

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales  
Subdirección de Poblaciones

**ESTADO DEL ARTE DE LA ETNOEDUCACIÓN EN  
COLOMBIA CON ÉNFASIS EN POLÍTICA PÚBLICA**

PATRICIA ENCISO PATIÑO

Septiembre de 2004

## ÍNDICE

Presentación

El estado del arte

1. Una política en permanente construcción
2. Actual política pública
3. Tendencias en la producción académica
4. Avances y ajustes en los procesos etnoeducativos
5. Aprender de las dificultades
6. Vislumbrando caminos
7. Bibliografía
8. Anexos

Anexo 1 - Bibliografía de referencia 1991-2004

Anexo 2 - Ley 812 de 2003. Capítulo II. Fortalecimiento de los grupos étnicos

## **PRESENTACIÓN**

Presentación desde el punto de vista institucional. La redacción de la misma corresponde al Ministerio de Educación Nacional.

## EL ESTADO DEL ARTE

Para apoyar la formulación de lineamientos de política etnoeducativa, la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional realizó un Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia. Con esta intención se revisó lo concerniente a políticas relacionadas con el tema y sus efectos en la vida de los grupos étnicos, y se identificaron parámetros en el desarrollo de la Etnoeducación en el país.

Se tomó como punto de referencia temporal lo acontecido en los últimos 10 años, período de tiempo suficiente para observar cambios en las tendencias, sin perder de vista el hito marcado por la Constitución Política de 1991, momento en que el Estado inició una nueva forma de relación con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos de derecho.<sup>1</sup> El período se caracteriza por una amplia difusión de los derechos de pueblos indígenas, afrodescendientes y gitanos; ajustes en las políticas públicas que ahora incluyen las etnias; aparición pública de nuevos pueblos indígenas y su legalización<sup>2</sup>; visibilización del pueblo rom, que comenzó a reclamar sus derechos como grupo étnico; participación de representantes de las etnias en instancias estatales; conformación de redes nacionales e internacionales interétnicas; saneamiento y ampliación de los resguardos; recuperación de tierras ancestrales de comunidades negras y gran proliferación de organizaciones políticas y sociales de grupos étnicos y de sus simpatizantes.

---

<sup>1</sup> Sujetos de derecho como agentes colectivos y no como personas individuales. El tema es suficientemente explicado por Esther Sánchez en *Justicia y pueblos indígenas de Colombia* (Sánchez 2004).

<sup>2</sup> Muisca (Bogotá y Cundinamarca), Kankuamo (Cesar), Mocaná (Atlántico), Pasto del Putumayo (anteriormente con presencia sólo en Nariño), Timaná y Andaquí (Huila), además de nuevos asentamientos Píajos, en el Tolima.

En el aspecto educativo el período aparece cargado de experiencias escolares en comunidades de los grupos étnicos culturalmente diferenciados,<sup>3</sup> producción de textos y materiales audiovisuales, realización de foros, congresos y seminarios en los que se discute el avance de la investigación académica y su aplicación en la vida de las comunidades, evaluación y replanteamiento de procesos pedagógicos, aumento de programas universitarios de etnoeducación, ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior y aumento en las solicitudes de ingreso por parte de gitanos, afrocolombianos y raizales.

Todo esto enmarcado en una constante reestructuración administrativa que gobierno tras gobierno ha tenido como objetivo fortalecer la descentralización del Estado y lograr que el país no quede a la zaga en los procesos de globalización, por supuesto, con las consecuencias que esto implica tanto en términos benéficos como nefastos para las poblaciones minoritarias y los sectores más pobres.

El estado del arte permitió detectar avances, dificultades y tendencias en el campo que nos concierne. La búsqueda de información se realizó en tres tipos de fuentes: bibliotecas y centros de documentación, Internet y entrevistas. A partir de allí, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de libros, revistas especializadas y publicaciones electrónicas colombianas, se preparó una bibliografía de referencia sobre etnoeducación en Colombia que incluye textos publicados entre 1991 y 2004, se elaboró fichas de libros y documentos significativos,<sup>4</sup> se revisó información relacionada con políticas públicas de educación para pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos, se entrevistó a profesionales que han coordinado o participado en experiencias etnoeducativas, se revisó materiales

---

<sup>3</sup> El nombre usual en Colombia es Etnoeducación, aunque ciertas experiencias y algunos discursos hablan de Educación Intercultural Bilingüe/EIB o Educación Bilingüe Intercultural/EBI, nombres utilizados en otros países de Iberoamérica.

<sup>4</sup> Significativos por su influencia en la educación, el resultado de experiencias e investigaciones consolidadas o por plantear posiciones novedosas y/o pertinentes para la problemática colombiana.

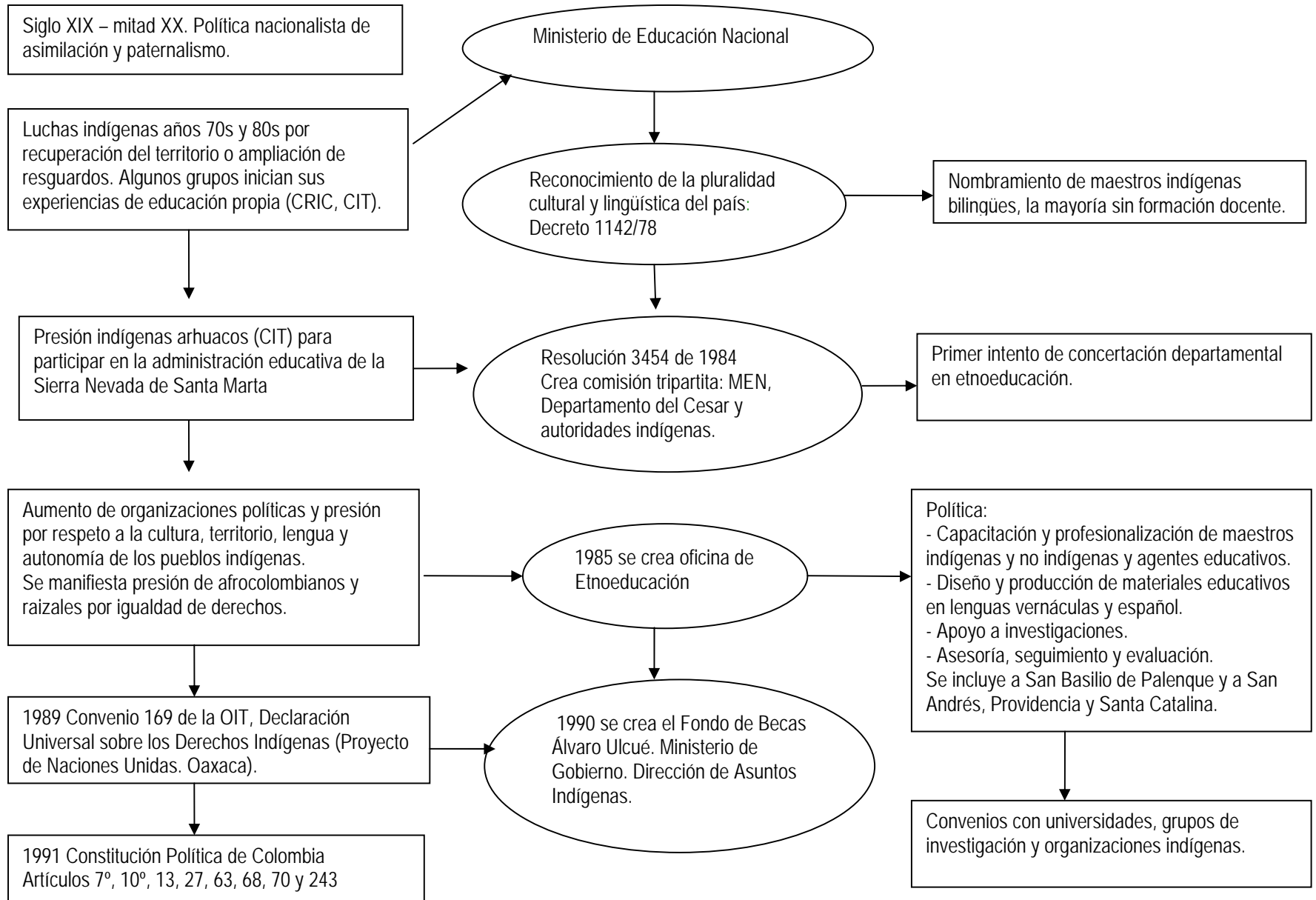
producto de las mismas, se entrevistó a funcionarios encargados o responsables del tema étnico en diferentes instituciones gubernamentales y se analizó las acciones del Ministerio de Educación Nacional.

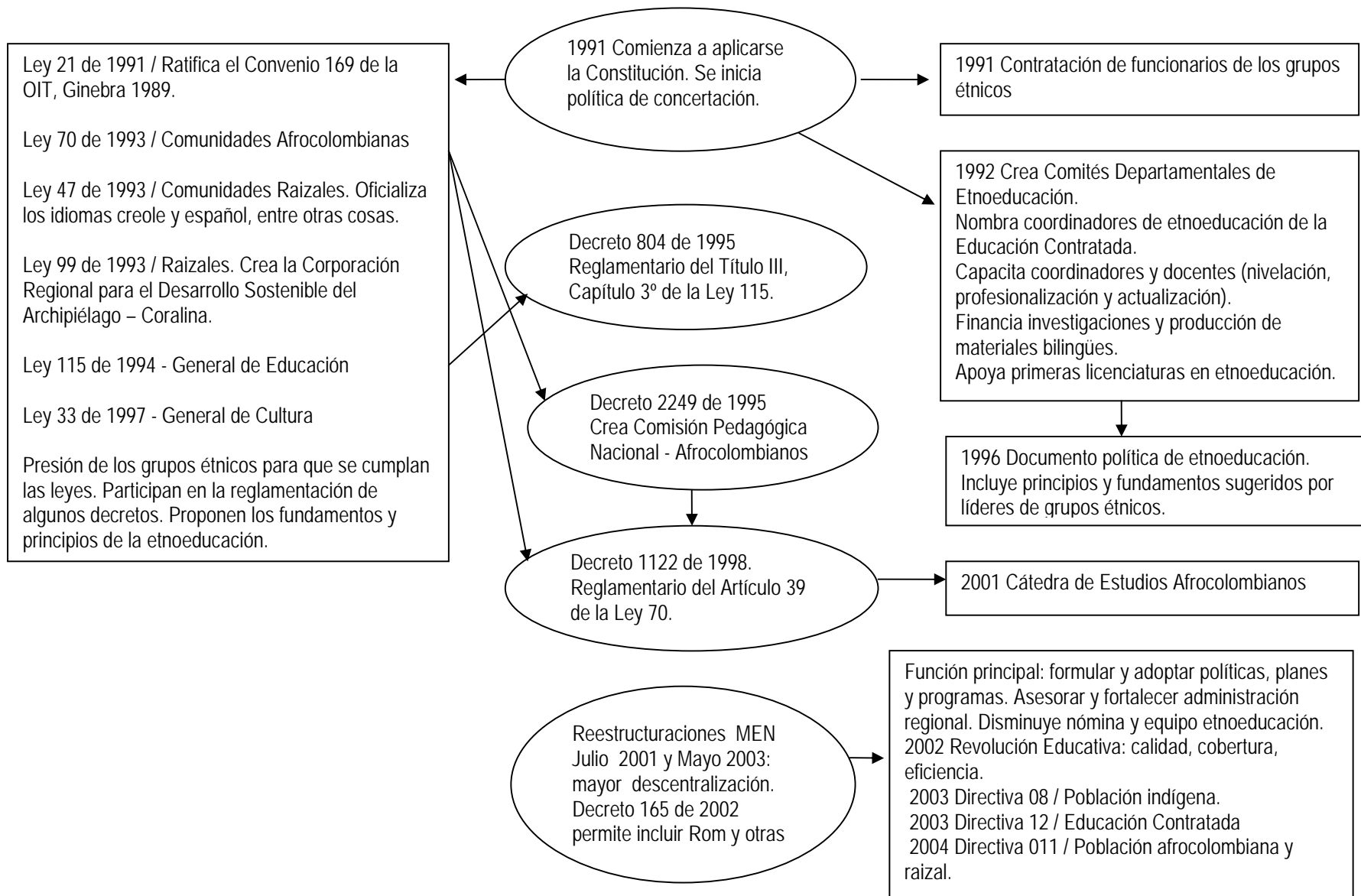
El primer capítulo contiene datos sobre el origen de la etnoeducación en Colombia y la interesante dinámica que se ha dado en la construcción de políticas, clara manifestación de la mutua influencia entre el Estado y los grupos étnicos en las últimas décadas. El tema continúa en el segundo capítulo con información correspondiente a la actual política pública. En los dos capítulos se hace referencia a la participación de la comunidad académica en todo el proceso.

El capítulo tercero se refiere a las tendencias que marcan la producción intelectual de los últimos doce años, a partir del análisis de publicaciones colombianas que en la mayoría de los casos dan cuenta de estudios e investigaciones. Una mirada global sobre los avances y ajustes en los procesos etnoeducativos, tomando como punto de partida el resultado de estudios anteriores, informes e investigaciones aparece en el capítulo cuarto.

El capítulo quinto contiene un análisis sobre las dificultades y, finalmente, en el capítulo sexto se presentan algunas sugerencias que pueden contribuir a definir futuras líneas de acción para mejorar los procesos.

**POLÍTICA EDUCATIVA PARA GRUPOS ÉTNICOS**  
**PROCESO HISTÓRICO**







## 1. UNA POLÍTICA EN PERMANENTE CONSTRUCCIÓN

La principal herramienta que poseen los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom en materia legal es la Constitución Política de 1991. Para el caso de la educación son importantes y se ha recurrido a ellos en numerosas ocasiones los Artículos 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Prácticamente toda la legislación emitida por el Estado a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia, la cual había comenzado en varias regiones del territorio nacional por lo menos 20 años antes.

