

Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia*

Graciela Bolaños**



Resumen

Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia

You and Us, different but not inferior... The construction of an indigenous educational project in Colombia

En este texto se presentan los procesos desarrollados en torno al proyecto educativo que desde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se viene gestionando desde hace más de treinta años en contextos culturales de las comunidades indígenas, en específico el trabajo del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), con el fin de lograr el fortalecimiento político de dichas comunidades mediante la educación.

Abstract

The processes Developed around the educational project are presented in this article. They have been run for more than 30 years by the Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC) in cultural contexts of indigenous communities. Aiming at achieving political strength in these communities through education, the work of the Program of Bilingual Education (PEBI) and the Communitarian Education Projects (PEC) are highlighted.

Résumé

Dans ce texte on présente les processus développés autour du projet pédagogique que depuis le Conseil Régional indigène du Cauca (CRIC) on est en train de gérer depuis plus de trente ans dans des contextes culturels des communautés indigènes, particulièrement le travail du Programme d'Éducation bilingüe Interculturel (PEBI) et les Projets de pédagogiques de la Communauté (PEC), afin d'obtenir l'encouragement politique de ces communautés au moyen de l'éducation.

Palabras clave

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), educación propia, escuelas comunitarias, formación de maestros indígenas, investigación.

Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC), Program of Bilingual Education, Communitarian Education Projects, self-education, community schools, formation of indigenous teachers, research.

* Esta ponencia fue presentada en el Primer Seminario Internacional de (Etno) Educación, multiculturalismo e Interculturalidad, realizado en la ciudad de Bogotá, del 1.º al 4 de noviembre de 2005, en la Biblioteca Luis Ángel Arango.

** Educadora social, integrante del equipo que coordina el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC desde su creación en 1978. En la actualidad es asesora del Programa, en el componente de educación superior (Universidad Autónoma, Indígena, Intercultural —UAIIN).

E-mail: gracielabolanos@yahoo.com.mx

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde hace más de treinta años viene construyendo una propuesta de educación pertinente a los contextos culturales de las comunidades indígenas, a sus problemáticas, a sus necesidades y a sus proyecciones y esperanzas. ¿Qué es la educación para el CRIC? ¿En qué difiere su proyección educativa en comparación con la educación oficial? ¿Cómo puede ser la educación una herramienta política?, son las preguntas fundamentales que rigen, desde los primeros años, el trabajo del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

Las carencias de la educación oficial, el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los Cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones de clase, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno cultural, entre otras, llevaron a las comunidades organizadas a replantear la educación desde un nuevo perfil. En este sentido, el v Congreso del CRIC, concluyó:

- Fortalecer la lucha por la cultura y por los cabildos [significa crear] poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados (Comisión de Educación, 1978).
- La educación no está en manos de las comunidades, está en manos del Gobierno y de la Iglesia, y su contenido no beneficia nuestros intereses. Se hace indispensable crear el PEBI para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía.
- Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y que se recojan estas experiencias. Asimismo, se requiere que se analice

la situación lingüística y educativa, para trazar políticas desde los mismos pueblos (CRIC, 2005).

Lo importante es que sea un movimiento político, y no un movimiento exclusivamente pedagógico, el que llegó a estas conclusiones. Se soñaba entonces con impulsar una educación no alienante, no sólo con la perspectiva de humanizar las relaciones en el salón de clase, sino frente a la misma comunidad. Más allá del objetivo de transformar la escuela misma, se buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. Si la escuela pertenece a la comunidad, debía ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha política de la gente, una herramienta de concientización y organización. La escuela no se la pensaba en sí misma, sino en relación con *lograr el fortalecimiento político de la comunidad mediante ella*. De ahí que el CRIC se considera un movimiento de educación de masas no escolarizado. Cuando en el PEBI se habla de la construcción colectiva de la educación, es en ese sentido.

