreto.

En consecuencia, el personal de dirección, administración y docente que contraten los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para la ejecución de los contratos de administración de la prestación del servicio educativo de que trata el presente decreto en ningún caso formará parte de la planta oficial de la entidad territorial. (MEN, 2010, p. 11).

En pocas palabras, la contratación de maestros y su asignación sigue representando un vasto foco de inconvenientes para los etnoeducadores y para el mismo Ministerio. Además, el Decreto influyó fuertemente en las perspectivas de etnoeducadores analistas. Entre estos Castillo, Cortez Ochoa; Guevara y Bonilla, Galeano; y Calvo y García coinciden al analizar el desarrollo y aplicación de este Decreto en particular que el objetivo del Estado es privatizar la etnoeducación, no para obtener alguna ganancia, sino para repartir sus responsabilidades en otras instituciones y así tener una carga ligera al momento de responder por los procesos etnoeducativos del país.

Cabe aclarar un aspecto sobre el presupuesto de la etnoeducación, ya que es necesario contar con un apoyo de tipo monetario para la calidad de aspectos fundamentales como la infraestructura, los materiales didácticos, los recursos de enseñanza y el salario. Tal y como lo dice la UNESCO:

El éxito y la perdurabilidad de una educación de calidad para los pueblos indígenas dependen además del suministro de recursos financieros. A este respecto, cabe señalar que las posibilidades de acceso de los alumnos indígenas a la enseñanza secundaria y superior suelen verse limitadas principalmente por problemas de costos. Además, las iniciativas adoptadas por organizaciones indígenas y no gubernamentales, así como por las propias comunidades autóctonas, corren el peligro de quedar interrumpidas por falta de financiación, pese a que varios instrumentos internacionales propugnan que los pueblos indígenas puedan crear sus propias instituciones y medio de educación. (King & Schielmann, 2004, p. 25).

De la misma manera, también hay que recordar que tanto las leyes de etnoeducación cuentan con especificaciones sobre el presupuesto destinado a financiar la etnoeducación y todos sus componentes. Sin embargo, a través del análisis realizado en la presente investigación se identifica un déficit presupuestal percibido en comunidades como la guambiana, la mokaná, la mayor parte del Amazonas y pueblos de comunidades afrodescendientes en la Costa del Pacífico. Por lo tanto, vale la pena señalar que estas falencias comprometen las infraestructuras, los

recursos didácticos y el funcionamiento de los sistemas de etnoeducación a un grado en el cual no se sabe cuál debe ser el accionar por parte de los encargados de administrar dichos proyectos.

En segundo lugar, se encuentra la creación del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas, a través del Decreto 1003 de 2012 que actúa a su vez como un reglamento para el artículo 24 de la ya establecida Ley 1381 de 2010. Este Consejo promulga una supervisión efectiva de las políticas lingüísticas por parte del Ministerio de cultura y del MEN:

Artículo 1°. Objeto. El objeto de este decreto es reglamentar el funcionamiento, elección de asesores, quórum y demás aspectos operativos pertinentes del Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas. (Ministerio de cultura, 2012, p. 23).

Entre las funciones principales se destacan:

1. Asesorar al Ministerio de Cultura en la definición, adopción y orientación de los planes, de protección y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos presentes en el territorio nacional.
5. Asesorar en el procedimiento para efectuar la transcripción alfabética, efectuada por la entidad competente para su registro, de los nombres y apellidos provenientes de la lengua y la tradición cultural, usados por los hablantes de las lenguas nativas, con el fin de obtener su registro para efectos públicos, tal como lo dispone el artículo 6° de la Ley 1381 de 2010.
7. Efectuar los análisis de los indicadores técnicos que establecen la situación de vitalidad de todas las lenguas nativas de Colombia para especificar el nivel de ayuda que requieren.
8. Elaborar la lista de lenguas nativas que se encuentren en peligro de extinción y asesorar en el diseño y la realización de planes de urgencia con el fin de reunir toda la documentación posible sobre cada una de las lenguas nativas que se encuentren en peligro de extinción.
9. Proponer mecanismos para evitar la extinción de las lenguas nativas.
10. Elaborar la lista de lenguas nativas que se encuentren en estado de precariedad y asesorar en el diseño y la realización de programas de revitalización y fortalecimiento de las lenguas nativas que se encuentren en estado de precariedad.
11. Actuar como instancia de articulación y concertación con el Ministerio de Cultura y las instituciones del sector público, privado o personas naturales que puedan contribuir al desarrollo, adopción y orientación de los planes de protección y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos presentes en el territorio nacional.
12. Asesorar en el diseño de mecanismos de cooperación entre el Ministerio de Cultura y otras entidades públicas, en la definición de lineamientos, criterios y normas relativas a la protección y fortalecimiento de las lenguas nativas del territorio nacional. (Ministerio de cultura, 2012, p.24).

De acuerdo con esto, el Estado le presta especial atención a uno de los objetivos de la etnoeducación, promover y proteger el uso de las lenguas nativas de las comunidades indígenas

para el óptimo desarrollo de su educación y su comunidad. En este caso, también se puede ver implícito el cambio en la etnoeducación, puesto que posterior a estos dos Decretos se publica y promueve el Sistema de Educación Indígena Propio en 2013. Lo anterior pone en clara evidencia que la preservación de las lenguas indígenas es de gran ayuda para promover el SEIP, ya que con el Ministerio de cultura promulgando su conservación, reparación y rescate se puede elaborar un SEIP que se guie por la educación basada en el uso adecuado de las lenguas autóctonas de cada comunidad. De la misma manera, este Decreto representa un compromiso del Estado por incluir miembros de la comunidad indígena de una manera más directa en sus regulaciones oficiales:

Artículo 3°. Integración. El Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas está integrado por:

- a) El Ministro (a) de Cultura o su delegado (a) quien presidirá el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas.
- b) Un representante de cada una de las organizaciones nacionales indígenas en calidad de representante legal o su delegado como miembros de la Mesa Permanente de Concertación.
- c) Dos representantes del Grupo étnico Rom o Gitano elegidos por los representantes de la Comisión Nacional de Diálogo.
- d) Dos representantes de la comunidad palenquera elegidos por la Junta Directiva del Consejo Comunitario Makankamaná de San Basilio de Palenque.
- e) Dos representantes del Pueblo Raizal elegidos de la consultiva departamental del Departamento del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.
- f) Un experto de lenguas nativas del Instituto Caro y Cuervo.
- g) Un experto de lenguas nativas de la Universidad Nacional de Colombia. [...] (Ministerio de cultura, 2012, p. 25).

En pocas palabras, la inclusión directa que los indígenas han ido ganando históricamente a través de sus esfuerzos constantes en la sociedad comienza a ver cómo las autoridades indígenas llegan a posiciones desde las cuales pueden asegurarse de que su participación en la etnoeducación es auténticamente legítima. En adición, la presencia de autoridades indígenas en este tipo de organismos estatales da cuenta de la importancia que puede llegar a tener su presencia en dichos procesos.

En tercer lugar, se encuentra el constante cambio sobre las legislaciones de contratación y asignación de etnoeducadores en las comunidades indígenas. No se trata de un solo evento de cambio, sino de una serie de políticas que entorpecen de cierta manera la comprensión sobre el

estado actual de la contratación para etnoeducadores en el país. Explicado, tal vez, de mejor manera por Guido y Bonilla:

A pesar de la importancia del Decreto 2500, mientras no se resuelva el tema de la carrera docente en pueblos culturalmente diversos, la contradicción sigue vigente, puesto que dicha normatividad hace la salvedad de que los docentes contratados no serán empleados públicos. Nótese cómo el Decreto 2355 del 2009 del Ministerio de Educación Nacional pretendió resolverlo profundizando la posibilidad de contratación, abierta por el artículo 27 de la Ley 715 de 2001, tal como se evidencia en el párrafo del artículo 2 del citado decreto, en el que indica que: si la contratación se pretende hacer con autoridades indígenas estas deben estar debidamente registradas en los organismos correspondientes. Sin embargo, la directiva ministerial 001 de enero de 2010 indica que el decreto en mención no aplica para la población indígena, pues se encuentra en concertación la norma que regule la materia y tampoco pudo cumplir una de las funciones para la cual fue creado.

Mientras tanto el sistema de contratación amparado en la Ley 715 de 2001 seguía vigente, y desde hacía años el CRIC había iniciado procesos de contratación tras este sistema mediante la oferta con autoridades regionales. Según Vitonás (2010), la oferta “es un sistema de contratación de la educación a través de un banco de oferentes, y se participa y se adjudican anualmente los contratos por licitación pública según el número de niños a atender” (Vitonás, 2010, citado en Bonilla y Guido, 2013, p. 35). Sin embargo, indica que el mandato del XIII Congreso del CRIC en 2009 decidió “terminar con la oferta e implementar una estrategia para el fortalecimiento del SEIP” (Vitonás, 2010, citado en Bonilla y Guido, 2013, p. 35).

En síntesis, Decretos como el 2500 de 2010, el 2355 y las leyes 715 y 115, entre otros complican de gran manera el entendimiento que llegan a tener los etnoeducadores al momento de ser asignados o contratados por aquellas entidades estipuladas en el Decreto 2500. De cierta manera, se puede decir que la principal consecuencia de esta discordia entre políticas reguladoras para etnoeducadores es la ausencia de estos mismos en grandes rasgos para los sistemas educativos que los requieren. Es decir, con un margen de contratación tan amplio y regulado por tal cantidad de políticas no se llega a concretar algo efectivo para todos los involucrados en el proceso etnoeducativo actual.

Otra consecuencia visible específicamente por Jiménez Reyes (2012) es que las comunidades indígenas, al ver la manera en la que se lleva a cabo su proceso etnoeducativo, deciden apartarse casi por completo de este y determinar sus propios estatutos basados en sus requerimientos específicos para la educación. Esto afecta al papel de los etnoeducadores, puesto que en aquellas comunidades donde se evidencie este fenómeno serán más difíciles de cubrir las demandas para los etnoeducadores contratados.

En resumen, estos tres eventos moldearon de maneras particulares cada uno a la etnoeducación actual, durante el período de 2005 hasta 2018 se pudo percibir como estos cambios modificaron profundamente la manera de funcionar de la etnoeducación y de sus analistas de percibirla. Esto quiere decir que junto con cada cambio en las políticas etnoeducativas viene una reacción en forma de análisis que pretende entender el porqué de las acciones que toma cada gobierno para con los procesos de la etnoeducación.

#### 9.5. Las iniciativas de educación propia

Para poder entender de manera apropiada los objetivos de las comunidades indígenas al realizar propuestas de proyectos educativos con estrategias propias de desarrollo se puede acudir a tres programas principales explicados a continuación. El primero, el proyecto SEIP publicado en conjunto por CONTCEPI, la ONIC, las Autoridades Indígenas de Colombia, la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía colombiana y la Confederación Indígena Tayrona. El segundo, el programa de educación wayuu, que es una guía para aplicar sus estrategias educativas en comunidades wayuu. El tercero, el programa desarrollado por el CRIC, que a su vez actúa como principal soporte para programas educativos como el PEBI y aquel propio de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). En conjunto, estos proyectos de educación propia representan el progreso más importante que ha tenido la educación propia de los pueblos indígenas en la sociedad colombiana.

Para empezar, hay que entender el contexto que da comienzo al desarrollo del SEIP. A lo largo de los varios siglos durante los cuales se ha establecido una educación para las comunidades indígenas, estas se han tenido que someter a la idea de una integración a los sistemas de creencias y métodos pedagógicos ajenos a los suyos. Tal era el caso cuando la etnoeducación era impartida por la Iglesia Católica, el objetivo de adoctrinar era más que claro entonces. Años después, con la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución de 1991, la etnoeducación dejó de adoctrinar, pero empezó a imponer sus conocimientos centralistas generales. En ambos casos se buscaba integrar a las distintas comunidades de indígenas a la sociedad, de hacer que aprendan de la manera en la que el resto del país aprende, el problema es que esta no es la necesidad de esta comunidad.

Es por lo que nace la idea de una iniciativa propia, una educación por y para indígenas que asegure la conservación de sus tradiciones y lenguas para que sus conocimientos no se vean afectados por aquellos del resto de la población del país. A lo largo de los años, han sido varias las comunidades que han empezado con sus propias propuestas educativas y pedagógicas para sus comunidades. Sin embargo, es hasta el año 2013 que se crea el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) desde la Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI). Dicho sistema comprende la lucha histórica de las comunidades para obtener un enfoque etnoeducativo que respete sus necesidades y valore sus perspectivas. Tal como lo dice el documento, la educación propia es:

Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y socio-política de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. Es un proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general. (CONTCEPI, 2013, p. 36).

El SEIP representa aquel esfuerzo histórico de los pueblos indígenas por tener autonomía en sus métodos pedagógicos, administrativos y culturales. Todas basadas en las necesidades y tradiciones preferidas por las comunidades indígenas. En este orden de ideas, la CONTCEPI (2013) habla de la pedagogía indígena como un proceso variado que no es único para todos los pueblos, ya que sus conexiones e interpretaciones de la naturaleza, a la que se encuentran arraigados, son las que facilitan el entendimiento de sus leyes y sus conocimientos generacionales. Se trata de un modelo distinto al escolarizado que predomina en las políticas etnoeducativas, es decir, se trata de una reunión de las tradiciones, historias y valores históricos de cada comunidad que quiere educar a las demás generaciones. A partir de esta visión pedagógica se desprende el Plan Educativo Comunitario (PEC) que “es una estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras”. (CONTCEPI, 2013, p. 64). Se trata de un sistema que no se queda en la escuela como único lugar de aprendizaje, las distintas

comunidades indígenas proponen a la familia, los rituales y los lugares sagrados, entre otros, como lugares para repartir conocimiento mutuo. Esta iniciativa significa una innovación pedagógica en la cual el conocimiento se puede compartir en más de un contexto por más de una persona.

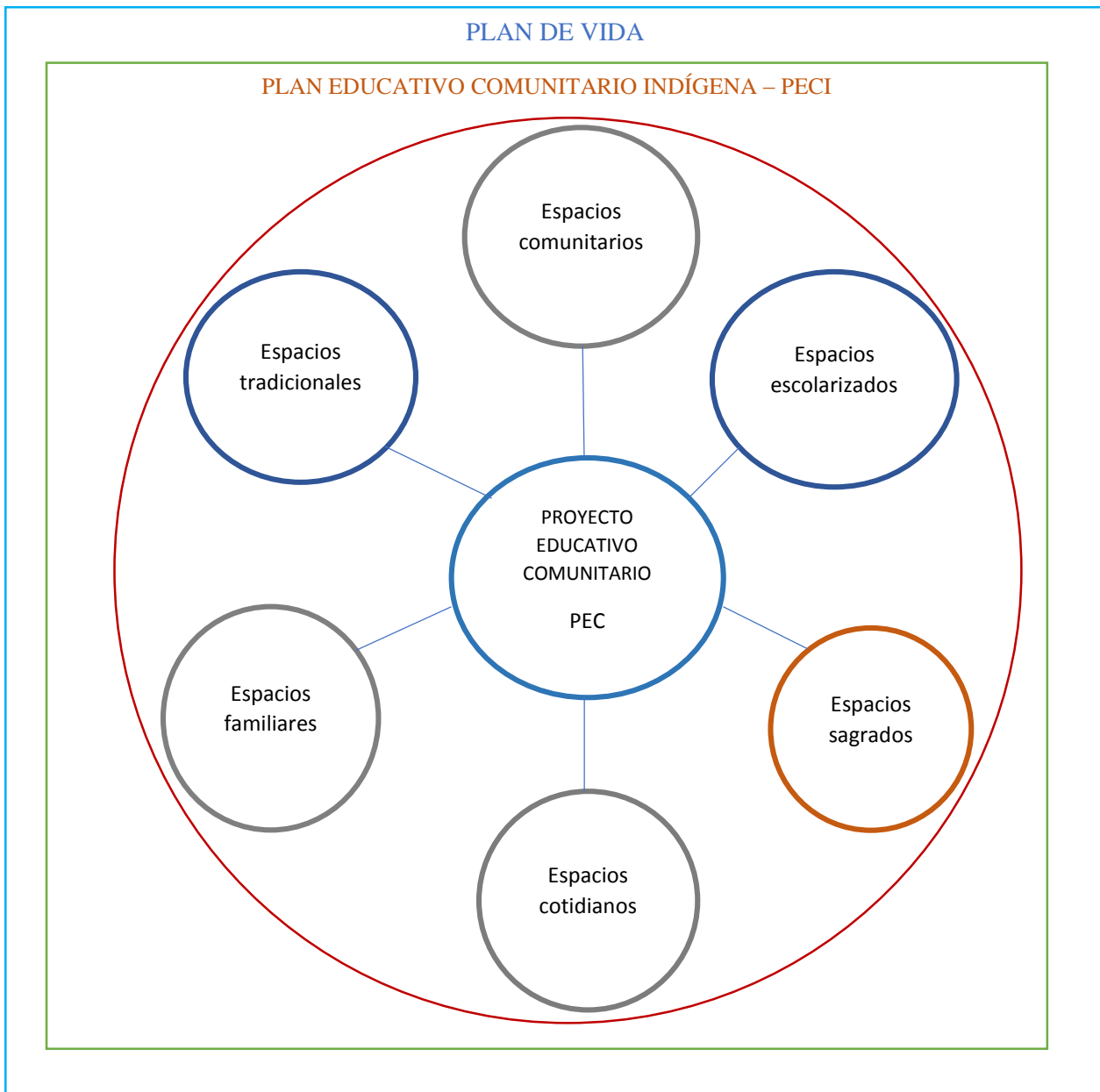


Ilustración 1: Abarcamiento del PEC para las comunidades indígenas

<sup>3</sup> Extraído de: *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio: S.E.I.P*, 2013, Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - Contcepi -

La manera en la que las comunidades indígenas podrán dirigir cada particularidad de los pueblos que conforman la CONTCEPI es a través de una administración igualmente diversa y autónoma. En esta, se fortalecen los procesos y las autoridades propias que se manifiestan en cada comunidad particular:

Se trata de potenciar la agilidad, coherencia y pertinencia, que nos permitan reconectar los hilos de la identidad, reconstruir, construir tejido histórico social y vivenciar la cosmovisión. Implica también comprender y reconocer el proceso comunitario, reivindicar nuestros derechos, apropiarse de herramientas y procedimientos, generando procesos de autorregulación y control autónomos. (CONTCEPI, 2013, p. 90).