En aquella época se adelantaban procesos experimentales de educación indígena en algunas zonas del Cauca y en la Sierra Nevada de Santa Marta. Tanto el Consejo Regional Indígena del Cauca/CRIC como la Confederación Indígena Tayrona/CIT habían iniciado sus respectivos proyectos e insistían en el nombramiento de docentes indígenas bilingües. Esto fue legalizado mediante el Decreto 1142 de 1978, reglamentario del Decreto 088 de 1976, para beneficio de todos los grupos étnicos. Los puntos básicos aquí establecidos fueron:

- La aprobación de procesos educativos concordantes con las características culturales y necesidades de cada etnia.
- El derecho de las comunidades a participar en el diseño de sus programas educativos.
- La obligatoriedad de realizar las alfabetizaciones en lengua materna.
- La definición de criterios específicos para selección de maestros(as) indígenas, en especial, que pertenecieran a sus comunidades y fueran bilingües.

Ese mismo año, en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, se facultó al Instituto Electrónico de Idiomas para iniciar el primer programa experimental de bilingüismo inglés/español. Esta experiencia se mantuvo a lo largo de nueve años. Antes de su clausura se comenzó a implementar el Programa Bilingüe en cinco instituciones educativas de San Andrés y nueve de Providencia y Santa Catalina, un logro importante, dadas las condiciones del Archipiélago, pero una cifra relativamente baja para la cantidad de población raizal en edad escolar.

Más adelante, la CIT logró que se emitiera la Resolución 3454 de 1984 oficializando una comisión tripartita para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta. En ella participaban el Ministerio de Educación Nacional/MEN, el Departamento del César y las autoridades indígenas. Fue el primer ejemplo de concertación regional entre un grupo étnico y el Estado para la administración del servicio educativo y aunque no funcionó adecuadamente el intento dio pie a la apertura de negociaciones entre otros pueblos indígenas y el Gobierno.<sup>5</sup> En esta misma Resolución se oficializaron los lineamientos generales de educación indígena.

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Etnoeducación. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. También era evidente una política de difusión: se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las

---

<sup>5</sup> Las dificultades en el funcionamiento de aquella Comisión tuvieron que ver con el incumplimiento de acuerdos y la poca comunicación entre las partes. En los años posteriores se perdieron muchas plazas docentes asignadas a escuelas indígenas de la Sierra Nevada (Serrano, Enciso 1991).

memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación.<sup>6</sup>

También por aquellos días comenzó el respaldo a los proyectos de etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe que se habían iniciado en San Basilio de Palenque y en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, mediante la contratación de lingüistas que investigaban las lenguas criollas (Carol O'Flynn y Oakly Forbes, el creole sanandresano y Carlos Patiño Roselli, el palenquero).

De acuerdo con la estructura organizativa del Ministerio de Educación Nacional, entre 1985 y 1995 fueron los Centros Experimentales Piloto/CEP las instancias encargadas de la etnoeducación en las regiones. Allí se organizaron los seminarios de capacitación (nivelación, profesionalización y actualización de docentes), se coordinó con las organizaciones la asistencia de los docentes y se contrató a los capacitadores. En la mayoría de los casos se buscó a personas o grupos de investigación vinculados a universidades, fundaciones y organizaciones indígenas que realizaban investigaciones en campos afines o habían comenzado experiencias de etnoeducación. Entre ellos, el Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes/CCELA adscrito a la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonia, la ONIC, la OIA, la OREWA y el CRIC, el Instituto Caro y Cuervo, las fundaciones Gaia, Colombia Nuestra, Etnollano y Puerto Rastrojo (Enciso, Serrano, Nieto 1996).

Al publicarse la Constitución de 1991 el MEN reorientó su política etnoeducativa:

---

<sup>6</sup> La versión inicial del documento, en 1982, se llamó *Lineamientos generales de educación indígena* (MEN 1982). Luego saldrían otras versiones.

- Contrató profesionales de grupos étnicos como funcionarios. Los primeros fueron Rosalba Jiménez, sikuni y Simón Valencia, cubeo. Ambos tenían varios años de experiencia en el trabajo etnoeducativo y eran egresados del postgrado en etnolingüística del CCELA. Contrató también a una representante de los afrocolombianos, Dorina Hernández. Más adelante llegarían otros indígenas y afrocolombianos, algunos de ellos en comisión docente.

- Promovió la creación de Comités Departamentales de Etnoeducación, con lo cual empezó a consolidarse la idea de la concertación regional con los líderes de los grupos étnicos para el tema educativo. Ya se vislumbraba el problema que se iba a definir más claramente después: que muchos de los líderes no representaban en la práctica a las comunidades, que algunos desconocían a las autoridades tradicionales y éstas, a su vez, no entendían bien de qué se trataba todo ese asunto de la concertación ni de la interculturalidad. Por su parte, los docentes empezaban a enfrentarse al manejo pedagógico de lo “propio y lo ajeno” en la escuela sin haber recibido suficiente formación para ello y trataban de cumplir de la mejor manera, pero terminaban repitiendo los esquemas de su propia experiencia educativa que había sido orientada en todo sentido desde una óptica occidental.

- Comenzó a insistir en la concertación también con los obispos, que administraban la Educación Contratada/EC y atendían a un gran número de estudiantes indígenas en todo el territorio nacional, cuando en los años anteriores la actitud hacia ellos había sido de confrontación y negación al diálogo. Se nombró a coordinadores de etnoeducación por parte de la EC en todos los departamentos, con la idea de que incluyeran la etnoeducación en los establecimientos educativos que administraban. A su vez, esto serviría para evitar que se continuara con las prácticas de evangelización forzada; si no, por lo menos se había intentado. Simultáneamente, las secretarías de educación departamentales nombraron

coordinadores de etnoeducación. La mayoría eran de los grupos étnicos y maestros.

- Continuó con los siguientes procesos:

- Formación docente, añadiendo convenios con universidades que tenían programas de licenciatura en etnoeducación.
- Diseño y elaboración de materiales educativos.
- Investigación lingüística, pedagógica y antropológica.
- Construcción y dotación de escuelas.
- Educación de adultos en comunidades indígenas.
- Apoyo a evaluación de experiencias educativas.
- Asesoría directa a grupos étnicos en todo el territorio nacional.

Prácticamente todos los egresados de la Maestría en Etnolingüística del CCELA fueron contratados por el MEN y/o los Centros Experimentales Piloto para capacitar e investigar sobre las lenguas indígenas durante los procesos de profesionalización de docentes indígenas en todo el territorio nacional. Algunos lingüistas que trabajaron en estos procesos fueron: Rubiel Zalabata, lengua Ikuñ; Daniel Aguirre, lengua Emberá; Rosalba Jiménez, lengua Sikuaní; Marcos Yule y Luis Carlos Ulcué, lengua Nasayuwe; Lilia Triviño, Manuel Molina y Bárbara Muelas, lengua Guambiana y Mario Hoyos, Wayuunaiki. Desde hacía un tiempo se trabajaba en descripciones lingüísticas de lenguas indígenas (Queixalós, Reinoso, Meléndez 1988, Merchán 1990, Landaburu 1996, Manipiniktikinya 1996, entre otros) y se habían propuesto alfabetos que, bien o mal, comenzaban a utilizarse en materiales escolares. Estos avances fueron validados por el MEN a través de los contratos de asesoría y la confianza en la calidad de las investigaciones.

- La ONIC propuso unos fundamentos y principios que según el criterio de varias organizaciones, habrían de guiar la etnoeducación.<sup>7</sup> Éstos fueron aceptados por el MEN y discutidos con los representantes afrocolombianos, quienes estuvieron de acuerdo, convirtiéndose una vez más los requerimientos de los grupos étnicos en política pública. Sin embargo, líderes afrocolombianos dejaron en claro que además de estos fundamentos y principios elaborarían su propio proyecto étnico porque, entre otras razones, las políticas etnoeducativas habían sido elaboradas desde el exterior de sus comunidades y se debían sustentar en: los procesos organizativos comunitarios, la solución de sus problemas y la reivindicación de la identidad cultural. La Comisión Pedagógica de Comunidades Negras fue creada con el Decreto 2249 de 1995.

En 1994 se emitió la Ley 115 - General de Educación, que contempla en el Título III, Capítulo 3, los artículos referentes a la educación para grupos étnicos.<sup>8</sup> El MEN organizó varias reuniones de discusión con diferentes sectores cuando se estaba preparando el texto final de esta ley. Los líderes indígenas y de otros grupos asistieron a esta convocatoria mientras que, simultáneamente, organizaban asambleas en las comunidades para hablar del tema. Luego, escribieron propuestas para presentar al equipo del MEN que estaba a cargo del asunto.<sup>9</sup>

Hubo amplias discusiones. Al emitirse la ley, algunos representantes de los grupos étnicos manifestaron estar inconformes con los artículos aprobados al considerar que les faltaba especificidad y podrían ser malinterpretados en las regiones, lo que efectivamente ocurrió. Los puntos álgidos fueron los siguientes:

---

<sup>7</sup> Fundamentos: cosmovisión, territorialidad, diversidad, usos y costumbres y pedagogía. Principios: integralidad, diversidad lingüística, identidad, autonomía, participación comunitaria, sustentabilidad y viabilidad económica, progresividad, interculturalidad, flexibilidad y cohesión y control social.

<sup>8</sup> Artículos 55 al 63. Allí ya se menciona los fundamentos y principios citados.

<sup>9</sup> Algunas de las organizaciones indígenas que lideraron propuestas fueron la ONIC, el CRIC y AICO.

- La etnoeducación venía impulsando el diseño de currículos integrados y los artículos que ordenaban trabajar con áreas obligatorias fueron entendidos como una contradicción; en muchos departamentos se pensó que los indígenas y afrocolombianos debían replantear sus propuestas curriculares. Algo similar ocurrió con los temas de proyectos transversales, nombramiento de maestros y selección de contratos.
- La mayoría de los grupos había avanzado en procesos de formación de bachilleres pedagógicos a través de la profesionalización de maestros(as) indígenas y no indígenas. La Ley fue interpretada como una manera de acabar con las aspiraciones de muchos de estos(as) docentes en ejercicio que esperaban ser nombrados(as) y de otros(as) que soñaban con posesionarse luego de su grado, porque al emitirse la Ley se comenzó a exigir que todos los docentes fueran licenciados.
- Se había avanzado en la posibilidad de contratar a los sabedores de las comunidades como maestros tradicionales. La Ley 115 cerró esa posibilidad porque a pesar del Art. 62 lo que se hizo en las regiones fue seguir las pautas para nombramiento de docentes ordinarios, que aparecen especificadas en otro capítulo de la Ley.

Durante el resto de 1994 tanto el MEN como las organizaciones continuaron trabajando en la legislación, esta vez para definir el decreto que reglamentaría el Título III del Capítulo 3º. Así nació el Decreto 804 de 1995, con el cual se aclararon las dudas y se definió con mayor precisión todos los aspectos relacionados con el servicio educativo para grupos étnicos.

Los convenios con universidades, fundaciones y organizaciones continuaron con énfasis en la diferenciación étnica, lo mismo que el manejo administrativo: por un lado etnoeducación afrocolombiana, incluyendo a los raizales y, por otro, etnoeducación indígena. Los textos *Autodiagnóstico de Etnoeducación Indígena* (ONIC

1997/documento sin editar y sin publicar), *Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia* (Enciso, Serrano, Nieto 1996) y *Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (MEN 2001), dan cuenta de esta especificidad.

Una reestructuración del MEN en 2001 obligó a cambiar la política del Programa de Etnoeducación, inscrito en ese momento en la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. A partir de enero de 2002 enfocó sus acciones al diseño de políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas y suspendió la financiación de proyectos puntuales (Robinson, 2003). En cambio, se incluyó por primera vez a otros grupos étnicos, legitimando de este modo la etnoeducación del pueblo Rom, solicitada por ellos en diversas ocasiones (Artículo 1º del Decreto 165 de 2002).

Bajo esta nueva perspectiva se contrató la investigación y redacción de los textos *Política de Etnoeducación Afrocolombiana* (documento MEN 2002), *Atlas Etnográfico Afrocolombiano* (Maya 2003), *Bases para la implementación de un autodiagnóstico educativo del pueblo Rom de Colombia* (PROROM 2003), *Orientaciones de política para diseño y producción de materiales pedagógicos y lúdicos para pueblos indígenas* (documento ONIC 2003), *Documento preliminar de propuesta de evaluación integral de la educación de Pueblos Indígenas* (documento MEN 2002), *Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana* (Enciso 2004), y *Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*, realizado en agosto de 2002 (MEN 2004). De estos documentos, el Ministerio ya publicó los dos últimos.

Afianzar los procesos y su legalización ha tomado varias décadas. Los efectos benéficos o no de la etnoeducación han sido mediados por las políticas estatales y las políticas internas de los mismos grupos étnicos en una dinámica de tensión-distensión que ha sido constante desde la creación del movimiento indígena y las



primeras luchas por la tierra. Es una responsabilidad compartida. Lo realizado por asesores y profesores e investigadores universitarios ha formado parte de la misma dinámica.

Todos los grupos étnicos del país, cada uno de acuerdo con el ritmo que ha marcado su propio proceso histórico, se han visto involucrados en este juego de reciprocidad con el Estado. Los cambios han traído ventajas y desventajas, progreso y estancamiento, conocimiento e ignorancia, fortalecimiento y debilidad, alegrías y tristezas, contratos y convenios, expectativas no imaginadas, satisfacción y desilusión, mudanzas a las ciudades, matrimonios y divorcios, unos que se van, unos que se quedan... el mundo transformado.

Quizás algunos estén satisfechos. Quizás otros, probablemente mayores y autoridades tradicionales, sientan algo similar a lo que me dijo el taita Lorenzo Muelas un día, algunos años después de publicada la Constitución de 1991:

*“Si yo hubiera sabido que todos estos cambios nos iban a traer tanta división y tanta descomposición, no hubiera participado como lo hice en la Asamblea Nacional Constituyente”* (Enciso, 1996. Archivo personal).

Una mirada diferente, sutilmente diferente, apareció en un documento de la ONIC por aquellos tiempos:

*“La escuela, por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad, y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo, por esa misma razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes”.* (ONIC 1995:5).

