

SEÑAS

Revista de la Casa del Pensamiento de la Cxhab Wala Kiwe - ACIN

ISSN 2248-5430 N° 1, junio de 2011



Editorial



Actualidad



Minga



El Gobierno de Santos y los pueblos indígenas 5

Consejería Mayor de la Cxhab Wala Kiwe

Los resguardos indígenas de origen colonial en riesgo 10

Luis Javier Caicedo

Problemas de la ley de víctimas y restitución de tierras 26

Juan Houghton

Hagamos minga por la paz 34

Equipo de Paz - ACIN

¡Diálogos humanitarios y negociación política ya! 46

CRIC

De la autonomía indígena a la Minga y al Congreso de los Pueblos 49

Crónicas de un congreso a lomo de chiva 53

Ricardo Alberto Rojas

Casa de Pensamiento ACIN

Minga de Resistencia Social y Comunitaria 59

Entrevista a Feliciano Valencia y Rafael Coicué

Palabra del Congreso de los Pueblos de Colombia

Propuesta de país para una vida digna 73

Minería



Mundo Indígena



Reseñas



Debates indígenas ante la reconquista minera del Cauca 78

Juan Houghton

El reconocimiento abstracto del derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia 95

Diana Granados y Mauricio Caviedes

El Decreto 2500: ¿Entre la contratación y la autonomía? 106

Entrevista a Jean Nilton Campo

Las mujeres y la participación política en la Cxhab Wala Kiwe: Conflictos, cambios y desafíos 115

Rosalba Velasco

Es el momento de que las hijas de los bosques y de las selvas lancemos un grito de justicia y armonía 123

Programa Mujer de la ACIN



Esta publicación es posible gracias al auspicio de:



El contenido de los artículos de esta publicación es de entera responsabilidad de sus autores y la línea editorial es responsabilidad exclusiva de ACIN, CASA DEL PENSAMIENTO y LA CORPORACIÓN ENSAYOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA; en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de las entidades financiadoras.

SEÑAS

Revista de la Casa de Pensamiento de la Cxhab Wala Kiwe - ACIN

Nº 1, JUNIO DE 2011

ISSN: 2248-5430

CONSEJERÍA ACIN

James Yatacué (Consejero Mayor), Carlos Andrés Alfonso, Albeiro Quiguanás, Freddy Guevara, Willington Güetio, Argelino Escué, Alfredo Mensa.

CONSEJO EDITORIAL

Equipo Casa de Pensamiento

EDITORES

Ezequiel Vitoróns Tálaga y Juan Houghton

FOTOGRAFÍAS

Cubierta: Tejido de Defensa de la Vida ACIN.
Archivo ACIN (Tejido de Defensa de la Vida),
Rafael Coicué, Julia Madariaga,
María Victoria Alvarado.

DIVULGACIÓN

Beatriz Beancourt

REVISIÓN DE TEXTOS

María José Díaz Granados

DISEÑO BÁSICO

Juan Sánchez

PREPARACIÓN EDITORIAL

Marta Rojas

ARMADO

Andrea Camargo

IMPRESIÓN

Ediciones Antropos Ltda., Bogotá D.C.

Se autoriza su reproducción parcial o total citando la fuente. Se agradece enviar copia.

