

AVANCES EN ACCESO A LA EDUCACIÓN DE GRUPOS ÉTNICOS EN COLOMBIA Y EL MUNDO*

PROGRESS IN ACCESS TO EDUCATION OF ETHNIC GROUPS IN COLOMBIA AND THE WORLD

AVANÇOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO DE GRUPOS ÉTNICOS NA COLÔMBIA E NO MUNDO

Luz Carlina Gracia Hincapié^a
carlinagracia@gmail.com

Fecha de recepción: 19 de Septiembre 2014
Fecha de revisión: 19 de Enero 2015
Fecha de aceptación: 12 de Febrero 2015

RESUMEN

La educación es un derecho consagrado constitucionalmente en gran mayoría de países, así como en la Declaración de los Derechos Humanos, razón por la cual garantizarla no solo es un derecho de todos los ciudadanos, sino un deber de los Estados.

Debido a procesos poblacionales que implican mezclas de orden cultural, étnico, social y de migraciones, entre otros, se han generado países multiétnicos y pluriculturales. Sus habitantes requieren de atención especial en el tema educativo, pues si bien es necesario impartir la educación en condiciones de igualdad para los habitantes de una nación, es también necesario que se preserven los rasgos característicos de culturas y las tradiciones ancestrales, en suma, que se ofrezca una educación diferenciada o una etnoeducación.

* Artículo de reflexión.

a. Abogada egresada de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Magister en Derecho Administrativo de la Universidad Libre, Magister en Cooperación Internacional y Desarrollo Sostenible del I.A.E.E.; Diplomada en Investigación socio Jurídica, en Medios alternativos de Solución de Conflictos, en Pedagogía y Docencia Universitaria, Código General del Proceso. Asesora del Ministerio de Justicia y del Derecho, Dirección de Justicia transicional; Abogado Litigante, Asesoría y Consultoría Jurídica.

Se tuvo como objetivo determinar los avances que se han dado en Colombia, y en el mundo, en el acceso a la educación de las minorías étnicas, determinando las condiciones del acceso bajo criterios de igualdad, enfoque diferencial, normatividad existente y, en general, con las necesidades específicas de cada grupo étnico.

Se pretendió hacer una descripción del estado del acceso a la educación de los grupos étnicos en el mundo y en Colombia a través de la verificación documental de fuentes bibliográficas, en donde se vislumbran las tendencias generales así como documentos específicos sobre el tema y su aplicación en la realidad educativa de los grupos étnicos.

Los avances han sido amplios y significativos, aunque incompletos, pues no se tienen programas que permitan lograr una cobertura total de los grupos étnicos al sistema educativo, y cuando lo hacen no hay un respeto por sus tradiciones ancestrales y culturales, pues se impone el sistema educativo del grupo predominante; ello es una tendencia local, continental y global.

Se pudo concluir que, a pesar del interés global, los esfuerzos locales y mundiales de los países que tienen en su población grupos étnicos, no han sido suficientes para lograr el objetivo de garantizar el acceso a este deber-derecho en condiciones óptimas bajo criterios de calidad, igualdad y cobertura.

En suma, la educación de los grupos étnicos en Colombia y en el mundo, es un tema que aún tiene grandes retos por asumir por parte de los Estados, la sociedad y la comunidad internacional.

PALABRAS CLAVE

Educación, grupos étnicos, derechos humanos, deber, derecho, acceso, igualdad, respeto, etnoeducación, educación diferenciada.

ABSTRACT

Education is a constitutionalized renowned right in most countries, as well as in the Declaration of Human Rights, that's why guaranteeing it is not only a right of every citizen, but also a duty of every nation.

Multiethnic and pluricultural countries have developed due to a population process that implies

mixtures in cultural, ethnic, social and migratory aspects, among others. Their inhabitants require special attention in the educational aspect, because it is not only necessary to impart education in equality of conditions for all of them, it is also necessary to preserve the characteristics, features of every culture and the ancestral traditions, in summary to offer a differentiated education or an ethno-education.

The aim was to determine the progress that took place in Colombia and worldwide in the access to education for ethnic minorities, establishing the conditions for access under equality criteria, through differential focus, existing regulations and the specific needs of each ethnic group.

In this article we pretend to describe access to education for ethnic groups all over the world and in Colombia through documentary verification of bibliographical references in which the general tendencies are exposed and also specific documents about this subject and its application in the educational reality of ethnic groups.

Progress has been wide and significant though incomplete because the syllabuses are lacking complete coverage for ethnic groups in the educational system and when there are there is no respect for their ancestral and cultural traditions: the educational syllabus for the dominant group imposes itself. This is a local, continental and global tendency.

It could be concluded that in spite the global interest, of the local and worldwide efforts, those from countries with ethnic groups among their population have not been enough to achieve the goal of guaranteeing the access to this duty/right in optimal conditions under criteria of quality, equality and coverage.

In conclusion, education of ethnic groups in Colombia and worldwide is a topic that still has great challenges to be assumed by the nations, society and the international community.

KEY WORDS

Education, ethnic groups, Human Rights, duty, right, access, equality, respect, ethno-education, differentiated education.

RESUMO

Educação é um direito constitucionalmente consagrado na maioria dos países, conforme consta da Declaração dos Direitos Humanos, motivo pelo qual sua garantia não é apenas um direito de todos os cidadãos, mas dever dos Estados-Membros.

Devido a processos de população envolvendo misturas culturais, étnicas, sociais e migração, entre outras, foram gerados países multiétnicos e multiculturais. Seus habitantes requerem atenção especial sobre a questão da educação, porque é necessário fornecer uma educação igual para todo o povo de uma nação, e também é preciso que os traços característicos das culturas e tradições ancestrais sejam preservados; em suma, é oferecer uma educação diferenciada ou uma etnoeducação.

O objetivo é determinar os avanços que ocorreram na Colômbia e no mundo, no acesso à educação das minorias étnicas, determinando as condições de acesso previstas nos critérios de igualdade, abordagem diferencial, regulamentos existentes e, em geral, considerando as necessidades específicas de cada grupo étnico.

Destina-se a fornecer uma descrição do estado do acesso à educação de grupos étnicos no mundo e na Colômbia, através da verificação de documentos de fontes bibliográficas, em que se vislumbram as tendências gerais, bem como documentos específicos sobre o tema e sua aplicação na realidade educacional de grupos étnicos.

Os avanços têm sido significativos, embora incompletos, porque não existem programas que permitam alcançar uma cobertura total de grupos étnicos no sistema de ensino, e quando o faz não há respeito por suas tradições ancestrais e culturais, pois institui o sistema de educação do grupo dominante. Essa é uma tendência local, continental e global.

Pode-se concluir que, apesar do interesse global, os esforços locais e globais dos países que têm grupos étnicos na sua população não têm sido suficientes para atingir o objetivo de garantir o acesso a este dever-direito em condições ideais quanto aos critérios de qualidade, igualdade e cobertura.

Em suma, a educação de grupos étnicos na Colômbia e no mundo é uma questão que ainda tem grandes desafios a serem assumidos pelo Estado, a sociedade e a comunidade internacional.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, grupos étnicos, direitos humanos, deveres, direitos, acesso, igualdade, respeito, educação étnica, educação diferenciada.