Las primeras escuelas comunitarias

Para conocer y desarrollar la educación en esta perspectiva, en las comunidades que habían sostenido luchas por la tierra, es decir, lugares críticos en donde había avances organizativos, se crearon escuelas comunitarias propias, constituidas ante todo como laboratorios para, desde allí, construir los criterios, fundamentos y referentes de la educación indígena. De este modo, se estableció una escuela en La Laguna, Siberia —territorio multiétnico en donde se presentaba un riesgo eminente de pérdida del idioma nasa yuwe, y donde se libraba una fuerte lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo—, en Vitoyó (Jambaló), Potrerito (Toribío), El Canelo (Popayán), El Chimán —en la comunidad guambiana— y Las Delicias (Buenos Aires). Además, las comunidades nasa (paeces), la guambiana, coconuco, totoró y

muchas otras se sumaron al proceso de construcción educativa, en un ambiente de resistencia cultural y una clara relación de *interculturalidad*, entendida como el diálogo de saberes, valores, expectativas y la construcción de utopías alrededor de los sueños colectivos.

Carácter comunitario de las escuelas

El objetivo de las escuelas es contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para *defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente* —que es el supuesto objetivo de la escuela oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio. La comunidad participa en la construcción misma de la escuela.

Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generan las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular en la selección de los temas a tratar, en la conformación de los criterios para el uso y valoración de las lenguas, en definir los perfiles de los maestros, y de las personas y comunidades a formar, en la relación que debe haber entre la escuela y la comunidad, y en la orientación de las actividades y metodologías. El PEBI orienta y asesora la formación del maestro y hace el seguimiento a la escuela y al desarrollo de todo el proceso para el diseño de la educación comunitaria.

Así, las comunidades fueron participando progresivamente en múltiples asambleas para direccionar el rumbo de la educación. Ninguna escuela se abre sin el consejo y decisión de los mayores y también del *thë' wala* (médico tradicional entre los indígenas nasa, autoridad espiritual). La importancia de abrir la escuela bajo la responsabilidad de la comunidad es un criterio que toma cuerpo a medida que la escuela se va apropiando.

La selección y formación de los maestros

Este tipo de educación exige crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas normales, líderes surgidos de la misma comunidad. El perfil de estos maestros es muy diferente al del maestro de la escuela oficial: son agentes políticos de cambio cultural, político y educativo. En general, en los maestros oficiales es tradicional el desconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Esa actitud no encaja con el maestro que las comunidades quieren: hablante de su lengua, orgulloso de su origen, conocedor de su historia, interesado por conocer otras culturas —en el buen sentido de enriquecer su cultura y, desde luego, contribuir al enriquecimiento de los otros—. Este perfil de maestro no encaja con la institucionalidad colombiana, la cual sólo lo vino a reconocer hace muy poco, al abrir las puertas a ese nuevo perfil a partir de la legislación etnoeducativa. Sin embargo, sigue siendo un cuello de botella lograr la voluntad política del Estado para disponer de los recursos necesarios para implementar esta política. Aún seguimos en la brega de lograr mejores condiciones para obtener la formación de un maestro que se convierta en el amigo e interlocutor del niño o niña, que tenga un fuerte arraigo en su cultura o que investigue y dinamice con su práctica pedagógica todos los hilos del tejido cultural, condición indispensable para que la educación cumpla con el papel social para la cual ha sido creada.

La investigación como estrategia central

El proceso de recuperación cultural se da mediante la investigación, eje central del proceso y estrategia que permite que la escuela se abra a la comunidad.

Se hacen ejercicios de lectoescritura para probar los problemas que se presentan en el proceso, y mejorar y capacitar en esas técnicas. La escritura sirve, además, para reflexio-

nar sobre y profundizar en las problemáticas y temas posibles de la comunidad —como campos del saber de la cultura.

El médico tradicional, los dirigentes y los sabios se han vinculado a estos procesos del redefinir quiénes somos, interactuando de diversa manera con el fin de lograr mejores condiciones para orientar a la juventud y a la niñez.

Pero la investigación también implica la vinculación de los niños en los procesos productivos de la comunidad. Por ejemplo, desde el principio se han hecho huertas experimentales en las escuelas, logrando la participación de los dirigentes comunitarios en el proceso y articulando desde esta dinámica los conocimientos de los mayores. En algunos casos, se han recurrido a procesos de organización específica, por ejemplo, de las mujeres, para así vincular la producción al proceso investigativo de la escuela.