El proceso continúa. En el siguiente cuadro se incluyen los rasgos más sobresalientes de las políticas educativas para grupos étnicos entre 1985 y 2004. El período se ha dividido teniendo en cuenta hitos históricos representativos de cambios importantes en la política: en 1985 se crea la oficina de etnoeducación, en 1991 se emite la constitución política, en 2001 hay una reestructuración del MEN y se transforma la política educativa, en 2003 hay otra reestructuración y DNP publica el plan de desarrollo *Hacia un Estado Comunitario*. La información acerca de la política actual aparece más adelante.

**CUADRO No.1**  
**Políticas de Etnoeducación 1985 - 2004**

Período	Política – Líneas de acción
1985 - 1990	<p>1985: Se crea la oficina de Etnoeducación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas y agentes educativos.</li> <li>- Diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español.</li> <li>- Apoyo a investigaciones.</li> <li>- Asesoría, seguimiento y evaluación.</li> <li>- Difusión de lineamientos y memorias de seminarios.</li> <li>- Convenios y contratos con universidades, grupos de investigación y organizaciones indígenas.</li> <li>- Se incluye a San Basilio de Palenque y a San Andrés, Providencia y Santa Catalina.</li> </ul>
1991 - 2000	<p>1991: Comienza a aplicarse la Constitución política.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se Inicia política de concertación.</li> <li>- Contratación de funcionarios de los grupos étnicos.</li> <li>- Creación Comités Departamentales de Etnoeducación.</li> <li>- Nombramiento coordinadores de etnoeducación de la Educación Contratada.</li> <li>- Capacitación coordinadores y docentes (nivelación, profesionalización y actualización).</li> <li>- Financiación investigaciones y producción de materiales bilingües.</li> <li>- Apoyo financiero a primeras licenciaturas en etnoeducación.</li> </ul> <p>1994: Ley 115 – General de Educación. Incluye capítulo de grupos étnicos.</p> <p>1995: Se legaliza la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. Se emite el Decreto 804, reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley 115.</p>

	<p>1996: La política de etnoeducación publicada por el MEN incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos, planes de vida, PEI/PEC, y diferencia etnoeducación afrocolombiana de indígena.</p> <p>1998: Decreto 1122. Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70. Crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</p>
2001- 2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimiento de la etnoeducación afrocolombiana: difusión Cátedra de Estudios, seguimiento y sistematización de experiencias sobresalientes, I foro de etnoeducación afrocolombiana.</li> <li>- Formulación y adopción de políticas, planes y programas.</li> <li>- Apoyo a la administración educativa regional</li> <li>- Reuniones nacionales de concertación con grupos étnicos</li> <li>- Disminución de la asesoría a comunidades y de financiación a proyectos puntuales.</li> <li>- Se incluye al pueblo Rom.</li> <li>- Por reestructuración estatal disminuye nómina y equipo etnoeducación.</li> </ul>
2003 - 2004	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado Comunitario (Ley 812 de 2003): Revolución educativa: Calidad, cobertura, eficiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación de políticas, planes y programas.</li> <li>- Asesoría y fortalecimiento territorial.</li> <li>- Reuniones departamentales de concertación con grupos étnicos y autoridades de los entes territoriales. Oficina de etnoeducación del MEN vuelve a las regiones.</li> <li>- Identificación, promoción y seguimiento a experiencias exitosas y pertinentes.</li> <li>- Fomento de redes pedagógicas.</li> </ul> <p>2003: Directiva ministerial 08. Orientaciones para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena. 2003: Directiva 12. Orientaciones relacionadas con la Educación Nacional Contratada 2004: Directiva 011. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal.</p>

## 2. ACTUAL POLÍTICA PÚBLICA

### **Ministerio de Educación Nacional**

Desde 2003, el Ministerio de Educación Nacional ha enmarcado su política para grupos étnicos en la política general diseñada para atender a poblacionales vulnerables. Incluye, además de las etnias, a la población rural, desplazados, desvinculados del conflicto armado, niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, adultos iletrados y habitantes de las zonas de frontera. En esta medida, la atención se ubica en la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, y directamente en la Subdirección de Poblaciones.

El programa de gobierno, la *Revolución Educativa*, plantea como estrategias fundamentales la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad y la eficiencia. Bajo esa perspectiva y teniendo en cuenta las necesidades particulares, se diseñaron propuestas de educación formal pertinentes para cada grupo poblacional. La Etnoeducación, como se mencionó antes, comenzó su vida legal a partir de Decreto 1142 de 1978. Otras propuestas son ofrecidas por el Programa de Educación Rural (PER) de la Subdirección de Poblaciones. La oferta incluye programas escolarizados y no escolarizados para básica primaria, básica secundaria y básica y media con destino a los niños, niñas y jóvenes de los sectores rurales, aunque en algunos casos se ubican en instituciones que atienden población urbano marginal.

Todos los modelos se ajustan a las condiciones socio económicas de los beneficiarios, incluyen materiales para docentes, tutores y alumnos(as), tienen metodologías flexibles, vinculan a la comunidad y conducen a obtener los mismos grados de escolaridad de las propuestas convencionales. En el siguiente cuadro se

puede apreciar una comparación entre ellos, a partir de sus características sobresalientes.

**CUADRO No.2**  
**Modelos Educativos Rurales**

NIVEL	MODELO	TIPO	BENEFICIARIOS	GRADOS
Básica Primaria	Escuela Nueva	Modelos Escolarizados	Niños(as) del sector rural. Por lo general no son económicamente activos, aunque la metodología les permite ausentarse por temporadas.	Grados 1 a 5
	Aceleración del Aprendizaje		Niños(as) y jóvenes entre 9 y 15 años, en extraedad, con 2 o 3 grados de atraso en la básica primaria.	3 últimos grados de primaria
Básica Secundaria	Telescundaria		Jóvenes rurales con primaria completa entre 12 y 17 años. También alumnos en extraedad moderada. Algunos son laboralmente activos; la flexibilidad del Modelo permite ausentarse eventualmente.	Grados 6 a 9
	Postprimaria Comité Cafeteros Caldas	Jóvenes rurales con primaria completa entre 12 y 17 años. También alumnos en extraedad. Pueden ser laboralmente activos; la flexibilidad del Modelo permite ausentarse parcialmente.	Grados 6 a 9	
	Postprimaria MEN – Univ. Pamplona	Jóvenes rurales con primaria completa entre 12 y 17 años. También alumnos en extraedad. Pueden ser laboralmente activos; la flexibilidad del Modelo permite ausentarse parcialmente.	Grados 6 a 9	
Básica y Media	Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT	Modelos No escolarizados	Jóvenes y adultos del sector rural, generalmente trabajadores, con primaria completa.	3 ciclos de secundaria y media: grados 6-7; 8-9; 10-11
	Servicio de Educación Rural SER		Jóvenes y adultos del sector rural, generalmente trabajadores.	6 ciclos de primaria, secundaria y media.
	Cafam		Población adulta trabajadora y jóvenes sin escolaridad o con escolaridad incompleta	5 etapas, equivalentes a primaria, secundaria y media

Tanto las postprimarias, como SAT, SER y Telesecundaria apoyan el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos formando a los estudiantes para que puedan crear, construir e implementar procesos en los que se realizan actividades laborales asociadas al entorno rural.

Por su parte, hay grupos étnicos que han comenzado a implementar modelos educativos rurales en sus territorios. Las instituciones que los llevan a cabo se ubican especialmente en departamentos donde existe alta densidad de población afrocolombiana, como en el Valle del Cauca, Bolívar, Córdoba y Cauca; en los departamentos de frontera o en lugares donde existe el programa de atención a población desplazada y desvinculada del conflicto armado.

En Chocó y San Andrés, Providencia y Santa Catalina se viene desarrollando el modelo de Aceleración del Aprendizaje, con adaptaciones para ese contexto geográfico y sociocultural; en Totoró, departamento del Cauca, los indígenas Nasa implementan el Modelo SER; en Caldas, los Chami de Riosucio trabajan con los Modelos Cafam y Posprimaria del Comité de Cafeteros de Caldas; en el departamento del Guaviare se está adaptando la metodología de Escuela Nueva para los centros etnoeducativos, con apoyo del Programa de Educación Rural - PER y las instituciones locales.

Otra propuesta es el Preescolar con Maestros Itinerantes para poblaciones rurales, que ha sido retomado por algunas comunidades indígenas de frontera, como los Tukano y Cubeo del Vaupés, que comenzarán el proceso correspondiente en 2005. En ese caso, los docentes van a las casas donde habitan niños y niñas en edad preescolar para atenderlos allí, pues la distancia hasta la escuela más cercana es demasiada. **Redacción de esta última frase.**

Para mejorar la calidad de la educación, el MEN, bajo la coordinación de la Asociación de Facultades de Educación y en conjunto con maestros, catedráticos y miembros de la comunidad educativa, viene trabajando desde el 2003 en la definición de Estándares Curriculares. Se trata de criterios establecidos y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de *saber* y *saber hacer*, en cada una de las áreas y niveles. Hasta el momento, se han elaborado estándares básicos de competencias ciudadanas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas.

Se puede decir que los estándares son una guía referencial para las instituciones escolares, en cuanto procuran orientar a los maestros y maestras en su labor educativa. Para su ejecución y con la idea de permitir un desarrollo gradual en los diferentes niveles de educación se articulan en una secuencia de complejidad creciente, agrupándose en conjuntos de grados: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo.

Aunque el propósito fundamental de los estándares es el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, esto no significa que se pretenda excluir o minimizar la importancia de los contenidos temáticos, porque ambas cosas están relacionadas, el saber o lo que se aprende, con la utilidad de ese conocimiento en los momentos y situaciones adecuados. Las competencias requieren conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio.

En relación con las etnias, la propuesta de estándares curriculares fue recibida inicialmente por los dirigentes de las organizaciones como una imposición más del Estado Colombiano. Esto se debe, por un lado, a cierta memoria colectiva relacionada con atropellos contra los grupos étnicos y, por otro, al incipiente

desarrollo de muchos proyectos etnoeducativos, que siendo relativamente jóvenes aún continúan en etapa de consolidación. Introducir cambios en los procesos curriculares que, además, han sido definidos en conjunto con autoridades tradicionales y otros miembros de las etnias, a partir de cada cultura y de acuerdo a necesidades comunitarias, es algo que les llena de preocupación.

Cuando los proyectos son de educación propia se trabaja con diseños curriculares que incluyen áreas integradas. Para su construcción se tiene en cuenta los parámetros culturales de socialización, el desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas ligado al entorno cultural, las formas propias de relación con la naturaleza y, en general, todos los aspectos del grupo étnico particular. Los estándares son una guía para los docentes del país, pero no son aplicables en su totalidad a los procesos etnoeducativos, requieren ajustes, adaptaciones y análisis de concordancia entre la educación convencional y la etnoeducación. Esto, en el fondo, es lo que piden los dirigentes de pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas.

Por eso, los representantes ante Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras han manifestado que no se sienten identificados con la idea de implementar los estándares. Señalan también que no han participado como colectivo en su definición.

Entre tanto, líderes indígenas han expresado que la política educativa en lugar de ser homogénea debe ser diversa porque cada etnia es diferente a la otra y tiene sus propias características. Un ejemplo son las declaraciones de Rosalba Jiménez, Sikuni, y Jorge García, Afrocolombiano, al periódico Al Tablero, No. 28, de 2004.

La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Programa de Etnoeducación, coherente con la política gubernamental de descentralizar el



Estado y en el marco de la Revolución Educativa viene organizando desde el año 2003 mesas de concertación de política educativa con representantes de organizaciones étnicas, autoridades tradicionales, secretarías de educación e instituciones relacionadas con el tema en todos los departamentos para obtener un diagnóstico directo sobre la problemática educativa y el estado de prestación del servicio por parte de las secretarías de educación a las etnias, y buscar la firma de acuerdos para mejorar los procesos.

Esta tarea fue convenida durante la Mesa Nacional de Concertación de Política Educativa Indígena (junio de 2003) y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras (noviembre de 2003). Se planearon mesas con pueblos indígenas en 22 departamentos, 2 comisiones regionales de comunidades negras y una mesa con el pueblo gitano. Hasta el momento, el Ministerio ha organizado mesas de concertación con indígenas en los departamentos de Amazonas, Arauca, Caquetá, Córdoba, Cundinamarca, Chocó, Guainía, Putumayo, Zona Cafetera, Tolima, Cesar, Boyacá, Meta, Vichada, Guajira y Sucre, con afrocolombianos en la región de la Costa Atlántica y el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y con gitanos en Bogotá.

De acuerdo con información suministrada por la Subdirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales,<sup>10</sup> el propósito del MEN durante las mesas se ha centrado en los siguientes aspectos:

- El fortalecimiento de relaciones de confianza con los representantes de los grupos étnicos en cuanto a una política educativa pertinente.
- La construcción de una política pública etnoeducativa, a partir de un proceso de concertación.

---

<sup>10</sup> Quintero, Bertha. Informe *Elementos para una oferta pertinente de perfiles profesionales y procesos pedagógicos en Etnoeducación*. (Septiembre de 2004).

- La orientación a los departamentos sobre lineamientos de oferta etnoeducativa y sobre la normatividad existente.
- La formulación de políticas etnoeducativas en el marco de la Revolución Educativa.
- El desarrollo de mecanismos de seguimiento y control frente a la aplicación de una política etnoeducativa.
- El apoyo para organizar un sistema de información diversificado que fortalezca la etnoeducación.

En las mesas se ha detectado el estado de los procesos educativos en los diferentes departamentos. Así como ha sido posible identificar avances en propuestas de educación propia, construcción de currículos y fortalecimiento de organizaciones de base, se ha obtenido información acerca de las dificultades y problemas.<sup>11</sup> Ambos asuntos se explicitan más adelante, sin embargo y por estar en el desarrollo de las mesas el origen de nuevas normas, es preciso mencionar el tema relacionado con la legislación: se encontró que un alto porcentaje de funcionarios y autoridades estatales han hecho caso omiso de la legislación y derechos étnicos, el MEN se asumió el asunto y a los pocos meses aparecieron dos directivas: una dirigida a gobernadores y alcaldes para la aplicación de la política etnoeducativa indígena (la 08), y otra similar para el caso de los afrocolombianos y raizales (la 011).