El desarrollo propio es la clave que dirige la administración y la educación en los pueblos indígenas, a través de su análisis podemos evidenciar cómo las distintas comunidades dejan en claro sus intenciones de tomar las riendas de sus procesos y tener la comunidad que siempre han buscado a lo largo de sus procesos de demandas y peticiones.

Ninguno de estos dos componentes de la educación propia deja atrás el papel que juega la cultura para los pueblos indígenas, pues es esta la que los define e incita a crear y conservar sus propios procesos distantes de aquellos a los que han sido sometidos por el resto de la sociedad colombiana. Entonces, la CONTCEPI (2013) define el aspecto cultural de su autonomía como un aspecto diverso, a través del cual las varias perspectivas de las varias comunidades dejan claro que pretenden conservar y respetar sus expresiones de pensamiento, sistema de valores y creencias, y el reconocimiento de las diversas culturas presentes en cada comunidad indígena.

Otro ejemplo de un proyecto propio de educación desarrollado por una comunidad indígena desde sus especificaciones y necesidades es aquel propuesto por la comunidad wayuu: *Guía para la implementación de la etnoeducación, la educación propia y su relación con la cultura wayuu*. Este documento contiene especificaciones sobre la manera en la que la comunidad wayuu busca que su proceso educativo garantice resultados satisfactorios y que tengan en cuenta sus particularidades pedagógicas y los valores que se fomentan en la educación de esta comunidad. En primer lugar, la comunidad wayuu entiende que la educación propia es una oportunidad para resistir al trato hegemónico que dio lugar a la crisis cultural de diversas comunidades indígenas del país. Explicado de esta manera, este proyecto deja clara la intención de los wayuu de recuperar a través de la educación aquellos aspectos de su sociedad que se han visto amenazados por la manera de actuar de las figuras de gobierno.

En segundo lugar, la metodología que usa la comunidad wayuu en su proyecto se basa en un enfoque bilingüe hecho explícitamente por docentes wayuu que tengan la capacidad de compartir conocimiento personal con el fin de incentivar a los estudiantes a valorar y usar aspectos propios de su cultura. Esto quiere decir que la metodología del pueblo wayuu busca, a través de saberes tradicionales incentivar un rescate de los valores culturales que se han visto afectados anteriormente por la educación externa a la que han tenido acceso anteriormente. De la misma manera, el rol de una educación variada que usa distintos métodos de enseñanza (juegos de rol, estrategias lúdico-culturales y el papel activo de los estudiantes) asegura que el enfoque normalizador de la educación occidental no afecte directamente el aspecto cultural de la estrategia educativa comunitaria wayuu.

Por último, este enfoque busca una integración de toda la comunidad a través de los Centros Etnoeducativos donde la comunidad se integra con el fin de fomentar la investigación y la intervención en problemáticas sociales. Cuando se habla de comunidad significa que docentes y padres de familia actúan para el beneficio de la pertenencia a una cultura que está en un constante proceso de transformación hacia una comunidad más inclusiva, con una sociedad colectiva que construye desde la educación. El rol de las tradiciones y enfoques distintivos de la comunidad wayuu se busca una etnoeducación completamente distinta de aquella regida por el Ministerio. Es por esto por lo que el proyecto wayuu se mantiene desde una comunidad con un sentido de pertenencia amplio y que usa la educación como principal herramienta de su progreso social.

En adición, se puede analizar uno de los proyectos etnoeducativos con mayor período de desarrollo y existencia del país. Se trata de aquel proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual, después de varios años de desarrollo, derivó en el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) y en los principios básicos de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Es decir, el programa desarrollado inicialmente por el CRIC terminó sirviendo como guía principal para otros proyectos de educación autónoma hecha por los indígenas. Dicho programa buscó un desapego a la escuela tradicional a la cual se han visto históricamente atados desde los inicios del Consejo en los años setenta, para llegar a un enfoque educativo basado en la proyección comunitaria como centro de la iniciativa indígena regida por este proyecto:

El espacio escolar concebido como una continuidad coherente del espacio familiar requería de organización curricular consecuente. Implicaba abordar la escuela desde el aspecto organizativo como proyección comunitaria, desde el aspecto cultural, identificando su papel y formas de expresión de identidad que la caracterizan y desde el aspecto pedagógico, reconociendo las formas de enseñar y aprender nutriendo desde ellas la nueva acción escolar. (CRIC, 2015, párr. 6).

Entonces, lo que el CRIC entendió desde un principio es que para poder garantizar que su programa etnoeducativo respeta sus intereses como comunidad indígena debe basarlo en sus principios y valores comunitarios con el objetivo de guiar la educación a través de sus creencias y tradiciones. De esta manera, el proyecto educativo se asegura de que sus principios se basen en su propia comunidad para que sus estrategias sean efectivas. Además, uno de los aspectos más importantes del proyecto propio de las comunidades del Cauca es apartarse de las falencias estatales que preceden la creación de este programa. Dicho por el Consejo mismo: “una educación que promoviera la recuperación de nuestra identidad, nuestro territorio y nuestras prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de nuestras lenguas nativas” (CRIC, 2015, párr. 1). Es decir, esta búsqueda se fundamenta en la preservación de sus culturas, lenguas y tradiciones para educar a sus comunidades en un contexto que asegure la preservación de su cultura y valores.

Incluso, este proyecto es consciente de la importancia de contar con un sistema innovador que se base en los conocimientos tradicionales de la comunidad. Dado que no todas las tradiciones se prestan para un contexto pedagógico:

Indudablemente, no todos los saberes de las culturas se pueden trasladar a la escuela, pues ello afectaría su naturaleza y el sentido que tiene dentro de la comunidad, por ejemplo, los mitos se realizan en el momento y en el espacio propicio y desde allí forman al niño y a la niña. Las prácticas de la medicina tradicional se llevan a cabo en la medida en que hay que sanar o proporcionar felicidad a la comunidad. (CRIC, 2015, párr. 9).

Es así como este proyecto asegura una innovación en sus metodologías y un enfoque pedagógico que sea propio de su cultura y que contribuya al desarrollo de sus objetivos como comunidad. De hecho, se puede percibir que éste es el objetivo principal de la educación propia desarrollada a través de los tres proyectos aquí analizados: el garantizar que su comunidad se beneficia, construye y consolida a través de la preservación de sus tradiciones y culturas por medio de un sistema educativo que ellos puedan entender y con el que sean capaces de identificarse.

### 9.5.1. Principios pedagógicos

A lo largo de la realización del proyecto se encontraron diversidad de propuestas. En primer lugar, la propuesta pedagógica hecha por la población guambiana anteriormente mencionada destaca el uso de espacios educativos distintos al salón de clase y busca fortalecer el uso de la lengua propia:

Los indígenas de esta comunidad, por el contrario, concentran a sus niños alrededor del fogón, este es el centro de la interacción y desde allí orientan gran parte de sus procesos pedagógicos, como históricamente han hecho los hombres en distintas latitudes y en épocas diversas. (Lara Guzmán, 2013, p. 94).

Este cambio en el lugar para impartir conocimiento deja claro que las comunidades indígenas ven posibilidades de pedagogía en lugares tradicionales, lo cual deja en claro el objetivo de preservar y rescatar la cultura a través de su diversidad al momento de educar. Además, esto es una muestra de la intención de rescatar y promover la cultura de su población a través de innovaciones pedagógicas importantes para el proceso de los alumnos.

En segundo lugar, la comunidad y la participación de los varios componentes de esta constituyen una etnoeducación que asegura que todas las partes tengan cierta relevancia en los procesos pedagógicos que se educan entre ellos, tal es el caso de lo que se puede observar en la Universidad Autónoma Indígena:

La pedagogía sigue un patrón similar, fundándose en el trabajo colectivo de docentes y estudiantes en torno a problemas locales y regionales identificados en común, que deben investigarse siguiendo pautas de la investigación-acción, lo cual presupone una participación de la comunidad en la labor educativa e investigativa. No sobra agregar que la UAIIN recibe estudiantes tanto indígenas como mestizos, buscando acoger adultos de todas las edades, con lo que abre el abanico formativo a los distintos pueblos y segmentos que estén dispuestos a educarse. Esto la hace tan intercultural como intracultural. (Sánchez-Álvarez, 2012, p. 70).

De esta manera, la pedagogía colectiva de la comunidad se asegura que el intercambio cultural represente una oportunidad para que las diversas culturas en constante interacción aporten a sus procesos educativos. Igualmente, este constante aporte significa una evolución y adaptación de la pedagogía que son igualmente importantes en el momento de educar a las comunidades desde una perspectiva de respeto y valoración de la multiculturalidad presente. Además, esta diversidad y múltiple influencia de varias comunidades garantiza una pedagogía efectiva y de calidad, tal y como lo explica Carla Rodríguez:

...para lograr una calidad educativa desde la concepción indígena se debe rescatar la credibilidad de lo propio, la capacidad de desarrollar una actitud propositiva para solucionar los problemas prácticos y cotidianos, desarrollar habilidades lingüísticas, tanto indígenas y no indígenas, para tener una proyección cultural y social, calidad educativa también es la construcción de material educativo, desde el conocimiento ancestral, también respetar la naturaleza, estar bien en lo espiritual, emocional y físico y también comprender que pensar es crear. (Rodríguez Ruiz, 2017, p. 22).

En tercer lugar, las comunidades indígenas proponen reconocer sus diferencias y usarlas para una pedagogía efectiva que tenga en cuenta una gran diversidad de aspectos culturales que enriquezca el proceso de aprendizaje de los alumnos, tal y como lo hacen las comunidades wayuu en su proyecto educativo:

No se debe temer a las diferencias, por el contrario, se puede dialogar con las diferencias ya que en el proceso de argumentación cada individuo puede pensar autónomamente y exponer su pensamiento con posibilidad de convencer y negociar los argumentos sin imponer las ideas predominantes bien sea del profesor o de la ciencia occidental. (Melo Brito, 2017, p. 73).

De la misma forma, el proyecto wayuu potencia una autonomía para los estudiantes a través de conocimientos culturales extensos,

El Modelo Práctico Dialógico Wayuu, propicia que los estudiantes piensen, formulen, creen, proyecten, analicen y critiquen de manera autónoma y entiendan significativamente su mundo, además de promover el desarrollo cognositivo de los estudiantes, de acuerdo con las necesidades e intereses de estos, estructurando sus vivencias interesantes y significativas para que promuevan dicho desarrollo. (Asociación de Autoridades Tradicionales del Territorio étnico Wayuu, 2017, p. 32).

De esta manera, queda claro que la autonomía no es solo para que las comunidades tengan libre accionar en sus procesos pedagógicos. Esta autonomía también constituye una parte importante de la pedagogía que estas quieren incluir para educar de manera diversa en sus contextos individuales de participación educativa. Además, las comunidades tienen una jerarquía para realizar sus procesos educativos, esto asegura el poder hacer perdurar su visión cultural de la importancia de la educación y la diversidad de contextos donde esta se da:

Se adapta la educación para fortalecer la identidad y la autonomía del pueblo primero en la familia, luego mediante las autoridades tanto tradicionales como espirituales, posteriormente por la comisión de educación y cultura y, por último, por los docentes que son quienes enseñan en las instituciones. (Rodríguez Pradilla, 2014, p. 80).

En cuarto lugar, para la comunidad ika la jerarquía aporta significativamente a organizar los procesos de etnoeducación, además, posee un valor tradicional que significa que los contextos

donde se da la enseñanza son diversos y variados. Dicha diversidad de conocimientos también es transmitida por varios actores de la enseñanza, todos aportando a la comunidad con sus experiencias y sus conocimientos que contribuyen a educar en comunidad. Al parecer, este es un aspecto común en más de una comunidad, ya que para la comunidad ika es importante una participación diversa:

Lo novedoso del acto educativo en las escuelas de Nabusícame radicó en la participación de autoridades mayores, madres de familia y maestros en la elaboración del PEC y funciona en red, conformado por siete componentes básicos: lengua materna, historia, comunidad, castellano, geohistoria, ciencias naturales y matemáticas. La dinámica en el proceso de enseñabilidad, especialmente en las áreas de manualidades, folclor, historia tradicional ancestral y cultura de su legado milenario cuenta con el apoyo, revisión y participación de autoridades mayores desde su visión cultural. (Mendoza, 2010, p. 159).

La pedagogía de esta comunidad toma las herramientas del MEN y las adapta de una manera efectiva, de esta manera, los etnoeducadores se aseguran de que los estudiantes aprendan sobre diversidad en un contexto igualmente diverso. Mendoza (2010) explica como el componente de lengua materna fortalece el bilingüismo en el aula al escribir y analizar distintos elementos de su entorno tanto en español como en ikú. El componente de variedad orientado a través del bilingüismo deja claro que las comunidades toman aquellos elementos externos generados desde el MEN y los adaptan para llevar a cabo un proceso que tenga en cuenta la multiculturalidad del territorio y la sociedad actual con la que conviven.

Esta tendencia a distanciarse de los estatutos del MEN y distinguirse apropiadamente a través de una pedagogía propia también se ve en el pueblo kankuamo, como lo explica Clemente Rodríguez:

...busca establecer una metodología única que articule lo tradicional, cultural, político y organizativo desde la integralidad y flexibilidad, con el fin de formar estudiantes kankuamo competentes en su tradición y en el desarrollo de la educación que mejore su calidad de vida comunitaria. Consideran necesario consolidar una práctica pedagógica a partir del consejo, que permita formas del rescate de valores y principios culturales propios a partir de las escuelas. Para el desarrollo del proceso de enseñanza es necesario “buscar espacios donde se interactúe con los recursos propios, haciendo las actividades académicas prácticas, además de buscar la conservación y permanencia de nuestro ambiente y de los seres existentes en él. De la misma manera se debe hacer buen uso de los recursos y transmitirlos de padre a hijo y de educador a estudiante a través del ejemplo” (Arias, 2008, citado en Rodríguez, 2010, p. 164).

De esta manera, se puede entender que las comunidades indígenas no se acoplan por completo a las perspectivas occidentales que puede brindarles el MEN, sino que toman aquellos aspectos que aportan para sus procesos educativos y los adaptan a sus necesidades. En adición, se entiende una perspectiva pedagógica indígena que utiliza herramientas de varias influencias educativas presentes en sus comunidades para así cumplir con sus objetivos de una educación apropiada.

Como quinto ejemplo de esto se puede tener en cuenta a la comunidad mokaná, la cual desarrolla proyectos educativos junto con autoridades educativas del MEN, mientras conservan sus valores y visiones tradicionales. Mendoza (2010) explica que la comunidad mokaná busca hacer perdurar las tradiciones, la implementación de sus valores ancestrales y las conexiones con la naturaleza y las visiones espirituales propias de ellos. Es con la comunidad mokaná que se entiende que las comunidades no solo se adaptan a aquellos procesos del Ministerio, sino que también buscan retroalimentar su pedagogía con una amplia variedad de aspectos complementarios que sirven para cumplir con sus demandas educativas.

En sexto lugar, se puede contemplar a la comunidad nasa como un ejemplo de una estrategia educativa que se enfoca poco en principios pedagógicos y confía más en la capacidad para enseñar del núcleo de la familia. Además, se enfatiza en el acompañamiento espiritual y cultural para todos los miembros de la comunidad, es decir, todos tienen un rol importante al momento de educar y criar a los miembros más jóvenes de su sociedad. En adición, la transmisión del conocimiento esencial para la comunidad no se realiza en un lugar determinado o por una persona exclusivamente capacitada para educar a los jóvenes, sino que todos los miembros de la comunidad están en capacidad de transmitir conocimiento y guiar con las creencias de la comunidad a toda la comunidad:

La educación es la herramienta para fortalecer la identidad nasa...debe arraigar en nuestra cultura. Todos en la comunidad estamos en capacidad de enseñar a los más pequeños cosas importantes, como el respeto por los sitios sagrados, la importancia de la espiritualidad, el cuidado de la naturaleza. (L. Pavi, citado en Alfonso Novoa, 2016, párr. 9).

Es por lo que se puede comprender cómo la comunidad nasa se apoya en la crianza familiar y en el trabajo comunitario para fortalecer el proyecto educativo propio. No se basa en la constante innovación en un salón de clase o en métodos complicados con los que no están acostumbrados a tratar a sus estudiantes, en su lugar, el enfoque de los indígenas nasa se

fundamenta en la construcción social que apoya constantemente el aprendizaje cultural y tradicional de todos los miembros de la comunidad.