Se trata entonces de una investigación centrada ante todo en una actitud de búsqueda, de descubrimiento, de generación de condiciones para la construcción de nuevos enfoques; por tanto, no se habla de la investigación en los parámetros propios del desarrollo académico.

La investigación se da en diversos niveles, desde la práctica pedagógica cotidiana con los niños, donde se parte de orientarlo para que él mismo sea quien descubra elementos, los articule y desde allí construya sus conceptos y, por ende, sus pensamientos, hasta la forma más genérica de desarrollo de conocimiento en las culturas. De allí la gran importancia de la vivencia, la acción y la práctica, expresada en las diversas cosmovisiones y de cierta manera dinamizada en las reflexiones a partir de la escuela o formas de acceso al saber.

La investigación es también realizada por los maestros y los miembros del equipo de educación, para soportar los fundamentos, enfoques, selección y construcción de planes de

estudio, como la investigación en el campo de las lenguas, la socialización y desarrollo del niño, las pedagogías que subyacen al interior de las culturas y las propuestas, la historia, los elementos indispensables para entender la multiculturalidad y, sobre todo, el contexto interno y externo para proyectar desde allí relaciones de interculturalidad.

La producción de materiales educativos por las comunidades

La participación comunitaria en la educación, mediante la producción colectiva de los materiales que se usan en las escuelas, es otro de los elementos que marcan el carácter de la educación propia. La tarea principal es retomar el sentir de la comunidad y tener en cuenta el lenguaje de los niños. Esto se logra mediante talleres de producción de materiales, en los cuales participan padres de familia, niños, maestros y los asesores del PEBI. Esta elaboración de materiales implica la generación de una metodología que recoja principalmente el sentir de la comunidad, es decir, el conocimiento interno, y la reelaboración y reapropiación de elementos de otras culturas y conocimientos que se consideran universales. Son temas de uso común en estos materiales las concepciones de *tierra, territorio, política, comunidad*, al igual que la *pedagogía*. Se parte de un amplio bagaje de temáticas y diversas maneras de presentación: oral, audiovisual, escrita (cartillas, textos, boletines, revistas, murales, videos). En su lenguaje, estos materiales conjugan el uso del espacio, la articulación de imágenes, el diseño, además del texto oral o escrito propiamente, en busca de una articulación coherente con la cosmovisión y la estética de cada cultura.

Evaluación comunitaria y periódica

Los comuneros asisten a talleres para capacitarse en la generación de ideas para crear nuevos currículos, para que esas escuelas sean

diferentes a las oficiales. Al principio, la gente todavía entendía el proyecto educativo sólo en términos de la educación escolarizada. Pero lo que se buscaba era una escuela al servicio de la comunidad, una institución que, en vez de fomentar la desintegración cultural, estimulara su recuperación.

En el proceso de construcción de una escuela comunitaria alternativa, los comuneros abrieron su mirada a una noción diferente de lo que es la educación, mediante el diálogo público entre padres de familia y estudiantes. Así, aquéllos entienden que en la escuela los niños hablan sobre las conversaciones que tenían en la casa, de sus experiencias con sus padres, de sus gustos y disgustos, de sus problemas.

Muy importantes son los talleres y la evaluación periódica de la escuela en su conjunto, tarea que incluye una actividad comunitaria cada dos meses, donde participan los padres de familia, los cabildantes, los niños, los maestros y los miembros del equipo del PEBI. Allí se socializan los avances de la escuela y se reflexiona con el fin de generar recomendaciones para continuar.

También se hacen talleres de evaluación del desarrollo de cada una de las áreas o ejes curriculares. En estos talleres, los niños socializan lo que han aprendido en las diferentes áreas, para que los padres de familia tengan referentes para opinar más claramente sobre el funcionamiento de la escuela.