INTRODUCCION

Se abordará el tema de la educación de grupos étnicos, a través de los avances en el orden mundial y en Colombia, toda vez que, debido a las migraciones y procesos colonizadores, las naciones se han construido a partir de diferentes culturas, en muchos casos autóctonas, que conservan una serie de tradiciones ancestrales, sociales, orales y una cosmovisión diferente de la realidad expresada en modos, usos y costumbres propios; razón por la cual se hace necesario plantear como pregunta problema ¿cuáles son los avances en el acceso a la educación de los grupos étnicos en Colombia y en el mundo?

La descripción y planteamiento del tema y la pregunta problema se abordará a través de una descripción documental, en la cual se determinarán los avances generales con respecto al acceso a la educación de los grupos étnicos; además se plantearán una serie de conclusiones al respecto, toda vez que solamente se abordara el tema de modo descriptivo sobre cómo se está avanzando en el tema.

De acuerdo con ello se puede plantear como hipótesis o respuesta inicial a la pregunta problema planteada que los avances que se han dado en educación en Colombia y en el mundo son incipientes, en la mayoría de los casos solamente de orden normativo, mas no en la práctica; en los casos en los cuales ha llegado a los grupos étnicos, la misma no atiende criterios de enfoque diferencial o de accesibilidad, acorde a las necesidades particulares del grupo de acuerdo con su cosmovisión y tradiciones.

METODOLOGÍA

El documento se desarrolló bajo criterios del paradigma cualitativo, a partir del cual se sustenta

el paradigma socio crítico; que se enfoca en el fenómeno social a través de su interpretación y comprensión. En este orden de ideas, la investigación cualitativa desde la perspectiva de las ciencias sociales, debe interactuar con los sujetos del estudio, hacer un análisis del comportamiento, de las causas intrínsecas del problema y del mismo modo plantear alternativas de solución que provengan desde el ser humano que es su objeto de estudio.

Dentro del enfoque cualitativo de la investigación cohabitan una variedad de patrones de interpretación siendo el común denominador el patrón cultural que parte de la premisa de que todo grupo social y cultural tiene un modo único de entender los fenómenos que le ocurren, hecho este que afecta la conducta humana, por lo tanto los modelos culturales se encuentran en el centro de la investigación cualitativa.

De otro lado el método de investigación descriptiva tiene como objetivo principal la medición de conceptos y la recolección de información sobre estos, describiendo la situación problemática que se plantea, sin entrar a determinar las causas y consecuencias, estableciendo un panorama de la situación que se estudia.

Se basa en el conocimiento del fenómeno, la descripción del mismo sin entrar a hacer relaciones entre variable o entre las situaciones que se describen, pues no busca explicar el fenómeno, solamente quiere visualizarlo. El valor agregado que tiene esta clase de investigaciones es la muestra precisa de los ángulos y las dimensiones del fenómeno estudiado.

APROXIMACIONES GENERALES A LA EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS

La educación como valor esencial de la persona humana no es un tema de orden local, pues la comunidad internacional lo reconoce y protege en todos los niveles, a través de convenciones, planes de acciones y declaraciones; es por ello que en Nueva York, sede de la Asamblea General de Naciones Unidas, se produce la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada con resolución de 10 de diciembre de 1948 (artículo 26); instrumento global que por primera vez testifica la educación como derecho, al señalar que “toda persona tiene derecho a la educación”, y que evidenció la importancia de una educación

primaria gratuita y obligatoria. Después sería la UNESCO, en 1960, con su recomendación frente a la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza, quien solidificaría la necesidad de garantizar iguales oportunidades educativas a toda persona, sin distinción de raza, lengua, religión, origen nacional o social.

El derecho a la educación logró mejor desarrollo en 1966, con el Pacto sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales, el cual pregona en sus artículos 13 y 14 el derecho de cada individuo a la educación, de modo gratuito, con un claro mensaje a los Estados para que desarrollen un sistema educativo que brinde cobertura en todos los ámbitos de la educación, sumado al respeto por el derecho de los padres de familia para que elijan la educación que recibirán sus hijos.

Lo anterior implica que todos los países del mundo que hayan suscrito o ratificado estos convenios tienen el deber y la obligación de brindar a sus niños, niñas y adolescentes educación gratuita; ahora bien, especial tratamiento y reconocimiento tienen los grupos étnicos de cada país, tal y como se verá en párrafos siguientes.

En América Latina existen sistemas de protección de los derechos humanos, como la Convención Americana de Derechos Humanos, firmada en 1969 en Costa Rica, que consagra el derecho de los progenitores de educar sus hijos, según sus convicciones religiosas. En tanto que, el Protocolo de San Salvador de 1988, adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos, artículo 13, consagra el derecho de cada persona a la educación, precisando que los Estados partes deberán orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y “deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico”, acordando que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una “sociedad democrática y pluralista”.

En el continente africano, se produce en Nairobi, año 1981, la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los pueblos, que consagra a la educación como el derecho “de todo individuo”, y en el artículo 11, los Estados signatarios se comprometen a adoptar todas

las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho humano.

En el Sistema Legal Europeo se contempla la protección de derechos humanos y el derecho a la educación en varios instrumentos, se indica que a diferencia de los instrumentos universales de protección de los derechos humanos y de la educación ya destacados, los regionales gozan de sistemas de control de tipo contencioso que se pueden activar en caso de violación de los derechos por parte de los Estados firmantes, para que la protección del derecho a la educación sea efectiva y no de papel.

Entonces, reconocer local y globalmente que la educación es un derecho humano inalienable y, en particular, como un derecho de la población por igual, es hacer del ser humano un miembro pleno de la sociedad, aunque su desarrollo no depende exclusivamente de la educación, sino de que a ella se sumen un conjunto de políticas públicas y de experiencias de interacción en los ámbitos familiar, comunitario y social. Con esa mirada debemos precisar que en la Constitución Política de 1991, artículos 27 y 67, la educación se define como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”.

En Colombia la política de etno-educación se debe asumir como un reconocimiento a la diversidad, y bajo los principios de aquella se debe implementar una educación intercultural en el sistema educativo; con ello se busca que todos los usuarios y beneficiarios del sistema educativo entiendan que las culturas africana, raizal, indígena y gitana hacen parte de las raíces de la nacionalidad y de identidad colombiana.

En la implementación de la política de etno-educación se deben atender criterios de interculturalidad, multi-culturalidad y diversidad para lograr el reconocimiento, aceptación y respeto de las diferentes culturas; lo que implica la aceptación de la diversidad de la nación colombiana; en el mismo sentido, la política de etno-educación debe responder a las necesidades, características, ubicación e intenciones de los grupos étnicos con el fin de lograr el desarrollo de la identidad cultural de cada uno de ellos bajo criterios de interculturalidad y multi-culturalidad.

El objetivo principal de la política etno-educativa es superar la falta de congruencia entre

el servicio educativo y la realidad de los pueblos beneficiarios; la baja cobertura y la deficiente calidad que se brinda en el sistema educativo a los integrantes de los grupos étnicos.

Se pueden identificar como objetivos secundarios o complementarios: (i) proveer de una adecuada gestión administrativa, infraestructura física, técnica y tecnológica, capacitación e idoneidad a los docentes etno-educadores; (ii) superar la poca o nula coordinación intra e inter institucional con el fin de lograr un trabajo mancomunado de óptimas condiciones y (iii) superar las dificultades que representa la dispersión geográfica de la población objeto de estudio, pues en su mayoría se encuentran ubicados en zonas de difícil acceso.