Por último, la pedagogía indígena no tiene que provenir de un contexto de experticia avalada por un ente externo a la comunidad. Hay diferentes contextos donde se puede dar, los cuales son un representante claro de la variedad de conocimientos que poseen los indígenas. Esto significa que la población indígena ya sabe cómo transmitir conocimiento, no es necesario que cumplan con demandas de una pedagogía que no se adapta a sus necesidades inmediatas. Tal es el caso, analizado por Trejos (2017), de las comunidades del Caldas, en sus escuelas hay sabedores, impartidores de experiencias. Estos sabedores son personas que tienen una larga trayectoria enseñando tradiciones comunitarias y que, por lo tanto, son autoridades en los temas que transmiten sus conocimientos sin necesidad de ser avalados estatalmente.

La tradición del conocimiento indígena tiene una gran importancia en la pedagogía que deciden utilizar las comunidades para impartir su conocimiento de la manera más efectiva posible. Esto quiere decir que las comunidades son perfectamente capaces de tomar aspectos externos, como los provistos por el MEN, y utilizarlos en su propio contexto para beneficio mutuo de un proyecto verdaderamente intercultural. Asimismo, las comunidades indígenas no necesitan que se les provea una visión pedagógica, necesitan que sus métodos pedagógicos sean preservados y potenciados para que su cultura no se vea amenazada por el exterior occidentalista que las rodea.

#### 9.5.2. Principios metodológicos

Acompañada de la pedagogía viene una ejecución de las visiones tradicionales indígenas. Es decir, el uso de las metodologías de educación es igual o incluso más variada que las pedagogías indígenas anteriormente analizadas. Estas metodologías se caracterizan por su complejidad y dejan en claro el aspecto innovador y único que se lleva a cabo en los procesos propios de educación indígena.

Uno de estos, probablemente el más tradicionalista de todos los métodos indígenas para educar, es la transmisión de conocimiento a través de la oralidad. La oralidad representa el único método de transmisión de conocimiento que probablemente ha tenido la menor cantidad de cambios desde sus inicios ancestrales. Simarra Obeso (2007) explica que son varias las personas

miembros de una comunidad que son capaces de transmitir conocimiento a través de la palabra. Dichas personas demuestran la importancia de preservar la tradición oral en las comunidades de minorías étnicas del país, ya que el conocimiento puede provenir de campesinos, sembradores, vendedores y cantantes. Lo anteriormente expuesto significa que la variedad para transmitir conocimiento es tan o más grande que el mismo conocimiento que se transmite:

La tradición oral simboliza los imaginarios, representaciones y visiones del mundo en las comunidades; es depositaria de la herencia colectiva, la herencia ancestral, es la mezcla de valores y significados que se expanden socialmente y representa la creación colectiva que se elabora y reelabora en forma permanente. (Simarra Obeso, 2007, p. 22).

Entonces, la tradición oral garantiza que el conocimiento puede ser transmitido y reinventado constantemente. Todo aquello que influencia de gran manera a las personas expertas en algún aspecto tradicional de la comunidad se asegura de seguir siendo transmitido a través de este método. Cabe aclarar que la posición de la tradición oral también se da en la actualidad debido al carácter de oprimidos de los grupos étnicos a lo largo de la historia. Meneses dice lo siguiente sobre la oralidad y su rol en el conocimiento indígena:

En la actualidad, algunas comunidades guardan una cercanía con el pensamiento oral, porque históricamente fueron situadas en este lugar (muchas de las culturas americanas y africanas históricamente no han sido ágrafas, la cultura Egipcia en África antigua y los mayas en las Américas); como forma de invalidar su humanidad, reducir, sus conocimientos y el pensamiento. La negación de la educación y con ello el conocimiento de la grafía, impusieron, en algunos casos y fortalecieron la cultura de la oralidad en las comunidades milenarias. (Meneses, 2014, p. 128).

El enfoque tradicionalista de las comunidades indígenas deja claro que la oralidad y su uso en la pedagogía indígena tiene un gran valor para llegar a cumplir con el objetivo de rescatar las tradiciones y la lengua a través de la etnoeducación. Definitivamente, no hay un método más efectivo para rescatar el uso de la lengua nativa en las poblaciones indígenas que su uso en los contextos pedagógicos.

La tradición oral es importante, sin embargo, necesita los complementos adecuados para ser funcional y efectiva para las personas que se apoyan en ella para educar a sus comunidades. Uno de estos complementos es el escenario en el que se lleva a cabo la transmisión oral de conocimiento. Lo anterior nos lleva a mencionar el tradicional fogón común en gran cantidad de comunidades indígenas, no solo colombianas.

El fogón representa el momento ideal para compartir conocimientos tradicionales sobre una gran variedad de temas que definitivamente siguen siendo relevantes en la actualidad. En el caso de la comunidad guambiana es “un intento, no siempre alcanzable, de romper con los límites de la escuela, de traspasar las paredes del aula como espacio único de construcción del saber...” (Lara Guzmán, 2013, p.94). La abundancia de conocimientos transmitidos por tradición oral en un contexto como el fogón es un claro representante de las intenciones de las comunidades indígenas por preservar sus tradiciones. El hecho de que la comunidad guambiana ubicada en Córdoba use este método tan característico de su comunidad como espacio para desarrollar un proceso educativo no solo deja en claro que la innovación pedagógica es algo que esta comunidad tiene muy presente, sino que también contextualiza la manera en la que las comunidades indígenas buscan rescatar sus tradiciones y culturas: a través de una inclusión constante de componentes culturales en sus espacios educativos.

Otra manera de impartir conocimiento, tal vez desde un proceso con planeaciones más claras, es la realización de Mingas del Pensamiento, las cuales se realizan en las comunidades indígenas del Caldas. Aquí, según Trejos (2017) no solo los miembros de la comunidad educativa como estudiantes o profesores se reúnen, sino que toda la comunidad participa en una recopilación de experiencias y saberes que garantizan un conocimiento variado que proviene de diversos entornos. Este método recopila saberes comunitarios en tradición oral y garantiza que la comunidad participe de una manera activa en la educación. Esta participación comunitaria colectiva también posee una gran importancia para los propósitos de la comunidad indígena:

...ya que se viene dando un compartir de saberes de los mayores, sabedores, líderes comunitarios y de las autoridades indígenas, a los estudiantes y comunidad en general [...] han posibilitado diálogo permanente, el descubrimiento de habilidades y mayor apertura a nuevas expectativas de vida. (Trejos et al, 2017, p. 76).

Este involucramiento directo de la comunidad en la etnoeducación puede significar varias fuentes de pensamiento, las cuales, de la misma manera, desembocan en transmisiones de saberes relacionados con una gran diversidad de temas:

...la estrategia pedagógica que emerge del ejercicio implica revisión de las prácticas desde una participación comunitaria amplia, que genere desde el empoderamiento social, cultura ambiental, reafirmación cultural y cultura política, desde una práctica solidaria de los valores en la producción económica propia. (Mangones; Campo; Hoyos, 2015, p.122).

Considerando todo lo anterior, la práctica constante de la oralidad en comunidades indígenas asegura una ampliación de conocimientos en diversos campos de acción que representan un avance en el objetivo de una educación multicultural y tradicional para indígenas. Esta unidad comunitaria también adquiere un gran valor para comunidades como la del pueblo kankuamo, en esta participan todos los miembros básicos de la comunidad, quienes se aseguran de que funcione y que el conocimiento indígena perdure desde pedagogías propias. Lo anterior quiere decir que tanto la familia como la institución educativa tiene que ser un constante apoyo para los procesos educativos de la comunidad. Es decir, este método se basa en dos pilares principales. El primero, la familia como constante apoyo para el alumno y guía en sus procesos de familiarización con los valores propios de la cultura kankuama. El segundo, la escuela actúa como refuerzo de la identidad cultural e histórica de la comunidad para así reconstruir aquellos principios culturales que se pueden haber perdido por el paso del tiempo:

La enseñanza de los padres también se da mediante el buen ejemplo y el desempeño que tengan en la comunidad: demostrar hacia los demás respeto, tolerancia, reconocimiento de su identidad cultural, obediencia a los mamos, manifestación de afecto y una buena comunicación entre la comunidad.

La educación propia también debe darse en la casa desde el compromiso, la responsabilidad y el respeto hacia los mayores. Los padres como jefes de hogar deben fomentar el diálogo y el consejo permanente, y deben ser guías en la construcción y transmisión de la historia ancestral del pueblo.

[...]

En la escuela, el docente es el encargado de transmitir y enseñar lo propio; es quien debe fortalecer la identidad cultural y los valores perdidos en la comunidad. En este aspecto, deben proveerse los recursos y materiales pedagógicos necesarios y adecuados para un mejor entendimiento. Es necesario que los padres acompañen los procesos pedagógicos, incentivando la enseñanza en la casa y participando junto a sus hijos en actividades que se puedan realizar en el territorio (la siembra o pagamentos) y que complementen los conocimientos impartidos en la institución (Rodríguez Pradilla, 2014, p. 87).

Esta construcción que incluye a todas las autoridades básicas de la comunidad asegura que el compartir los saberes sea un tema que concierna a la comunidad y que asegure un enfoque colectivo y participativo entre todos. Este esfuerzo por incluir varias partes de la comunidad en el proceso deja claro que las tradiciones y los métodos externos pueden aportar de gran manera en la etnoeducación.

Cabe resaltar el aspecto cultural que tiene la educación para los indígenas, esto significa que sus conexiones con las creencias ancestrales relacionadas con la naturaleza y los espíritus es promovida en la etnoeducación, Jiménez Reyes (2012) deja claro que la comunidad mokaná de Tubará busca una reconexión entre su comunidad y la naturaleza que se ha visto afectada por las constantes intervenciones occidentalistas. También se enfatiza en que los conocimientos impartidos a través de encuentros en diálogo de los cuales se requiere que “respete su pensamiento y permita metodologías propias para la enseñanza y el aprendizaje, la creación de espacios de reflexión comunitaria y la generación de un sistema de investigación de lo propio”. (Jiménez Reyes, 2012, p. 146).

Con el objetivo de realizar dicha reconexión, los sabedores y educadores de la comunidad mokaná usan estrategias que potencian la conexión histórica con la naturaleza y la espiritualidad propios de la comunidad. En este aspecto, Jiménez Reyes (2012) explica que la comunidad mokaná se vale de historias y mitos para explicar cómo su cultura y sus creencias se conectan con el ambiente en el que viven. Además, estas explicaciones son, de vez en cuando, llevadas a cabo en sitios específicos de la comunidad que aseguran una conexión de los estudiantes con el terreno y con las creencias tradicionales de su cultura.

Esto demuestra que los indígenas saben que sus respectivas culturas y su preservación se pueden potenciar a través de las estrategias pedagógicas adecuadas. Sin embargo, la cultura y las tradiciones no residen exclusivamente en las creencias y pensamientos milenarios perdurados a través de la oralidad. Se trata también de saberes manuales, de costumbres para realizar determinadas actividades. Precisamente, es esta parte de la cultura la que empoderan los miembros de la comunidad Nabusímake, “La dinámica en el proceso de enseñabilidad, especialmente en las áreas de manualidades, folclor, historia tradicional ancestral y cultura de su legado milenario cuenta con el apoyo, revisión y participación de autoridades mayores desde su visión cultural”. (Mendoza, 2010, p. 159) Son todas estas partes de la cultura que constituyen el enfoque que usan las poblaciones para transmitir sus conocimientos y promover la conservación de sus culturas. Por ejemplo, en el testimonio del director de la escuela Atiárumanke reportado por Mendoza (2010) dice que el componente cultural es clave en el trabajo y la metodología para la enseñanza, ya que hay que ser un conocedor de la cultura y las tradiciones para poder usarlas en la propuesta metodológica de la institución.

El uso de las herramientas de expresión cultural para propósitos pedagógicos no es algo ajeno para los indígenas, pues la comunidad Nabusímake los pone en práctica en sus métodos de manera bastante efectiva, “Igualmente, lo hacen práctico en las artes, estética, folclor, música, danzas, bailes y ritos ceremoniales que forman parte de su cotidianidad, aplican lo mítico-ritual en los objetos materiales que usan como vestuario personal.” (Mendoza, 2010, p. 162) De una manera similar, la enseñanza a través de este tipo de métodos también asegura que aquellos educadores transmitan conocimientos que ellos mismos adquirieron en su proceso de aprendizaje, es de gran importancia que las tradiciones y la cultura se conserve en la educación y no hay mejor forma de hacerlo que a través de las mismas expresiones de arte que han caracterizado a la comunidad desde siempre. En este orden de ideas, se puede apreciar cómo los trabajos de expresión artística y cultural funcionan como estrategia distintiva de un método propio de enseñanza, lo cual diferencia a la educación de estas dos comunidades de otros modelos y estrategias ajenos a sus objetivos de preservación de las tradiciones y la cultura. De esta manera, el uso de danzas, manualidades, música y ceremonias en el traspaso de conocimiento contribuye al afianzamiento de una identidad cultural propia de cada comunidad.

Sin embargo, no es tan simple como usar el espacio pedagógico como sitio de expresión cultural para los indígenas, también es necesario usar los espacios que tradicionalmente tienen gran valor para ellos. Es este el caso del pueblo kankuamo, esta comunidad resalta ya que

los trabajos de campo en sitios sagrados tradicionales, los han convertido en lugares de espacios pedagógicos y didácticos para la educación indígena propia; así mismo los actos de su cotidianidad donde interactúan en comunidad, han roto el esquema tradicional de educación implementada por el sistema escolar nacional. (Mendoza, 2010, p. 163).

La conservación de la cultura y tradición constituyen los mayores intereses del pueblo kankuamo. Por lo tanto, el uso pedagógico de sus lugares sagrados y representativos significa que la comunidad tiene en cuenta la conexión con su sitio de convivencia y la importancia que este tiene tradicionalmente para la comunidad, tanto en el pasado, como en el presente y el futuro. En adición, la práctica educativa hecha desde diversos escenarios de aprendizaje garantiza una variedad pedagógica importante para progresar y diferenciarse de aquellas expectativas pedagógicas provenientes del Ministerio.

Todas las maneras que utilizan los pueblos para realizar un proceso educativo eficiente garantizan, de un modo u otro, una conexión con la identidad de la comunidad mejorada y más

grande entre las nuevas generaciones. Además, estas innovaciones en las metodologías de la enseñanza realizan cambios bastante bienvenidos al modelo homogéneo que perdura en el resto de la sociedad. Una variación de contextos pedagógicos representa una búsqueda para realizar cambios en la etnoeducación y distinguirse y apartarse de las peticiones externas del Estado.

### 9.5.3. Principios formativos

Los maestros etnoeducadores son uno de los componentes de mayor importancia para todos los procesos etnoeducativos de las comunidades indígenas del país. Por lo tanto, su formación debe seguir ciertos puntos específicos que son relevantes para las comunidades indígenas que llevan a cabo sus procesos de etnoeducación. Con el objetivo de cumplir con su función los etnoeducadores deben cumplir con varias expectativas y funciones propias de ellos y fundamentales para el proyecto etnoeducativo:

Si se define la docencia universitaria como un proceso de transmisión de formación cuya misionalidad es contribuir a la potencialización de capacidades y habilidades de los individuos, vista desde lo intercultural, esta debe apuntar a fortalecer la autonomía y adaptabilidad a un mundo en permanente cambio donde el elemento cultural debe estar presente. (Valencia, 2017, p. 22).

Por lo tanto, el rol del etnoeducador debe garantizar un funcionamiento apropiado para todos los requerimientos que exige una responsabilidad tan cercana con la educación de las comunidades indígenas de Colombia. Son diversos los roles de los etnoeducadores en una sociedad indígena, estos tienen la tarea de impartir sus conocimientos y dejar en claro que conocen el contexto en el que deben desarrollar sus procesos pedagógicos. A partir de este análisis se encontraron dos posiciones principales frente a los roles de un etnoeducador. El primero y probablemente el rol con mayor importancia que tienen los etnoeducadores se trate de aquel en el que tienen que convertirse en un intérprete de la realidad y el contexto educativo en el que se tienen que desenvolver. También Ruiz, Quintero y Gutiérrez (2009) plantean un concepto de traductor, el cual trabaja desde el aspecto sociocultural del contexto en el que se desempeña. Esto significa que el etnoeducador es intérprete de una variedad de realidades que aportan a la formación indígena. Este etnoeducador es:

un sujeto capaz de re-encontrarse en un nosotros después de habitar las miradas de otros, aprovechando la diversidad de aproximaciones posibles a los objetos atractores para comprender prácticas sociales concretas, gestionar conflictos y promover el desarrollo

local de formas históricas de vida y su proyección al futuro... (Ruiz Morales, Quintero Gómez, & Gutiérrez Castaño, 2009, p.70-71).