En estas reuniones, los niños presentan sus experiencias escolares, sus reflexiones, sus discusiones, y entran en comunicación con la comunidad. Con ello, los padres de familia se dan cuenta de lo que los niños saben, que pueden sostener el tema con la comunidad, mostrar y dibujar mapas, que pueden realizar, por ejemplo, operaciones matemáticas resolviendo problemas. Algún padre de familia puede proponer hacer preguntas a los niños, y éstos están sensibilizados para presen-

tarse y conversar común y corriente, en confianza, y sin el miedo de ser *corchados* y sin temor a equivocarse. Sencillamente, hacer un conversatorio entre niños y adultos de la comunidad. Esto marca una gran diferencia con la escuela oficial, y les permite a los padres de familia ver que sus hijos hablan en la escuela de cosas interesantes de la comunidad.

Los maestros también se vinculan a las actividades formativas que para todas las escuelas del CRIC se hacen cada dos meses: talleres donde se analiza lo que hacen los maestros en sus escuelas, se trabaja la pedagogía propia y se programan las actividades. Además, ellos informan sobre la actitud de los niños, sobre su disposición para trabajar en equipo y para colaborar, sobre su responsabilidad en cumplir con sus tareas y realizar pequeñas investigaciones.

Alrededor de los trabajos presentados por los alumnos y los maestros, se da un debate con toda la comunidad acerca de la orientación pedagógica de los contenidos curriculares y sobre las maneras como se aprende. Se habla sobre el uso de la lengua en la escuela, si se habla o no en nasa yuwe o su lengua nativa, se evalúa el progreso en la lectoescritura. De esta manera, se crean paulatinamente los criterios de orientación de la educación que venimos construyendo y enriqueciendo con nuevos elementos correspondientes a la realidad de hoy en día.

Retomando el hilo organizativo

Es necesario resaltar la articulación del programa educativo a la dinámica general de la organización, de tal manera que tanto en los congresos del CRIC como en las asambleas zonales, se evaluaba y se direccionaba la educación como uno de los pilares centrales de todo el proyecto político-organizativo del CRIC. Esta tarea se dio a partir del VI Congreso del CRIC (en el V Congreso se fundó el PEBI). Desde el VI Congreso, realizado en

Toribío en marzo de 1981, los niños participaron, deliberaron sobre sus necesidades y deseos, y sacaron sus propias conclusiones en una comisión especial. Entre las conclusiones de la comisión de niños en los congresos del CRIC, resaltamos la del VI Congreso:

Las escuelas deben encargarse de fortalecer las culturas y enseñar la historia, atendiendo al conocimiento de los mayores y de los líderes (Congresos del CRIC).

Esta conclusión se reitera en el XII Congreso (realizado entre marzo y abril del 2005 en Caldon):

Queremos que los maestros sean nuestros mejores amigos. Que salgamos a conocer los sitios bonitos del territorio y que nos enseñen la historia, junto con nuestros padres, abuelos y mayores. También queremos escribir más sobre nuestras historias con nuestra propia lengua (CRIC, 2005).

Consolidando la escuela propia

El proyecto educativo del CRIC se fundamenta en una constelación de ideas que giran en torno al concepto de *educación propia*.

En los procesos de reflexión educativa, las comunidades siempre hacían referencia a que la educación tendría que recoger “el proceso propio”. Reflexionando sobre qué era *lo propio* para las comunidades, un compañero cabildante clarificó que buscaban construir la educación propia, no para hacer toldo aparte de los otros grupos, sino porque todos los de la comunidad tienen que aportar con su experiencia a la construcción del proyecto, haciéndolo propio. Es decir, se tenía que definir colectivamente qué se iba a retomar desde el interior de la comunidad y qué se iba a escoger desde afuera para incluirlo en el proceso de enseñanza. Era necesario unirse con otros

grupos para hacer fuerza contra el gobierno para que éste les respete. Y sobre todo, era necesario asegurar que los niños crecieran conforme al pensamiento de la comunidad, con el fin de que hubiese en el futuro personas con la capacidad de dirigirla en sus luchas. 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. Entre la dirección del CRIC y el equipo de educación ya se entendía que el concepto de *lo propio* era útil no sólo para los indígenas, sino también para otros sectores populares que necesitaban replantear la educación de acuerdo con sus intereses.