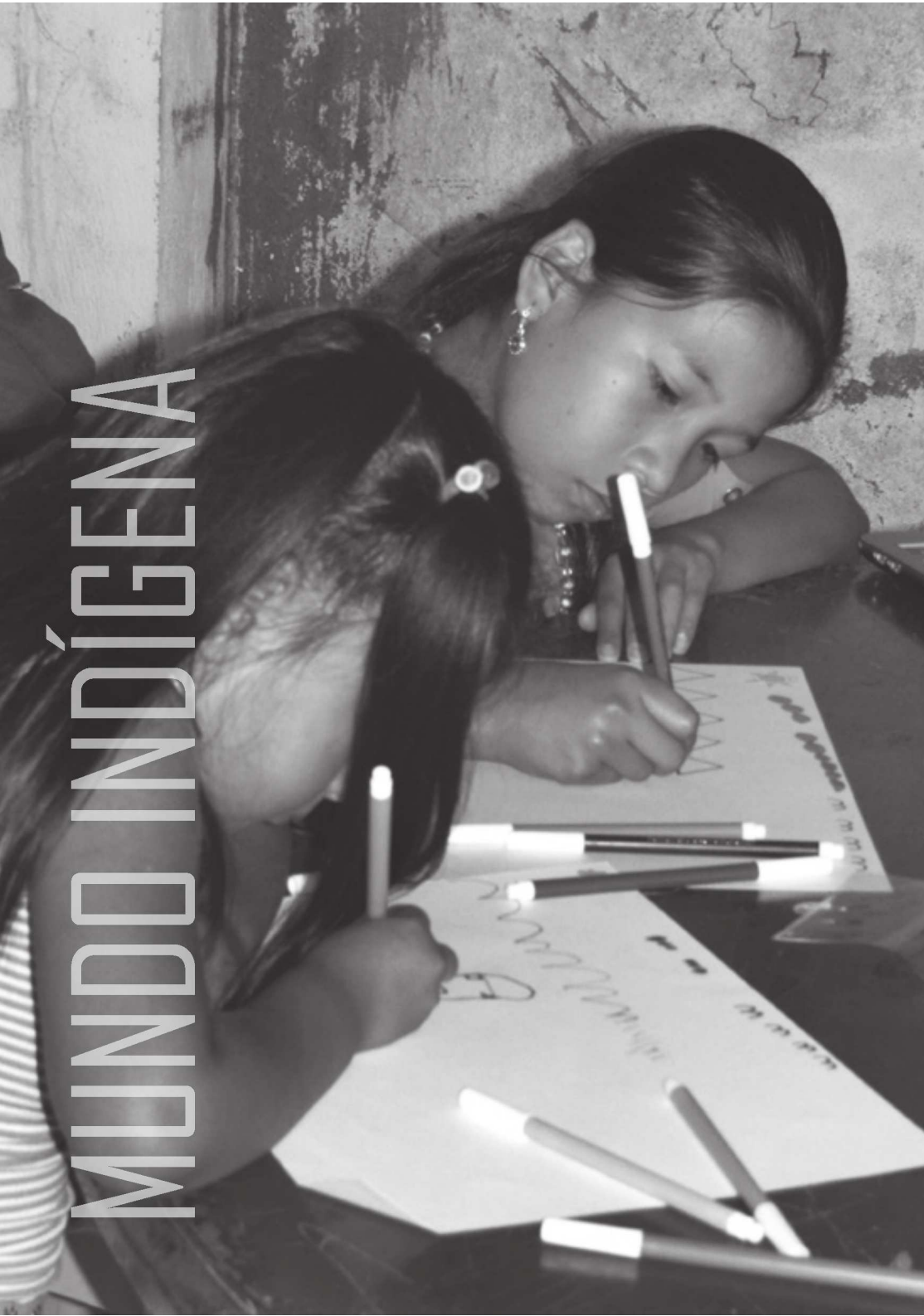
Calle 9 # 6 Bis 04, Santander de Quilichao,
Cauca, Colombia

Telefax (57-2) 829 0958

Correo electrónico:

acinsecretaria@yahoo.es

casa.de.pensamiento.acin@gmail.com



El reconocimiento abstracto del **derecho** a la educación de los pueblos **indígenas** en Colombia

Diana Granados y Mauricio Caviedes*

Este texto pretende hacer un balance sobre la política pública educativa para pueblos indígenas en el caso colombiano en los últimos años. Tomamos como base la investigación realizada en el marco del Observatorio Indígena de Políticas Públicas de Desarrollo y Derechos Étnicos, especialmente el aparte orientado al tema de educación y pueblos indígenas (Castellanos y Caviedes, 2007).

Según los resultados expuestos por el Observatorio, las acciones orientadas a modificar la situación de derechos de los pueblos indígenas en Colombia han surgido de decisiones impuestas desde los escenarios de gobierno, sin participación de los pueblos indígenas y sus organizaciones y, por tanto, no han constituido políticas públicas sino políticas de gobierno (Zapata, 2007). En este mismo sentido, el Observatorio argumenta que, aunque la “etnoeducación” se pensó como una alternativa que permitiría a los

pueblos indígenas el acceso a una educación respetuosa con sus tradiciones y culturas, al ser administrada desde el Estado pasa por alto las propuestas propias de la comunidad en sus necesidades de educación, puesto que integra las escuelas indígenas a una estructura administrativa nacional que desconoce las necesidades educativas de la comunidad (Castellanos y Caviedes, 2007).

En este artículo buscamos demostrar que, al reconocer el principio del derecho a la educación indígena en la ley, pero integrado en una estructura administrativa que imposibilita su aplicación práctica, el gobierno colombiano evade la responsabilidad de abrir espacios para que los pueblos indígenas construyan una educación propia, al mismo tiempo que niega o constriñe las demandas de las organizaciones indígenas por el derecho a dicha educación. De esta manera, potencia conflictos internos en las

* Mauricio Caviedes es antropólogo y doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, y actualmente director del Departamento de Antropología de la Universidad Javeriana de Bogotá. Es miembro de la Corporación Ensayos y educador invitado de la Casa de Pensamiento de la ACIN. Diana Granados es trabajadora social y estudiante de maestría en antropología de la Universidad Nacional de Colombia, actualmente investigadora de la Casa de Pensamiento de la ACIN.

comunidades y las limita para avanzar de manera integral hacia la garantía del derecho a la educación.