Las mesas han permitido también que los representantes de los grupos étnicos se reúnan en espacios autónomos y abiertos para analizar y discutir su situación, llegándose a acuerdos para mejorar la prestación del servicio etnoeducativo. De manera casi paralela, el MEN inició reuniones de seguimiento a los acuerdos, especialmente en aquellos casos donde los conflictos regionales son mayores.

---

<sup>11</sup> Ibid.

En el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina como caso excepcional, debido a las condiciones sociolingüísticas de la población, se firmó un acuerdo para adoptar e implementar un sistema de educación intercultural trilingüe en todo el departamento.

### **Otras instituciones gubernamentales**

La Ley 812 de 2003 aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, *Hacia un Estado Comunitario*, en la cual aparece una sección dedicada al fortalecimiento de los grupos étnicos (Ver detalles en el Anexo No. 3). Empero, el Departamento Nacional de Planeación no parece mostrar mucho interés real en el tema, ya que no existe un equipo de trabajo para atender lo concerniente a la etnoeducación en la Unidad de Desarrollo Social. Esta labor es desempeñada por un funcionario adscrito a la Unidad de Desarrollo Territorial.<sup>12</sup>

Por su parte, el Ministerio del Interior y de Justicia, a través de la Dirección de Etnias, orienta su política hacia la protección de derechos de los grupos étnicos, el fortalecimiento de sus autoridades y gobiernos, el apoyo a los procesos de titulación de resguardos indígenas y territorios colectivos para comunidades negras del Pacífico y, en general, al desarrollo de acciones que promuevan el respeto a sus derechos como etnias y sus formas de participación en la vida nacional.

La Dirección de Etnias representa a las comunidades ante el ICETEX, certificando la procedencia étnica de los aspirantes a becas de educación superior que esta entidad administra por medio del Fondo de Becas Alvaro Ulcué para estudiantes indígenas y el Fondo de Créditos Condonables para estudiantes afrocolombianos.

---

<sup>12</sup> Información suministrada por Dalila Gómez. Unidad de Desarrollo Territorial. DNP. 2004.

(Art. 40 de la Ley 70. Decreto 1627 de 1996). El ICETEX establece directamente los convenios o acuerdos con las universidades. Por su parte, los estudiantes se deben inscribir en los programas académicos de manera ordinaria para ser seleccionados de acuerdo a los procesos internos y al sistema de cupos asignados para indígenas o afrocolombianos, si existe el convenio, de lo contrario participan sin distinción en los procesos de selección.

El Fondo de Becas Álvaro Ulcúe cuenta con un total de 153 usuarios desde la convocatoria inicial, hecha en 1996 (no se han realizado nuevas convocatorias). Con respecto a la elección y presentación de candidatos al Fondo, está en revisión el reglamento y la aparición del Acuerdo No. 022 sobre control y eficiencia en la inscripción. Para la presentación de candidatos se tiene en cuenta los censos y el reconocimiento de los gobernadores de los Cabildos, sin intervención de veedores del proceso o de organismos ajenos a la comunidad.<sup>13</sup>

Los convenios con universidades son manejados directamente por el ICETEX, sin intervención de la Dirección de Etnias. En el caso de estudiantes indígenas, éstos se presentan a las universidades para lograr uno de los cupos asignados para ellos, si existe convenio; de lo contrario participan sin distinción en los procesos de selección. En el caso de la Universidad Nacional, el cupo de indígenas permitidos por facultad según el convenio establecido es de 2% por facultad. Para el segundo semestre de 2003 el número de admitidos fue 56, mientras que para el primer semestre de 2004 fueron 71.

El Fondo de Créditos Condonables para estudiantes afrocolombianos realizó la última convocatoria en el año 2000 y desde entonces se ha visto inalterada la cobertura.<sup>14</sup> Por eso, la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras venía

---

<sup>13</sup> Entrevistas con Gregorio Tojanci y Edwin Guerrero. Dirección de Etnias. 2004.

<sup>14</sup> Entrevista con Irma Gómez. Dirección de Etnias. 2004.

solicitando desde 2002 la ampliación de cupos y el fortalecimiento del Fondo, proceso que ha avanzado con participación del Ministerio de Educación y la Dirección de Etnias.

Por otro lado, los Ministerios de Cultura, Ambiente, Salud y Comunicaciones incluyen en sus políticas el diseño de planes y programas con grupos étnicos, cada uno dentro de las funciones que le corresponden.

### 3. TENDENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

A continuación se presenta un balance de tendencias en la producción académica, surgido del análisis de publicaciones colombianas sobre etnoeducación de los últimos doce años. La bibliografía de referencia elaborada como parte de esta tarea se adjunta como anexo; los textos citados a propósito de cada temática aparecen allí y no necesariamente en la bibliografía general del presente documento.

Los estudios e investigaciones de los últimos años están marcados por una clara tendencia a la especificidad en cuanto a temas, etnias, disciplinas y áreas de profundización. El balance bibliográfico da cuenta de mayor especialización temática a partir de 1998 que en los años previos, lo mismo que tratamientos más desmenuzados sobre el trabajo pedagógico y, definitivamente, apuestas más políticas en cuanto a reivindicaciones de tipo particular.

En el período anterior, las áreas de interés se centraron en campos de especialización que de todas maneras son básicos para el sustento conceptual de los procesos educativos pero que no se relacionan directamente con su aplicación en la práctica. Investigaciones sobre los pueblos indígenas y afrocolombianos elaboradas por antropólogos y otras personas dedicadas al estudio de las culturas dieron el primer aliento a los procesos de etnoeducación. Tanto, que en algunos casos y durante años fueron los únicos materiales de consulta para los docentes de las escuelas. A ello hacen referencia varios documentos (Tovar, Escobar y Bolaños 2000; Rojas T. 1999; Aguirre 1999; Landaburu 1996; Vasco, Enciso 1995a y 1995b; Serrano, Enciso 1991; Enciso, Serrano, Nieto 1996).

La búsqueda se realizó desde una mirada general, a no ser para los casos de raizales y rom, y se restringió a los temas relacionados con los siguientes

descriptores: educación bilingüe, educación intercultural, educación multicultural, educación bilingüe intercultural, etnoeducación, política educativa, educación indígena y afrocolombiana, raizales, rom, creole, lineamientos educativos, formación de docentes, investigación, legislación educativa, derechos étnicos, lenguas indígenas, currículo etnoeducación, evaluación etnoeducación, diagnóstico etnoeducativo, planes de vida, proyectos etnoeducativos comunitarios (PEC) y proyectos etnoeducativos institucionales (PEI).

Luego de analizar los documentos consultados, éstos se agruparon en las categorías que se resaltan con negrillas a continuación.

Algunos trabajos se refieren a las **políticas públicas** para atención de los grupos étnicos. En ellos sobresale la definición de los derechos legales, los procesos de actualización y replanteamiento normativo y la explicación de algunos casos concretos sobre aplicación de las leyes que son ejemplarizantes para el resto de poblaciones. Esther Sánchez profundiza en la investigación sobre los derechos jurisdiccionales de pueblos indígenas, incluyendo ejemplos de tutelas y las correspondientes sentencias proferidas por magistrados de la Corte Constitucional (Sánchez Botero 2004, 2003 y 2002; Enrique Sánchez 1996; Arango y Sánchez 2004 y 1997; Serrano y Enciso 1998).

Existe cierta tendencia a retomar la **concepción** inicial de etnoeducación, asociada a las tesis de etnodesarrollo de Bonfil Batalla, quien en la Declaración de San José (1991) da a entender que

*“La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los*

*valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”.*<sup>15</sup>

De la misma manera, y asociado a lo anterior, hay una tendencia y la necesidad de recuperar las virtualidades de la Investigación Acción Participativa/IAP planteada por Orlando Fals Borda. El resultado de algunas investigaciones confirma la importancia de fortalecer la organización comunitaria, producir resultados y generar preguntas a partir de procesos concretos en los que la misma comunidad ha participado desde el comienzo y para beneficio de todos y no solo de algunos sectores (Delgado 2004; Londoño 2002; Larrahondo 2002).

La mayoría de autores que escriben sobre el **tema de educación indígena**, al definir el sentido de la etnoeducación incluyen referencias a los conceptos de educación propia y educación oficial escolarizada o educación propia y educación intercultural bilingüe, asunto sobre el cual volvemos más adelante (Rojas 1999; Vasco 2000; OIA 2003; CRIC 2004; ONIC 2004; Jiménez 2004).

En este sentido, hay varias referencias al diálogo de saberes y, de nuevo, a la importancia de que en estos procesos participen todos los sectores involucrados. Rodríguez y Van der Hammen (1996) escriben sobre la investigación etnoeducativa y el diálogo de saberes en el campo de las ciencias. Manifiestan que éste debe incluir observación, comparación y clasificación según los criterios y necesidades del grupo étnico y de la sociedad occidental.

Existen **guías bibliográficas** sobre los pueblos embera wounnan, páez, guambiano (Vasco, Galeano 1998); sikuani, iku, korebaju y wayuú (Enciso, Serrano 1986) que

---

<sup>15</sup> Universidad Distrital. Varios autores. Documento preparatorio III Encuentro Universitario de Etnoeducación. Bogotá. 2002.



pueden ser de gran utilidad para investigadores, docentes, organizaciones y estudiantes en general.

En las publicaciones sobre las **temáticas asociadas a lo afrocolombiano** es frecuente encontrar alusiones a la grave situación que afrontan las comunidades, la discriminación, la violación de derechos, el desplazamiento por el conflicto armado, los procesos históricos y los aportes de los afrodescendientes a la vida nacional. Informes de organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y de organizaciones afrocolombianas señalan constantemente los problemas de violencia que viven estas comunidades, especialmente en los departamentos de la Costa Pacífica, la Costa Atlántica y límites del Chocó, hacia Risaralda y Antioquia.

Impresiona la abundante producción sobre **etnoeducación afrocolombiana** en los últimos ocho años, que incluye, desde luego, el tema de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (MEN 2001; Arriaga Copete 2002; Perea 1992; García 2000; Mosquera 1999; Maya 2000). Algunos documentos presentan datos sobre la socialización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Córdoba, Risaralda, Chocó, Atlántico, Valle del Cauca, Cauca, San Andrés, Providencia y Santa Catalina y Bolívar (ubicados en el MEN 2002). Se encuentra, así mismo, documentación sobre experiencias de educación en algunas comunidades, prestación de los servicios, desarrollo de los procesos, aplicación o no de políticas y propuestas (Palacios 1998, García 2000, Enciso 2004c y 2002).

De una forma distinta pero quizás más constante son las denuncias de los **pueblos indígenas**, aunque la mayoría de las veces aparecen en los medios de comunicación: prensa, radio, TV. e Internet (Páginas Web. Fundación Hemera 2004; Onic varios años). El tema también es tocado por Vasco (2002) y con frecuencia por los senadores indígenas, cuyo papel ha sido fundamental para dar a conocer al país la grave situación que se vive en las comunidades. En estos días,

justamente, el senador Gerardo Jumí ha denunciado en diversos medios los asesinatos de 50 indígenas wiwa y 5 wayuú, la desaparición de 30 wayuú y el desplazamiento de otros 500, en los últimos meses. **Esto ya se desactualizó, ahora han matado mamus, desplazado emberás, wiwas, matado más kankuamos, etc.**

Se comienza a vislumbrar una línea de trabajo alrededor del **tema Rom**, como resultado del proceso de reconocimiento político de este grupo étnico. Los trabajos consultados señalan aspectos sobre su trayectoria histórica, costumbres y tradiciones, organización social y política, necesidades y expectativas frente a su futuro en medio de la sociedad nacional y la vida moderna de los últimos años (Gómez 2002; Prorom 2003 y 2001).

Las memorias de **congresos** aportan datos sobre la producción académica. Cabe mencionar los Coloquios de Estudios Afrocolombianos, organizados por la Universidad del Cauca, el primero en octubre de 2001 (Rojas 2004a) y el segundo en 2004, el I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana (MEN 2004e), los congresos de etnoeducación organizados por la Universidad del Cauca en 2001, 2002 y la Universidad Distrital en 2003, además de los convocados por las organizaciones afrocolombianas en diferentes lugares.

La temática de **evaluación** también ha sido objeto de los investigadores en la última década. En la evaluación del Programa de Etnoeducación que contrató el MEN a comienzos de 1991 se analizó el período comprendido entre 1985 y ese momento. Allí aparecen detalles del trabajo regional, en términos interinstitucionales, administrativos, académicos y pedagógicos, se analizan los problemas y logros en cada campo y se sugiere una serie de recomendaciones (Serrano, Enciso 1991). Se encontró, así mismo, material acerca de proyectos etnoeducativos evaluados en diversas regiones, con participación de los docentes, autoridades tradicionales y responsables del tema en los departamentos o

municipios (Serrano, Enciso 1991, 1996; Londoño 2002; Vasco y Enciso 1995<sup>a</sup> y 1995b; MEN 2004e).

Es notoria la proliferación del discurso sobre la **convivencia interétnica**. De ello dan cuenta varias investigaciones, los enfoques en algunos de los PEI y PEC, y las ponencias de invitados a congresos y seminarios. El estudio *Convivencia Interétnica en el Sistema Educativo de Bogotá* realizado por la Universidad Nacional de Colombia es uno de los más novedosos, al profundizar en las relaciones que se dan en las escuelas del Distrito entre maestros y alumnos afrocolombianos y los que no lo son (Arocha, Espitia y otros. Centro de Estudios Sociales/CES - Programa Red 2001).

En el tema de la **lingüística**, el enfoque de las investigaciones realizadas en los últimos 10 años se dirige a los manejos del discurso y su análisis, las políticas lingüísticas y su aplicación en la escuela (Serrano 2003; Universidad Nacional, Sede San Andrés 2003; Ortiz 2002; Trillos 2003; Del Castillo 1995; Manipiniktikinya 1996), aunque continúa siendo de gran importancia la escritura de las lenguas vernáculas de todas la etnias para el fortalecimiento de la educación bilingüe, la obtención de status, la preservación cultural y de la necesidad de una educación diferencial (García 1996; Corporación Cristiana Universitaria de San Andrés 2003; Fucai 1998; Patiño 1995; Ortiz 2002).