En esta dinámica se abordan los diversos procesos de formación docente, primero desde los mismos espacios de las escuelas comunitarias, los procesos de capacitación y seguimiento emprendidos por el PEBI. Se continúa con la profesionalización docente, que ha permitido la profesionalización de maestros en Tóez, Toribío, Munchique y Segovia, en donde se capacitaron 296 maestros, en su mayoría indígenas. La profesionalización docente se asume en una clara relación con el Estado para incidir en las políticas estatales. Al interior de las comunidades también se dan nuevos desarrollos: surgen los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB), instancias para el desarrollo integral de la educación propia, que reciben un mayor seguimiento y asesoría organizativa y pedagógica del PEBI.

Apoyando la construcción de la política etnoeducativa

Además, se establecen relaciones con otras organizaciones y comunidades, y frente al Estado, con el fin de concertar el desarrollo de la educación propia. Al Estado se le exige ser flexible en sus políticas educativas y apoyar la educación que los pueblos indígenas estaban construyendo. Pero el proyecto de

educación propia no es producto exclusivo de la legislación estatal: la legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas. En este sentido, la experiencia colombiana es diferente a otros países.

En efecto, el CRIC, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y las comunidades indígenas en general con sus planteamientos y exigencias incidieron en la definición de esta legislación. Se pactó un proceso de discusión relacionado con la educación étnica, mediante varios seminarios en ámbitos regionales y nacionales, donde se elaboraron, precisaron y concertaron los contenidos del capítulo que habría de hacer parte de la Ley General de Educación (Colombia, Congreso de Colombia, 1994: Cap. 3, Título III). Asimismo, en esta dinámica se elaboraron los lineamientos y principios de la educación propia y la promulgación del Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115 de 1994 para las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianas y room —gitanos—) y que habría de retomar la legislación indígena existente sobre educación desde 1976 (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1999).

El Proyecto Educativo Comunitario

En el devenir del proceso educativo para responder a las dinámicas que progresivamente iban surgiendo, tanto por el desarrollo de las experiencias pedagógicas como por la implementación de la política etnoeducativa en el país, se dan nuevos derroteros que marcan profundamente el desarrollo educativo de los pueblos indígenas.

Los CECIB fueron insumos fundamentales para que el CRIC propusiera, al Estado, alternativas viables y políticamente coherentes con los procesos de autonomía indígena respecto a la educación. En 1994, como desarrollo de la Ley General de Educación, las comunidades

organizadas se movilizan para concertar la política etnoeducativa.

Como desarrollo de la Ley General de Educación, el MEN ordena los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), para todo el país, en la pretensión de reestructurar la educación mediante el fortalecimiento de la capacidad de cada centro o institución educativa, posibilitando una relativa autonomía en la educación:

Cada institución debería formular en un documento un proyecto con la participación de toda la comunidad escolar de modo que se adaptara a las necesidades del contexto, los objetivos educativos y el currículo (CRIC, 2004: 78).

Pero el PEI planteado por el Estado se centraba en una comunidad educativa restringida a la institución escolar en sí misma, dejando de lado la participación de la comunidad del entorno escolar, los niños y las niñas, los padres de familia, autoridades locales, culturales, especialistas comunitarios, entre otros. El PEI, como propuesta resultaba insuficiente respecto a uno de los principales fundamentos del proceso educativo que el CRIC ya venía desarrollando en más de catorce años: el carácter comunitario de la educación propia. Además, el PEI era una orden dada por el Estado, en contraste con el proceso propio, que se construía desde abajo.

Como alternativa a los PEI, el movimiento educativo indígena propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), toda vez que éste representaba la proyección educativa que las comunidades indígenas ya venían construyendo desde sus experiencias. Esta propuesta fue concertada con el MEN y aceptada por el Gobierno. Se hizo extensiva no sólo a las comunidades indígenas, sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y los rom. Por un lado, el PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educa-

ción en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales. Es decir, se resignificó lo institucional desde lo comunitario. Por otro lado, el PEC se concibió como una metodología de desarrollo en conjunto del conocimiento tradicional y apropiado por los mismos actores —comunidad, dirigentes, maestros y niños—, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. Por tanto, el PEC significaba extender la construcción educativa a un espacio más amplio, más allá de la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.