Reciente evolución del derecho a la educación en los territorios indígenas

Con el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, los pueblos indígenas en Colombia proponen una ruptura con una educación que les había sido impuesta y que estaba en manos de la Iglesia. Esta educación buscaba la integración de los pueblos indígenas en la sociedad nacional a través del abandono de sus costumbres. Las lenguas indígenas eran una de esas costumbres que se consideraba necesario eliminar en la educación administrada por la iglesia en los territorios indígenas (Caviedes, 2000; Garzón, 2006). Por el contrario, el CRIC proponía una educación bilingüe y la formación de maestros para educar en los contextos y las necesidades de las comunidades indígenas (Gros, 1991; PEBI-CRIC, 2004). Con ese espíritu se crea siete años después, dentro del mismo Consejo Regional Indígena del Cauca, el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) (PEBI-CRIC, 2004). Esta se erige como la primera propuesta de una educación que tomase como punto de partida el conocimiento propio, las necesidades de la comunidad y la lengua indígena como instrumento de educación.

Sin embargo, a lo largo del tiempo, otras regiones indígenas del país demandarían una educación en términos de la cultura propia de los pueblos indígenas. Garzón (2006) explica cómo, ya en 1978, el Decreto 1142 reglamenta una demanda de los pueblos indígenas de Colombia: la selección de sus propios maestros comunitarios. Y en 1980, como respues-

ta al Decreto 2762, se inician, en el caso de la Amazonia, cursos de profesionalización de maestros. Del mismo modo, en la región del Cauca, el Programa de Educación Bilingüe asume a su cargo la profesionalización de maestros elegidos por las comunidades (PEBI-CRIC, 2004).

No obstante, estas reformas son relativamente recientes si se observan a la luz de un siglo de educación impuesta a los pueblos indígenas como instrumento de asimilación en la sociedad nacional y abandono de las tradiciones indígenas. La imposición de la educación a través de internados misioneros y escuelas a cargo de la iglesia católica durante casi todo el siglo XX, se convirtió en una forma de control territorial por parte de la iglesia, supliendo la ausencia del Estado e imponiendo, a la vez, el abandono de las costumbres indígenas, en especial el uso de las lenguas originarias, las prácticas rituales, alimentarias y de organización social (Garzón, 2006; Oostra, 1991).

De manera similar, las escuelas indígenas a cargo de la iglesia católica a lo largo de la mayor parte del siglo XX, impusieron entre los indígenas de esta región el castigo al uso de las lenguas indígenas en la escuela (Caviedes, 2000), el abandono de prácticas rituales y la subordinación de las formas de organización social indígenas al control eclesial (PEBI-CRIC, 2004). Los testimonios de maestros indígenas de la región del Cauca sobre el castigo físico ante el uso de las lenguas indígenas (Caviedes, 2000) coinciden con los análisis de Garzón en el caso de las comunidades indígenas de la Amazonia (Garzón, 2006). Igualmente, existió una política de los gobiernos de la región a través del Programa Indigenista Andino (PIA), que buscaba asimilar a las comunidades indígenas, entre otros, a través de la construcción

de internados y la promoción de buenos hábitos en salud e higiene. La comisión del PIA responsable de desarrollar sus políticas en el departamento del Cauca en la década de los sesenta presentaba permanentemente informes (Pesantez, 1961) pormenorizados sobre sus actividades en el campo educativo, entre ellas la construcción de internados y escuelas primarias, así como campañas para enseñar buenos hábitos a los indígenas en función del proyecto de su asimilación y rehabilitación.

A pesar de las recientes reformas jurídicas que lentamente permitieron la selección de maestros comunitarios y su capacitación, las comunidades han interiorizado muchas de las prácticas impuestas por la educación de los internados misioneros, que incluso permanecen hasta hoy (Garzón, 2006). La división de los temas en los planes curriculares, las prácticas en el aseo, el ingreso a los salones, la celebración de fiestas patrias, que fueron impuestas por los internados misioneros, se reproducen aún. Negociaciones recientes con el Estado, alianzas con organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones indígenas, habrían permitido que en la región de la Amazonia se fortaleciese la educación como instrumento de la autonomía (Garzón, 2006).

El derecho a la educación indígena en el sistema educativo en Colombia

Castellanos y Caviedes, así como Pancho y Navas, plantean que la Constitución colombiana hace una distinción, según la cual la educación no sería un derecho sino un servicio público. Ello contradice, afirman estas autoras, los principios del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Pidesc). No

obstante, según afirman, la Corte Constitucional sostiene que, dentro de los instrumentos del bloque de constitucionalidad, en la medida en que se encuentre en conexidad con otros derechos, la educación sí debe ser un derecho fundamental del niño (Defensoría del Pueblo, 2003).