Algunos investigadores han realizado proyectos en **historia oral y memoria colectiva**, con participación de personas de los grupos étnicos, los cuales son insumo importante para la posterior elaboración de materiales educativos, ayudan al fortalecimiento de la identidad cultural y permiten que las nuevas generaciones de los grupos étnicos conozcan elementos de la tradición y hechos del pasado (Rojas 2004b; Enciso 2004a; Mariño, Jiménez, Roelens 1994; PROROM 2001; Dagua, Aranda, Vasco 1998, entre otros).

La consulta arrojó documentos sobre **licenciaturas en etnoeducación** que permiten conocer, al menos en parte, los enfoques, tendencias en la formación de docentes, datos sobre producción académica, administración de los programas y algunos módulos para alumnos inscritos en los diferentes programas (U. Cauca, U. de la Guajira, U. de la Amazonia, U. Pedagógica y Tecnológica de Pereira, UNAD e Instituto Departamental para la Educación Indígena/INDEI -convenio entre la Pontificia Universidad Bolivariana y la OIA-).

En esta misma línea de la **educación superior** existen documentos acerca del programa de admisión de estudiantes indígenas y de municipios más pobres a la Universidad Nacional de Colombia, y de indígenas y afrocolombianos a otras instituciones. Estos materiales, por lo general, contienen datos de inscripciones y matrículas, permanencia en la universidad, programas académicos, número de egresados, tesis de grado y seguimiento a los estudiantes en el período de trabajo comunitario (Mayorga 2003; Oficina de Planeación Universidad Nacional 2003; Universidad de Antioquia 2004).

## **4. AVANCES Y AJUSTES EN LOS PROCESOS ETNOEDUCATIVOS**

Uno de los avances más sobresalientes en estos doce años es la creación de institutos para jalonar los procesos educativos indígenas desde la orientación política de las organizaciones (OIA 2004; CRIC 2004). La formación de recursos humanos continúa en casi todas partes, denotando el interés de líderes políticos y autoridades tradicionales en que se mejore la calidad de la educación y en incrementar los cuadros de indígenas preparados para formular y manejar proyectos, ser interlocutores de igual nivel con funcionarios y encargados de la administración nacional en diferentes sectores y ayudar a posicionar las organizaciones étnicas ante el Estado y la sociedad en general.

Detalles sobre cambios específicos en los procesos etnoeducativos no son objeto de este documento, pero se puede encontrar información sobre el tema en los planes de vida de los grupos étnicos, en los PEI/PEC de los centros educativos y en los informes de evaluación y sistematización de experiencias. De cualquier manera, se realizó un barrido de información que permitió obtener datos globales y, por lo tanto, fraccionados, a partir de los cuales ha sido posible incluir algunos ejemplos concretos.

La Organización Indígena de Antioquia/OIA creó el Instituto Departamental para la Educación Indígena/INDEI, como estrategia para orientar los planes de vida y tener un eje articulador de los programas y procesos. Según sus planteamientos, todo se hace en función del movimiento indígena y en sintonía con los planes de vida. El INDEI ha adquirido una responsabilidad de liderazgo en el desarrollo de la educación bilingüe e intercultural de los pueblos embera, zenú y tule de

Antioquia. Parte de lo interesante con este proyecto es que construyó de manera paulatina y juiciosa, siempre con asesoría de los mayores, además del enfoque integral que lo caracteriza:

*“La búsqueda de una educación propia como asunto de todos; maestros, líderes, gobernantes, promotores, sabios, mujeres y niños, capaz de aportar y conducir una sociedad indígena de cara al futuro y en relación con otras culturas, conocimientos, saberes y tecnologías, en condiciones difíciles y superar las condiciones de inequidad, que se dan en nuestras poblaciones” (OIA, INDEI 2003:9).*

Los programas de formación y capacitación en diversos campos se entrecruzan en un sistema denominado Red Educativa Indígena, que encadena los niveles regional, zonal, interlocal y local a través de micro centros. El sistema liga también la educación formal, no formal e informal y los niveles de educación básica, media y superior. Los programa que lo atraviesan son: medio ambiente, educación indígena, para que Embera viva y organizativo (Ver diagrama. Anexo No.3).

Otro de los procesos más llamativos es el del Consejo Regional Indígena del Cauca/CRIC, que con su Programa de Educación Bilingüe/PEB ha montado una infraestructura interna suficiente para coordinar el proyecto en las comunidades, formar docentes y capacitar agentes educativos en diferentes campos de acción. El PEB organiza cursos integrales y diplomados que se articulan a los otros proyectos del CRIC y a los procesos comunitarios de los pueblos indígenas yanacona, coconuco, totoró, guambiano, nasa, eperara-siapidara e inga, que habitan en el Departamento del Cauca.

La Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca/ACIN, en la misma línea del CRIC, posee una fuerte organización interna y también desarrolla sus propios programas de formación. Uno de ellos, próximo a comenzar, es el

Programa de Derecho Propio, para el que han obtenido apoyo del BID y del Consejo Superior de la Judicatura.

Estos programas son útiles y funcionan porque los procesos de organización son fuertes y su capacidad de cohesión es amplia. Aunque no todas las personas de los grupos étnicos en los departamentos mencionados se sienten representadas por estas organizaciones, si las aceptan, las apoyan e incluso las asumen como entes que les traen beneficios como grupo étnico. La división es menor que en otras etnias porque el enfoque es menos individualista. No quiero decir con estos ejemplos que todas las organizaciones deben crear sus propios institutos para capacitación. La verdad es que muchas de ellas sólo representan pequeñas fracciones de los pueblos indígenas y adolecen de claridad sobre sus objetivos. Así como algunas abogan por la recuperación cultural, otras lo hacen por el fortalecimiento y otras muestran una clara tendencia a la integración sin que se haya discutido o llegado a acuerdos sobre el asunto en las comunidades de origen.

Datos sobre los programas de formación que desarrollan las organizaciones conjuntamente con universidades aparecen más adelante. En cuanto a los vínculos entre etnoeducación y política nacional se puede afirmar que los espacios de concertación alcanzados por la mayoría de grupos étnicos han tenido, si no sus raíces, al menos alguna relación directa con los proyectos educativos. Una muestra es lo ocurrido en el Departamento de Bolívar, donde la Asamblea aprobó una ordenanza declarando a San Basilio de Palenque como Zona Convivencia Pacífica y Territorio Étnico-Cultural. Allí se menciona el impulso a proyectos productivos, el apoyo logístico y financiero de las experiencias de Etnoeducación, el apoyo al festival de tambores, el proceso de titulación colectiva de las tierras comunales y la recuperación de los cuerpos de agua.<sup>16</sup> Es un logro alcanzado después de muchos años de trabajo y en los que la etnoeducación ha jugado un papel importante.

Hechos similares se dan ahora en muchos lugares de Colombia y aunque a veces los acuerdos quedan en el papel, no se puede negar que las relaciones de los grupos étnicos con el gobierno se han duplicado y en la misma medida, su participación.

### **Avances y tendencias en los Proyectos Etnoeducativos Institucionales (PEI) y Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC)**

Por lo general, los procesos etnoeducativos se desarrollan en los niveles de educación básica y media, superior y educación informal comunitaria. A partir de 1995, luego de los cambios obligatorios de la Ley 115, los proyectos de educación básica y media han venido prestando atención especial a los siguientes aspectos: el enfoque de los PEI/PEC, el diseño curricular, la gestión administrativa, la enseñanza de lenguas vernáculas, las relaciones con la comunidad y, cuando se puede, la investigación y la producción de materiales escolares.

El enfoque de los PEI y PEC se perfila cada vez más según las necesidades locales y dependiendo del concepto de etnoeducación que se esté manejando. Hay una tendencia a la formulación de PEC con énfasis en educación técnica agropecuaria, microempresarial o agroambiental, entre otras, especialmente en las comunidades afrocolombianas. El hambre, los problemas económicos, la necesidad de generar ingresos, la descentralización y los estímulos para este tipo de proyectos motivan su creación.

La idea de que los centros educativos sean productivos, auto sostenibles e incluyan prácticas tradicionales de producción va calando poco a poco también en las comunidades indígenas. Es una manera de hacer interculturalidad en lo concreto y para beneficio general.

---

<sup>16</sup> Información suministrada por Dorina Hernández. Cartagena. 2002.



*“Para nosotros, los pueblos indígenas, es en el campo de la interculturalidad donde se establecen los conectores. Ahí es donde nos tenemos que ubicar. La interculturalidad es primero la educación propia y luego complementar con otros conocimientos... lo fundamental es afianzar la cultura teniendo, en cuenta que hay unos elementos básicos de identidad: lengua, territorio, tenencia de la tierra, sentido comunitario, lo colectivo y el fortalecimiento del conocimiento ancestral...”*  
(Jiménez, R. MEN 2004b:8)

En algunos PEI afrocolombianos y raizales, la etnoeducación es una asignatura más; en otros es el eje del currículo. Las comunidades indígenas, casi todas ubicadas en el ámbito rural, tienden más a lo segundo y a la construcción de PEC, basados en planes de vida. Sin embargo, la mayoría de PEI afrocolombianos trabajan los asuntos de la cultura y la historia a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y en varios de ellos se construye planes de vida a partir de la implementación de la misma. Los Rom no poseen escuelas propias.

Hay quienes optan por construir PEI y diseños curriculares, que se sustentan en Proyectos Pedagógicos.

*“El Proyecto Pedagógico PP, es una nueva forma y estrategia de pensar, programar y desarrollar la educación bilingüe e intercultural, que articule lo propio y lo ajeno. Es un proceso que se estructura y se interrelaciona con las áreas obligatorias, fundamentales y optativas de conocimiento y de formación, con asignaturas y temas, que buscan desarrollar potencialidades y valores de los jóvenes y adultos indígenas... El PP no se agota en áreas, asignaturas o temas, tampoco se corresponde con uno de ellos, ni se reduce a un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetos. Es dar sentido y significado cultural y educativo a la escuela y vida cotidiana; es vincular la escuela, la familia, la comunidad y el trabajo. Busca hacer*

*activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y experiencias, correlacionadas mutuamente” (OIA 2003:23).*

En casi todas las experiencias se da gran importancia a investigación cultural, a los fundamentos legales de la etnoeducación y al tema de derechos étnicos. Los proyectos pedagógicos ligados a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos siempre incluyen el componente investigativo y éste, a su vez, empieza a brindar elementos para la producción de materiales pedagógicos. Lo mismo ha ocurrido en el caso de la educación bilingüe intercultural de los raizales y pueblos indígenas.

La necesidad de definir los PEC/PEI y lo que esto implica en términos de pensar la escuela, organizar los procesos de enseñanza - aprendizaje y definir la misión institucional en coherencia con los deseos y necesidades de la comunidad educativa, ha llevado a concretar y perfilar mejor el diseño curricular de los proyectos etnoeducativos. La gestión escolar obliga a clarificar los objetivos y las estrategias para lograrlos. Esto ya lo saben los docentes y es algo que se puede asumir como un efecto más de los procesos de capacitación. Algunas normales superiores, por ejemplo, luego de los ajustes realizados en el proceso de acreditación, han comenzado a formar maestros y maestras de los grupos étnicos con más claridad para el desarrollo de su práctica pedagógica (MEN 2004e) y son varios los pueblos indígenas, entre ellos los Nasa y los Cofán, que manejan currículos no sólo interculturales sino integrales, ligados a los planes de vida, superando que las asignaturas convencionales tantas veces desligadas de la vida misma guíen la educación formal. Es decir, se entiende que el desarrollo de competencias está asociado no a una asignatura sino a un fin, que surge de necesidades palpables en la cotidianidad. Entonces, no es extraño encontrar áreas como comunidad y trabajo, salud y territorio, economía y producción, etc., en lugar de matemáticas, ciencias sociales y las demás de la educación ordinaria.

Las instituciones de etnoeducación suelen vincular a los padres de familia a su vida cotidiana. En comunidades afrocolombianas como Uré, Tadó y Condoto, ellos reemplazan a los docentes cuando se ausentan por cualquier motivo, colaboran con oficios variados y enseñan temas de la cultura tradicional. En cierto sentido, las formas de solidaridad familiar y comunitaria, propias de las comunidades afrodescendientes continúan en el colegio; son instituciones apropiadas por la comunidad (Enciso 2004c). Los proyectos de educación indígena también están marcados por la relación escuela - comunidad.

A propósito, en los últimos años se está retomando la importancia de contar con los sabios y mayores de los grupos étnicos para que guíen la construcción de los conocimientos tradicionales. El tipo de saberes asociados a la cultura ancestral y que por tradición eran enseñados por un mayor tiene que ver con la música, la cultura material, los signos de la naturaleza, los ritos de paso, la historia, la medicina natural, los mitos, las prácticas religiosas y la cosmovisión en general. En casi todas las investigaciones que se realizan para fortalecer los procesos escolares aparece alguno de estos temas y aún continúa la discusión sobre cuáles de ellos se deben llevar al ámbito escolar y cuáles no, en especial donde no se trabaja con la orientación de los sabedores.

El pueblo Rom, en su reciente proceso de organización, ha comenzado la consulta con las personas mayores para definir con mayor certeza los criterios de etnicidad, de acuerdo con su trayectoria histórica como pueblo. Del mismo modo, se empieza a sondear las necesidades educativas y las diferentes alternativas de adaptación del sistema educativo a las características de su vida itinerante.

Uno de los avances, relacionado con el surgimiento de la especificidad mencionada antes, es la producción de materiales educativos orientados a fortalecer la práctica pedagógica de los docentes. Algunos ejemplos son los textos de lectura en lengua

materna (L1) y segunda lengua (L2) para diferentes áreas elaborados por docentes Ikra del Cesar, las guías pedagógicas para docentes de la Amazonia (FUCAI 1998) y la gramática pedagógica de lengua Cofán, en Putumayo.