Por decisión del x Congreso del CRIC realizado en Silvia, los PEC en los territorios indígenas estarían bajo la responsabilidad del Cabildo, como autoridad principal del territorio. Así, los PEC fueron inscritos en la Secretaría de Educación del departamento por cada Cabildo como autoridad, retomando todas las escuelas de su respectiva jurisdicción territorial, es decir, el resguardo y los PEI por los rectores de cada plantel educativo. En otras palabras, las comunidades que optaron por inscribirse como PEI renunciaron a su derecho de decidir sobre la educación. En cambio, los que optaron por inscribirse como PEC construyeron una estrategia política del conjunto de las comunidades, mediante su participación en el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC).

El CETIC asume el objetivo de direccionar políticas, lo que implicó avanzar en la sistematización y conceptualización de los desarrollos alcanzados. Los cabildos se ocuparon más orgánicamente del funcionamiento de las escuelas en sus territorios. Los desarrollos del Programa de Educación Bilingüe fueron socializándose ante los requerimientos de las comunidades e instituciones, en búsqueda de parámetros para elaborar el PEI, ordenado por el Gobierno. De cierta manera se revertía en las zonas, y desde las zonas, la experiencia educativa, tomando como punto de partida los

PEC, tal como los Cabildos los habían inscrito en la Secretaría.

Aunque el Gobierno prometió apoyo para el CETIC, fue la organización la que sostuvo el proceso de reflexión. Para ello conformó equipos de trabajo por zonas, para seguir implementando los PEC, porque pese a que los gobernadores de los cabildos se inscribían, no en todos los resguardos tenían el conocimiento de lo que había que hacer para impulsar y fortalecer los PEC, como semillas de la educación propia.

Los PEC han tenido diferentes desarrollos en el Cauca. No existía una receta única, aunque los componentes esenciales se dirigían a encaminar la educación a partir de las necesidades y las perspectivas de las comunidades. No se trataba de un desarrollo homogenizante, sino un desarrollo de acuerdo con las realidades locales. Por eso, al revisar la situación existente a finales de la década del noventa, encontramos que más del 50% de las comunidades apenas estaban reconociendo el derecho a decidir sobre la educación y todavía no habían emprendido procesos de construcción de la educación propia. Estas comunidades no han alcanzado todavía un gran desarrollo en relación con el PEC, pero sí han logrado que sus cabildos se comprometieran con el proceso. Otro 30% de las comunidades había avanzado en los lineamientos de su PEC, estudiando la legislación etnoeducativa y organizando acciones en coordinación con sus cabildos, para crear perfiles muy generales de lo que proyectan para la educación.

Si bien este proceso ha servido para formular un conjunto de criterios básicos, se encuentran dificultades para implementar prácticas pedagógicas acordes con los discursos políticos ganados. Un 20% ha logrado profundizar en el proyecto educativo y construir un diálogo adecuado entre comunidad y escuela, resignificando la relación entre la educación escolarizada y la socialización cotidiana. No es por accidente que las más exitosas en cons-

truir el proceso del PEC sean aquellas comunidades en las cuales la educación propia tiene raíces más profundas: en particular, los CECIB y las comunidades que han tenido una larga trayectoria de lucha y de recuperación cultural.

Un ejemplo del último grupo es la comunidad de López Adentro, cuya escuela funcionaba en los primeros años del PEBI como centro de formación de maestros y que luego se constituyó como CECIB. Dada esta experiencia tan larga, mediante el PEC pudo hacer una reflexión más analítica y evaluativa del proceso. En López Adentro, los miembros de la comunidad entienden y manejan los objetivos y principios fundamentales de la educación propia. Es decir, entienden la relación intercultural que existe entre las diferentes etnias que componen la comunidad y el proceso de apropiación de conceptos, valores y contenidos de la sociedad más amplia. Tienen un conocimiento de su historia, desarrollada, como ya lo dijimos, mediante la investigación colectiva. Han logrado una propuesta coherente para la enseñanza del nasa yuwe como segunda lengua, que no sólo ha sido acogida por los nasa de la comunidad, sino también por los afrodescendientes y mestizos presentes en la escuela. El proceso ha llevado a una mayor comprensión, por parte de la comunidad, de los componentes básicos de la educación. Es decir, hay miembros de la comunidad —entre padres de familia, ex alumnos y dirigentes comunitarios— que pueden incidir directamente en la selección de contenidos curriculares y en la formulación de proyectos pedagógicos.