Al respecto, la Procuraduría General ha reiterado que el Estado tiene la responsabilidad de proteger la educación como derecho y no como servicio público (Procuraduría General de la Nación, 2006), pues la consideración de la educación como servicio público distorsiona el sentido de la educación como derecho y conduce a la no garantía del mismo (Tomasevski, 2003). La Relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, argumenta que las políticas que sugieren la inversión en educación según el cálculo por costo de cada estudiante cambiarían el sentido del derecho a la educación por una percepción de la misma como mercancía (Tomasevski, 2003). Sin embargo, ninguno de estos debates toma en cuenta las condiciones particulares de educación que demandan los pueblos indígenas.

Para retomar este debate es necesario entender que el Estado ha asumido el reconocimiento de esa educación diferente para los pueblos indígenas como resultado de las luchas de estos pueblos a través de sus organizaciones. Uno de los puntos de las reivindicaciones indígenas es justamente la demanda de una educación acorde con su situación, cultura, lengua y tradición. El primer momento del reconocimiento jurídico de esa demanda es el Decreto 1142, que permite que los maestros de las escuelas indígenas sean elegidos por la comunidad según sus usos y costumbres.

Lo que se proponen es el reconocimiento del conocimiento propio y de un proyecto de educación que parta del principio de que la escuela es un escenario comunitario y está orientada a las necesidades de la comunidad.

Durante la década de los ochenta se crearon instrumentos de carácter jurídico que confluyeron en la ley general de educación (Ley 115 de 1994). Allí se plantearía que el Estado tiene la responsabilidad de reconocer la “etnoeducación” como el tipo de educación adecuada a los pueblos indígenas. Se reconocería también que el mismo Estado debería implementar políticas en concordancia con las necesidades de los pueblos indígenas. Castellanos y Caviedes hacen referencia a la definición de “etnoeducación” del Ministerio de Educación Nacional, según la cual, ésta sería un proceso de reflexión permanente de la comunidad, sobre sus propias necesidades de conocimiento y formación en relación con sus planes de vida. Por ello, las políticas de etnoeducación tendrían que partir de las necesidades de cada pueblo indígena en particular (Castellanos y Caviedes 2007; Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Otro punto importante es el reconocimiento en 1996 por parte del Estado, que admite la posibilidad de que las escuelas indígenas elaboren Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), en contraste con las demás escuelas del país, que elaborarían Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Esta nueva figura implica la aceptación de la escuela indígena como un escenario que hace parte de la comunidad y en el cual inciden todos los miembros de la misma.

El reconocimiento de los PEC implica entender la escuela indígena de una forma diferente a las demás, pues mientras que en el PEI la comunidad escolar es constituida sólo por quienes tienen un vínculo formal con la escuela (como estudiantes, maestros o padres de familia), en las decisiones y planeación de la escuela indígena participarían, además, las autoridades comunitarias indígenas, los miembros de la comunidad que no son maestros, los estudiantes y los padres de familia, pues la escuela pertenece y hace parte de la comunidad (sobre este tema ver Rueda et ál., 2003; PEBI-CRIC, 2004).

El reconocimiento del derecho a la educación de los pueblos indígenas aparece con más fuerza que en otros instrumentos en el Convenio I69 de la Organización Internacional del Trabajo (Rojas, 2006), que en Colombia fue ratificado como Ley 21 de 1991. A partir del Convenio, el derecho a una educación propia de los pueblos indígenas es incluido en la ley general de educación, en Colombia Ley 115 de 1994.

La ley general de educación, no obstante, utiliza el término “etnoeducación” para referirse a una educación orientada al reconocimiento de la diversidad de los pueblos indígenas (Rojas, 2006). En esto difiere del planteamiento de organizaciones indígenas que se han propuesto una educación “propia”, es decir, respetuosa del conocimiento de las comunidades y de las necesidades comunitarias frente a la escuela, que definen como “educación bilingüe e intercultural” (PEBI-CRIC, 2004).

La diferencia entre ambos tipos de educación no es simplemente de nombre. Al demandar la existencia de maestros que enseñasen en las lenguas indígenas y según las condiciones y necesidades de las comunidades indígenas,

en 1971, el CRIC se refería a una educación que hiciera posible interactuar con la cultura nacional, pero que permitiese la pervivencia de las formas comunitarias de producción, así como las tradiciones culturales de la comunidad. La presión de los pueblos indígenas a través de sus organizaciones incidió con mucha fuerza para el reconocimiento legal de una educación respetuosa de las culturas indígenas. Sin embargo, las normas vigentes referidas a la “etnoeducación” desconocen el sentido, las expectativas y las necesidades de los pueblos indígenas hoy (Castellanos y Caviedes, 2007).