Ahora bien, no es fácil determinar de forma clara y precisa los beneficiarios de la política de etnoeducación en Colombia, primero porque no hay acuerdo en las cifras sobre los colombianos indígenas, afrodescendientes y ROM; mientras que estadísticas oficiales arrojan unos datos, investigaciones privadas y representantes de las comunidades mencionan otras cifras que por lo general son mayores. Para mayor claridad se tomaran como ciertas las cifras oficiales consignadas por el DANE, en el último censo realizado en Colombia en el 2005, no obstante se hace claridad que en dicha medición se consignaron datos sobre identificación, sentimientos y costumbres que determinan la pertenencia a un grupo étnico, lo cual si bien es válido, no quiere decir que haya total correspondencia entre la realidad y las cifras consignadas.

De acuerdo con el documento “*La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*” elaborado por el DANE (2006:12) se tiene que la población indígena en Colombia de acuerdo con el censo de 2005, ascendía a 1.932.623 habitantes, que representan el 3,40% de la población, la población afro descendiente es de 4.311.757 habitantes, es decir el 10,60% (incluye Raizales y Palenqueros) y la población ROM en Colombia es de apenas 4.858 o el 0,01%.

Otras investigaciones y fuentes indican que la población afro descendiente llega a sobrepasar los diez millones de habitantes siendo entonces aproximadamente el 25% de la población, y los

indígenas se han visto reducidos y desplazados por lo que la cifra exacta es difícil de precisar.

Los indígenas, afrodescendientes y ROM, en su condición de ciudadanos y colombianos, son titulares de todos los derechos fundamentales, tal y como ocurre con los demás colombianos, además, por tratarse de comunidades social y culturalmente diferentes dentro del entorno del país, son también titulares de los llamados “derechos colectivos indígenas”, los cuales se materializan en una serie de prerrogativas reconocidas en el derecho interno y en el derecho internacional, como ya se anotó, consideradas como imprescindibles para asegurar la supervivencia de las etnias en su condición de entidades jurídicas y sociales con autonomía e identidad propia.

Dentro de los derechos colectivos de las comunidades y grupos étnicos está el derecho a una educación adecuada, acorde con sus valores, su cultura y su forma de vida. Ello significa que los pueblos indígenas en general, y sus integrantes en particular, tienen derecho a recibir del Estado una educación especial, ajustada a los requerimientos y características de los distintos grupos que habitan el territorio nacional, del mismo modo ocurre con los integrantes de los grupos afrodescendientes, y gitanos romaníes que habitan en el territorio de Colombia.

La Constitución Política colombiana, en su artículo 67, define la educación como un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social, a través de la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

El mismo artículo de la Carta Política se establece que la educación formará al colombiano en respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia; que el Estado, la Sociedad y la Familia son responsables de la educación; que ésta será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad; que será gratuita en los establecimientos estatales; y que será financiada por el Estado a quien corresponde garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la misma con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

Como complemento de lo anterior, los artículos 10, 68 y 70 de la Constitución, expresamente señalan que los integrantes de los grupos étnicos tienen derecho a recibir una formación y enseñanza que respete y desarrolle su identidad cultural, bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas, siendo deber del Estado promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades.

Sobre el derecho a la educación, la Corte Constitucional ha tenido oportunidad –tal y como se anotará– de pronunciarse en innumerables oportunidades, precisando que tal derecho participa de la naturaleza de fundamental en cuanto resulta propio de la esencia del hombre, ya que realiza su dignidad y el valor y principio material de la igualdad, pues, en la medida en que la persona tenga igualdad de oportunidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para su realización como persona.

Desde esta perspectiva, el derecho a una educación especial reconocido a las comunidades tradicionales es un derecho fundamental de doble vía. Lo es, por tratarse de un derecho connatural a todos los hombres y también, por cuanto hace parte integral del derecho a la identidad cultural que, como se ha dicho, tiene dimensión *ius fundamental*.

Este derecho fundamental de las comunidades indígenas a recibir una educación especial, también es reconocido por el Convenio 169 de la O.I.T. que se incorpora al derecho interno mediante la Ley 21 de 1991 y hace parte del Bloque de Constitucionalidad, razón por la cual sus normas, al lado de la Carta Política, se constituyen en referente obligatorio para la Corte dentro del juicio de constitucionalidad de las leyes.

En esa medida, no cabe duda de que la consulta previa para la adopción del sistema especial de educación de los grupos étnicos es un derecho fundamental de éstos y, por tanto, debe estar presente en cualquier medida de naturaleza legislativa o administrativa que pretenda tomar el Estado en la materia; medidas que, además, deben adoptarse teniendo en cuenta las particulares condiciones de los distintos grupos étnicos, de manera que se les garantice y asegure la

preservación y continuidad de sus tradiciones e historia.

Pues bien, en ejercicio de esa competencia, y teniendo en cuenta la obligación impuesta al Estado de brindarle a las comunidades nativas un modelo de educación que responda a sus diferentes manifestaciones culturales y formas de vida, el legislador profirió la Ley 115 de 1994, “por la cual se expide la Ley General de Educación”, en la que se incluyó, en su Capítulo III artículos 55 a 63, el tema relativo a la educación especial para grupos étnicos.

INCLUSIÓN DE LA ETNO-EDUCACIÓN EN LOS PROGRAMAS CURRICULARES EDUCATIVOS

Para que los colombianos conozcan el aporte que los pueblos indígenas, afro-colombianos y ROM (gitanos) han hecho a la nacionalidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha diseñado la Política de Etno-educación, sin embargo, una de las dificultades existentes es que la etno-educación no se expresa en los currículos. Por esa razón, en 1999, el MEN realizó una premiación a los PEI que sobresalieran por tener en cuenta la etno-educación, con el ánimo de que ésta se reflejara en los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza.

Es así como en el Chocó, el Colegio Agroecológico de Tadó (Chocó) elaboró un PEI mediante el cual los estudiantes aprovechan los recursos de la región como el Borojó y el Chontaduro para la fabricación de dulces, licores y conservas, en lugar de preocuparse por el estudio de productos que no son propios de la región (Gros, 2003).

Por otro lado el proyecto “Pensamiento Educativo Indígena” – PEI, de las comunidades Yukuna, de los ríos Apaporis, Pedrera y Caquetá, en el departamento del Amazonas, vincula lo pedagógico con lo comunitario a través de un Calendario Ecológico, el cual se fundamenta en el conocimiento profundo del territorio, los tiempos de cosecha, caza, pesca y recolección. Durante estas épocas, los niños y jóvenes no van a las aulas de clase habituales, sino que el río, la selva, la tierra, los cultivos, los animales, se convierten en medios de aprendizaje (Gros, 2003). La política de etno-educación debe impulsar dichos proyectos, y éstos a su vez han de reflejarse en los currículos.

Política de etno-educación: importancia y alcances

La política de etno-educación tiene como pilar fundamental y es importante para el Estado Social de Derecho, por el desarrollo que se da de la Constitución Política de 1991 y de los Derechos Humanos con respecto al derecho a la educación de los grupos étnicos, teniendo en cuenta las diferencias, tradiciones ancestrales y culturales de aquellos y, en general, características diferenciadoras de los integrantes de los grupos minoritarios.