La fuerza de la comunidad, trabajando en concierto con los maestros, produce una dinámica integradora que materializa todos los objetivos que la organización tenía en mente cuando propuso la idea del PEC. A diferencia de muchas comunidades en donde la escuela sigue siendo un enclave ajeno a la comunidad, los maestros de López Adentro son miembros plenos del colectivo, cumpliendo un pa-

pel específico en el que se articula con las otras instancias de la comunidad. Por tanto, López Adentro ha servido como referente para otros resguardos vecinos y para la propuesta educativa en general, como también sucede con los otros CECIB.

En la política del Movimiento Indígena, el PEC se considera una instancia para el ejercicio de la autonomía educativa. Por ello se va más allá de la escuela y se ocupa de la orientación de toda la educación al interior de sus territorios (resguardo para muchos) para fortalecerla, para redefinirla, para establecer identidades que permitan el encuentro intercultural. No se trata de un producto acabado. Más bien se lo debe entender como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre la comunidad y la escuela, que transforma la noción misma de la *escuela*, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el de la educación en una sociedad indígena.

En esta perspectiva, la educación, en su condición de ser comunitaria, bilingüe e intercultural, conjuga en sí la esencia de una estrategia clara para la construcción de los proyectos o planes de vida de cada pueblo. Si hay fortalecimiento cultural y se potencian las diversas identidades, se generan condiciones para el diálogo intercultural. En este sentido, entendemos la *interculturalidad* como una opción política para propiciar nuevos reordenamientos sociales, fundamentados en el pensamiento comunitario, la justicia social, la autonomía como fuerza social, con capacidad de develar las condiciones de discriminación, rechazar todo tipo de dominación y establecer condiciones permanentes para hacer efectivo el presupuesto de ser diferentes, mas no inferiores.

Referencias biblio y cibergráficas

Colombia, Congreso de Colombia, 1994, Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley Gene-

ral de Educación, en: *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: <http://www.menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordatos/Decreto115.htm>

Colombia, Presidencia de la República, 1978, Decreto 1142 del 19 de junio de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto ley núm. 088 de 1970 sobre educación de comunidades indígenas, *Diario oficial* 3035, 10 de julio de 1978, en: *Ministerio de Educación Nacional*, [en línea], disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles_102752_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1996, *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*, Bogotá.

_, 1999, Ministerio de Educación Nacional, Viceministerio de Educación, Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico, Grupo de Atención a la Comunidad Educativa y Grupos Poblacionales, Programa Nacional de Etnoeducación, Decreto 804 de 1995, Reglamentario del Título III, Capítulo 3 de la Ley 115, Educación para Grupos Étnicos, Bogotá.

Comisión de Educación, 1978, Conclusiones, 5.º Congreso CRIC, Coconuco, 10 al 14 de marzo, en: CD, Congresos del CRIC, Memoria Colectiva, Polimorfo, Bogotá-Colombia 2002.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 1983, *Cartilla de legislación indígena*, Caldoso.

_, 2004, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, *¿Qué pasaría si la escuela?... 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, Fuego Azul.

_, 2005, "Mandato de los niños y niñas en el XII Congreso CRIC, Caldoso, 28 de marzo al 1.º de abril", *Revista Cxayu´ce*, núm. 12.

ONIC, CRIC, Proeibandes, Abriendo caminos, 2001, "Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos", Memorias, Cochabamba, Bolivia.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), 1995, *Hacia una educación indígena, multilingüe e intercultural comprometida con la vida*, ONIC, Turdake.

Referencia

Bolaños, Graciela, "Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 53-62.

Original recibido: febrero 2007

Aceptado: abril 2007

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