Contradicciones entre reconocimiento jurídico y ejercicio real de la educación propia

Si bien cada uno de estos instrumentos jurídicos es un reconocimiento al derecho a una educación acorde con las culturas y necesidades de los pueblos indígenas, su aplicación práctica está imposibilitada por la misma estructura administrativa que la ley crea para el ejercicio de la educación (Rojas, 2006). Por ejemplo, ante la facultad de las comunidades de elegir a los maestros indígenas en sus comunidades según sus usos y costumbres (Decreto 1142), la ley impone condiciones a estos maestros para ejercer el cargo para el que la comunidad los eligió: la obtención de un título de licenciatura y la aprobación de una evaluación elaborada por el Ministerio de Educación Nacional (Rojas, 2006).

Durante la década de los noventa, la expedición del Decreto-Ley 1278 de 1992 estableció las condiciones y los mecanismos para la vinculación de docentes a nivel nacional. Y recientemente, la Corte Constitucional, a través de la sentencia C-208 de 2007, estableció que las condiciones del mismo decreto no pue-

den ser impuestas en las comunidades indígenas. A pesar de este reconocimiento, no existen avances para reglamentar las condiciones de un concurso especial para seleccionar y vincular de manera estable a los docentes en las instituciones educativas indígenas, por tanto, los nuevos docentes son contratados o vinculados en provisionalidad, en detrimento de sus derechos laborales.

En un trabajo conjunto, Cecoin, IL-SA, el PEBI-CRIC y la Mesa Indígena de Derechos Económicos, Sociales y Culturales analizaron los logros de un proceso educativo que ha sido administrado por la misma comunidad, pero también pudieron detectar algunas de las contradicciones de la puesta en práctica de la legislación referente al derecho a la educación de los pueblos indígenas y la estructura administrativa que determina esa puesta en práctica (Pancho y Navas, 2007). Uno de los problemas que se presentan en este caso es que las escuelas no tienen recursos propios para administrarse a sí mismas. La comunidad elige a los maestros que considera idóneos, pero la escuela no tiene capacidad presupuestal para sostenerlos. En esos casos, los maestros se debaten entre sus necesidades económicas y su responsabilidad con la comunidad.

Las organizaciones indígenas de la Amazonia han realizado algunos avances en la búsqueda de crear condiciones administrativas a través de sus organizaciones regionales para administrar los recursos para la educación en las comunidades indígenas; ciertas organizaciones han logrado incluso administrar los recursos del pago a los maestros. Pero a pesar de estos avances, por las condiciones geográficas, los medios de comunicación y medios de transporte disponibles, muchas áreas amazónicas



Archivo ACIN

no estarían en capacidad de construir un “sistema de educación propia” similar al del CRIC.

La estructura administrativa del PE-BI consolidó condiciones que permiten mayor libertad a las organizaciones indígenas para administrar sus proyectos de educación. Pero al mismo tiempo, esa capacidad administrativa está limitada por la disponibilidad de recursos, tema en el cual las organizaciones indígenas siguen dependiendo de la administración departamental (Pancho y Navas, 2007).

De cualquier manera, estos procesos de organización administrativa de las comunidades están iniciando. La experiencia del Cauca en la construcción de una educación propia durante más de 30 años es un caso excepcional. Sus logros vienen acompañados de dificultades que aún no han sido resueltas; una de ellas es la dificultad de orientar la educación hacia el fortalecimiento de la importancia del trabajo agrícola, dada la necesidad de incorporar conocimientos occidentales que buscan formar a

los estudiantes para otros tipos de labor (PEBI-CRIC 2004).

¿Autonomía o contratación?

Parcialmente, la situación descrita se ha menguado desde que el PEBI-CRIC actúa como contratante ante la Secretaría de Educación Departamental para administrar muchas de las escuelas indígenas. Sin embargo, aunque el PEBI-CRIC pueda garantizar la contratación de los maestros, los recursos financieros pasan en primer lugar por las manos del departamento, que no siempre distribuye los recursos de manera oportuna. Las dificultades en el paso de los recursos de la Secretaría de Educación Departamental hacia el PEBI-CRIC o a los municipios, han llevado a que en ciertos casos las condiciones de contratación sean desfavorables para los maestros, sobre todo en términos de estabilidad laboral.

El Decreto 2500 de 2009 reglamentó la contratación de la administración de las instituciones educativas entre las entidades territoriales certificadas y los pueblos indígenas a través de sus autoridades. Pero, nuevamente, aunque reformas como éstas aparentan avances en el reconocimiento de las demandas de las organizaciones indígenas al derecho a la educación, no son efectivas en el logro de este objetivo.¹

La expedición de este instrumento tiene como sus antecedentes más recientes los procesos de concertación y negociación en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi) creada en el año 2007 entre las organizaciones indígenas y el

¹ El decreto especifica como estructuras reconocidas para efectuar la contratación por parte de los pueblos indígenas a los cabildos, las autoridades tradicionales, las asociaciones de autoridades tradicionales y las organizaciones indígenas.

gobierno nacional. En la Contcepi se constituyó una subcomisión técnica con el propósito de construir una propuesta de sistema educativo indígena propio (SEIP) que oriente las políticas de educación propia, teniendo en cuenta los componentes político-organizativo, pedagógico, administrativo, las discusiones de la Contcepi, y las experiencias y aspiraciones de los pueblos indígenas.