### **Tendencias y avances en el ámbito de la Educación Superior**

En cuanto a la educación superior, los principales cambios tienen que ver con: ajustes en los programas académicos de acuerdo a los requerimientos del CNA, ingreso de alumnos que no son de los grupos étnicos, vinculación de egresados como docentes e investigadores, aumento en la producción académica, fortalecimiento de redes universitarias nacionales e internacionales, proliferación de convenios-contratos con alcaldías y gobernaciones, consolidación de grupos de investigación cada vez más especializados en temáticas puntuales y establecimiento de convenios con organizaciones de base.

Los programas universitarios que atienden estudiantes de grupos étnicos son de dos tipos: licenciaturas en etnoeducación y carreras convencionales. Los programas de licenciatura fueron creados casi todos en la década de los noventa, duran entre cuatro y seis años y la mayoría son de modalidad semipresencial. Los ofrecen las universidades del Cauca, Pedagógica, Abierta y a Distancia/UNAD Tecnológica de Pereira, Guajira, Amazonia y Pontificia Bolivariana (con OIA/INDEI).

Una situación especial es la del PEB/CRIC, que montó y llevó a la práctica durante casi cinco años un programa de pedagogía comunitaria, caracterizado por la vinculación de profesores de alto nivel y una seria propuesta de fortalecimiento organizativo y comunitario. Cuando los alumnos estaban por terminar el ciclo completo, el CRIC no había logrado aún la legalización del programa. Entonces, firmó un convenio con la Universidad del Cauca y estos alumnos pasaron a la Licenciatura en Etnoeducación, pero con una modalidad adaptada para el caso.

Están validando sus conocimientos con los que brinda el programa de la Universidad, ingresaron a I semestre para hacer dos semestres en uno hasta el momento de terminar. El CRIC financia el proceso con apoyo internacional.

En términos generales, continúa la orientación del trabajo académico mediante módulos de asignaturas en los programas semipresenciales y a distancia. Los alumnos deben desarrollarlos durante el tiempo que están en las comunidades, ya sea en los centros educativos o en otro tipo de instituciones. Las tutorías y asistencia cercana al proceso de formación individual es más sólido en las etapas presenciales y durante las visitas de los tutores a las comunidades. Las mayores dificultades tienen que ver con los costos para el desplazamiento, los problemas de orden público y el desconocimiento de la cultura e historia de los grupos étnicos por parte de algunos docentes.

La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Pontificia Bolivariana y el INDEI/OIA está dirigida a maestros indígenas, candidatos a maestros y líderes comprometidos con sus comunidades. Este proceso se entrecruza con otros en la red sistémica mencionada antes.

La Universidad de San Simón en Cochabamba, Bolivia y la Cooperación Técnica Alemana - GTZ desarrollan desde 1996 el Programa PROEIB Andes, en el que participa Colombia, además de Perú, Bolivia, Ecuador y Chile. Se trata de un convenio para implementar un programa de formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe. Tiene maestría y especializaciones para población indígena. En cada país, el convenio es con el Ministerio de Educación, una universidad y una organización indígena de carácter nacional.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> En Colombia el convenio es con la ONIC, la Universidad del Cauca y el Ministerio de Educación Nacional.

La ONIC y otras organizaciones, con apoyo internacional (GTZ), tienen la propuesta de crear una universidad indígena intercultural para América Latina y el Caribe. Proponen su desarrollo a través de redes temáticas que funcionarían en centros asociados, a manera de sedes. Los temas de interés para la apertura de programas académicos son: derechos indígenas; educación intercultural bilingüe; gestión, identidad y gobierno; salud indígena y lenguas indo americanas. La propuesta se encuentra en etapa de consolidación que incluye una cátedra indígena itinerante: en 2003 se realizaron foros virtuales en Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia.

El número de universidades con estudiantes indígenas y de otros grupos étnicos inscritos en programas académicos convencionales ha aumentado en los últimos años. Además de la Universidad Nacional, cuyo programa PAES/Programa de Admisión de Estudiantes Indígenas y de Municipios más Pobres se ha mantenido y ampliado, ahora hay estudiantes matriculados (por convenio con los cabildos y organizaciones, por su propia cuenta o por tener becas) prácticamente en todas las universidades del país.

En el caso de la Universidad Nacional, el cupo de indígenas permitidos por facultad según el convenio establecido es de 2% por facultad. Para el segundo semestre de 2003 el número de admitidos fue 56, mientras que para el primer semestre de 2004 fueron 71.

Los datos de matrículas y egresados, así como los índices de deserción y retorno a las comunidades no existen o no se han sistematizado. Los alumnos no siempre figuran como indígenas, afrocolombianos, raizales o rom; hay poca información sobre lo que pasa con ellos durante su vida en la universidad y menos aún sobre su transformación. Algunas organizaciones, entre ellas la ONIC, el CRIC, la OIA y la OREWA, con apoyo de la UNESCO y la IESALC, adelantaron un diagnóstico sobre

la población indígena en el sistema universitario. La Universidad de Antioquia y la OIA están haciendo lo mismo para su caso particular.

Entre otros datos, el informe realizado por el primer grupo da cuenta de los siguientes problemas relacionados con el acceso y permanencia de la población indígena a la educación superior (ONIC, CRIC, IESALC – UNESCO 2004):

- Desconocimiento de las normas y derechos por parte de las autoridades y organizaciones indígenas e instituciones de básica y media donde estudia la población indígena, razón por la cual muchas veces no se informa a los estudiantes sobre las posibilidades de acceso a la educación superior.

*“En este sentido las mismas comunidades y directivos de educación en municipios con población indígena, sugieren que la información debe llegar a los sitios específicos y mediante mecanismos que permitan hacer una difusión clara hacia toda la comunidad, por ejemplo, los medios de comunicación radial (Emisoras Comunitarias indígenas), entre otras”. (p.58)*

- Procedimientos no claros en la selección de candidatos a estudiantes, y en la utilización de las becas.

*“De acuerdo a lo que se conoce y hemos encontrado, es que muchos candidatos no son elegidos y aprobados por la asamblea, por lo menos; si no a voluntad y por la oportunidad que se da, los bachilleres se inscriben en el formulario y se presentan a su suerte y riesgo a las pruebas o exámenes en las universidades (no en todas las universidades existen este tipo de pruebas internas. Otro problema es, muchos de los elegidos y estudiantes no son indígenas, ni siquiera se reconocen como tal y hay casos que ni siquiera viven en el territorio indígena que lo certifica. Simplemente aprovechan la relación de parentesco y la amistad de los líderes, la misma autoridad*

*indígena, para utilizar y ganarse los derechos de otros. Aquí tampoco hay unos mecanismos claros de control, seguimiento y evaluación” (Ibid).*

Las directivas, docentes y estudiantes de las universidades son conscientes de estos inconvenientes y sugieren buscar soluciones conjuntas. El informe propone el diseño e implementación de estrategias de control que debe ser aplicadas en durante los procesos de selección, certificación y acreditación de pertenencia y en la admisión de los estudiantes a las universidades.

- Dificultades económicas y de logística relacionadas con la permanencia de los jóvenes en las universidades. Deben salir de sus comunidades, alejarse de la familia, obtener recursos para sobrevivir en el nuevo lugar de ubicación, pagar matrícula cuando no tienen beca, materiales de estudio, transporte y otros gastos. Ante esta situación, muchos estudiantes regresan a sus hogares y otros ni siquiera intentan ingresar a la universidad.

- Comunidades marginadas y sin mayor acceso al sistema educativo básico y media, razón por la cual son mínimas las posibilidades de promoción de sus jóvenes a la educación superior.

- Distancia y distanciamiento de los centros de formación del nivel superior de las comunidades.

Las recomendaciones sugeridas por el estudio mencionado se refieren a:

- Consolidar una propuesta de educación superior indígena desde la óptica de los pueblos indígenas.

- Establecer políticas para un sistema de información en los establecimientos educativos de bachillerato y educación superior.



- Organizar una mesa de trabajo entre las organizaciones indígenas, el MEN y otras entidades, para reflexionar y concertar acuerdos sobre la educación superior de los indígenas.
- Desarrollar estrategias para identificar problemáticas y tomar medidas que lleven a superar las condiciones de inequidad, deserción, desarraigo cultural, financiación, capacitación para administrar y realizar procesos académicos y, finalmente.
- Apoyar el fortalecimiento de las experiencias e iniciativas de las organizaciones indígenas.

## 5. APRENDER DE LAS DIFICULTADES

Un elemento fundamental para el avance y mejoría de los procesos es el reconocimiento de las dificultades. Se incluye una mirada global y algunas ideas que pueden ser útiles para mejorar los procesos.

- 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.

- Las dificultades para establecer una caracterización de la población escolar de los grupos étnicos aún continúan. Los motivos están asociados a la falta de comprensión de directivas docentes, docentes, líderes de las etnias, organizaciones y asesores sobre el manejo de los instrumentos de acopio de datos y también sobre la importancia de suministrar información concreta. Esto viene cambiando con la política actual del MEN, pues la asignación presupuestal de acuerdo con el número de alumnos matriculados en el sistema obliga a corregir los datos tergiversados o no suministrados. Se busca obtener datos sobre las tipologías por departamento asociadas a la situación urbano rural, los niveles educativos que se ofertan, la

densidad y dispersión poblacional, el estado de los docentes en cuanto a escalafón, entre otros aspectos relacionados con la prestación del servicio. Otros puntos que contribuyen a dificultar la caracterización de la población étnica son los problemas al interior de las comunidades y el tipo de relaciones que éstas establecen con los gobiernos locales. No todos los pueblos indígenas son reconocidos como tales por las administraciones regionales, en especial, los que surgieron legalmente en los últimos años, ni todos los afrocolombianos habitan en comunidades focalizadas, lo cual lleva a constantes debates de parte y parte, lo que produce avances supremamente lentos en el desarrollo de los procesos.

- Los procesos pedagógicos se construyen a largo plazo y el caso de la etnoeducación es especialmente complicado. Los años pasan, los niños crecen y muchos de los problemas en la enseñanza siguen vigentes, no se logra manejar del todo la interdisciplinariedad, todavía se encuentran maestros y maestras cuya formación profesional es mínima y docentes que han visto difícil especializarse en campos disciplinares porque el currículo del proyecto donde trabajan es integral y tiene las áreas académicas fusionadas. Esto tiene que ver con las tendencias de procesos de capacitación, que con frecuencia han estado desligadas de los proyectos etnoeducativos comunitarios. Algunos problemas asociados a la promoción de pedagogías convencionales en estos contextos son:

- Proliferación de clases dirigidas con método expositivo
- Uso parcial de la lengua vernácula en el aula
- Investigación desligada de las asignaturas o las áreas integrales
- Escasez de equipos interdisciplinarios en los centros de formación
- Métodos que no tienen relación con el discurso de la etnoeducación ni de la educación intercultural bilingüe.
- Repetición en la escuela de las propias experiencias de aprendizaje

- Desconocimiento o poco reconocimiento de informes previos, diagnósticos y evaluaciones. No se leen, o no se interiorizan, o no se comprenden, o no se quieren comprender.

A propósito, son bastante dicientes las palabras de Rosalba Jiménez, líder política y asesora en procesos de etnoeducación:

*“Para introducir el lenguaje en las escuelas bilingües debemos manejar unas didácticas de enseñanza de la lengua, que hoy no existen. Los maestros están enseñando como ellos creen... uno ve que muchos niños leen en español, pero no lo entienden; leen los signos, pero no saben el significado en sí ni para traducirlo a su idioma. Hay que formar maestros, pues el hecho de que yo sea hablante de una lengua no significa que la sepa enseñar”* (Rosalba Jiménez, en entrevista de Al Tablero. MEN 2004).

- En las mesas de concertación con los pueblos indígenas es repetitiva la solicitud de apoyo técnico y financiero para el diseño curricular. Esa ha sido justamente una de las políticas de la oficina de etnoeducación del MEN desde su creación en 1985. Son muchos los recursos invertidos en apoyar los diseños curriculares. Evidentemente se trata de procesos en construcción que se deben ajustar cada año lectivo, pero las solicitudes se refieren a diseños nuevos, como si se estuviera comenzando.

No se puede decir que el Estado ha dado la espalda a la etnoeducación. A veces, incluso, en aras de la concertación y el respeto a la autonomía, se han invertido recursos en apoyar proyectos que representantes de grupos étnicos insisten en seguir haciendo una y otra vez, como una espiral sin fin sin presentar avances concretos.

- En los materiales producidos existe la tendencia a afianzar tradiciones y no a teorizar o a orientar desde el punto de vista pedagógico. En más de una ocasión su contenido es más político que pedagógico y esto tiene que ver con los nuevos espacios de participación de las poblaciones para afianzarse como grupos étnicos. La dificultad no está en que se haga esto sino en que se deje de hacer lo otro.

- Instituciones que en años anteriores fueron de educación media técnica se vieron obligadas a cambiar de modalidad. Las causas más frecuentes fueron:

- Asedio de grupos paramilitares o guerrilla, que obligaron al abandono de las tierras por las presiones a los alumnos para que ingresen a sus filas, las amenazas a docentes y padres de familia, los combates en las zonas donde están ubicados los cultivos y el peligro de salir con los estudiantes a realizar prácticas en las fincas de las instituciones.
- Falta de asesoría para el manejo de proyectos agropecuarios (control de plagas, producción de abonos y plaguicidas, manejo de enfermedades).
- Altos costos de concentrados para animales.
- Dificultades para mantener las instalaciones.
- Baja comercialización de los productos orgánicos o deterioro de los mismos a causa de las fumigaciones aéreas o de sembrados vecinos.

- Los grupos étnicos cuyas organizaciones se caracterizan por una estructura sólida, en la que participan asesores académicos, líderes tradicionales y líderes con amplia experiencia en relaciones institucionales, han logrado establecer diálogos de concertación que los llevan a alcanzar algunas soluciones a los conflictos locales y regionales. Sin embargo, en más de una ocasión las intenciones sobrepasan la realidad con la presión amenazante y asesina de grupos armados al margen de la ley. Por su parte, y sumado a este problema, los grupos étnicos que no tienen una organización fuerte o las comunidades de base no están suficiente y legítimamente

representadas por sus líderes políticos, continúan manteniendo relaciones de subyugación y discriminación con los estamentos de la sociedad nacional.