Sin embargo, la diversidad de etnoeducadores y contextos presentes en Colombia también significa que estos se tienen que estar adaptando constantemente a los contextos en donde son necesarios sus saberes y procesos cognitivos. Es importante preservar esta diversidad, para que así estos traductores puedan desempeñar su rol de la mejor manera posible. Es fundamental resaltar, de igual manera, que la etnoeducación y los procesos de educación para maestros ha cobrado cierta importancia y que es un tema de interés para varias partes de la comunidad educativa

El segundo rol de un etnoeducador es aquel propuesto y analizado por Ricardo Rodríguez (2017). En este describe tres tipos de etnoeducador que son eficientes y cumplen con los objetivos de la etnoeducación y con las demandas estatales para su selección. El nombramiento de los docentes etnoeducadores exige unas características en los respectivos perfiles, acorde a las necesidades de las diversas comunidades que requieren de los servicios por parte de estos profesionales. Cada selección de un etnoeducador para laborar y acompañar procesos formativos está desde el docente investigador; él debe orientar la indagación de los conocimientos y saberes de una determinada cultura y sus grupos étnicos, esto lo hace a partir del trabajo con los estudiantes, construyendo con ellos las metodologías que ayuden en la investigación escolar y la consolidación de ambientes de aprendizaje significativos. Otro perfil idóneo que se requiere es el docente mediador, este etnoeducador debe mediar entre los conocimientos y saberes de las culturas y los “otros conocimientos” que existen en el saber universal; por ejemplo, en Colombia, la mediación entre la cultura y los estándares nacionales. Por último, se considera el etnoeducador investigador; este debe conocer y vivir los elementos de la cultura propia, así estará capacitado para ser orientador y mediador en una comunidad, a la cual conoce por todo lo que de ella ha investigado.

Para formar a estos etnoeducadores se cuenta con diversos programas de estudio destinados para aquellos que deseen desempeñarse como etnoeducador en una diversidad importante de contextos. Según estadísticas y datos elaborados por Paola Andrea Valencia (2017) en su trabajo titulado Formación de etnoeducadores indígenas en Colombia, en la Universidad Central Nueva Granada; hay en total 7 programas en distintas universidades que construyen etnoeducadores desde sus propios lineamientos. Dichas universidades son la Universidad

Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN-, La Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad del Cauca, la Universidad Mariana, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad de la Guajira y la Universidad Tecnológica de Pereira. Todas estas cuentan con currículos bien desarrollados en las bases educativas más importantes para los indígenas, como lo son la multiculturalidad, los conceptos de pedagogía propia y la potencialización de la autonomía en comunidad a través de un sistema de educación propio. También cabe destacar las tareas de organizaciones indígenas como el CRIC y la ONIC, las cuales trabajan constantemente para potenciar sus procesos de etnoeducación y buscar que la estrategia de educación propia sea garantía de calidad para los indígenas de Colombia.

Entre los diversos programas de formación para etnoeducación, se destaca las licenciaturas con sus diversos énfasis que ofrecen universidades como la Mariana (Pasto), la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín), la Universidad Autónoma, Indígena E Intercultural (Cauca), la UNAD, la Universidad de Pereira; instituciones que se han caracterizado por promover los agentes especializados e idóneos en la etnoeducación. Es importante destacar que el nombramiento de etnoeducadores, es una competencia del Ministerio de Educación Nacional, en sus diversas convocatorias o concursos, administrados por el Icfes y supervisados por las respectivas secretarías de educación. De hecho, la existencia de estas licenciaturas y su avanzado estado de desarrollo y funcionamiento son una buena señal para el progreso de la etnoeducación en el país:

Como se observa, la etnoeducación en Colombia ha cobrado con los años una mayor importancia, observándose que no sólo se presentan programas de pregrado sino también posgrados enfocados a esta disciplina, así mismo, se observa una creciente demanda que se busca cubrir ofreciendo programas tanto presenciales como a distancia. (Valencia, 2017, p. 21).

El hecho de que se esté potenciando la formación de etnoeducadores en los últimos años en Colombia también es señal de que se hace seguimiento a las políticas que regulan el papel de los etnoeducadores y rigen sus principios de formación. Entre estas políticas para etnoeducadores se puede identificar, en primer lugar, un enfoque bilingüe, tal y como es especificado por la UNESCO:

Los docentes bilingües necesitan ser formados en más de un idioma y cultura, pero por desgracia no siempre es así. Su formación debe comprender componentes específicos

relativos al bilingüismo y las clases interculturales, así como una capacitación en metodologías específicas para la enseñanza de idiomas. En la educación indígena, es esencial que los docentes sepan hablar las lenguas indígenas, así como las oficiales. (King & Schielmann, 2004, p. 50).

De acuerdo con la legislación colombiana, este principio se sigue de manera efectiva con la Ley 1381 de lenguas nativas, ya que las especificaciones sobre los etnoeducadores son bastante claras:

El Estado prestará su apoyo a universidades y otras entidades educativas idóneas para crear cátedras para el estudio y aprendizaje de lenguas nativas. También estimulará la creación de programas de capacitación en el conocimiento y uso de lenguas de comunidades nativas, dirigidos a aquellas personas no indígenas que tienen la responsabilidad en la prestación de servicios públicos o desarrollo de programas a favor de aquellas comunidades de grupos étnicos que enfrentan dificultades para comunicarse en castellano. (Ministerio de cultura, 2010, p. 16).

Esto es un complemento inmediato de aquello contemplado por la Ley 115 de 1994, la cual es mucho más explícita en cuanto a la formación y selección de etnoeducadores para desempeñar esta función:

Artículo 58: Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Artículo 62: Selección de educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

Artículo 116. Título exigido para ejercicio de la docencia. Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente.

Artículo 117. Correspondencia entre la formación y el ejercicio profesional de educador. El ejercicio de la profesión de educador corresponderá a la formación por él recibida. Para el efecto, las instituciones de educación superior certificarán el nivel y área del conocimiento en que hizo énfasis el programa académico.

La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

Además, el Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos

establecerán programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en la ley 115 de 1994 y en la Ley 60 de 1993. (MEN, 1994, p. 30).

En este orden de ideas, se puede percibir que las instituciones formadoras de etnoeducadores continúan con sus programas y juntan sus objetivos etnoeducativos propios con las especificidades del Estado para garantizar el buen funcionamiento y efectividad de sus programas de formación.

En contraste, otra manera de realizar etnoeducación puede verse en aquella que las comunidades buscan formar con sus propios métodos, no requieren de un conocimiento avanzado sobre los principios formativos y la pedagogía de la sociedad occidental. Dicho de otra manera, los indígenas conocen sus necesidades educativas y a través de sus tradiciones son capaces de proveer variaciones metodológicas y formativas que no son vistas en el mundo ajeno al de ellos.

Lo anterior quiere decir que se encuentran evidencias de programas de formación de etnoeducadores propios de comunidades indígenas que no se respaldan directamente en los principios formadores previamente descritos. Tales son los casos contemplados por autores como Rodríguez Ruiz (2017), García Tabares (2016); y Mangones, Campo y Hoyos (2015), los cuales observaron en diversas comunidades del Cauca, Cundinamarca y Chocó como, al no contar con herramientas suficientes para formar educadores desde las exigencias y recomendaciones del Estado, optaron por desarrollar sus propios procesos independientes de instrucción para etnoeducadores locales. Sin embargo, sus objetivos para con sus proyectos etnoeducativos se vieron preservados. Según lo explican Mangones, Campo y Hoyos (2015), la formación de etnoeducadores aún se apoyaba en la comprensión de las tradiciones y culturas para que sus alumnos se identifiquen con ellas y su preservación sea una realidad en la comunidad. De una manera similar, se percibe un etnoeducador que usa los conocimientos sobre naturaleza y folclor como herramientas pedagógicas puede tener éxito en su misión de llevar a cabo una educación efectiva.

En adición, existen iniciativas propiamente indígenas que se apoyan en intervenciones estatales para la mejora o supervisión de su proyecto, buscando así garantizar su calidad. Sin embargo, estos procesos no siempre aseguran un funcionamiento inmediato del proyecto, ya que se presentan dificultades con el bilingüismo y la eficiencia de los etnoeducadores en distintas

poblaciones indígenas. Tal es el caso que se dio en La Chorrera, Amazonas, en el estudio de Farekatde y Henao:

Ante la imposibilidad de continuar con la actualización de docentes indígenas se opta por un error grandísimo: continuar con los programas estatales (...), lo que genera una confusión entre docentes indígenas, con un futuro incierto ¿qué es lo que estamos aplicando? (Farekatde; Henao, 2010, p. 125).

En dicho caso lo que aconteció fue que aquellos etnoeducadores que trabajan en conjunto con los sabedores y chamanes presentes en la población nunca llegaron realmente a entenderse sobre las metodologías y enfoques a través de los cuales querían fundamentar el proceso etnoeducativo de la comunidad. Como consecuencia, el proyecto quedó inconcluso y con varias dificultades para su funcionamiento óptimo.

En adición, se debe destacar que existen comunidades indígenas que no contemplan la pedagogía como un requisito para educar e impartir conocimiento, dicho esto, se pueden evidenciar cuatro casos principales. El primero, el pueblo guambiano, estudiado por Lara Guzmán (2013), utiliza principalmente a los ancianos y chamanes para impartir conocimientos ancestrales sobre conexiones con la naturaleza y tradiciones propias de su comunidad. Por lo tanto, explican que la educación no necesita darse entre cuatro paredes para ser considerada efectiva. Los siguientes tres casos son aquellos vistos en comunidades como la Nabusímake, la mokaná y la kankuama, todas analizadas por Clemente Mendoza (2010). En síntesis, lo que estas comunidades perciben como conocimientos esenciales en sus comunidades abre las puertas para que todos aquellos que conocen la cultura e imparten conocimiento a través de sus acciones son aptos para transmitir dicho conocimiento a las nuevas generaciones. Además, se puede percibir esta estrategia para educar como una innovación significativa en cuanto a metodologías educativas, puesto que el conocimiento proviene de distintas personas con diversos campos de conocimiento, es posible una variedad de métodos poco comunes en otros programas educativos para indígenas. El uso de ancianos cantores, chamanes con conocimientos sobre medicinas o rituales tradicionales y especialistas en historias y mitos en la educación asegura una variedad importante para la formación de las generaciones indígenas. Todo esto sin dejar de lado ciertas exigencias para sus maestros formales:

“para enseñar hay que tener sabiduría y conocimiento, los docentes tienen un conocimiento y es importante, pero deben aprender la ley para que conozcan lo que le es útil y cómo es la persona y lo que se enseña de acuerdo con la edad”. El maestro indígena

debe tener una preparación integral, al menos “debe saber cómo se llega a los sitios sagrados, cómo se habla con los mayores y los mamos, lo que se puede preguntar y lo que se puede escribir”. (Testimonio citado en Mendoza, 2010, p. 165).

Cabe aclarar una perspectiva importante presente en varias conclusiones de los textos analizados, tales como aquellos de Guido y Bonilla (2013), Castillo (2015), Cortez Ochoa (2015), Galeano (2017); y Calvo y García (2012). Esta se trata de una percepción recurrente que deja claro que la causa para que la formación de maestros posea tantas variaciones a pesar de la existencia de regulaciones de políticas estatales es la ausencia de estos mismos. Lo anterior quiere decir que la ausencia de figuras de educadores en el proyecto etnoeducativo se atribuye precisamente a contradicciones presentes en dichas regulaciones estatales que no terminan de complementar los procesos de formación y asignación de educadores en contextos donde se les necesita.

## **10. CONCLUSIONES**

En síntesis, el estado del arte de la etnoeducación indígena en Colombia demuestra que la participación indígena en políticas etnoeducativas ha aumentado considerablemente. Además, se puede percibir cómo la manera de funcionar del Estado y el MEN afecta directamente a las comunidades indígenas y la opinión de analistas especializados en etnoeducación. En este orden de ideas, las conclusiones evidencian cómo el Estado y las comunidades indígenas difieren en cuanto a la percepción de la etnoeducación, mientras uno se queda en la superficie de las implicaciones multiculturales de la etnoeducación, los indígenas aprovechan sus diferencias y distancias para marcar bien las estrategias que utiliza cada comunidad para su educación.

También se pudo identificar cómo los principales cambios y nuevas legislaciones reguladoras de la etnoeducación influyen directamente en la forma en la que participan las organizaciones indígenas en la etnoeducación. Por ende, se puede deducir que la manera más eficiente de participación indígena es llevar a las autoridades indígenas y entrar en un constante intercambio, para así entender cómo se puede beneficiar el proceso etnoeducativo a través de una influencia indígena directa. Además, se evidenció que cada modificación a los procesos de funcionamiento de la etnoeducación tiene una repercusión en el lado de los analistas etnoeducadores. Esta doble reacción a las nuevas políticas etnoeducativas y modificaciones a las anteriores también significan una doble retroalimentación de la cual el MEN puede tomar nota

para encontrar el mejor modo de accionar la próxima vez que necesite realizar cambios en el funcionamiento de la etnoeducación.

Adicionalmente, se pudo estudiar programas de etnoeducación realizados por y para indígenas. Hay tres aspectos destacables de estos proyectos y son los siguientes. En primer lugar, el hecho de que existan comunidades indígenas que cuenten con un programa bien fundamentado y aplicado de educación para sus propias comunidades tiene gran relevancia para el progreso que ha tenido la participación indígena en la etnoeducación. En segundo lugar, el poder diferenciarse del resto de estrategias y programas educativos a los que han sido históricamente familiares también es buen testimonio de la manera en la que comprende cada comunidad su educación y la importancia de usar sus diferencias en favor de su aprendizaje. Finalmente, ser capaces de comprender los objetivos de los indígenas al diseñar dichos programas de educación propia ayuda a comprender las consecuencias de la opresión y discriminación que ha sufrido esta minoría históricamente. Aún más, ayuda a entender la visión indígena del mundo y cómo esta puede perdurar a pesar de la situación precaria en la que se ha visto a lo largo de su coexistencia con el resto de la sociedad colombiana.

Como aporte desde esta investigación a la realizada por Patricia Enciso Patiño en 2004, que sirvió de base para la presente, se pueden identificar tres principales puntos a destacar. El primero, la consolidación de instituciones indígenas que regulan los procesos de etnoeducación y han sido partes importantes para el desarrollo de la autonomía y la independencia de las comunidades indígenas colombianas. El segundo, el papel evolutivo del Estado y del MEN, ya que a través de sus modificaciones a las políticas etnoeducativas y la conformación de organismos de colaboración entre indígenas y Estado se pudo contar con la participación y la perspectiva cooperativa de ambas partes. Por último, el inmenso avance de varios programas de educación propia indígena desarrollados directamente por sus comunidades, lo cual representa un paso adelante para la participación y la autonomía indígena en la etnoeducación. Comparado con lo que Enciso Patiño analizó en su estado del arte, la etnoeducación hizo un progreso importante al afianzar sus estructuras y sus percepciones a través de organizaciones y colaboraciones de gran importancia para garantizar un futuro donde la etnoeducación sea efectiva y propia de los grupos indígenas.

Con las consideraciones anteriores, se puede realizar una serie de recomendaciones básicas que pueden servir para continuar con el proceso de etnoeducación de la manera más efectiva posible. Una de estas es contar con un constante apoyo y supervisión por parte del MEN para asegurarse de que todas sus políticas se cumplan como se debe. Es decir, mantener una constante revisión que ayude a determinar si sus procesos para la etnoeducación se están llevando de la manera más adecuada posible. Las posibles maneras para hacer esto son garantizar un presupuesto que acobije las necesidades de las comunidades indígenas para continuar con sus procesos de educación propia con garantías de funcionamiento. La otra recomendación es realizar estudios a profundidad sobre las necesidades de cada comunidad, ya que no todas se encuentran en la misma situación ni con las mismas necesidades ni tienen los mismos enfoques educativos. De esta manera, el Estado puede estar enterado de aquello que las poblaciones indígenas esperan de la etnoeducación y garantizar que sus diferencias son una certeza de que la efectividad de su proceso es un hecho.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Mangones, J., Campo Polo, S. H., & Hoyos Pernet, R. (2016). Más allá del color: Proyecto etnoeducativo de la institución Educativa Lorgia de Arco. *Revista Colombiana de Humanidades*, 48(88), 1-21. Obtenido de [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/185245/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185245/0)
- Amorós-Negre, C., López, A., & Zimmerman, K. (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Revista de lingüística, filología y traducción Onomézein*, 1-15.
- Angarita-Ossa, J. J., & Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 183.
- Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático*. Bogotá: Ecoe.
- Asociación de autoridades tradicionales del territorio étnico wayuu. (2017). *Guía para la implementación de la etnoeducación, la educación propia y su relación con la cultura wayuu*. Barranquilla: Santa Bárbara Editores EU.
- Bodnar, Y. (1988). EL proceso de etnoeducación en Colombia: Una alternativa para el ejercicio de la autonomía. En L. d. Vries, *Pueblos indios, estados y educación* (págs. 71-86). Ámsterdam : Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Bosch, C. (2008). *La técnica de investigación documental*. México: Trillas.
- Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*(32), 343-360. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>