En varias ocasiones fue expresa la exigencia al gobierno nacional por parte de las organizaciones indígenas participantes en la Contcepi de administrar la educación como herramienta indispensable para avanzar en la autonomía y en el cumplimiento del derecho a la educación. Luego de construido y concertado en la subcomisión y en la Contcepi el documento general que describe y sustenta el SEIP, se generaron los debates con el gobierno nacional alrededor de las implicaciones y los mecanismos para que las organizaciones indígenas asumieran la administración de la educación en sus territorios.

Tal como lo expresa el Decreto 2500 de 2010, y como consta en varias actas, este proceso logró que se hiciera explícita la “voluntad del gobierno nacional de transferir de manera progresiva la administración de la educación a los pueblos indígenas”, aspecto que había sido anteriormente objeto de críticas y negativas radicales por parte de las instituciones gubernamentales, y que tenía uno de sus principales obstáculos el tema laboral. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) venía avanzando en una propuesta de estatuto docente indígena y en la destinación de recursos para proyectos etnoeducativos, como parte de su política de atención a las comunidades indígenas, medidas que no han sido del todo bien recibidas por las comunida-

des dado que no garantizan el derecho educativo de manera integral ni permiten consolidar propuestas de autonomía educativa plenas.

El Decreto 2500 es una medida más en el traspaso progresivo de funciones de administración a las autoridades indígenas que desde el 2004 viene haciendo el Estado colombiano a través de mecanismos como el banco de oferentes, reglamentado en el Decreto 4313 de 2004. Estas medidas han puesto a las organizaciones indígenas en un debate frente a la lucha por la autonomía educativa que implica la orientación política y pedagógica, y la administración de la misma en medio de un contexto de privatización y mercantilización neoliberal de los derechos y de disminución de responsabilidades por parte del Estado.

La esencia del decreto da un tratamiento de servicio más que de derecho a la educación. En este sentido profundiza las tendencias de la Ley 715 y del Decreto 4313 de 2004, en términos de continuar con mecanismos de contratación para la administración del servicio educativo, bajo una modalidad de mercantilización. Si bien el decreto es una medida “transitoria” que rige hasta la expedición de una norma que traslade la administración de la educación a los pueblos indígenas y que esté pensada en términos de facilitar y “promover una mayor capacidad administrativa en materia educativa”, es importante preguntarse los límites del carácter transitorio y los niveles esperados en torno a la capacidad administrativa para trascender a una administración integral.

Por otra parte, las escuelas funcionan a través de lo que se llama en la legislación el “subsidio a la demanda”, es decir, son financiadas por el Estado de acuerdo con el costo de cada niño matri-

La lucha por la autonomía educativa implica la orientación política, pedagógica y la administración de la misma, en medio de un contexto de privatización y mercantilización neoliberal de los derechos.

culado (costo adoptado unilateralmente por el MEN) y el total de niños matriculados (que debe tener un mínimo por institución educativa). Por ello, muchas veces la comunidad debe organizarse con recursos propios cuando el número de niños es pequeño; por supuesto, los maestros encargados de la comunidad para esta tarea deben realizar un trabajo que les exige casi todo su tiempo a pesar de ser muy pocos niños (Garzón, 2006; ver también entrevista con Jean Nilton Campo en esta publicación). Asimismo, Pancho y Navas (2007) analizaron cómo los resguardos han intentado ya utilizar los recursos que la Secretaría de Educación Departamental calcula según el criterio de “subsidio a la demanda”, dándoles un enfoque que pueda garantizar la gratuidad de la educación; estos esfuerzos por parte de la comunidad, aunque no siempre exitosos, se identifican con el principio de gratuidad de la educación del PIDESE. Esto diferencia las políticas que se buscan consolidar desde la comunidad en el tema de educación, de las políticas que se pretenden aplicar desde las instituciones del gobierno. Pero el costo termina en cabeza de las comunidades.

Estos son algunos ejemplos que evidencian la contradicción entre el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a una educación propia y su puesta en práctica. La puesta en práctica del derecho a la educación de los pueblos indígenas sigue siendo, por tan-

to, un deber pendiente del Estado. Para darle cumplimiento, es necesario analizar las dificultades de la estructura administrativa y jurídica que define al sistema educativo y el lugar de la educación indígena en tal sistema.

¿Qué es la educación propia y cómo puede ser una alternativa a la etnoeducación?