Esta política tiene como objetivo final la cobertura en educación de los grupos étnicos que habitan en Colombia, bajo criterios de calidad y accesibilidad; lo cual implica que el sistema educativo debe contar con características especiales que permitan brindar una educación diferenciada, por ejemplo, (i) capacitación de docentes etno-educadores, educación bilingüe (en la lengua nativa y en castellano), (ii) respeto por las tradiciones ancestrales culturales, lo que implica que se adecue el calendario académico en algunos casos, (iii) la promoción de las tradiciones culturales y los saberes ancestrales de las comunidades, (iv) cobertura total, brindando garantías de acceso a la educación tales como cercanía de los establecimientos educativos a los lugares de asentamiento, además de (v) condiciones básicas como alimentación, vestuario y útiles escolares a los estudiantes y profesionales itinerantes.

En suma, la importancia de la política de etno-educación comprende la formación docente, el fomento de la investigación, publicación de materiales etno-educativos, difusión y publicidad de dicha política, seguimiento y vigilancia a los programas educativos, fortalecimiento a los procesos comunitarios, protección de las lenguas autóctonas de los grupos étnicos y la conservación de las tradiciones culturales ancestrales de los grupos.

Dentro del proceso de atención e implementación de la política de etno-educación, el MEN se ha propuesto transformar el sistema educativo en aspectos relacionados con la magnitud, cobertura y pertinencia en cuanto a las herramientas jurídicas y pedagógicas a través de las cuales se atienden las necesidades de los usuarios del sistema educativo, es por ello que a través de las entidades territoriales, instituciones

educativas y convenios se busca la atención idónea a las poblaciones vulnerables.

Por tal motivo la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales ha venido desarrollando proyectos para fomentar la ampliación de la cobertura educativa de los grupos minoritarios y de las poblaciones vulnerables, en la búsqueda de lograr condiciones de permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, hecho este que significa un avance en la atención educativa de las poblaciones vulnerables, dentro de las cuales se encuentran inmersas los grupos étnicos, pero que aún no ha logrado ser implementado en su totalidad y en debida forma.

Modelo de educación étnica imperante en Colombia

Colombia es una nación pluriétnica y multicultural desde sus inicios como república, pero tan solo hasta 1991, en la Constitución, se reconoció la diversidad étnica y cultural del país, por ello, solo a partir de ese momento empieza a darse un reconocimiento político, social y académico de dicha situación. Si bien es cierto desde 1980 se reconoció que el indígena tenía una cosmovisión diferente y por ello era un sujeto inimputable del derecho penal, ello se dio no por la conciencia de que sus costumbres fueran diferentes, y por tanto su comportamiento también, sino porque se le consideraba un ser inferior incapaz de comprender la normatividad existente.

Luego de la Constitución de 1991, y como desarrollo a los preceptos allí consignados, se dieron varias leyes y decretos que buscaron reivindicar los derechos de los indígenas y las comunidades afrocolombianas, y sobre este aspecto se han escrito un sinnúmero de libros, investigaciones, ensayos, y con el transcurrir de los años se ha dado una mayor importancia y aceptación a los temas relacionados con los grupos étnicos en Colombia, sin que hasta la fecha se haya logrado la inclusión total de aquellos, por el contrario estamos aún a menos de la mitad del camino, pues no se han dado los resultados esperados frente a la aplicación de las normas y los resultados de los estudios realizados.

En el ámbito latinoamericano se han dado también grandes avances, por ejemplo en las constituciones políticas de Guatemala, México,

Bolivia, Perú, Ecuador, Chile, Paraguay, Uruguay, Brasil y Argentina, se ha reconocido la diversidad étnica y cultural de estos Estados, reconociendo además la lengua de las comunidades como oficial en los territorios en que habitan, así mismo se han dispuesto medidas de protección frente a las tradiciones culturales ancestrales de aquellos; este es un movimiento que se viene dando de manera un poco coetánea desde los años 80, para culminar en las constituciones de estos Estados dictadas a finales de los 80 y principios de los 90.

Lo anterior deviene en un reconocimiento y protección de los grupos étnicos en América Latina, el cual se encuentra en proceso de implementación y desarrollo al interior de los gobiernos, pero sobre todo de las sociedades, pues aún no existe una total inclusión y aceptación de los grupos étnicos.

Ahora bien, al descender entonces en el campo internacional, sobre las tendencias del reconocimiento de los grupos étnicos, se tiene que persisten problemas de xenofobia y de exclusión a nivel de Estados Unidos y Europa, principalmente, sin embargo, también es cierto que allí se han dado un sin número de estudios para entender una sociedad pluri-cultural y multiétnica, pues con las migraciones constantes se ha acrecentado este fenómeno en el mundo entero.

De manera puntual frente a la educación se tiene que desde 1948, cuando se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación es un derecho humano fundamental, inherente a todos los seres humanos y por ello debe protegerse y garantizarse por todos los Estados y gobiernos del mundo. Y es que la educación ha venido siendo considerada desde esta época como el vehículo para superar la exclusión y la inequidad social.

Más allá de ello, actualmente la educación - entendida como la alfabetización total -, es uno de los objetivos del milenio y una de las metas al 2021, que busca que todas las personas del mundo tengan acceso a la educación y que dicho acceso sea garantizado por el Estado, pues es un compromiso adquirido a través de los convenios y tratados internacionales que se han suscrito.

De manera puntual, el acceso a la educación de los grupos étnicos, ha sido consagrado por instrumentos internacionales dictados por la

ONU, en pro de que las minorías no solamente sean incluidas en la sociedad a la que pertenecen, sino que, como quiera que se encuentran en condición de vulnerabilidad y en muchos casos en peligro de extinción, se brinde un modelo educativo sustentado en la etno-educación.

Así las cosas, se tiene que los antecedentes de la educación de los grupos étnicos se remontan a mediados del siglo pasado, cuando se empezó a reconocer e nivel mundial las diferencias que existen entre los pueblos. Es decir que han transcurrido 60 años desde que se consagró la educación como derecho humano y, desde allí bajo los principios de igualdad, a los grupos étnicos como beneficiarios de los derechos que la ley otorga en todas las naciones del mundo.

En Colombia, si bien la normatividad es de avanzada, la realidad es incipiente, pues no existe por parte del Estado una garantía real de acceso a la educación de los grupos étnicos que habitan en el país, por tanto si bien existen estudios al respecto, estos no han planteado soluciones efectivas y reales a los problemas que aquejan a estos grupos humanos; cuando las soluciones se plantean no se ejecutan, el Estado no ha garantizado el cumplimiento de las leyes que se promulgan a favor de las minorías étnicas.

Políticas internaciones de reconocimiento educativo diferencial

La educación diferenciada y el reconocimiento de la educación multicultural e intercultural son tendencias que han sido desarrolladas en diferentes países, como resultado de la integración social y cultural de sus habitantes, así como de los procesos migratorios que aumentan cada día más. Dichas tendencias vienen aumentando y siendo aceptadas desde mediados del siglo XX, en diferentes países dentro de los cuales se destacan Estados Unidos, México, Brasil, la ex unión Soviética, Bolivia, África y China. En América Latina, en general, la tendencia se viene desarrollando desde finales de 1980.