- La situación de orden público, los desplazamientos de comunidades indígenas y afrocolombianas hacia zonas urbanas, los asesinatos de líderes, la destrucción de los ecosistemas donde habitan algunas comunidades por parte de grandes empresas y la proliferación de sectas religiosas en sus territorios afecta de manera notoria los procesos educativos. Lo primero es sobrevivir, luego se va a la escuela.

- El acceso y vinculación de los grupos étnicos a las instituciones de carácter oficial y otros espacios gubernamentales ha llevado a la creación de una elite que reside en las principales ciudades y se aleja paulatinamente del contacto con las comunidades, perdiendo muchas veces el interés y la comprensión de lo que allí ocurre en la vida cotidiana.

- La universalización de conocimientos, como buena hija de la globalización, se basa en la economía de mercado. La ciencia occidental continúa desconociendo la ciencia ancestral de los grupos étnicos, salvo algunas experiencias de medicina en hospitales donde médicos alternativos intentar trabajar con médicos tradicionales indígenas.

- En algunos lugares, la manera como se entendió la reorganización educativa ha causado graves traumatismos a los procesos de etnoeducación. Se trasladó a docentes formados para la educación intercultural bilingüe a instituciones que no lo son y viceversa, se trasladó a docentes que no son bilingües ni formados en etnoeducación a instituciones donde se implementan procesos etnoeducativos, se trasladó a muchos alumnos de grupos étnicos a instituciones que no son etnoeducativas y están ubicadas en zonas alejadas de sus viviendas, rompiendo

con la antigua tradición de expandir la educación escolar a la comunitaria que, por lo general, se daba entre vecinos y familiares del contexto cercano.

## 6. VISLUMBRANDO CAMINOS

Luego de analizar la información presentada en los capítulos anteriores, se considera conveniente incluir una serie de sugerencias que, de acuerdo con los parámetros de la Revolución Educativa, pueden contribuir a abrir o mejorar el camino de los procesos de etnoeducación. Se presentan así, en tres bloques: cobertura, calidad y eficiencia.

### COBERTURA

- Los mecanismos para la ampliación de cobertura deben respetar los derechos de los grupos étnicos, en el sentido de no violentar las tradiciones culturales ni entorpecer los procesos de etnoeducación que llevan varios años tratando de consolidarse. En algunos departamentos o municipios es necesario realizar censos sociolingüísticos para definir la reubicación de estudiantes y docentes en instituciones adecuadas a sus necesidades, en lugar de hacer traslados como los que se mencionaron antes, de etnoeducadores a centros educativos convencionales, o viceversa.

- Buscar la manera de expandir la información sobre los programas de educación superior a los que pueden acceder los estudiantes de los grupos étnicos, dado que muchas veces no llegan datos sobre posibilidades de acceso a las comunidades más alejadas.

- Reorganizar la oferta de educación superior, brindando programas de formación técnica adaptados a las condiciones geográficas y socio culturales de los lugares donde habitan grupos étnicos. Es urgente fomentar programas que formen cuadros



capaces de pensar y llevar a la práctica proyectos de seguridad alimentaria, desarrollo local, reforestación, salud y control ambiental, entre otras. Se debe parar la migración ilegal de jóvenes al exterior y su opción de tomar las armas como únicas alternativas para un futuro incierto y este tipo de programas son una alternativa.

- Del mismo modo, se debería ampliar la oferta -y con ella la cobertura- ofreciendo programas serios de formación musical y artística, a partir de las prácticas tradicionales, como el toque de tambor, el baile y otras expresiones del arte que son pilares de las culturas nativas.

## **CALIDAD**

- Para mejorar la calidad se recomienda, inicialmente, definir el apoyo a los procesos de acuerdo con su enfoque: etnoeducación, educación propia o educación intercultural bilingüe. Cada concepto es digno de largas elucubraciones y análisis desde el punto de vista teórico y su aplicación. No obstante, veamos un poco por encima algunas características de cada una:

En la Etnoeducación, como tal, hay participación de los diferentes sectores de la comunidad en todos los aspectos relacionados con el proceso educativo: planificación general, definición de objetivos, materiales, currículo, administración y todas las actividades en general. La escuela está ligada a la vida cotidiana de la comunidad y forma parte de un proyecto definido de desarrollo comunitario, está ligada a la vida productiva y espiritual del grupo étnico, se consolida mediante la Investigación Acción Participativa (IAP) o la Investigación Participativa (IP), en constante diálogo con los mayores, docentes y padres de familia. La Etnoeducación es ideal para comunidades donde el proyecto educativo realmente responde a un proyecto comunitario. En ese sentido, tiene relación con los planes de vida.

La llamada Educación Propia, es educación endógena. Depende de los patrones culturales propios de cada grupo étnico, para lo cual no es necesaria la escuela. La educación propia es definida por los miembros de la comunidad, de acuerdo a la tradición y a las dinámicas de transformación propias de cada cultura. Entre sus características está la socialización familiar y comunitaria como pilar de todos los aprendizajes necesarios para la vida. Es soporte fundamental de la Etnoeducación.

La Educación Intercultural Bilingüe (EBI) se ha asumido, por lo general, como una propuesta educativa que vincula los saberes de la cultura de origen a la vida escolar, promoviendo el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo y apropiación de conocimientos tanto occidentales como tradicionales. Aunque muchos pueblos indígenas y afrocolombianos desarrollan procesos de Etnoeducación, que bautizaron como EBI, esta tendencia no necesariamente se fundamenta en el trabajo comunitario ni en la relación con la naturaleza y la orientación de los sabios de la comunidad, como si lo hace la Etnoeducación. Es decir, es un tipo de educación que también se ajusta a contextos urbanos y, de hecho, es recomendable en los países donde hay gran diversidad cultural.

En realidad, es la manera de reconocer en la práctica cotidiana la diversidad étnica y lingüística de una nación, promoviendo y aceptando que los grupos étnicos que la habitan forman parte de la nacionalidad y por lo tanto tienen derecho a la libre convivencia en condiciones de igualdad, y a que se respeten sus diferencias. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, que está destinada a toda Colombia, es un paso importante en la conformación de una sociedad que respete la interculturalidad.

- Canalizar la inversión hacia adelante para mejorar la calidad de la etnoeducación es urgente. Se sugiere apoyar:

- La producción de guías pedagógicas bilingües para todas las áreas del currículo según los PEI/PEC de las etnias.
  - La producción de libros bilingües, en los idiomas nativos y español, o inglés en el caso del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalana, para uso en las escuelas y también literatura para que las lenguas escritas tengan el desarrollo esperado o al menos una utilidad en la vida cotidiana.
  - Los estudios cualitativos e investigaciones concretas sobre los logros de los niños y niñas en el desarrollo de competencias lingüísticas y lectoescritoras, tanto en español como en el idioma del grupo étnico cuando los proyectos son bilingües.
  - La elaboración, experimentación y evaluación de guías pedagógicas antes de publicarlas.
  - La capacitación en: i) pedagogía activa y constructivismo como tendencias que son de gran utilidad y se pueden ajustar mejor a las condiciones de cada proceso etnoeducativo o de educación intercultural; ii) métodos para trabajo en currículos interdisciplinarios; iii) enseñanza de lenguas. En general, continuar con el apoyo a la construcción y desarrollo de propuestas de formación y capacitación de maestros indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, y apoyar la capacitación en didácticas y fortalecimiento disciplinar para todas las áreas del currículo, tanto desde el punto de vista occidental como de la cultura tradicional, buscando siempre la confrontación entre una y otra.
- Algunos modelos educativos de los que impulsa el MEN se pueden adaptar para mejorar la calidad de la educación en algunas comunidades. Valdría la pena sondear un poco en ese sentido, teniendo en cuenta que cualquiera de los modelos debe adaptarse a las condiciones culturales y lingüísticas de los grupos étnicos.

- Se requiere que haya equipos de trabajo interdisciplinarios en los Centros de Formación. Donde no los hay y es difícil su conformación, se recomienda buscar asesoría temporal en las instituciones locales o que el mismo MEN la ofrezca.

- Sería útil completar el estado del arte, profundizando en el estudio de lo que se está haciendo en las diferentes regiones del país a partir de visitas a experiencias puntuales a las sedes de las organizaciones de las etnias, a comunidades y centros etnoeducativos.

## **EFICIENCIA**

- Antes de realizar nuevos contratos para apoyo a ciertos procesos y proyectos, se debería evaluar el resultado de los anteriores, su utilidad y el efecto en la vida de las comunidades.

- El MEN, como entidad asesora del nivel central, debe seguir de cerca, controlar y guiar que los acuerdos de las mesas se cumplan, estar presente y orientar a los departamentos en la reorganización de los sistemas educativos, allí donde sea necesario.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Arango Raúl, Sánchez Enrique. 2004. *Los Pueblos Indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. DNP - Impreso por Quebecor. Bogotá.
- Arango Raúl, Sánchez Enrique. 1997. *Los Pueblos Indígenas de Colombia*. DNP. TM Editores. Bogotá.
- Asamblea Nacional Constituyente. 1991. *Constitución Política de Colombia, 1991*. Presidencia de la República. Bogotá.
- Dagua Hurtado, Abelino. 1991. "Para que los guambianos podamos vivir y crecer", en Varios autores: *Colombia Multiétnica y Pluricultural. Memorias del Seminario Taller sobre Reforma Descentralista y Minorías Étnicas en Colombia*. Escuela Superior de Administración Pública, Documentos ESAP. Bogotá.
- Dagua Hurtado, Abelino, Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco Uribe. 1998. *Guambianos. Hijos del Aroiris y del Agua*. CEREC, Los Cuatro Elementos, Fundación Alejandro Ángel Escobar, Fondo de Promoción de la Cultura de Banco Popular. Bogotá.
- Delgado Salazar, Ramiro. 2004. Documentación del patrimonio cultural de San Basilio de Palenque, un proyecto educativo desde la historia oral - una propuesta investigativa desde la i(a)p, la memoria y la educación. Ponencia presentada en el II Coloquio de Estudios Afrocolombianos. Popayán.
- Departamento Nacional de Planeación. 2002. Documento Conpes. "Construyendo confianza y relaciones de cooperación para el desarrollo sostenible del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina". Documento borrador. Bogotá.
- Enciso Patiño, Patricia con narradores raizales. 2004a. *Los hilos que amarran nuestra historia - The threads that tie our history*. NAFASD - GTZ. Impresol Ediciones. Bogotá.
- Enciso, Patricia. 2004b. Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Documento entregado al Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

- Enciso, Patricia. 2004c. *Sistematización Proyectos Educativos Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional. Bogotá.
- Enciso, Patricia. 2002d. "Conocer el pasado para decidir el futuro", en *Memorias II Encuentro de Egresados Indígenas de la Universidad Nacional de Colombia*. Redes para el Desarrollo Intercultural. Ed. Unilibros. Bogotá.
- Enciso, Patricia. 2002. Informes de Talleres de Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Secretaría de Educación Departamental. San Andrés Isla.
- Enciso, Patricia. 2001. Informes de Talleres de Socialización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Secretaría de Educación Departamental. San Andrés Isla.
- Enciso Patricia, Serrano Javier, Nieto Jairo. 1996. *Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia, MEN-GTZ*. 5 Tomos: Etnia Korebajá, Etnia Ika, Etnia Wayuú, Guía Bibliográfica e Informe Final. Editolaser. Bogotá.
- Fundación Caminos de Identidad - FUCAI. 2003. *Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas*. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá.
- Fundación Caminos de Identidad – FUCAI. 2000. Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas uitoto: bases para una etnodidáctica, resumen de investigación. Fucai. Fusagasuga.
- Fundación Caminos de Identidad – FUCAI. 1998. *Serie Escuela y Amazonia - 9 Tomos*. Quebecor Impreandes. Bogotá.
- García, Jorge Enrique. 2000. *Educación para el Reencuentro. Reflexiones Sobre Etnoeducación Afrocolombiana*. Ed. Tercer Milenio. Bogotá.
- Gobernación del Amazonas, Secretaria de Educación del Amazonas y representantes de los pueblos indígenas. 2004. Acuerdo para la implementación de la etnoeducación en el departamento del Amazonas. Leticia.
- Gobernación de Córdoba, Secretaría de Educación Departamental de Córdoba, Secretaría de Educación Municipal de San Andrés de Sotavento y los representantes de los pueblos indígenas de Córdoba. 2004. Acuerdo para la implementación de la etnoeducación en el departamento de Córdoba. Montería.

- Gómez, Dalila. 2002. *Por los caminos del reconocimiento de los derechos colectivos del pueblo Rom (Gitano) de Colombia*. DNP. Bogotá.
- Landaburu, Jön. 1996. Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz de la Sierra.
- Larrahondo, Sor Inés. 2002. La experiencia de Casita de Niños en el norte del Valle y sur del Cauca. Documento. La Balsa.
- Londoño, María Yovadis. 2002. Proyecto comunitario del Centro Docente Mixto de Uré. Documento. Uré.
- Manipiniktikinya (Abadio Green S.). 1996. Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz de la Sierra.
- Mariño Juan, Jiménez Rosalba, Roelens Tania. 1994. *El canto de los peces. Los seres del agua en la mitología y la vida cotidiana de los indígenas sikuani del Vichada*. Colciencias, Agencia Española de Cooperación Internacional, Fondation pour le progrès de l'homme. Litografía Arco. Bogotá.
- Maya, Adriana. Atlas Etnográfico Afrocolombiano. MEN. Bogotá. 2002.
- Merchán, Ana Joaquina. 1990. Propuesta de alfabeto Kuiba. Documento entregado al MEN. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 2004a. Memoria de la reunión sostenida con representantes de los pueblos indígenas del Chocó. Secretaría de Educación Departamental. Quibdó.
- Ministerio de Educación Nacional. 2004b. *Al Tablero*. No.28. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 2004c. *Normatividad básica para etnoeducación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 2004d. Directiva Ministerial No. 11. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 2004e. *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Memorias. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental y Organización Emberá Wounaan - OREWA. 2004. Acta del acuerdo en el marco de la mesa departamental de educación indígena. Quibdó.
- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental, Representantes de los municipios, pueblos indígenas de Arauca y la Asociación de Cabildos y Autoridades Indígenas del Departamento "ASCATIDAR". 2004. Primera Mesa de Concertación Etnoeducativa de Arauca. Arauca.
- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental y Organización Regional Embera Wounaan del Chocó (OREWA). 2003. Acta de reunión. Quibdó.
- Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental del Putumayo y pueblos indígenas del Putumayo. 2003. Memoria Mesa Regional de Educación Indígena Putumayo. Mocoa.
- Ministerio de Educación Nacional. 2002. Política de etnoeducación afrocolombiana. Documento. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 2001. *Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 1982. *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio del Ambiente. 2002. *Política nacional de educación ambiental*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 1996. *Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*. Serie Documentos de Trabajo. Santa Fe de Bogotá.
- Ministerio de Gobierno, ICETEX. 1994. Reglamento Fondo de Becas Álvaro Ulcué. Documento. Bogotá.
- Native Foundation for the Archipelago's Sustainable Development NAFASD. 2003-2004. Proyecto "Historia oral y memoria colectiva, herramientas para fortalecer la identidad y la convivencia interétnica en San Andrés, Providencia y Santa Catalina". Enciso, Casagrande, Williams y otros. San Andrés.