Más allá de las condiciones legales y administrativas existe además un problema en el reconocimiento del derecho a la educación entre los pueblos indígenas. El derecho a una educación propia implica la capacidad de la comunidad de nombrar a sus maestros, según el conocimiento que dicha comunidad considera relevante para la vida indígena; pero también implica la capacidad de definir los contenidos curriculares, los alcances de la comunidad académica, la repercusión de la educación de los niños para la comunidad en general, y no sólo para ellos y su familia.

Autores como Jackson han señalado la dificultad de articular el conocimiento tradicional indígena con el conocimiento occidental en el escenario de la escuela. Jackson se refiere en especial al conocimiento del chamán en la Amazonia, cuya construcción está asociada a la maloca. En debates sobre el tema con chamanes y maestros indígenas, Jackson resalta el rechazo de parte tanto de maestros como de médicos tradicionales de la propuesta de llevar el conocimiento del chamán de la maloca a la escuela, dado que en la escuela perdería su naturaleza (Jackson, 1995).

En concordancia con Jackson, Garzón cita a Echeverri para explicar que, aunque definida la escuela como proceso propio de reflexión de la comunidad para fortalecer sus procesos de conoci-

miento y sus planes de vida, existen factores que hacen incompatibles las formas de conocimiento indígena con las formas de conocimiento comunitario, convirtiendo los currículos en una simple mezcla desarticulada de elementos del pensamiento indígena con elementos del pensamiento occidental, reproduciendo la imposición de una jerarquía del conocimiento de Occidente sobre el indígena, al no crear mecanismos para cuestionar tal jerarquía. Para que ello ocurra, afirma Garzón, acudiendo a Echeverri, es necesario que la sociedad nacional reconozca la legitimidad del conocimiento indígena, pero también que la sociedad indígena reconozca la legitimidad de su propio conocimiento frente a aquel de Occidente (Garzón, 2006).

Según el programa de educación bilingüe del CRIC, lo que se proponen las organizaciones indígenas es el reconocimiento, no solo del conocimiento propio, sino de un proyecto de educación que parta del principio según el cual, la escuela es un escenario comunitario y está orientada a las necesidades de la comunidad. Este principio de comunitariedad de la escuela implica la necesidad de que toda la comunidad sea participe de las decisiones que afectan a la escuela. Esto es contradictorio con la lógica del “subsidio a la demanda” según el cual se distribuyen los recursos a las escuelas indígenas, pues en ella la financiación de toda la escuela depende del costo de la educación de cada niño y del número de niños que ingresan a la escuela (Garzón, 2006; Pancho y Navas, 2007).

Según el mismo Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (PEBI-CRIC), la propuesta de una educación propia estaría clara incluso antes de 1982:

Reflexionando sobre qué era lo propio para las comunidades, en un taller en las Delicias en 1982, un compañero cabildante clarificó que buscaban construir la educación propia, no para hacer tolda aparte de los otros grupos, sino porque todos los de la comunidad tienen que aportar con su experiencia a la construcción del proyecto, de esa manera haciéndolo propio. Es decir, que se tenía que definir qué se iba a retomar desde el interior de la comunidad y qué se iba a escoger desde afuera [del conocimiento “occidental” o “universal”] para incluirlo en el proceso de enseñanza [...]. En otras palabras, lo propio no sólo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política (PEBI-CRIC, 2004, p. 67).

Los esfuerzos del PEBI-CRIC por consolidar estas formas de educación propia han conducido a avances significativos incluyendo la creación de programas de educación superior para formar a los maestros indígenas con contenidos planeados y construidos desde la misma comunidad (Pancho y Navas, 2007).

Algunos autores han sugerido, sin embargo, que tales esfuerzos conducen a nuevas formas de subordinación de los pueblos indígenas a través de la escuela. Así lo afirma Vasco, cuando critica los esfuerzos del CRIC por construir una educación “intercultural”, argumentando que la educación “intercultural” supondría que es posible un diálogo en condición de igualdad entre el conocimiento indígena y el conocimiento occidental, pasando por alto que esa condición de igualdad no existe, pues durante más de un siglo la relación entre la sociedad nacional y la sociedad indígena se ha construido sobre la base de la discriminación, el desprecio y la persecución a

la tradición indígena. Para comprobar su argumento se pregunta por qué deben los indígenas incorporar los conocimientos occidentales en sus formas de educación, mientras las escuelas nacionales no están obligadas a incorporar elementos del conocimiento indígena en sus contenidos curriculares (Vasco, 2002).

Un problema más por solucionar sería el debate planteado por Vasco. Al respecto, es necesario admitir que la selección de contenidos “occidentales” e indígenas no se da como un diálogo de saberes en igualdad, sino como la selección de saberes según una jerarquía. Pero la solución a esta dificultad no puede construirse sino desde el diálogo crítico entre esas formas de conocimiento. Las escuelas indígenas que han asumido el reto de pensar una educación propia y un currículo propio son el espacio en el que se inicia ese debate. Nunca se consolidará una postura crítica hacia el conocimiento occidental, que revierta la jerarquía entre éste y el indígena, si las organizaciones indígenas postergan el ejercicio de la educación propia a la existencia de condiciones jurídicas, administrativas y sociales, para empezar a construir sus propias formas de educación. En otras palabras, la educación indígena no puede esperar a que la educación nacional incluya contenidos indígenas en las escuelas nacionales, para empezar a ejercer un aprendizaje crítico de los contenidos occidentales y abrir el debate sobre la jerarquía que existe entre ambas formas de conocimiento.