- Carrillo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, 85-102.
- Castillo Guzmán, E. (2015). 20 años de etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Javeriana*, 151(816), 20-28.
- Castillo Guzmán, E., Hernández Bernal, E., & Rojas Martínez, A. A. (Enero-junio de 2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*(48), 38-54.
- Castillo, E. (septiembre-diciembre de 2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(52), 15-26.
- Castillo, E. (2011). Etnoeducación y políticas etnoeducativas de Colombia: la fragmentación de los derechos. En M. Chaves, *La multiculturalidad estatalizada. Indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado* (Primera ed., págs. 225-236). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2015). *cric*. Obtenido de programa de educación PEBI-CRIC: <https://uaiinpebi-cric.edu.co/home/noticiaindi/Componente%20Pedag%C3%B3gico>
- Contreras, Y. B. (1988). Educación Indígena y Etnoeducación. *Colombia, Educación y cultura* , 14.
- Cuesta, C. A., Mecha, M. C., & Mosquera, F. A. (2017). *Análisis del impacto de la política pública de etnoeducación de Colombia en el pueblo Embera del Chocó. Educación propia como instrumento de pervivencia*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Delgadillo Cely, I. S., García Ríos, D. P., & Sandoval Guzmán, B. (2013). Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá. En S. P. Guido Guevara, H. A. Bonilla García, D. P. García Ríos, G. A. Lara Guzmán, M. D. Jutinico Fernández, A. L. Benavides Cortés, . . . B. Sandoval Guzmán, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 147-162). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 137-165.
- Farekatde-Maribba, G., & Henao-Mejía, L. G. (2010). Percepción local del proceso de Etnoeducación en La Chorrera, Amazonas -Colombia. *Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 2(3), 124-131. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/285>
- Fundación Promigas. (2010). *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.
- Fundación Promigas. (2011). *Escuelas Gestoras de Derechos. Por el derecho a una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.
- Gamboa López, J. A., Cano Uribe, J. G., & Ayarza Lemus, J. S. (2017). *PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016 -2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: Ministerio de Educación

Nacional (MEN). Obtenido de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL\\_ISBN%20web.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf)

- García Anaya, P. N. (2005). *La etnoeducación afrocolombiana, un derecho y un compromiso. Manual para docentes*. Quibdó: Colormag Inc.
- García Bravo, W., & Martín Sánchez, M. Á. (2011). REVISIÓN HISTÓRICA DEL FENÓMENO EDUCATIVO EN EL NORORIENTE DEL CAUCA (COLOMBIA). *Revista Española de Educación Comparada*, 279-302.
- García Tabares, N. A. (2016). Hacia una etnoeducación eficaz para una inclusión real. En S. Acevedo Zapata, *Educación superior inclusiva. Aportes a la construcción de la cultura de paz. II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva para la paz y la reconciliación* (págs. 87-94). San Luis: Nueva Editorial Unversitaria. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709856>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015 de 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA*. Granada : Ediciones Aljibe.
- Guido Guevara, S. P., & Bonilla García, H. A. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En S. P. Guido Guevara, H. A. Bonilla García, D. P. García Ríos, G. A. Lara Guzmán, M. D. Jutinico Fernández, A. L. Benavides Cortés, . . . B. Sandoval Guzmán, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 19-54). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, M. (2010). Génesis y desarrollo de la Etnoeducación en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*(46). Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/genesis-y-desarrollo-de-la-etnoeducacion-en-colombia>
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*(29), 1-22. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943>
- Jiménez Reyes, M. (Junio de 2012). La etnoeducación como estrategia de desarrollo social de la parcialidad indígena mokaná de Tubará. *Educación y humanismo*, 14(22), 138-149. Obtenido de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2253>
- Jiménez, R. (25-27 de julio, 2001). *Los Retos y Desafíos de un Currículo Propio de los Pueblos Indígenas de Colombia Dentro del Contexto de la Etnoeducación*. Ponencia presentada en la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena Guatemala: mimeo.
- Kaplan, R. (2012). Language planning. *Applied research on English language*, 1-12.
- King, L., & Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. París : UNESCO.

- Lara Guzmán, G. A. (2013). La experiencia CIFIWAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política. En S. P. Guido Guevara, H. A. Bonilla García, D. P. García Ríos, G. A. Lara Guzmán, M. D. Jutinico Fernández, A. L. Benavides Cortés, . . . B. Sandoval Guzmán, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 85-99). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lindemberg, N. (1988). Algunas concepciones indígenas de educación. En L. d. Vries, *Pueblos indios, Estados y educación* (págs. 211-223). Ámsterdam: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Londoño, O., Maldonado, F., & Calderón, C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Network Knowledge, ICONK.
- Martín, M. Á., & García, W. (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia : Escuela Nueva vs. Educación Indígena. *Revista Española de Educación Comparada (REEC)*(23), 223-240. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/12305>
- Melo Brito, N. B. (2017). CONTRIBUCIONES DESDE LA INTERCULTURALIDAD A LA. *Cadernos CIMEAC*, 7(1), 60-76. Obtenido de <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/viewFile/2163/2171>
- Mendoza Castro, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista educación y humanismo*, 12(19), 148-176. Obtenido de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2087>
- Mendoza, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 148-176.
- Meneses Copete, Y. A. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: Comunidades de "pensamiento oral", el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, 10(1), 119-133. Obtenido de [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/185251/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185251/0)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (31 de enero de 2019). *Proyectos etnoeducativos*. Obtenido de Mineducación: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (Abril de 2001). *Etnoeducación una política para la diversidad. Altablero*.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Ópera N°7*, 69-84.
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*(124), 261-292. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>
- Mosquera, J. (1999). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*. Bogotá: Docentes editores.
- Mueses Delgado, C. A. (2008). Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 43-54. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074549>

- Niño Rodríguez, J. (2017). *POLÍTICA ETNOEDUCATIVA Y ENFOQUE DE COMPETENCIAS: LA PARADOJA DEL RECONOCIMIENTO EN EL MARCO LIBERAL Y CAPITALISTA*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Novoa, G. A. (2018). Diálogos sobre la educación propia de la comunidad nasa. *Magisterio*. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/dialogos-sobre-educacion-propia-de-la-comunidad-nasa>
- Obeso Miranda, M. Á. (2007). La etnoeducación y la diversidad cultural. En M. Á. Obeso Miranda, *Etnoeducación y diversidad cultural* (págs. 12-13). Cartagena, Colombia: Pluma De Mompo S.A. Obtenido de [https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion\\_y\\_diversidad\\_miguel\\_o](https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion_y_diversidad_miguel_o)
- Ochoa, N. C. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Rodríguez, R. (2017). *NAVEGANDO HACIA ETNODIDÁCTICAS: Estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó*. UNIVERSIDAD ICESI ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
- Rodríguez, S. M. (2011). *La política educativa para pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas Curieux, T. (Mayo de 1999). LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA: UN TRECHO ANDADO Y UN LARGO CAMINO POR RECORRER. *Colombia Internacional*(46), 45-59. Obtenido de <https://revistas.uniandes.edu.co/toc/colombiaint/46>
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *EDUCAR A LOS OTROS: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? . *Educación y pedagogía*, 9-24.
- Romero Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 3(5), 167-182. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3534>
- Rubio, A. (2017). *La Importancia del Aprendizaje Autónomo en la Etnoeducación en los Jóvenes de Comunidades Indígenas de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán del Municipio de Puerto Gaitán, Meta*. Meta: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Ruiz Morales, M. M., Quintero Gómez, H. H., & Gutiérrez Castaño, J. (2009). *Etnoeducación, una propuesta comunitaria para una sociedad diversa*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sánchez-Álvarez, M. (2012). La educación superior intercultural desde la base: el caso de la Universidad Autónoma, Indígena Intercultural (UAIIN), Colombia. En M. Sánchez-Álvarez, *Forjando saberes desde las diferencias: Reflexiones acerca de la educación intercultural en América Latina* (Primera ed., págs. 67-72). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Editorial Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.

- Simarra Obeso, R. (2007). La tradición oral: muestra de condición simbólica. Comunidades afrodescendientes. En M. Obeso Miranda, *Etnoeducación y diversidad cultural* (págs. 21-22). Cartagena, Colombia: Pluma De Mompo S.A. Obtenido de [https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion\\_y\\_diversidad\\_miguel\\_o](https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion_y_diversidad_miguel_o)
- Tancara, C. (Noviembre de 1993). La investigación documental. *Temas sociales*(17), 91-106. Obtenido de <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/16227/TS017-TemasSociales17p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trejos, D. C., Soto, J. P., Reyes, L. F., Reyes, A., Taba, L. A., Ortíz, S. C., & Motato, Y. (2017). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Bogotá: Planeta Paz.
- Triviño Garzón, L., & Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*(7), 145-181. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968319>
- UNESCO. (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (pág. 17). París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- Universidad Simón Bolívar. (2008). Antecedente de la etnoeducación indígena en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 145-164.
- Valencia Jiménez, N. N., Carrillo Gullo, M. A., & Ortega Montes, J. E. (2016). Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas del departamento de Guainía (Colombia): la mirada de sus protagonistas. *Investigación & Desarrollo*, 24(1), 118-141. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/6791/8687>
- Zimmermann, K. (1999). *Política del Lenguaje y Planificación para los Pueblos Amerindios: Ensayos de Ecología Lingüística*. Madrid: Iberoamericana.
- Zimmermann, K. (2004). Ecología lingüística y planificación lingüística. En A. Lluís, V. Folch, & A. Palacios, *Lenguas vivas en América Latina* (págs. 93-109). Barcelona: Institut Català de Cooperación Iberoamericana.

## 12. ANEXOS

### 12.1. Formatos RAE

#### RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #1

<b>12. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>13. Título</b>	Percepción del proceso de alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Departamento de Guainía (Colombia) la mirada de sus protagonistas
<b>14. Autor</b>	Nidia Nina Valencia Jiménez, María Aurora Carrillo Gullo, Jorge Eliécer Ortega Montes
<b>15. Fuente del documento</b>	Catálogo virtual Universidad de los Andes: Extraído de: <a href="http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/105investigación/article/view/6791/8687">http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/105investigación/article/view/6791/8687</a>
<b>16. Fecha de publicación</b>	15 de abril de 2016
<b>17. Palabras clave</b>	Etnoeducación, multiculturalismo, TIC, perspectivas indígenas, profesores y estudiantes
<b>18. Resumen</b>	La etnoeducación se basa en el principio de homogeneización, es decir que en este proyecto se deja evidenciar que la aplicación de las prácticas pedagógicas busca integrar a la población a la sociedad, en lugar de tratarla de acuerdo con sus necesidades educativas y culturales particulares. Al parecer, la educación que se lleva a cabo en este contexto corresponde a una visión estatal de la educación que busca una unidad cultural, sin considerar la múltiple cultura que participa en los procesos educativos del lugar.
<b>19. Metodología</b>	Investigación cualitativa con enfoque etnográfico
<b>20. Conclusiones</b>	Los principios de otredad y diferenciación en políticas etnoeducativas afectan de gran manera la efectividad de estos procesos. Por lo tanto, el enfocarse en un sistema que forme educadores con conocimientos adecuados sobre la comunidad puede garantizar que el enfoque de diversidad se desarrolle con una educación incluyente, pero libre.
<b>21. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>22. Fecha de elaboración del RAE</b>	6-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #2

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación
<b>3. Autor</b>	Amanda Romero-Medina
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual de la Biblioteca Nacional Recuperado de: <a href="http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185222/0">http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185222/0</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	18 de agosto de 2010
<b>6. Palabras clave</b>	Comunidades indígenas, afrocolombianos, políticas etnoeducativas, evolución, evangelización, autonomía, gubernamentalidad.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación conlleva consigo un proceso conflictivo del cual se derivan innovaciones y estrategias que contribuyen tanto a la formación de los indígenas, como a la formulación de políticas estatales por parte de los gobiernos. A pesar del largo período de existencia de la etnoeducación, el enfoque de integración e imposición sigue presente en las políticas que rigen la etnoeducación para comunidades de minorías.
<b>8. Metodología</b>	Investigación pedagógica
<b>9. Conclusiones</b>	La inclusión directa de las tecnologías actualizadas para llevar educación a las poblaciones de minorías que tienen más necesidad de ellas puede resultar en una innovación que contribuya a la formación adecuada a través de educación autónoma que cumpla con las demandas de calidad de las autoridades regionales reguladoras del proceso etnoeducativo de las comunidades indígenas.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	6-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #3**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación
<b>3. Autor</b>	Yeison Arcadio Meneses Copete
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual de la Biblioteca Nacional Recuperado de: <a href="http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185251/0">http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185251/0</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Septiembre 12 de 2014
<b>6. Palabras clave</b>	Oralidad, tradición, etnoeducación, producción de conocimiento, escritura
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación se puede encontrar de diversas formas en diversas comunidades. En este caso se busca probar que la producción y socialización del conocimiento no se debe ver limitado por el conocimiento escrito. Las políticas etnoeducativas buscan generalizar el conocimiento sin tener en cuenta las particularidades de las poblaciones indígenas o de minorías. Dicho aspecto hegemónico de la etnoeducación evita que haya una verdadera evolución del conocimiento socializado por medio de la oralidad.
<b>8. Metodología</b>	Artículo de reflexión
<b>9. Conclusiones</b>	La oralidad y la escritura son dos maneras válidas para impulsar el conocimiento. No se debe tratar de interponerlas, ya que esto genera conflictos de intereses sobre lo que se quiere transmitir. Son instrumentos completamente válidos y útiles para que los etnoeducadores los usen al momento de socializar el conocimiento producido en su campo de trabajo.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	7-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #4

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de Arco
<b>3. Autor</b>	Jhame Álvarez Mongones, Sandra Helena Campo Polo, Ricardo Hoyos Pernet
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual de la Biblioteca Nacional Recuperado de: <a href="http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185245/0">http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/185245/0</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	14 de agosto de 2015
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, pedagogía, políticas, emancipación, metodologías
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación que se realizó en este proyecto consistía en iniciativas para diseñar métodos y materiales bilingües los cuales potenciaran y preservaran la lengua materna en la población de esta institución. Los lineamientos de calidad de las políticas etnoeducativas sirvieron para determinar la mejor manera de abordar el proceso educativo en la institución. Sin embargo, se pone en evidencia la falencia de estas para garantizar educación bilingüe en todos los contextos indígenas del país. El poder potenciar las tradiciones y la cultura indígena representa una oportunidad para transformar la etnoeducación a un modelo más efectivo.
<b>8. Metodología</b>	Investigación cualitativa
<b>9. Conclusiones</b>	El tener en cuenta la perspectiva y el contexto específico de las comunidades indígenas puede representar la oportunidad para mejorar las falencias actuales de la etnoeducación. El hecho de que esta no tenga en cuenta la multiculturalidad de las comunidades indígenas deja dudas sobre la pertinencia de aplicar estas políticas al pie de la letra en indígenas.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	7-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #5

<b>1. Tipo de documento</b>	Proyecto de investigación
<b>2. Título</b>	La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia
<b>3. Autor</b>	Rubby Castro Puche María Alejandra Taborda Caro María Yovadis Londoño
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual BiblioRED Encontrado en: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86948470006">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86948470006</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	9 de junio de 2016
<b>6. Palabras clave</b>	Pueblo étnico, etnoeducación, educación rural, Escuela Nueva.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación en contextos rurales no da ningún tipo de garantías para las instituciones de este contexto. Las políticas etnoeducativas ignoran las condiciones diferenciales del componente rural del país y dan lugar para fallas educativas difíciles de mejorar. Los cambios mínimos que se hacen para adaptar la política a este contexto significan que el proyecto etnoeducativo debe tomar en cuenta varios aspectos de la multiculturalidad presentes en diversos contextos del país.
<b>8. Metodología</b>	Estudio de caso con enfoque etnográfico
<b>9. Conclusiones</b>	La educación rural y etnoeducación para esta población sigue siendo un desafío, el cual requiere de un compromiso mayor del gobierno colombiano y una complejidad inmensa al momento de impartir esta metodología en las poblaciones deseadas.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	9-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #6

<b>1. Tipo de documento</b>	Investigación
<b>2. Título</b>	La etnoeducación como estrategia de desarrollo social de la parcialidad indígena mokaná de Tubará
<b>3. Autor</b>	Malory Jiménez Reyes (Universidad Simón Bolívar.)
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual de BiblioRED Recuperado de: <a href="http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/110ducación/article/view/2253">http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/110ducación/article/view/2253</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	21 de marzo de 2012
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, Exclusión, Desarrollo social.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación no cuenta con garantías en la zona de Tubará, por lo tanto, su objetivo de garantizar multiculturalidad es casi nulo para la población mokaná que allí habita. De hecho, las garantías etnoeducativas son tan escasas que la población ha optado por no seguir las especificaciones del Estado o la autoridad local y basarse en su manera autónoma de educación para su comunidad. La política en este contexto no se adaptó de manera satisfactoria a las necesidades de los mokaná.
<b>8. Metodología</b>	Modelo cualitativo etnográfico
<b>9. Conclusiones</b>	El hecho de que el Estado desconozca la mayoría de los contextos de dificultades en los que habitan las poblaciones indígenas deja claro que se debe reformular el alcance de la etnoeducación para un cubrimiento de cada necesidad específica de las varias comunidades indígenas. También exponen el carácter hegemónico que pretende el Estado al asumir que la interculturalidad basta con mencionarla en las políticas sin asegurarse de que se use la cultura en la educación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	9-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #7