Véase de manera puntual Estados Unidos, en primer lugar por los aborígenes -que aunque minoritarios aún tienen poblaciones en el territorio-, pero principalmente por la inmigración que se dio hacia este país desde principios del siglo XX y cuyo mayor auge se presentó luego de la segunda guerra mundial, lo cual provocó que la

población de los Estados Unidos no tenga entre sí un origen común, como tampoco costumbres y tradiciones similares.

En tal sentido, y como respuesta al fenómeno observado, a mediados de los años cincuenta, los antropólogos culturales y etnógrafos se han involucrado en el estudio y el desarrollo curricular de programas educativos en escuelas públicas a fin de reducir el choque de culturas, pues ya se observaba un aula multicultural (Clark, 1963), es allí donde surge el modelo de Koppelman (1979) el cual plantea la evaluación de los programas de educación bicultural desde la conceptualización antropológica, toda vez que se considera al conocimiento antropológico como la base de la educación intercultural.

Siguiendo con las tendencias desarrolladas en los Estados Unidos, para la década de los 80's, la investigación en educación con tendencias antropológicas y etnográficas se centraron en reducir el choque de culturas, así como en mejorar el acoplamiento de las relaciones entre el hogar y la escuela evitando el choque de culturas, proponiendo el "aula multicultural" como alternativa de solución a las diferencias encontradas entre la educación, las costumbres del hogar y la educación ofrecida en la escuela; así mismo se plantea la evaluación de la educación bajo la óptica antropológica.

No debe perderse de vista el hecho génesis del plurilingüismo y del pluri-culturalismo, que no es otro que los procesos de colonización, descolonización, inmigración, anexión o escisión de Estados, en los que se ve involucrado el movimiento de personas en el territorio mundial, así como los de costumbres y culturas, dando lugar al nacimiento de una nueva cultura. Dichos procesos suponen una nueva unidad, o una nueva cultura o culturas, que dio origen a estos nuevos Estados, generando un desconocimiento de la diversidad socio cultural, resultado de los movimientos humanos ya mencionados.

La intención homogeneizadora de los Estados ha cedido de manera progresiva, aún cuando no se han logrado los resultados esperados, hay avances, pues se han aceptado las diferencias y el pluralismo. Por ejemplo en Europa, Alemania y España se han reconocido derechos a la utilización de lenguas autóctonas tratándose de asuntos globales o específicos, permitiendo el

reconocimiento y brindando el carácter oficial de muchas de las lenguas de los habitantes de estos países, en virtud de la pluralidad y la diversidad.

En ese sentido, las políticas bilingües se han establecido como consecuencia de dos principios: el de territorialidad y el de personalidad; el primero se ha fundamentado en países como Suiza y Bélgica, permitiendo el uso de la lengua de forma exclusiva en ciertas zonas o regiones, lo cual supone una exclusión de la educación bilingüe, pues en dichos territorios la educación se imparte en la lengua del lugar. Frente al segundo principio, se permiten derechos lingüísticos al individuo en todo el territorio, y por ende se respeta la tradición y la cultura del individuo propendiendo una educación bilingüe, un claro ejemplo de la aplicación de dichos principios se puede observar en Holanda, Malta, Canadá y Finlandia.

España es fiel reflejo del uso mixto de los dos sistemas, pues de un lado aplica el principio de personalidad en las regiones autonómicas, ya que el español es oficial al igual que las lenguas regionales; es decir, el español se mantiene como oficial en todo el país, sin perjuicio de las lenguas autóctonas y de la educación bilingüe.

Políticas educativas y culturales latinoamericanas

Las políticas educativas y culturales en América Latina son cortas frente a la diversidad socio cultural existente, así como a las necesidades educativas presentes. Como consecuencia de lo anterior, en la mayoría de los casos el español es la lengua oficial y la educación que se brinda no tiene enfoques de multi e interculturalidad. No se puede dejar de lado el cambio en las políticas educativas de los países latinoamericanos a finales de la década de los 80, las cuales se ven plasmadas en los textos de las Constituciones Políticas promulgadas, dichos enunciados no han sido suficientes para atender las necesidades reales de las poblaciones que han pretendido beneficiar.

Por ejemplo, las lenguas autóctonas son reconocidas como oficiales en El Salvador, igual suerte en Ecuador, que tiene el Quichua y demás lenguas aborígenes, lo cual reconoce como parte integrante de la cultura nacional a las lenguas de los indígenas aborígenes.

Justamente, la tendencia de consagrar las lenguas autóctonas como oficiales en las Constituciones Políticas promulgadas en diferentes estados latinoamericanos responde al reconocimiento de la diversidad cultural de los Estados, conformados por indígenas, descendientes de los colonizadores, mestizos, y afro descendientes, como también producto de migraciones de otros países diferentes a los colonizadores originales de los territorios amerindios.

El primer país latinoamericano en entrar en la tendencia del reconocimiento de la identidad cultural, respeto por las tradiciones ancestrales y culturales de los pueblos autóctonos en su consagración normativa fue Guatemala en 1985, cuando se estima la garantía del “derecho a la cultura” y a la “identidad cultural” (implícitamente se reconocen las lenguas autóctonas), y se refiere concretamente a que “en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe”.

Seguidamente Nicaragua, en 1987, reconoce la diferenciación lingüística de las comunidades autóctonas, como también la educación intercultural bilingüe cuando en el texto de la Carta Magna señala que “las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica también tendrán uso oficial en los casos que establece la ley”. En tal sentido, si bien es un reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, se sujeta dicha disposición a la ley, como se prevé en la normatividad española, según se describió antes. Resaltase en este punto cómo Nicaragua proclamó en su Constitución “El pueblo nicaragüense es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana”. Debido a ello ese año se aprobó el Estatuto de las comunidades de la Costa Atlántica.

Por su parte Brasil, en 1988 - artículo 231 de su Constitución Política-, reconoció la autonomía socio cultural de los pueblos indígenas. Dicho reconocimiento abarcó temas de índole territorial, político, social y económico, pero en nada tocó la relación educativa y la educación intercultural, por lo que se hizo necesario promulgar leyes que desarrollaran el objeto de dicha normatividad, de forma puntual la ley de cuotas educativas promulgada por el Estado brasileiro en agosto de 2012, dio un paso adelante en la promoción y garantía de la educación de las minorías étnicas,

específicamente a favor de las comunidades o personas pertenecientes a la raza negra o afro brasileros, mestizos e indígenas, pues se garantizó que el 50% de las plazas educativas en las universidades federales se otorgaran a representantes de estas comunidades; no sin antes destacar que dicho logro es el resultado de un modelo económico que apuesta por la educación como vehículo para superar la pobreza y la brecha de desigualdad, aunque en la práctica no tiene una aplicabilidad comprobada, toda vez que no se promovió por el acceso a la educación básica y media, pues si bien esta es gratuita la calidad de la misma no garantiza el ingreso a la educación superior, por su alto nivel de exigencia. Además de lo anterior se está tratando a la comunidad negra como una minoría, olvidando que Brasil es el primer país con población negra o afro descendiente y que dicha población suma un alto porcentaje de la población total, lo cual hace que no sea una minoría como sí lo son los pueblos indígenas que se encuentran asentados mayoritariamente en el norte, en la amazonia brasilera, pero que son invisibles a la normatividad en educación, pues no hay verdaderos programas educativos diferenciados.