- Organización Indígena de Antioquia - OIA, Instituto Departamental para la Educación Indígena - INDEI. 2003. La educación bilingüe e intercultural un reto del INDEI. Archivo magnético. Medellín.
- ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO. 2004. Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia. Bogotá.
- Organización Nacional Indígena de Colombia/ONIC. 2003. Orientaciones de política para diseño y producción de materiales pedagógicos y lúdicos para pueblos indígenas. Documento. Bogotá.
- Organización Nacional Indígena de Colombia /ONIC. 1995. Algunas reflexiones en torno a la etnoeducación. Documento.
- Ortiz, Justo Alberto. 2002. *Parentesco de la glosa española con la décima: poesía negra del Pacífico sur. Texto etnoeducativo*. Empresa Editora de Nariño. San Juan de Pasto.
- Palacios, Aída. 1993. "¿Cultura material indígena o artesanías"?, en Pablo Leyva (ed.): *Colombia Pacífico*. Tomo I. Fondo FEN-Colombia. Bogotá.
- Palacios, Nicolás Odilio. 1998. *Etnoeducación en Colombia y las Comunidades Afrocolombianas*. Docentes editores. Bogotá.
- Patiño Roselli, Carlos. 1995. *Hacia una ortografía para el idioma palenquero, en América Negra*. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Pineda Camacho, Roberto. 1999. "La metamorfosis de las sociedades amazónicas: relaciones interétnicas y procesos de etnicidad", en *Ciencias Sociales en la Amazonia Colombiana*. Comisión Regional de Ciencia y Tecnología de la Amazonia. Impresol Ediciones. Bogotá.
- Proceso Organizativo del Pueblo Rom - PROROM. 2003. Bases para la implementación de un autodiagnóstico educativo del pueblo rom de Colombia. Documento entregado al Ministerio de Educación Nacional. Girón.
- Pueblos Indígenas del Guainía y Ministerio de Educación. 2004. Mesa Regional del Departamento del Guainía: Concertación de Políticas de Educación Indígena. Puerto Inírida.

- Pueblo Raizal y Secretaría de Educación Departamental. 2004. Acuerdo para adoptar un sistema etnoeducativo intercultural trilingüe en el Archipiélago. San Andrés Isla. Marzo.
- Proceso Organizativo del Pueblo Rom de Colombia - PROROM. 2003. *Bases para la implementación de un autodiagnóstico educativo del pueblo Rom de Colombia*. Girón.
- Proceso Organizativo del Pueblo Rom de Colombia – PROROM y Skokra. 2001. *El otro hijo de la Pacha Mama/ Madre Tierra: Declaración del Pueblo Rom de las Américas*. Prorom y Skokra Bogotá.
- Presidencia de la República. 2003. *Ley 812 de 2003. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006. Hacia un estado comunitario*. Bogotá.
- Queixalós, Francisco. Comp. 1991. *Entre cantos y llantos. Tradición oral sikuaní*. Publicaciones de Etnollano. Bogotá.
- Queixalós Francisco, Reinoso Andrés, Meléndez Miguel A. 1988. Un programa de capacitación en lingüística para maestros Piapoco. Documento entregado al Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Robinson, Dilia. 2003. Informe de gestión del programa de etnoeducación del MEN, Julio 2001- Mayo 2003. Ministerio de Educación. Bogotá.
- Rodríguez Carlos Alberto, Van der Hammen Clara. 1996. “Pero tenemos que creer en lo de ustedes. El saber tradicional y el saber occidental en la Etnoeducación”, en *Educación Endógena Frente a Educación Formal*. Trillos, María (Comp.). CCELA. Bogotá.
- Rojas, Axel Alejandro. Comp. 2004a. *Estudios afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Memorias I Coloquio de Estudios Afrocolombianos. Universidad del Cauca. Popayán.
- Rojas, Axel Alejandro. 2004b. *Si no fuera por los quince negros*. Universidad del Cauca. Popayán.
- Rojas, Tulio. 1999. “La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer”, en *Colombia Internacional No.46*. Bogotá.
- Sánchez Botero, Esther. 2004. *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. 2ª Edición. Bogotá.

- Sánchez Botero, Esther. 2003. *Política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y de protección al menor*. Ministerio de Salud – ICBF. Bogotá.
- Sánchez Botero, Esther. 2002. *La aplicación práctica de la política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural*. Ministerio de Salud – ICBF. Bogotá.
- Sánchez Enrique. 1996. *Derechos de los pueblos indígenas en las Constitucionales de América Latina*. Disloque editores. Bogotá.
- Secretaría de Educación Departamental de Cundinamarca, Secretaría de Cultura de Cundinamarca, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D.C, Instituto Distrital de Cultura y Turismo y los representantes de los pueblos indígenas de Cundinamarca y Bogotá D.C. 2004. Acuerdo para la implementación de la etnoeducación en Cundinamarca y Bogotá D.C. Bogotá.
- Secretaría de Educación Departamental del Guaviare: Proyecto de Educación Rural PER, Programa de Etnoeducación. 2003. Perfil del currículo intercultural para los pueblos indígenas tukanos orientales del Guaviare (resumen ejecutivo). San José del Guaviare.
- Serrano, Javier. 2003. "La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia", en Jung Ingrid, López Luis E. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. PROEIB Andes-inwent. Ed. Morata. Madrid.
- Serrano Javier, Enciso Patricia. 1998. "Los retos de la educación intercultural. Políticas para América Latina y el Caribe", en *Revista Caribana*, Año 1, No.2. Caracas.
- Serrano Javier, Enciso Patricia. 1991. *Programa de Etnoeducación. Estado actual y recomendaciones*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Universidad de la Amazonía. 2004. Licenciatura en Lingüística y Educación indígena. Documento. Florencia.
- Universidad de la Guajira. 2004. Programa de Licenciatura en Etnoeducación. Documento. Riohacha.
- Universidad Indígena Intercultural. 2003. Sistema Universitario de Educación Superior Indígena para América Latina y el Caribe. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. La Paz.

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. 2004. Documento Institucional sobre créditos académicos. UNAD. Bogotá.
- Vasco, Luis Guillermo. 2002. *Entre Selva y Páramo*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá.
- Vasco, Luis Guillermo. 2000. "La educación intercultural: un camino hacia la integración", en *Kabuya*. No. 11. Bogotá.
- Vasco Luis Guillermo, Enciso Patricia. 1995a. *Educación indígena en el resguardo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Laboratorio de Antropología Social. Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación. MEN-UN. Bogotá.
- Vasco Luis Guillermo, Enciso Patricia. 1995b. *Resultados de Evaluación en Experiencias de Educación Propia*. Memorias del taller organizado por el Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación. MEN-UN. Bogotá.

## **BASES DE DATOS CONSULTADAS**

- Biblioteca Luis Ángel Arango
- Convenio Andrés Bello
- Escuela Superior de Administración Pública - ESAP
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia
- Ministerio de Educación Nacional: Centro de Documentación.
- Organización de Estados Iberoamericanos - OEI
- Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Central.
- Universidad de los Andes. CCELA y Biblioteca Central.
- Universidad Nacional de Colombia. Biblioteca Central, Centro de Documentación Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Documentación Programa Red para el Fortalecimiento de la Educación Básica y Media, Centro de Estudios Sociales CES.

## **PÁGINAS ELECTRÓNICAS**

- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC
- Convenio Andrés Bello
- Departamento Nacional de Planeación
- Fundación Hemera – Etnias de Colombia
- Gobernación de San Andrés, Providencia y Santa Catalina
- Ministerio del Ambiente
- Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Cultura
- Ministerio de Comunicaciones
- Ministerio del Interior y de Justicia
- Organización Indígena de Antioquia – OIA.
- Organización de Estados Iberoamericanos - OEI
- Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC
- Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana. OPIAC
- Secretaría de Educación de Bogotá
- Universidad de Antioquia
- Universidad del Cauca
- Universidad Nacional de Colombia

## 8. ANEXOS

### **ANEXO No.1**

#### Bibliografía de Referencia

La revisión de bases de datos permitió seleccionar la bibliografía colombiana de referencia que se presenta en el archivo magnético. Varios de los textos son guías bibliográficas, en ese caso se incluye sólo el título de la publicación principal para no repetir su contenido. Comprende el período 1991-2004.

## **ANEXO No.2**

### **Ley 812 de 2003 - Capítulo II: fortalecimiento de los grupos étnicos**

Por tratarse de la política que guía las acciones del presente gobierno, incluimos la parte correspondiente al fortalecimiento de los grupos étnicos:

- La Consejería Presidencial para asuntos étnicos coordinará con los Ministerios el diseño y definición de las políticas conducentes a elevar el nivel de vida de los grupos étnicos y a garantizar su participación en las decisiones que les atañen.
- Se buscarán esquemas de concertación con las comunidades indígenas y afrocolombianas para el mejoramiento de sus condiciones de vida y se velará para que los servicios del sistema financiero y crediticio se hagan extensivos a estas comunidades.
- Se avanzará en los instrumentos legales que propicien el desarrollo de la población raizal del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.
- En relación con los ROM (gitanos) se propondrán mecanismos que reconozcan sus derechos y sus prácticas consuetudinarias. Se promoverán programas y proyectos orientados a mejorar sus condiciones de vida.
- Se facilitará a los Pueblos Indígenas diseñar sus propios Planes de Vida acordes con su cosmovisión. El Estado apoyará su elaboración y ejecución y garantizará, además, el cumplimiento de los convenios y tratados internacionales para un cabal desarrollo de los derechos de los Pueblos Indígenas.
- En los departamentos con población indígena, la ejecución de los recursos de los proyectos regionales por sectorizar que les haya correspondido, se considerará como uno de los criterios para la definición de los proyectos, el

peso poblacional indígena en dichos departamentos, en correspondencia con sus planes de vida. Del cupo regional asignado al departamento en programas de salud, educación, y saneamiento básico se tendrán en cuenta proyectos de etnosalud, etnoeducación y saneamiento básico de las comunidades indígenas.

- El Gobierno concertará y diseñará una estrategia para orientar recursos nacionales, regionales e interinstitucionales para propender por la adquisición de tierras, constitución, ampliación y saneamiento de Resguardos para los pueblos Indígenas.
- El Ministerio del Interior diseñará y definirá las políticas conducentes a elevar el nivel de vida de los grupos étnicos y a garantizar su participación en las decisiones que les atañen.
- El Gobierno Nacional buscará implementar el Plan Nacional de Desarrollo de la población afrocolombiana, hacia una Nación pluriétnica y multicultural, formulado por el Departamento Nacional de Planeación en 1998.
- El Gobierno Nacional adoptará medidas especiales de urgencia para garantizar los derechos humanos y reparar los efectos negativos originados por el conflicto armado.
- Se impulsará un programa especial de adquisición y dotación de tierras para Comunidades Negras que no tienen tierras o que la poseen de manera insuficiente. Igualmente se implementará, con el apoyo de las entidades territoriales, una política de legalización y titularización de predios urbanos en zonas subnormales, impulsar el acceso de la Comunidad Negra en los diferentes programas de vivienda y contribuir al equipamiento de áreas deportivas, culturales y recreación, garantizar una política de empleo, salud, acceso a créditos de fomentos y a recursos de cooperación que sirvan de bases para fortalecer los procesos de desarrollo productivo.
- Destinar los recursos y concertar con las comunidades afrocolombianas la formulación de un plan de desarrollo integral a largo plazo en cumplimiento de la Ley 70 de 1993, desde su visión y particularidades étnico-culturales.



- Fortalecer la institucionalidad para garantizar la participación y visualización de las Comunidades Negras y el fomento de su cultura y consolidación de su patrimonio.
- Como un reconocimiento a las propuestas que vienen construyendo las comunidades afrocolombianas, indígenas y mestizas y en desarrollo de los compromisos internacionales se impulsará una política de Estado, para la ecorregión estratégica del Pacífico colombiano, tomando como base la Agenda Pacífico 21 y el Plan Pacífico.
- En las áreas identificadas dentro del Plan Básico de Ordenamiento Territorial como de concertación indígena, donde se proyecten obras de infraestructura de interés del municipio y/o en desarrollo de las ZEEE, la decisión de uso del suelo se excluirá del proceso de concertación con las Autoridades Indígenas y quedará bajo la competencia del Consejo Municipal de Planeación Territorial correspondiente.
- Se diseñará un programa integral de registro e identificación que involucre a todos los grupos étnicos existentes de conformidad con lo establecido en las normas.
- Se impulsará de acuerdo con las posibilidades fiscales la aprobación de los instrumentos internacionales de protección a los pueblos indígenas.
- El Gobierno Nacional apoyará el fortalecimiento de la Educación intercultural indígena acorde a los principios etnoeducativos contenidos en su PCI.