<b>1. Tipo de documento</b>	Investigación
<b>2. Título</b>	Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia
<b>3. Autor</b>	Gaspar Félix CALVO POBLACIÓN, William GARCÍA BRAVO
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual de BiblioRED Recuperado de: <a href="http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714">http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	13 de marzo de 2012
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, Colombia, indigenismo, afrodescendientes
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación no es estática, no ha sido definida en su tiempo de experiencia. Se trata de un concepto cambiante que se debe adaptar a los contextos de pueblos y comunidades de minorías para su funcionamiento apropiado. El cambio del propósito de las políticas etnoeducativas a un enfoque tercerista y casi privatizado deja expuesto a un Estado ausente en los contextos en los que se requiere de su presencia para asegurar la efectividad del proceso educativo.
<b>8. Metodología</b>	Reflexión crítica
<b>9. Conclusiones</b>	El Estado debe incluir las varias consideraciones multiculturales de las poblaciones que tienen acceso a sus políticas etnoeducativas para así garantizar que estas comunidades tengan acceso a un sistema que le da importancia a sus diferencias y necesidades específicas para una educación de calidad.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	9-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #8

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Percepción local del proceso de Etnoeducación en La Chorrera, Amazonas -Colombia
<b>3. Autor</b>	Farekatde-Maribba Gil, Henao-Mejía Luis Guillermo
<b>4. Fuente del documento</b>	Recurso virtual de BiblioRED Recuperado de: <a href="http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/285">http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/285</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Enero 21 de 2010
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, educación tradicional, cultura del ,tabaco, la coca y la yuca dulce'
<b>7. Resumen</b>	Es en este análisis de caso donde se pone en evidencia el carácter hegemónico de la etnoeducación y la ausencia casi total del Estado en las regiones más apartadas de Colombia. Esto indica que las políticas etnoeducativas no evolucionan para adaptarse a los contextos de cada población indígena y que mucho menos buscan un enfoque inclusivo en lugares que se caracterizan por su falta de autoridad. Se puede hablar de un atraso en políticas, ya que en muchas partes la iglesia sigue siendo el organismo que imparte su visión en las poblaciones indígenas locales.
<b>8. Metodología</b>	Informativa
<b>9. Conclusiones</b>	Es imperativo que la formación de educadores para este tipo de contextos se vea potencializada en la etnoeducación y sus múltiples políticas reguladoras. El Estado también debe hacerse presente y no actuar a través de organizaciones mediadoras para regular y cumplir con funciones que son suyas.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	9-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #9**

<b>1. Tipo de documento</b>	Libro
<b>2. Título</b>	Etnoeducación: Una propuesta Comunitaria para una sociedad diversa
<b>3. Autor</b>	Maicol Muricio Ruiz Morales, Héctor Hernando Quintero Gomez, Julian Gutierrez Castaño
<b>4. Fuente del documento</b>	PUJ, Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.
<b>5. Fecha de publicación</b>	Enero de 2009
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, desarrollo comunitario, licenciatura en etnoeducación, conocimiento y esfuerzo
<b>7. Resumen</b>	Explica la manera en la que la etnoeducación puede jugar un papel importante en la construcción del desarrollo comunitario efectivo y como los etnoeducadores tienen ese reto de garantizar unidad e igualdad de condiciones para las comunidades que lo requieren en el país. Se plantea al etnoeducador como aquel “traductor sociocultural que es capaz de llevar a cabo los cambios comunitarios necesarios para un desarrollo apropiado educativo”.
<b>8. Metodología</b>	Investigación y reflexión
<b>9. Conclusiones</b>	El desarrollo comunitario, la etnoeducación y los etnoeducadores como traductores socioculturales son la clave para que se garantice una diversidad cultural, metodológica y social que sostenga el proceso educativo en las poblaciones étnicas que lo necesitan, al mismo tiempo, teniendo en cuenta las necesidades específicas necesarias para garantizar su efectividad.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	10-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #10**

<b>1. Tipo de documento</b>	Monografía de maestría en políticas públicas
<b>2. Título</b>	Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974 - 2012
<b>3. Autor</b>	Myriam Galeano Lozano
<b>4. Fuente del documento</b>	Universidad Nacional de Colombia Recuperado de: <a href="http://bdigital.unal.edu.co/40957/1/6700565.2013.pdf">http://bdigital.unal.edu.co/40957/1/6700565.2013.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2013
<b>6. Palabras clave</b>	Programa de educación bilingüe e intercultural, movimiento social, autonomía, multiculturalismo, referencial, mediador, implementación
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación se ha adaptado constantemente a las exigencias de las comunidades indígenas del CRIC y del MEN, a través de estas instituciones y su colaboración se ha logrado transformar progresivamente el enfoque de las necesidades para comunidades indígenas. Es por esto que la participación indígena en la etnoeducación y su intención por desarrollar un proceso autónomo e independiente. Las veces que la comunidad indígena optó por la autonomía fueron por discrepancias o falencias en las políticas etnoeducativas estatales.
<b>8. Metodología</b>	Perspectiva cualitativa de análisis documental y trabajo de campo
<b>9. Conclusiones</b>	La autonomía de las comunidades indígenas puede ser la respuesta para las falencias de las políticas etnoeducativas. Sin embargo, el conflicto de intereses entre los objetivos del Estado y organizaciones como el CRIC complican su legitimación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	10-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #11

<b>1. Tipo de documento</b>	Investigación
<b>2. Título</b>	Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico
<b>3. Autor</b>	Néstor Cortez Ochoa
<b>4. Fuente del documento</b>	PUJ, Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.
<b>5. Fecha de publicación</b>	2015
<b>6. Palabras clave</b>	Multiculturalidad, etnoeducación, aspectos jurídicos, planteamientos educativos, dificultades.
<b>7. Resumen</b>	Los diversos cambios en las maneras de legislar por la etnoeducación y de buscar un cumplimiento de sus leyes afectan de gran manera a la etnoeducación. Estos efectos nocivos se agrandan con las grandes modificaciones que surgen en los propósitos de la etnoeducación por cada gobierno. Es decir, la etnoeducación ya no es una sola, se trata de varias perspectivas e intenciones que chocan constantemente y fallan al definir el estado etnoeducativo de las minorías étnicas del país.
<b>8. Metodología</b>	Análisis de definiciones y políticas educativas
<b>9. Conclusiones</b>	La abundancia discursiva y debilidad institucional definen a la etnoeducación en Colombia, puesto que no dejan garantías para el adecuado funcionamiento de las políticas etnoeducativas. Se desampara al pueblo indígena cuando no se pone en verdadera practica aquello que especifican las comunidades indígenas para su apropiado desarrollo educativo.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	19-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #12**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	20 años de etnoeducación universitaria en Colombia
<b>3. Autor</b>	Elizabeth Castillo Guzmán
<b>4. Fuente del documento</b>	PUJ, Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.
<b>5. Fecha de publicación</b>	2015
<b>6. Palabras clave</b>	Lic. En etnoeducación, educación pública y privada, etnoeducadores, formación, políticas educativas, leyes y reformas educativas
<b>7. Resumen</b>	El texto explica el recorrido que ha tenido la formación de profesionales a través de la licenciatura en etnoeducación que fue establecida originalmente en las universidades del Cauca y la Guajira. Explica, además, el progreso, las dificultades y los cambios que han experimentado estos programas. A partir de diversas modificaciones legislativas que se han dado a lo largo de los años y que han devenido en una formación de maestros etnoeducadores con poca formación. Entre estos, el cambio en la ley del año 2008 que estableció que para ser maestro se puede prescindir de formación pedagógica y el conflicto armado que afectó a las comunidades de minorías y sus procesos educativos.
<b>8. Metodología</b>	Estudio de casos, análisis de leyes y propuestas pedagógicas
<b>9. Conclusiones</b>	La tercerización de la educación, la oficialización de la educación propia y los destierros de los grupos étnicos a las ciudades abren el campo para una gran variedad de cambios en la etnoeducación universitaria. Al mismo tiempo, se hace necesario una política que tenga en cuenta el aspecto multicultural de la sociedad colombiana y las condiciones particulares de las minorías.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	19-03-19

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #13**

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de un libro Investigación
<b>2. Título</b>	HACIA UNA ETNOEDUCACIÓN EFICAZ PARA UNA INCLUSIÓN REAL
<b>3. Autor</b>	Nora Aleida García Tabares
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709856">https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709856</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2016
<b>6. Palabras clave</b>	Inclusión social - Etnoeducación – Lengua materna – Materiales propios - Estado
<b>7. Resumen</b>	El artículo busca probar que la etnoeducación debe ser impartida en la lengua que corresponda a la comunidad en proceso de educación, ya que esto garantiza un entendimiento por parte de los miembros de la comunidad y un respeto por los valores y visiones educativas desde los educadores. La importancia del bilingüismo recae en la preservación de las maneras educativas y culturales de una sociedad que necesita garantías para su futuro, a través de la preservación de sus tradiciones. Además, se puede impulsar una autonomía marcada y efectiva para garantizar que el proceso respetará los derechos a la independencia de las minorías colombianas.
<b>8. Metodología</b>	Observación, experimentación, encuestas y documentación
<b>9. Conclusiones</b>	Las comunidades indígenas minoritarias no buscan pertenecer a las mayorías, buscan un balance y una autonomía que les permita tener garantías de derechos humanos y un enfoque educativo que sea justo y adecuado para sus intereses como población. La etnoeducación es la herramienta perfecta para lograr este equilibrio y garantizar minorías indígenas educadas. Puesto que busca contar con una preservación cultural, lo que genera un interés de las poblaciones por innovar y educarse en distintos contextos que las políticas no pueden garantizar.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	19-03-19

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #14**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista Investigación
<b>2. Título</b>	Logros y retos de la etnoeducación en Colombia
<b>3. Autor</b>	Lilia Triviño Garzón, Libio Palechor Arévalo
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968319">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968319</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2006
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, formación, investigadores, líderes comunitarios, gestores educativos, sujetos interculturales.
<b>7. Resumen</b>	La primera parte habla de las maneras en las que se desarrolla la etnoeducación y el enfoque que se le da a la formación en etnoeducación. Esto deja en claro la inclusión necesaria para las minorías, ya que es a través de su participación que la formación de investigadores y etnoeducadores garantiza una etnoeducación sostenible, siendo esta la principal fuente de innovación y diversidad de la etnoeducación en Colombia. La segunda parte analiza detenidamente la manera en la que los pueblos indígenas han hecho valer sus derechos a la educación y preservación de sus maneras de expresión y cultura.
<b>8. Metodología</b>	Análisis documental
<b>9. Conclusiones</b>	Las pocas garantías de las políticas gubernamentales para la autonomía educativa de las comunidades indígenas demuestran la gran necesidad de contar con un Estado que busque el respeto y la valoración de las comunidades indígenas y sus necesidades específicas.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	19-03-19

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #15

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de un libro
<b>2. Título</b>	La tradición oral; muestra de condición simbólica. Comunidades afrodescendientes
<b>3. Autor</b>	Rutsely Simarra Obeso
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion_y_diversidad_miguel_o">https://issuu.com/educacionintercultural/docs / etnoeducacion_y_diversidad_miguel_o</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2007
<b>6. Palabras clave</b>	Oralidad, transmisión de conocimiento, tradiciones, minorías, afrodescendientes.
<b>7. Resumen</b>	La tradición oral puede ser un punto clave en la educación, ya que asegura que se utilice la cultura de la comunidad respectiva. Además, representa un medio de innovación pedagógica, ya que es a través del habla que se puede generar gran cantidad de enfoques y métodos distintos para impartir conocimiento. Al parecer, las políticas etnoeducativas estatales no contemplan la transmisión oral de conocimiento, lo cual deja claro que este es un método de aprendizaje que puede ser exclusivo para los sabedores indígenas que instruyen desde la experiencia y que lo hacen sin ser pedagogos.
<b>8. Metodología</b>	Estudio de caso, enfoque cualitativo
<b>9. Conclusiones</b>	La versatilidad de la oralidad en la transmisión de conocimiento representa una oportunidad de los educadores tradicionales de la etnoeducación para la creatividad y la constante utilización de la lengua nativa, lo cual asegura que la cultura y los conocimientos ancestrales se puedan asegurar un lugar entre las futuras generaciones de la comunidad. Al mismo tiempo, es necesario que el enfoque oral del conocimiento sea reconocido por educadores en contextos diversos.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	19-03-19

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #16

<b>1. Tipo de documento</b>	Libro Investigación
<b>2. Título</b>	La etnoeducación afrocolombiana. Un derecho y un compromiso. Manual para docentes
<b>3. Autor</b>	P. Napoleón García Anaya
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Luis Ángel Arango
<b>5. Fecha de publicación</b>	2005
<b>6. Palabras clave</b>	Principios, fundamentos y características de la etnoeducación, desafíos y obstáculos
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación se formó para garantizar que las minorías tengan mismo trato y cantidad de oportunidades en la nación. La búsqueda de un reconocimiento de las diferencias entre estas comunidades y el resto de la población es fundamental para garantizar el funcionamiento del proceso etnoeducativo. El autor explica que, dada la cantidad de etnias y diversidad cultural del mundo, toda la educación debe ser etnoeducación, la cual respete las diferencias culturales y las aproveche para mejorar el desempeño educativo en general.
<b>8. Metodología</b>	Análisis documental
<b>9. Conclusiones</b>	La etnoeducación debe ser un instrumento que permita erradicar el racismo y la discriminación, de esta manera la inclusión y la aceptación de la diversidad pueden garantizar una efectividad mayor en los grupos de minorías del país.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	21-03-19

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #17**

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de libro Investigación
<b>2. Título</b>	Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos
<b>3. Autor</b>	Sandra Patricia Guido Guevara, Hollman Andrés Bonilla García
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Luis Ángel Arango
<b>5. Fecha de publicación</b>	2013
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, pedagogía, políticas, bilingüismo.
<b>7. Resumen</b>	La pedagogía que pretenden instaurar los indígenas en sus territorios está basada en los conocimientos ancestrales, la importancia de la lengua y la socialización de conocimientos e investigaciones son elementos que generan amplios debates. Esto se demuestra más con evidencias de políticas etnoeducativas que pretenden garantizar que su Estado sea tenido en cuenta por sus avances en integración y participación sin ningún tipo de praxis fundamental.
<b>8. Metodología</b>	Análisis histórico y documental, revisión de documentos oficiales
<b>9. Conclusiones</b>	Las pretensiones hegemónicas de la mayoría presente en el desarrollo de la etnoeducación son bastante evidentes por la cantidad de obstáculos y problemas que representa para los indígenas garantizar su que su forma y sus necesidades sean respetadas por este programa educativo.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	21-03-19

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #18

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de libro Investigación
<b>2. Título</b>	La experiencia CIFIWUAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política
<b>3. Autor</b>	Gabriel Antonio Lara Guzmán
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Luis Ángel Arango
<b>5. Fecha de publicación</b>	2013
<b>6. Palabras clave</b>	Propuestas y apuestas educativas, pedagogías, políticas y etnoeducación
<b>7. Resumen</b>	Este caso de educación propia pone en el foco a la figura del maestro y sus intenciones de formar a una comunidad valiéndose de su conocimiento pedagógico poco extenso y casi que con un apoyo nulo. Este modelo plantea la diversidad de conocimientos que pueden ser impartidos por varios conocedores en una gran cantidad de espacios que rompen con el estereotipo escolar de las cuatro paredes. Se deja en claro que el objetivo de esta etnoeducación es rescatar las tradiciones y promover el uso de la lengua materna.
<b>8. Metodología</b>	Investigación en campo
<b>9. Conclusiones</b>	la diversidad cultural y su reconocimiento son importantes. Sin embargo, aún hay un arduo camino por recorrer para garantizar la consolidación de este tipo de apuestas. Sobre todo, cuando es tan sorpresivo el estado de abandono a las innovaciones y necesidades de estos pueblos por parte de los entes gubernamentales de la etnoeducación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	22-03-19

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #19

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de libro Investigación
<b>2. Título</b>	Educación inicial y diversidad cultural. Una experiencia de formación de maestros de los jardines infantiles indígenas de Bogotá
<b>3. Autor</b>	Ingrid Sissy Delgadillo Cely, Diana Patricia García Ríos, Betty Sandoval Guzmán
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Luis Ángel Arango
<b>5. Fecha de publicación</b>	2013
<b>6. Palabras clave</b>	Políticas y programas, formación, maestros, etnoeducación y políticas etnoeducativas
<b>7. Resumen</b>	Dada la cantidad de comunidades forzadas a movilizarse a Bogotá, se establece un programa que garantice la formación de maestros para educar en los jardines infantiles de la ciudad a aquellos niños indígenas que no pueden acceder a otro tipo de educación en la capital. La alianza resultante entre la Universidad Distrital y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) dejó en claro la dificultad que hay actualmente para conversar y crear educación entre culturas distintas. Sin embargo, se pudo llevar a cabo un proceso que cumplió de cierta manera con las expectativas, ya que la diversidad cultural dio lugar a una cantidad igual de diversidad en escenarios pedagógicos que contribuyeron a experimentar experiencias en distintos enfoques dados por cada cultura presente. Esto le permitió a cada educador repensar su manera de ver la educación y sus prácticas pedagógicas en relación con las necesidades multiculturales de la sociedad actual.
<b>8. Metodología</b>	Análisis de material, estudio de casos
<b>9. Conclusiones</b>	La educación debe abrirse a la pluralidad cultural para que las diferencias entre culturas, visiones y tradiciones sean recursos pedagógicos útiles para la formación, tanto individual como colectiva de las varias maneras de participación etnoeducativa que pueden ser propuestas por la misma variedad de maestros en la etnoeducación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	22-03-19