Colombia, en 1991, siguió con la tendencia latinoamericana al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, admitiendo los pueblos y las lenguas, promoviendo la educación intercultural bilingüe, no obstante ello los resultados han sido pobres.

En 1992, Paraguay equiparó oficialmente al guaraní con el español como lenguas oficiales, pues la primera era considerada antes como lengua nacional, pero no de uso oficial. Puntualmente frente a la enseñanza, señala su Constitución en el artículo 77 que “en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el Guaraní, se podrá elegir uno de los idiomas oficiales”. En ese mismo año, El Salvador aboga por la no existencia de discriminación alguna por las personas indígenas del territorio de la república, como consecuencia de los Acuerdos de Paz firmados.

Ya para 1993, el Perú en su Carta Magna consagró: “también es oficial en las zonas donde predomine el quechua y el aimara y demás lenguas aborígenes según la ley”, equiparando el español al de las lenguas aborígenes en donde sean lengua predominante. Por su parte, Argentina (en reforma constitucional de 1994),

en el artículo 75 de su Carta Magna consagró “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”, con todos los derechos que ello conlleva, dentro de los cuales se encuentra implícitamente reconocido el derecho a la educación intercultural bilingüe.

El caso que más llama la atención es el de Bolivia, que si bien fue de los últimos en reconocer la diversidad étnica y cultural del Estado, es el país que más avances ha tenido a favor de la educación multicultural y pluriétnica de los pueblos autóctonos. En tal sentido, de manera prevalente, se reconoce a la república como: “soberana multiétnica y pluricultural...” y posteriormente promulga el reconocimiento de “los derechos sociales económicos y culturales de los pueblos indígenas”.

La experiencia de Bolivia en la educación diferenciada y educación de los pueblos indígenas bajo principios de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural ha sido la más exitosa en cuanto a cobertura y calidad, pues ha buscado promover las tradiciones ancestrales y culturales sin perjuicio de la educación tradicional y viceversa.

Antecedentes investigativos de la Educación Diferencial

Dentro del vasto universo de investigaciones de educación diferencial cabe resaltar en este documento diferentes investigaciones que, por su íntima relación con el tema que se toca, así como su importancia, diversidad de conceptos y planteamientos, permiten tener una amplia perspectiva de la educación de los grupos étnicos en Colombia y el mundo. Se relaciona en primer lugar la investigación adelantada por Elena Macías Otón, que denominó “El Derecho a la Educación en China”, que realizó para la Convocatoria de ayudas para la realización de actividades con instituciones de educación superior en Asia del curso académico 2006-2007, del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Murcia. En este documento se aborda el tema de la educación en China haciendo un recorrido histórico, explicando los periodos más importantes de la educación, destacando cuatro periodos a saber: el Arcaico (2.300 a. J.C.-500 a. J.C.), el Imperial (500 a. J.C.-1911 d.J.C.), el Republicano (desde 1911 hasta 1949) y el Comunista (1949 hasta nuestros días). Destaca el carácter público de la educación, así como la

preocupación del Estado por brindar la educación a los ciudadanos. Inmediatamente refiere el sistema educativo propuesto por Confucio, pues este fue de carácter privado y con orientación a la formación de mandarines.

Se destaca en el estudio el poco o nulo contacto con las tradiciones occidentales de la educación China, pues ello se dio solo hasta el siglo XVII, a través de los jesuitas, quienes fueron expulsados, regresando desde 1900; durante el periodo republicano (1903 a 1940) se promovieron grandes reformas a la educación revolucionando el sistema educativo en China, que a su vez buscaba la liberación del país.

Desde el inicio del periodo comunista (1949) la educación sirve para promover los preceptos de dicha ideología, se fortaleció el sistema educativo brindando mayor cobertura, ampliando la jornada académica, así como el número de años de estudio, se formaron docentes, concibiendo de ese modo a la educación como el motor de cambio. En 1976 se dio inicio a proyectos educativos que buscaban la eliminación del analfabetismo, así como la generación de empleo, buscando acabar con la tasa de paro, que para ese momento era bastante alta, creando políticas exteriores que generaran cambios al interior del sistema educativo.

A partir de 1990 la educación en China se ha enfocado en el aspecto científico, con el fin de convertirse en productores de ciencia y tecnología, por ello el gobierno chino en 1999 planteó en la reforma a la educación que ésta es el mecanismo para mejorar las condiciones y la calidad de vida de los chinos.

En China la educación ha sido considerada como un derecho fundamental previsto en la Constitución, la cual ha tenido amplio desarrollo normativo para satisfacer las necesidades de la población china en lo referente a la educación. El proyecto educativo chino abarca a la población desde los 6 años, edad en la que es obligatorio asistir a la escuela, hasta la educación superior, por lo tanto se han creado un sinnúmero de escuelas de educación secundaria y superior, universidades y centros de investigación, que buscan el mejoramiento de tecnologías, así como la competitividad a nivel mundial, lo cual busca un mejoramiento en la calidad de vida de los chinos.

Se menciona además que dentro del sistema educativo chino existe un capítulo especial para las minorías étnicas que habitan el territorio chino, existen 55 grupos minoritarios reconocidos, los cuales son un 9% de la población total (calculada en aproximadamente 1.300 millones), dichas minorías se encuentran asentadas en cinco provincias. La educación ha sido diseñada para servir al desarrollo económico y social de las minorías étnicas chinas. Los niños que pertenecen a las minorías reciben la educación en chino y en la lengua propia de la minoría, siendo esta su lengua materna. Las provincias y el ministerio de educación se encargan de vigilar la edición de los materiales y manuales educativos en las diferentes lenguas y para las diferentes minorías de tal modo que se convierte en una política estatal atender la educación de las minorías étnicas.

Otro antecedente investigativo de la educación diferencial que es tenido en cuenta y que por su pertinencia con el tema objeto de este documento, se menciona es la tesis "Políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios en la educación indígena mexicana" de Juan Gaspar Gutiérrez, quien investiga cuáles son las políticas educativas para indígenas en el Estado de México a partir de la revolución. El autor inicia su estudio señalando como marco de referencia temporal la revolución mexicana de 1917, indicando que a partir de la Constitución de ese año se dio reconocimiento a los pueblos indígenas, en el sentido de aceptar la existencia de estos dentro de la nación mexicana, propendiendo por su derecho a la educación, pero indicando que se debían educar al estilo occidental, para que fueran parte de la sociedad, ya que se consideraba que este sistema educativo era el adecuado para la construcción de la nacionalidad mexicana, es decir, un sistema educativo igual para todos que no reconocía las diferencias socio culturales de los diferentes pueblos que habitaban el espacio geográfico de México.

De otro lado explica que el resultado de la evolución de la noción de Estado y de Nación se ven perfeccionados en la Constitución de 1917, en la cual se constituyó como república representativa y federal; asimismo se determinó que los estados de México eran libres y soberanos, para finalmente propender por la igualdad de derechos de los ciudadanos mexicanos.