Conclusiones

El reconocimiento del derecho a una educación acorde con la cultura, los pla-

nes de vida y las necesidades de los pueblos indígenas, que aparece en instrumentos jurídicos internacionales (como el Convenio 169 de la OIT y la reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas) e instrumentos jurídicos nacionales (Decreto 1142, Ley 115 de 1994), es un avance positivo en la ley. Pero ese avance no permitirá en la práctica una educación propia y acorde con las expectativas de los pueblos indígenas, si no existen condiciones administrativas adecuadas en la ley para que estos pueblos construyan su propio sistema educativo en lo administrativo, pero sobre todo, en cuanto a los contenidos curriculares. La definición de la educación como “servicio público” y no como derecho humano, tal como aparece en nuestra Constitución, es el primer obstáculo, pues permite al Estado renunciar a su obligación de garantizar una educación adecuada y limita la responsabilidad del Estado a la distribución de recursos.

El segundo obstáculo fundamental es, como afirman Garzón y Vasco (y como ejemplifican Pancho y Navas, Jackson y otros autores), el reconocimiento por parte de los mismos pueblos indígenas y por parte de la sociedad nacional, de la legitimidad del conocimiento indígena frente al conocimiento occidental. Este es un debate social, político y cultural que aún no ha sido adelantado apropiadamente. No obstante, la existencia de esfuerzos por consolidar una educación propia de los pueblos indígenas es un avance en este sentido.

Referencias

- Castellanos y Caviedes (2007). “La educación en los pueblos indígenas de Colombia”. En E. Rey (ed.). *Indígenas sin derechos: situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas*. Bogotá: Cecoin.
- Caviedes, M. (2000). “Antropología apócrifa y movimiento indígena”. Tesis de Grado. Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Defensoría del Pueblo (2003). *El derecho a la educación en la constitución, jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Garzón, O. A. (2006). “Educación, escuela y territorio en las regiones de los ríos medio y bajo Caquetá, Mirití y bajo Apaporis -Amazonas-”. En O. A. Garzón (comp.). *Educación, escuela y territorio en la amazonia colombiana*. Bogotá: Fundación Gaia Amazonas.
- Gros Christian (1991). *Colombia Indígena*. Bogotá: Cerec.
- Jackson, J. (1995). “Preserving indian culture: chaman schools and etho-education in the Vaupés, Colombia”. In *Cultural anthropology*, 10 (3), pp. 302-329.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Educación para la población rural: balance prospectivo*. Bogotá: MEN.
- Oostra, M. (1991). “Misioneros y antropólogos en el Mirití-Paraná, Colombia años setenta”. En *Revista Colombiana de Antropología*, 28, pp. 67-84.
- Pancho, A. y C. Navas (2007). “La paradoja de la educación indígena: el derecho a la educación en el municipio resguardo de Jambaló (departamento del Cauca)”. En E. Rey (ed.). *Indígenas sin derechos: situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas*. Bogotá: Cecoin.
- PEBI-CRIC (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?...* Bogotá: CRIC, Terre des Hommes.
- Pesantez Reinoso, G. (1961). “Informe de las actividades desarrolladas durante el último trimestre de 1961”. Programa Indigenista Andino. Proyecto del Cauca. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001590/159056sb.pdf>
- Procuraduría General de la Nación (2006). *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- Rojas, B. (2006). “Los procesos de etnoeducación: de las reivindicaciones y la ley al ejercicio de los derechos”. En O. A. Garzón (comp.). *Educación, escuela y territorio en la amazonia colombiana*. Bogotá: Fundación Gaia Amazonas.
- Rueda, A., Rodríguez, R. C. Gómez, A. Martínez (2003). *Proyectos educativos comunitarios en Pueblos Indígenas*. Bogotá: Fucai.
- Tomasevski, K. (2003). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación. Informe de la relatora especial para el derecho a la educación sobre su misión a Colombia (1 al 10 de octubre de 2003)*. Disponible en www.dplf.org/ADESC/pdfs/ext_RelatoraEspecial_co04.doc [Consultado el 7 de mayo de 2007].
- Vasco, L. G. 2002. *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá: ICANH.
- Zapata, C. (2007). “Las políticas públicas vistas desde la organización social: el caso indígena en Colombia”. En E. Rey (ed.). *Indígenas sin derechos: situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas*. Bogotá: Cecoin.