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #20

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de libro Escrito por analista
<b>2. Título</b>	Etnoeducación y políticas educativas de Colombia: la fragmentación de los derechos
<b>3. Autor</b>	Elizabeth Castillo
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Luis Ángel Arango
<b>5. Fecha de publicación</b>	2011
<b>6. Palabras clave</b>	Multiculturalidad, etnoeducación, desarrollo, autonomía, legislación.
<b>7. Resumen</b>	<p>El Decreto 804 de 1995 y la ley 715 de 2001 son dos de las más importantes que ha hecho la legislación colombiana con respecto a la etnoeducación impartida en las poblaciones de minorías en el país. Estas leyes solo resaltan la manera homogeneizada de ver e impartir la educación, cuando lo que las comunidades indígenas necesitan es educación autónoma. El Estado convirtió la etnoeducación en un servicio que debe ser adquirido por las comunidades indígenas en las máximas autoridades regionales del Departamento. Esto dejó en el limbo la posibilidad de la descentralización educativa, la cual es la respuesta que pueden ver las comunidades indígenas para tomar mando de la etnoeducación y garantizar el cumplimiento de sus necesidades.</p>
<b>8. Metodología</b>	Análisis documental
<b>9. Conclusiones</b>	La etnoeducación se encuentra en un estado del cual es difícil salir, ya sea por la negativa del Estado a reformar su visión de la etnoeducación como servicio o por los constantes obstáculos que tiene la autonomía indígena en el país por situaciones institucionales restrictivas de la transformación pedagógica.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	24-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #21

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de libro Escrito por analista
<b>2. Título</b>	La etnoeducación y la diversidad cultural
<b>3. Autor</b>	Miguel Ángel Obeso Miranda
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion_y_diversidad_miguel_o">https://issuu.com/educacionintercultural/docs/etnoeducacion_y_diversidad_miguel_o</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2007
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, multiculturalidad, pedagogía.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación es la capacidad de decisión de un pueblo para actuar en su autonomía y desarrollar su propia educación a partir de sus intereses culturales y políticos. El eje principal de esta etnoeducación debe ser la pedagogía de la diversidad, es decir, la innovación y la diferencia de ésta y la pedagogía normalista, centralista que se supone deben recibir los pueblos de minorías étnicas en Colombia. A través del apoyo territorial se busca garantizar la eliminación del racismo y demás obstáculos para la inclusión de diversas etnias en la educación multicultural de Colombia.
<b>8. Metodología</b>	Análisis, discusión de proyectos
<b>9. Conclusiones</b>	La efectividad de cada proyecto etnoeducativo puede estar garantizada si se puede garantizar un fortalecimiento de la etnoeducación en general para todos aquellos pueblos de minorías que requieren apoyo estatal para mejorar su situación educativa actual.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	24-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #22**

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial Escrito por un ente gubernamental
<b>2. Título</b>	POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA PARA LOS GRUPOS ÉTNICOS EN COLOMBIA AGOSTO DE 2013
<b>3. Autor</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2013
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, educación propia, multiculturalidad
<b>7. Resumen</b>	El documento garantiza que se desarrollan iniciativas para promover la educación propia de las comunidades indígenas, a través de su financiación y apoyo. La modalidad de etnoeducación estatal se está modificando para dar reconocimiento a los diversos sistemas de educación propia que se han instaurado en diversas comunidades indígenas y que requieren reconocimiento para seguir innovando y respondiendo a las necesidades de las comunidades de minorías colombianas.
<b>8. Metodología</b>	Análisis de resultados, recopilación de datos.
<b>9. Conclusiones</b>	El plan de vida, el proyecto comunitario y el modelo de educación propio constituyen el debido proceso para que el Estado reconozca cada proyecto independiente indígena y sea capaz de fomentar apropiadamente el respeto a las necesidades y deseos de los indígenas y demás minorías del país.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	24-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #23

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial Escrito por un ente gubernamental
<b>2. Título</b>	ATENCIÓN EDUCATIVA A GRUPOS ÉTNICOS
<b>3. Autor</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html">https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235111.html</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2018
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, legislación, supervisión, revisión y garantías.
<b>7. Resumen</b>	Recorrido de las leyes que han regido la etnoeducación para las poblaciones de minorías étnicas colombianas. Se trata de una visión etnoeducativa que busca el empoderamiento de las iniciativas autónomas de educación. Para esto, se crean diversos comités que supervisan el funcionamiento y garantizan que las propuestas cuenten con recursos necesarios para mantenerse e innovar cuando sea necesario.
<b>8. Metodología</b>	Leyes
<b>9. Conclusiones</b>	El plan para garantizar el cumplimiento de la SEIP comprende una cantidad amplia de persona o entidades. Hay una gran cantidad de entes encargados de velar por el funcionamiento y cumplimiento de la educación propia en las diversas comunidades étnicas que son parte de este proyecto.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	24-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #24**

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial Escrito por un ente gubernamental
<b>2. Título</b>	PROYECTO DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN TERCIARIA 2014-2021
<b>3. Autor</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-381274_archivo_pdf_marco_planificacion_pueblos_etnicos.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-381274_archivo_pdf_marco_planificacion_pueblos_etnicos.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2014
<b>6. Palabras clave</b>	Poblaciones de minorías, educación, impacto, proyectos etnoeducativos
<b>7. Resumen</b>	Resumen de la cantidad de enfoques y metodologías legislativas usadas por el Ministerio para medir el impacto que ha tenido o podría tener en las diversas comunidades étnicas de Colombia. Deja en claro las varias tensiones entre los modelos pedagógicos occidentales y los tradicionales que son los que las poblaciones de indígenas buscan en sus comunidades. Las amenazas y pérdidas a la cultura son reconocidas por el Ministerio, el cual indica cuales podrían ser las posibles consecuencias positivas y negativas de la inclusión de estos pueblos en el tránsito a la educación terciaria.
<b>8. Metodología</b>	Recopilación de resultados, consideraciones para el futuro, normatividad de leyes
<b>9. Conclusiones</b>	La inclusión de los indígenas en este tránsito garantiza el fortalecimiento y la diversidad de la educación terciaria que es la que pretende instaurar el país para sus proyectos futuros. Todo a través de una planeación detalladamente explicada que busca con gran ambición transformar la educación colombiana.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	24-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #25

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial Escrito por comunidades indígenas
<b>2. Título</b>	PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO: S.E.I.P
<b>3. Autor</b>	COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS - CONTCEPI -
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf">http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Junio de 2013
<b>6. Palabras clave</b>	Educación propia, pedagogía, normatividad, etnoeducación.
<b>7. Resumen</b>	El proyecto de las organizaciones indígenas para implementar su estrategia de educación propia comprende todas las aclaraciones e implicaciones necesarias para dar a entender la manera en la que este se llevará a cabo y porqué. Además, explica la existencia de una visión pedagógica diversa. Es decir, un proceso etnoeducativo que no se limita a la escuela, sino que innova y utiliza diferentes áreas de conocimiento y tradiciones indígenas para educar a sus comunidades igualmente diversas.
<b>8. Metodología</b>	Investigación, desarrollo de un proyecto
<b>9. Conclusiones</b>	La propuesta de la SEIP nace como respuesta a la necesidad no contestada de una educación indígena que respete y use el aspecto multicultural de las comunidades indígenas del territorio. Valiéndose de las herramientas dadas por las asociaciones desarrolladoras de este proyecto, las comunidades son capaces de educarse y mantener su cultura al mismo tiempo.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	25-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #26

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial Escrito por entes gubernamentales
<b>2. Título</b>	PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006 - 2016. COMPENDIO GENERAL. Pacto social por la educación
<b>3. Autor</b>	Plan decenal
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf">http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2006
<b>6. Palabras clave</b>	Educación, inclusión, estrategia, normatividad, ejecución, normatividad.
<b>7. Resumen</b>	Se trata del plan nacional de educación que es desarrollado para una década de educación en el país. En este se especifican detalles sobre los planes de la educación para mejorar y garantizar el funcionamiento del proyecto educativo en todas las instituciones educativas. La formación de maestros, las estrategias pedagógicas, y los recursos y presupuesto son explicados detalladamente para garantizar un entendimiento de las estrategias que se van a usar para educar a Colombia desde 2006 hasta 2016.
<b>8. Metodología</b>	Desarrollo y planeación de un proyecto
<b>9. Conclusiones</b>	El documento deja claro el apoyo a las instituciones donde se educan a las poblaciones indígenas. Así como garantizar una formación de maestros específicos para la etnoeducación, ya que se tienen en cuenta las necesidades particulares de esta población para realizar su proyecto educativo de la mejor manera posible.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	25-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #27

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial Escrito por entes gubernamentales
<b>2. Título</b>	PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad.
<b>3. Autor</b>	Jenny Alexandra Gamboa López, Juan Guillermo Cano Uribe, Juan Sebastián Ayarza Lemus
<b>4. Fuente del documento</b>	Recuperado de: <a href="http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf">http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Octubre de 2017
<b>6. Palabras clave</b>	Calidad, educación, desarrollo, plan nacional
<b>7. Resumen</b>	Se reafirma la educación como derecho fundamental de todo el pueblo colombiano. De la misma manera, se explican las estrategias y proyectos que garantizan un acceso efectivo a la educación para todas las comunidades del país. Garantizan la promoción y la ejecución del plan de educación propia de las comunidades indígenas y las herramientas necesarias para educar al resto de las minorías étnicas.
<b>8. Metodología</b>	Desarrollo y planeación de un proyecto
<b>9. Conclusiones</b>	Se sigue apoyando el plan de educación propia de la comunidad indígena y se garantiza el acceso a esta para todas las comunidades que habitan el país.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	25-03-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #28

<b>1. Tipo de documento</b>	Proyecto de investigación
<b>2. Título</b>	Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu
<b>3. Autor</b>	Fundación Promigas
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Nacional de Colombia
<b>5. Fecha de publicación</b>	2010
<b>6. Palabras clave</b>	Cultura, wayuu, wayuunaiki, educación, diversidad, renovación
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación desde un enfoque bilingüe realiza un proceso de diseño y trabajo con materiales bilingües en la población wayuu que aseguran que la población tenga un acercamiento académico a su lengua nativa y promuevan su uso a lo largo del proceso de diseño de este. Dicho material se realiza con los lineamientos políticos que especifican la necesidad de material pedagógico diseñado en la lengua propia de la comunidad indígena respectiva. El estudio busca generar un trabajo colaborativo hecho desde la autonomía wayuu.
<b>8. Metodología</b>	Enfoque cualitativo y bilingüe, estudio de población
<b>9. Conclusiones</b>	El bilingüismo y la interculturalidad son dos de los aspectos más importantes al momento de desarrollar una política etnoeducativa que sea efectiva y que asegure que respeta la multiculturalidad y las demandas específicas de la comunidad wayuu.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	30-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #29**

<b>1. Tipo de documento</b>	Proyecto de investigación
<b>2. Título</b>	"Escuelas Gestoras de Derechos Por el derecho a una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes"
<b>3. Autor</b>	Fundación Promigas
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Nacional de Colombia
<b>5. Fecha de publicación</b>	2011
<b>6. Palabras clave</b>	Derecho a la educación, comunidades, juventud, plan de mejoramiento, estrategias de desarrollo
<b>7. Resumen</b>	El proyecto busca asegurarse de que las instituciones que educan a la población joven de las comunidades indígenas en La Guajira y Córdoba acoplen estrategias pedagógicas y formativas que fortalecen la educación. De esta manera, la etnoeducación actúa como un dispositivo educativo que puede mejorar si las condiciones de multiculturalidad y diversidad son respetadas. Las políticas etnoeducativas no dan garantías sobre esto, por lo tanto, son proyectos como el presente que se aseguran de que en las escuelas indígenas cuenten con las herramientas necesarias para una educación efectiva.
<b>8. Metodología</b>	Enfoque cualitativo
<b>9. Conclusiones</b>	El deterioro del acompañamiento para instituciones de educación indígenas puede ser mejorado a través de programas que fomenten el debido desarrollo de la educación como un derecho. El realizar este tipo de aportes a las instituciones garantiza que la educación se fortalezca alrededor de una estrategia que garantice la potencialización de la educación como un derecho de todos. La formación de docentes y desarrollo de literatura propia para la educación son un gran aporte a estas instituciones que deben ser hechos por agentes externos al Estado.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	30-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #30**

<b>1. Tipo de documento</b>	Capítulo de un libro
<b>2. Título</b>	La educación superior intercultural desde la base: el caso de la Universidad Autónoma, Indígena Intercultural (UAIIN), Colombia
<b>3. Autor</b>	Mauricio Sánchez Álvarez
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Nacional de Colombia
<b>5. Fecha de publicación</b>	2012
<b>6. Palabras clave</b>	UAIIN, autonomía, pedagogía, organización, etnoeducación.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación basada en la autonomía y la libertad pedagógica puede llegar a tener un impacto positivo en la manera en la que se educa. En este contexto de formación, las políticas etnoeducativas son apropiadas, adaptadas o ignoradas por las autoridades educativas de la Universidad. La pedagogía se basa en configuraciones de mutua transmisión de conocimiento que significa una variación en la práctica tradicional de la escuela por parte de las políticas etnoeducativas.
<b>8. Metodología</b>	Enfoque cualitativo, análisis de caso
<b>9. Conclusiones</b>	La autonomía que no está contemplada por las políticas etnoeducativas resulta de gran relevancia para que los procesos etnoeducativos continúen con la lucha emancipatoria que los libera de las limitaciones a las que se tienen que someter constantemente. La UAIIN es el ejemplo perfecto de que no se requiere un constante apoyo o supervisión por parte de instituciones que no otorgan garantías de funcionamiento adecuado a las necesidades académicas y formativas de la población indígena.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	30-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #31**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	ANÁLISIS COMPARADO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA: ESCUELA NUEVA VS. EDUCACIÓN INDÍGENA
<b>3. Autor</b>	Miguel Ángel Martín y William García
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/12305">http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/12305</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2014
<b>6. Palabras clave</b>	Escuela Nueva; Educación Indígena; Política; Cultura; Social; Colombia.
<b>7. Resumen</b>	La diferencia de propuestas desarrolladas en el contexto de la educación propone la escuela nueva de metodologías planteadas por el Estado para continuar con el apoyo a los indígenas contra la educación indígena que se plantea a través de herramientas de desarrollo propio y que significan una diferenciación con el Estado y con los objetivos de una educación que no siempre los tiene en cuenta. Las políticas se adaptan a las pretensiones del Estado, mas no a las necesidades de los indígenas, lo que genera esta distorsión en los proyectos etnoeducativos del país.
<b>8. Metodología</b>	Análisis
<b>9. Conclusiones</b>	Es imperativo apoyar de manera oficial aquellas instituciones e iniciativas que buscan garantizar un enfoque multicultural y diverso en la manera de hacer la etnoeducación en contextos indígenas un proceso que garantice variaciones y no se conforme solo con los enfoques centralistas que perduran en el Estado.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	30-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #32**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia
<b>3. Autor</b>	Martha Lucía Izquierdo Barrera
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2018
<b>6. Palabras clave</b>	Interculturalidad, etnoeducación, pedagogía, Embera Chamí
<b>7. Resumen</b>	La percepción de la etnoeducación en el departamento de Risaralda es que no es multicultural y no permite la innovación, esto sumado a la poca cantidad de recursos con los que cuentan las comunidades Embera Chamí hace que se complique la tarea de educar a los miembros de su comunidad efectivamente. Esto quiere decir que las políticas etnoeducativas no se adaptan y no cuentan con especificaciones que les permitan funcionar con efectividad total en todo el territorio. La necesidad de un proyecto educativo provoca que los miembros de la comunidad recurran a otro tipo de fuentes de conocimiento propio como la tradición oral.
<b>8. Metodología</b>	Enfoque cualitativo
<b>9. Conclusiones</b>	El fomentar proyectos formadores de profesionales en etnoeducación abre las puertas para que la etnoeducación y los proyectos propios progresen de una manera satisfactoria. Además, es clara la necesidad de que la política etnoeducativa empiece a adaptarse a cada percepción cultural y demanda educativa de cada contexto indígena en el cual se tiene que desempeñar el Estado en su función de educador.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	30-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #33**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	LA AUTONOMÍA EDUCATIVA INDÍGENA EN COLOMBIA
<b>3. Autor</b>	Carlos Mario Molina-Betancur
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf">http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2012
<b>6. Palabras clave</b>	Autonomía, etnoeducación, proyecto indígena, autoridad.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación comprende un proceso educativo a través del cual los pueblos indígenas se aseguran de que el derecho a la educación se les sea garantizado. La constante evolución de las políticas etnoeducativas a lo largo de los años les otorgó un reconocimiento sobre los procesos de educación en el país, lo cual genera una participación indígena en la educación que se aprovecha hasta el punto de realizar estrategias autónomas de educación para responder a sus propias necesidades y objetivos para con la comunidad.
<b>8. Metodología</b>	Análisis
<b>9. Conclusiones</b>	La autonomía total de las comunidades indígenas todavía no es una realidad. Esto se debe al carácter regulatorio que desempeñan las políticas etnoeducativas y que influyen en la manera en la que se desempeña la educación para las poblaciones educativas. El reconocimiento no es útil en el papel, si no se pone en práctica y se garantiza por parte de las autoridades regulatorias de la etnoeducación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	04-04-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #34**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?
<b>3. Autor</b>	Carlos Ariel Mueses Delgado
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074549.pdf">https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074549.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2008
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducación, comunidades indígenas, departamento del Amazonas.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación se percibe como aquellas regulaciones existentes que supervisan el proceso educativo de las comunidades en el Amazonas o como la oportunidad para los indígenas de tomar su derecho a la educación y garantizar que su autonomía sea el enfoque de aquel programa al que se deben acoplar. Las evoluciones que reconocen la participación indígena en las políticas etnoeducativas son un factor a favor que les otorga voz. Sin embargo, en el Amazonas las garantías son casi inexistentes y dejan claro que hay una gran falencia al momento de garantizar el alcance de la etnoeducación en territorios con poca presencia estatal.
<b>8. Metodología</b>	Estudio de caso
<b>9. Conclusiones</b>	La ausencia del Estado se ve legitimada a través de las políticas de etnoeducación. Dado que estas enuncian una autonomía creciente en cada población indígena, sus procesos de regulación disminuyen conforme la propuesta propia aumenta. Esto significa que en comunidades apartadas no existe un proceso que regule adecuadamente la instauración de políticas etnoeducativas adecuadamente.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	25-03-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #35**