Como quiera que se ha hecho una referencia a Nación y Estado desde el punto de vista político heredado de Grecia, el autor hace una explicación de la nación para los pueblos indígenas, pues a la llegada de los conquistadores españoles los indígenas que habitaban el territorio, se encontraban organizados social y políticamente, tenían su sistema de gobierno y una cosmovisión de nación en la que los Mayas se auto consideraban hombres- maíz; esto en virtud de la historia colectiva de ambos, siendo el uno para el otro el principio y el fin.

La Nación indígena preserva la naturaleza, especialmente el agua, como fuente de vida y es por ello que el imperio Maya se construyó sobre un sistema lacustre del cual se servía pero que a la vez cuidaba; de igual forma el alimento que provee la tierra, así como estaciones y los demás fenómenos naturales centraban la Nación indígena, en tanto que, para la civilización que llegaba a colonizar el entorno natural no tenía importancia conservarla, sino que existían intereses de explotación de los recursos naturales para traducirlos en dinero.

El estudio hace dichas diferenciaciones entre los ideales occidentales y los indígenas para indicar que la educación impartida para unos y otros debe ser diferenciada, debe atender las necesidades de cada uno de acuerdo con su cosmovisión y tradiciones ancestrales y culturales; de ahí que siendo un Estado multicultural se deben respetar las diferencias, pues existe un convenio tácito de convivencia entre unos y otros, de tal suerte que sea necesario que el Estado reconozca los pueblos anteriores a su existencia, y puedan convalidarse jurídicamente, por ser este el sistema político imperante.

El documento llama la atención de manera especial sobre la obligación del Estado de contemplar las diferencias de los pueblos, de modo tal que las lenguas, tradiciones y costumbres, así como la educación, generen mecanismos de comunicación cultural entre los miembros de una cultura, y de esta con otras culturas. Considera también que la educación indígena impartida en el Estado mexicano no ha tenido esa orientación, sino que más bien se ha encaminado a manipular e influenciar a los indígenas para que se integren a la cultura dominante.

También menciona el autor que si bien la educación de los pueblos indígenas es una política pública del Estado, ésta no satisface las necesidades de los mismos pueblos, pues no existe una educación bilingüe que permita la conservación de las tradiciones ancestrales. La capacitación y el acercamiento de la cultura indígena al mundo occidental, y viceversa, lo único que ha pretendido es “educar” a los indígenas porque se les considera seres semisalvajes que requieren de la educación para hacer parte de la sociedad, sin tener en cuenta que cada pueblo tiene sus tradiciones y costumbres, situación ésta que no implica separarlos de la sociedad a la que pertenecen.

El autor precisa que la educación brindada en México para los pueblos indígenas no es de calidad, tampoco se encuentra ajustada a las necesidades de los pueblos, ni cuenta con cobertura total; amén de haber sido instrumento corruptor del pensamiento indígena, para separarlo de su cultura.

Finalmente, resalta que la educación debe ser intercultural y bilingüe, bajo el entendido de que es el motor que impulsa la pluralidad lingüística y la multiculturalidad de la nación, teniendo un sentido de complementariedad, por ser México un estado de composición pluricultural y plurilingüe.

Luego del amplio análisis que se hace en esta tesis se llega a concluir que el Estado mexicano a partir de la revolución de 1917 reconoce como parte de la nación a los pueblos indígenas que habitan en el territorio mexicano, no obstante, el Estado mexicano no les brinda participación y reconocimiento social, como tampoco valida su aporte cultural, pues lo que pretende es occidentalizar a los pueblos indígenas; el sistema educativo diseñado por el Estado para los pueblos indígenas no ha dado los resultados esperados, pues no se ha alfabetizado a los mismos, ni se han preservado sus tradiciones, costumbres ancestrales, sobre todo la lengua materna; lo que se ha pretendido es la imposición de la educación sin tener en cuenta las diferencias de los pueblos. No existen políticas públicas diseñadas para la educación de los pueblos indígenas en México, que brinden materiales didácticos apropiados, como tampoco docentes capacitados, igualmente falta cobertura en las regiones en donde habitan los pueblos indígenas, quienes no tienen acceso a educación de calidad. Existe para el autor una

negación tácita de las culturas indígenas que habitan en México, puesto que lo pretendido, por parte del sistema educativo gubernamental, es la occidentalización de los mismos, sin brindarles reconocimiento, ni una diferenciación por su cosmovisión; finalmente el autor llama la atención sobre la necesidad de inserción de los pueblos indígenas en la sociedad mexicana, sin desarraigo de sus costumbres y tradiciones, y sí con una aceptación de su legado cultural como parte de la nación mexicana.

El autor propone que el Estado ofrezca una educación intercultural bilingüe, diferente a la instrumentada por el Estado mexicano, donde los contenidos retomen aspectos culturales, técnicos y científicos de las culturas occidental e indígena, formulando como idea central que los pueblos indígenas sean los principales constructores de su propio proyecto educativo.

Otra investigación relacionada con el tema fue realizada en Colombia por parte de Ebelina Pancho y Claudia Navas, con el apoyo de Libardo Herreño y Mauricio Caviedes, en el artículo “La paradoja de la educación indígena”, elaborado para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Mesa de pueblos indígenas y DESC. Allí plantean que la educación fue un principio fundante y un objetivo que se planteó en 1971, cuando se creó el CRIC, pues se consideró que con ello se apostaba por la supervivencia de la cultura indígena, en razón a que desde la Ley 89 de 1890 se pretendía civilizar a los indígenas según la educación occidental, sin miramientos de la cultura de los pueblos. Luego de varios intentos por acercar el sistema educativo a la comunidad NASA (Páez) ubicada en el municipio resguardo Jambaló, se encontró que la educación impartida por el Estado no preservaba las tradiciones ancestrales de la comunidad, como tampoco fomentaba la cultura propia en los educandos, ya que lo que se ofrecía era una educación que buscaba la inserción laboral de los indígenas para poder tratarlos como los demás ciudadanos sin tener en cuenta sus diferencias.

Es por ello que se planteó el concepto de “educación propia”, el cual busca que personas de la misma comunidad sean capacitadas como docentes para que brinden educación bilingüe a los menores, es decir en la lengua materna y en el español, también que estos educadores sean conocedores de las costumbres y tradiciones

de los pueblos de tal modo que la educación que se ofrezca busque no solamente brindar el conocimiento necesario para desarrollarse en la sociedad, sino que, también, el educando conozca sus tradiciones y las conserve a través de su participación al interior de la comunidad a la que pertenece.

Ahora bien, es importante resaltar para los autores que la educación no debe buscar la preparación para la vida laboral, sino que debe buscar la reinversión de conocimientos en la comunidad, a través de programas educativos que permitan al indígena aprovechar sus conocimientos ancestrales; pues se logró establecer a través del estudio de caso que: “mientras más se intente llevar el conocimiento indígena a la escuela, más conscientes son los indígenas de que está es una institución no indígena y está construida y concebida para un conocimiento no indígena”.

En el mismo sentido comentan los autores que la experiencia en Jambaló ha sido exitosa en muchos aspectos, aunque aún encuentra obstáculos y resistencias para lograr el objetivo final que es educación de calidad, con cobertura total y respeto por las tradiciones de los indígenas de la comunidad; también se encuentra que esta experiencia no es una fuente de información que permita generalizar el caso de todas las comunidades indígenas que habitan en Colombia, pues en la mayoría de los casos la situación en la que se encuentran en cuanto al acceso a la educación y a un sistema de educación propia es bastante precario e incipiente.