<b>1. Tipo de documento</b>	Libro
<b>2. Título</b>	La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas
<b>3. Autor</b>	Dora Cristina Trejos, Juan Pablo Soto, Luisa Fernanda Reyes, Asceneth Reyes, Luz Adielia Taba, Silvia Concepción Ortiz, Yaneth Motato
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Nacional de Colombia
<b>5. Fecha de publicación</b>	2017
<b>6. Palabras clave</b>	Autonomía, etnoeducación, procesos legítimos, políticas etnoeducativas, administración.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación es un agente regulador que abruma a la población indígena, por lo tanto, el interés en el departamento del Caldas es desarrollar una estrategia apropiada y bien fundamentada de educación propia que, no solo responda a los lineamientos de calidad del MEN sino, también sea un instrumento de garantías para toda la población. Es gracias a las políticas abrumadoras y su reconocimiento de autoridad indígena que el programa para desarrollo educativo propio es una realidad.
<b>8. Metodología</b>	Estudio de caso
<b>9. Conclusiones</b>	La gran dificultad para la educación propia la representan los mismos entes políticos que regulan la etnoeducación. Puesto que el programa de educación propia tiene que cumplir con ciertas expectativas y debe pasar por varias escalas de autoridad para llegar a ser aprobado en su totalidad y aplicado. Sin embargo, esto no impide que las autoridades indígenas logren desarrollar un plan educativo eficiente y propio para todos los miembros de la comunidad.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	04-04-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #36**

<b>1. Tipo de documento</b>	Libro
<b>2. Título</b>	Guía para la implementación de la etnoeducación. La educación propia y su relación con la cultura Wayuu
<b>3. Autor</b>	Asociación de autoridades tradicionales del territorio étnico Wayuu
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Nacional de Colombia
<b>5. Fecha de publicación</b>	2017
<b>6. Palabras clave</b>	Educación wayuu, autonomía, etnoeducación, principios guías, pedagogía, administración.
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación es un instrumento de desarrollo que permite a la población wayuu indagar sobre las estrategias pedagógicas, administrativas y metodológicas que mejor se adaptan a su manera de convivir y a su cultura. Las evoluciones en políticas etnoeducativas fueron factores determinantes para que la comunidad wayuu tuviera la oportunidad de realizar su programa educativo y realizar un proceso que tenga en cuenta su cultura y cumpliera con sus objetivos de promover la cultura propia y las tradiciones propias.
<b>8. Metodología</b>	Investigación
<b>9. Conclusiones</b>	La cantidad de oportunidades que se desprenden cuando una comunidad indígena tiene las herramientas para generar su propia estrategia educativa para su gente significa un avance para la población wayuu. Sin embargo, la diferenciación que se da desde estas mismas políticas etnoeducativas representa una posibilidad negada para que las culturas se nutran de sus diferencias y generen desde sus perspectivas cambios significativos en su educación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	04-04-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #37**

<b>1. Tipo de documento</b>	Proyecto de investigación
<b>2. Título</b>	SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO (SEIP): EFICIENCIA, EFICACIA Y EFECTIVIDAD
<b>3. Autor</b>	Carla Julieth Rodríguez Ruiz
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/20356">http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/20356</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2017
<b>6. Palabras clave</b>	SEIP, etnoeducación, análisis, efectividad
<b>7. Resumen</b>	La aplicación del SEIP quiere decir que las políticas etnoeducativas han llegado a un punto en el que la educación propia se desarrolla fácilmente. Sin embargo, son las mismas políticas las que impiden que se desarrolle del todo esta iniciativa, con la cantidad de regulaciones y expectativas que deben cumplir.
<b>8. Metodología</b>	Enfoque cualitativo de análisis de testimonios
<b>9. Conclusiones</b>	El SEIP representa la máxima expresión de la etnoeducación propia desarrollada y aplicada de acuerdo con los intereses de las respectivas comunidades. Por lo tanto, su regulación y comprobación son importantes para asegurarse de que las comunidades desarrollan algo que satisface sus propias necesidades y potencia su aprendizaje adecuadamente.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	07-04-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #38

<b>1. Tipo de documento</b>	Proyecto de investigación
<b>2. Título</b>	EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO SOCIAL Y POLÍTICO DEL PUEBLO INDÍGENA KANKUAMO
<b>3. Autor</b>	Gloria Andrea Rodríguez Pradilla
<b>4. Fuente del documento</b>	PUJ, Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.
<b>5. Fecha de publicación</b>	2014
<b>6. Palabras clave</b>	Educación, sociedad, progreso social, kankuamo
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación representa la herramienta perfecta para que las comunidades indígenas sean capaces de desarrollar sus sociedades y nutrirse de los conocimientos que adquieren a través de los procesos educativos en los que participan estando en este programa. Las políticas etnoeducativas son una regulación a las cuales las comunidades pueden aportar partiendo de lineamientos y experiencias propias con el papel de la educación como desarrollador de sociedad.
<b>8. Metodología</b>	Enfoque cuantitativo, análisis de datos
<b>9. Conclusiones</b>	El desarrollo propio de una política etnoeducativa trajo consigo una recuperación cultural y una movilización comunitaria a la comunidad kankuama. El uso de la educación como herramienta para recuperar la cultura y las tradiciones representa una oportunidad para que esta comunidad indígena progrese en sus objetivos de educación, lengua y cultura a través de la educación propia.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	07-04-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #39**

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia
<b>3. Autor</b>	Clemente Mendoza Castro
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Virgilio Barco
<b>5. Fecha de publicación</b>	2014
<b>6. Palabras clave</b>	Educación ika, kankuasama, wayuu, interculturalidad, políticas educativas.
<b>7. Resumen</b>	Se confrontan percepciones y métodos etnoeducativos de distintas comunidades. La ika utiliza las políticas del MEN y las adecua a sus necesidades específicas para realizar un programa educativo con lineamientos de calidad oficiales. Los arwako, wiwa, nasa y guambianos habitantes de la Sierra Nevada de Santa Marta se basan en principios tradicionales para enseñar, usando manualidades y educando a sus maestros en principios éticos para asegurarse de que entiendan su cosmovisión de la educación. La educación kankuama sigue las especificaciones para escuela del MEN y usa la oralidad para producir y compartir conocimiento en este contexto, además usa las tradiciones como método pedagógico. Las poblaciones wayuu e integrantes del CRIC en el Cauca tienen iniciativas de educación propia que usan el bilingüismo y la cultura para educar a las nuevas generaciones. Finalmente, los mokaná se basan en las tradiciones orales y manualidades para transmitir conocimiento desde los sabedores y ancianos a las nuevas generaciones. El objetivo común de cada población es transmitir la cultura y preservar la lengua a través de la educación.
<b>8. Metodología</b>	Investigación cualitativa
<b>9. Conclusiones</b>	Las iniciativas propias de las comunidades indígenas se basan en principios pedagógicos y metodológicos tradicionales. Es necesario que esta multiculturalidad sea tenida en cuenta por las autoridades educativas para poder gozar de una innovación en la etnoeducación que haga a las comunidades dueñas de sus propios procesos de rescatar su cultura y garantizar su derecho a la educación.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del</b>	07-04-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #40

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	CONTRIBUCIONES DESDE LA INTERCULTURALIDAD A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN COLOMBIA: UN EJEMPLO PARA LA CULTURA WAYUU
<b>3. Autor</b>	Nadenka Beatríz Melo Brito
<b>4. Fuente del documento</b>	Biblioteca Virgilio Barco
<b>5. Fecha de publicación</b>	2017
<b>6. Palabras clave</b>	Interculturalidad, comunidad wayuu, etnoeducación, dialogo.
<b>7. Resumen</b>	La importancia de las identidades culturales presentes en los pueblos originarios de Colombia yace en su cultura diferenciada. Lo que significa que la diversidad cultural es aquello que hace parte importante de la etnoeducación. Dado que esta multiculturalidad compone campos importantes de la educación para las poblaciones indígenas originarias. Se parte de que la etnoeducación debe constituir un elemento movilizador para una conversación intercultural que nutra a las comunidades indígenas entre sí. Las políticas etnoeducativas han evolucionado y siempre exponen su objetivo de una multiculturalidad, pero deben pasar de una simple mención a una práctica fundamentada del interculturalismo en la educación de indígenas.
<b>8. Metodología</b>	Artículo de reflexión
<b>9. Conclusiones</b>	Las diferencias entre culturas representan una posibilidad de constante renovación para la educación indígena. Esto quiere decir que nutrirse de cada diferencia entre poblaciones indígenas puede llegar a ser de gran ayuda para el objetivo multicultural y diverso que las políticas etnoeducativas promocionan constantemente, es necesario que estas se lleven a la práctica de manera efectiva.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo

<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	07-04-2019
---	------------

### RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #41

<b>1. Tipo de documento</b>	Proyecto de investigación
<b>2. Título</b>	Formación de etnoeducadores en Colombia, situación actual
<b>3. Autor</b>	Paula Andrea Valencia
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17217/PAOLA%20ANDREA%20VALENCIA.pdf;jsessionid=C065DD2D4813B92BDF0A7F655190CC10?sequence=1">https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17217/PAOLA%20ANDREA%20VALENCIA.pdf;jsessionid=C065DD2D4813B92BDF0A7F655190CC10?sequence=1</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2017
<b>6. Palabras clave</b>	Etnoeducadores, Universidades, formación, licenciaturas
<b>7. Resumen</b>	La etnoeducación es un compromiso de parte de los etnoeducadores para aportar a la construcción de una sociedad tolerante y diversa. De esta forma, los distintos programas que se dedican a formar etnoeducadores en el país comparten dicho compromiso con sus instituciones y con las mismas iniciativas de sus programas. El perfil del etnoeducador puede ser resumido en aquel individuo que se vale de sus capacidades para transmitir los saberes que lo formaron a él en un principio.
<b>8. Metodología</b>	Investigación
<b>9. Conclusiones</b>	Los programas de etnoeducación son variados y contienen bastas características que permiten una innovación en la formación de etnoeducadores la cual los caracteriza a lo largo del desempeño de sus funciones en contextos reales.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #42

<b>1. Tipo de documento</b>	Artículo de revista
<b>2. Título</b>	Diálogos sobre la educación propia nasa
<b>3. Autor</b>	Gabriela Alfonso Novoa
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://www.magisterio.com.co/articulo/dialogos-sobre-educacion-propia-de-la-comunidad-nasa">https://www.magisterio.com.co/articulo/dialogos-sobre-educacion-propia-de-la-comunidad-nasa</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2018
<b>6. Palabras clave</b>	Comunidad nasa, etnoeducación, indígenas, comunidad
<b>7. Resumen</b>	La comunidad nasa se centra en el núcleo familiar y comunitario para educar a sus jóvenes. La etnoeducación no es una sola, se refiere a la manera en la que tanto institución educativa como comunidad y familia comparten sus conocimientos en el pro de formar a las nuevas generaciones y mantener sus tradiciones intactas.
<b>8. Metodología</b>	Investigación
<b>9. Conclusiones</b>	La forma de educar propia de la comunidad nasa representa diversas oportunidades para la innovación pedagógica y metodológica en contextos de etnoeducación. Los fuertes arraigos a la comunidad y la familia son ejemplos perfectos de una etnoeducación diferente a aquella a la que estamos acostumbrados.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #43

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial
<b>2. Título</b>	Fortaleciendo la educación de nuestros pueblos originarios
<b>3. Autor</b>	Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://uaiinpebi-cric.edu.co/home/noticiaindi/Componente%20Pedag%C3%B3gico">https://uaiinpebi-cric.edu.co/home/noticiaindi/Componente%20Pedag%C3%B3gico</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	2015
<b>6. Palabras clave</b>	Pedagogía, administración, etnoeducación, Cauca
<b>7. Resumen</b>	Los principios básicos de educación que el CRIC ha estado desarrollando por los últimos 30 años representan un proceso de aprendizaje a través del cual esta organización ha sido capaz de comprender aquello que ha hecho mal en el pasado para mejorar y construir un proyecto educativo que se base en sus propios principios culturales y tradicionales para educar a su comunidad.
<b>8. Metodología</b>	Reglamentación
<b>9. Conclusiones</b>	Los principios del CRIC han servido de base para el PEBI y la UAIIN, lo cual demuestra que el proceso a través del cual este proyecto etnoeducativo ha sido desarrollado es efectivo y merece la pena ser replicado para comprender la manera en la que la etnoeducación puede construirse desde sí mismo.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #44**

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial
<b>2. Título</b>	Decreto 2500 de 2010
<b>3. Autor</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1457165">http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1457165</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Julio 12 de 2010
<b>6. Palabras clave</b>	Contratación, etnoeducación, entes gubernamentales, autoridades indígenas
<b>7. Resumen</b>	El Decreto reglamenta la contratación de la etnoeducación desde organizaciones departamentales directamente con las autoridades indígenas. Con el objetivo de promover el SEIP, este Decreto plantea reformas grandes a la manera en la que se hace etnoeducación hasta este momento.
<b>8. Metodología</b>	Ley
<b>9. Conclusiones</b>	El Decreto representa una de las grandes reformas que ha sufrido la etnoeducación y que deben ser tenidas en cuenta para comprender algunas de las opiniones y posiciones sobre el accionar del MEN con la etnoeducación y sus políticas públicas.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #45

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial
<b>2. Título</b>	Ley 1381 de 2010
<b>3. Autor</b>	Ministerio de cultura
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf">https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Enero 25 de 2010
<b>6. Palabras clave</b>	Ley, lenguas nativas, lingüística, protección
<b>7. Resumen</b>	La Ley de protección lingüística se asegura de que las lenguas nativas que siguen vigentes en el país o que se encuentran amenazadas puedan ser protegidas por diversas estrategias y artículos que promueven la efectividad de la protección para las lenguas indígenas de Colombia.
<b>8. Metodología</b>	Ley
<b>9. Conclusiones</b>	Con las estrategias que promueve esta Ley, se puede asegurar que las lenguas nativas son un interés primordial del Estado por garantizar que la etnoeducación y la población de Colombia están protegidas por estatutos como este.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #46

<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial
<b>2. Título</b>	Decreto 1003 de 2012
<b>3. Autor</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf">https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Mayo 16 de 2012
<b>6. Palabras clave</b>	Educación, políticas públicas, decreto, modificaciones
<b>7. Resumen</b>	La creación de un Concejo que vigila el accionar del Ministerio de cultura, educación y patrimonio garantiza que los procesos desarrollados para proteger las lenguas son efectivos. Además, con una conformación diversa compuesta por representantes de los grupos de minorías étnicas y especialistas en lingüista y lengua nativa aseguran que el enfoque de este Concejo protege efectivamente aquel accionar del Ministerio de cultura.
<b>8. Metodología</b>	Ley
<b>9. Conclusiones</b>	El poder contar con organizaciones como esta es evidencia clara de que las lenguas nativas pueden sr rescatadas y curadas siempre y cuando todos aquellos que participan en este Concejo cumplan con sus funciones de manera satisfactoria.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

<b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO #47</b>	
<b>1. Tipo de documento</b>	Documento oficial
<b>2. Título</b>	Decreto 1075 de 2015
<b>3. Autor</b>	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
<b>4. Fuente del documento</b>	<a href="https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html">https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html</a>
<b>5. Fecha de publicación</b>	Mayo 26 de 2015
<b>6. Palabras clave</b>	Educación, políticas públicas, decreto, modificaciones
<b>7. Resumen</b>	Un compilado sobre las regulaciones oficiales más importantes para la educación en general. La etnoeducación ahora ostenta un título de servicio que debe ser contratado a través del mismo procedimiento ya expuesto en el Decreto 2500, de la misma manera se reitera que los procesos de contratación deben seguir ciertas condiciones que garanticen la eficacia para aquellos que la contratan.
<b>8. Metodología</b>	Ley
<b>9. Conclusiones</b>	La educación en general para el Estado tiene una gran importancia, puesto que cada una de las leyes y estatutos reagrupados en este Decreto describe minuciosamente varios aspectos clave de la educación para el desarrollo efectivo del país.
<b>10. Autor del RAE</b>	Carlos Mario Mendoza Hidalgo
<b>11. Fecha de elaboración del RAE</b>	05-05-2019

12.2. Matriz de codificación  
(anexo en archivo de Excel)

<D:\Carlos\universidad\Tesis files\Entregas 2019-I\Matriz de codificación.xlsx>