Nótese que según la experiencia del caso estudiado se puede determinar que la legislación vigente, la cual reconoce como derecho la educación con contenidos definidos por los pueblos indígenas, no tiene un efecto en la realidad de los pueblos, por razones de índole política, infraestructura y trámites administrativos, que no han permitido que dicho derecho se desarrolle en debida forma al interior de las comunidades indígenas.

En tal sentido se encuentra que existen unas obligaciones puntuales a cargo del Estado, en cuanto a la educación como derecho de índole positivo, que requieren una serie de actos para lograr su garantía; como accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, y aceptabilidad,

teniendo en cuenta a la comunidad destinataria del sistema educativo.

En el caso estudiado los autores hacen una descripción de la ubicación geográfica e histórica de la comunidad que habita Jambaló, ubicado en el norte del departamento del Cauca, municipio que es a su vez resguardo indígena en la totalidad de su territorio, contando para el año de 2003 con 14.094 habitantes, de los cuales 13.118 (93.87%) pertenecen a la etnia Nasa (Paez) y 555 (3.95%) son indígenas de la etnia Guambiana. También es habitada por mestizos y afro descendientes que constituyen un poco más del 2% de la población. Menciona, además, que el municipio cuenta con 32 escuelas rurales mixtas, además de otras instituciones educativas que ofrecen los ciclos educativos y tres centros de capacitación para adultos.

Para el año de 1996 los pueblos indígenas lograron que el gobierno reconociera los proyectos educativos comunitarios que permiten la participación de toda la comunidad, en inclusive de los cabildos, al momento de determinar los contenidos curriculares de la escuela primaria y bachillerato.

De manera puntual Jambaló implementó el proyecto educativo comunitario, teniendo resultados que indican que el proyecto ha tenido éxito, en los niveles de cobertura y calidad, lo cual significa que las obligaciones de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, y aceptabilidad, fueron satisfechas, ya que más del 90% de la población en edad escolar de la región está siendo cubierta por el sistema educativo. A pesar de que la experiencia estudiada es considerada como exitosa existen varios aspectos que se deben mejorar, el que más preocupa es el de infraestructura educativa, docentes capacitados para atender las necesidades educativas de la comunidad indígena y la dificultad de accesibilidad por cuenta el conflicto armado en los territorios ancestrales habitados por los indígenas.

Finalmente de manera particular el estudio se refiere a la aceptabilidad analizando de un lado la lectura que de ella hace el CRIC y, de otro, al estudio de caso que se ha expuesto; para el primer punto de análisis se indica que la aceptabilidad es entendida por el CRIC en relación con el derecho a la autonomía de los

pueblos indígenas y la capacidad que tienen de decidir el tipo de educación que quieren recibir, resaltando que la legislación existente en tal sentido es contradictoria, pues la Constitución de 1991 garantiza la educación propia de los pueblos indígenas, la ley 715 impone que las escuelas indígenas cumplan con la estructura administrativa impuesta por el Estado.

En el estudio de caso se encuentra que de acuerdo con la experiencia de Jambaló el proyecto educativo comunitario aplicado en la comunidad no tiene una consideración especial en las pruebas del Saber y del ICFES, pues estos exámenes se encuentran diseñados para la educación tradicional que ofrece el Ministerio de Educación pero se aplica a todos por igual sin tener en cuenta la educación diferenciada que tienen las comunidades indígenas, lo cual se ve representado en resultados deficientes según estas pruebas, lo que impide una verdadera valoración y cuantificación de la aceptabilidad del sistema educativo.

El Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy, en el año 2009, publicó un informe para la audiencia temática ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos¹, denominado "Derecho a la Educación de los Afro-descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas: Caminando hacia la dignidad e igualdad para todos y todas", en donde se hace una descripción y análisis de la educación de los grupos étnicos en Latinoamérica, centrandolo el estudio en Colombia, Guatemala y República Dominicana, en virtud a que son países con un alto componente étnico de Pueblos indígenas y afro descendientes.

Al profundizar en el estudio de la situación educativa de los grupos étnicos en Colombia, el informe destaca el incumplimiento reiterado y sistemático por parte del estado frente a las obligaciones que, como Estado, le han sido deferidas por convenios y tratados internacionales ratificados.

¹ Informe elaborado por Varma, Monika Kalra, Gonçalves Margerin, Marselha, Katz Ellenberg, Fernanda, Sital Kalantry, Jocelyn Getgen, Arrigg Koh, Steven, Deena Hurwitz, Olayemi Abayomi, Axford, Heather, Bertini, Lauren, Boysen, Janet, Davis, Sarah, Flatley, Kate, Flood, Kristin, Freeman, Rebecca, Jessie, Jennifer, Plante, David, Stapleton, Caitlin y Walters, Gabriel.

El informe, análisis y diagnóstico se efectuó verificando el cumplimiento por parte del Estado de: El Protocolo de San Salvador, la Convención de Belem Do Pará, la Convención Americana, Carta de la O.E.A., el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, bajo los criterios de evaluación de las 4 "A" indicados por el informe de la Relatora de la ONU en educación Katarina Tomasevsky, llamado Marco 4 A del derecho a la Educación; los criterios a saber son: (i) disponibilidad, (ii) accesibilidad, (iii) aceptabilidad, (iv) adaptabilidad.

El estudio hizo uso de otra herramienta que ha sido denominada las 5 A, que adiciona a los criterios anteriores el de la responsabilidad, determinando de este modo las obligaciones del Estado frente al derecho a la educación, en este caso puntual de los grupos étnicos.

Bajo estos criterios de evaluación y análisis el informe muestra que el Estado colombiano viola lo normado en los artículos 3, 13, 16 del Protocolo de San Salvador; artículos 1, 19 y 24 de la Convención Americana de Derechos Humanos; artículos 4 y 6 de la Convención de Belem Do Pará, pues, no solamente no se está garantizando el acceso a la educación, sino que no se han dispuesto medidas para brindar la educación gratuita para los menores de edad, tal y como se ha dispuesto en la normatividad mencionada entre otros aspectos.

De otro lado, señala el documento, que no se cumplen los preceptos consignados en los artículos 19 y 26 de la Convención Americana, 13 del Protocolo de San Salvador y el 8 de la Convención de Belem Do Pará, pues si bien es cierto se han adoptado algunas medidas en el acceso a la educación de los grupos étnicos, estas no son suficientes y no muestran avances significativos.

Esto llama la profundamente la atención de los autores del estudio, pues en Colombia los grupos étnicos no solamente son un alto porcentaje de la población total, sino que los índices de analfabetismo se encuentran por encima de la media del país, en el caso de los afro descendientes que son aproximadamente el 25% de la población de Colombia la tasa de analfabetismo es del 31.3%, los índices de pobreza y desplazamiento superan todas las medidas, siendo la población con el mayor número de necesidades básicas

insatisfechas en el país; la situación de los indígenas no es del todo mejor, pues de un lado son el 2% de la población pero sus índices de analfabetismo están alrededor de 33.4%, y el sistema educativo no atiende sus necesidades de lengua y tradiciones ancestrales culturales.

Los motivos o razones que se observan para los resultados antes mencionados se centran en que no hay disponibilidad en los lugares en donde se encuentran los representantes de los grupos étnicos, quienes, como ya se dijo, se encuentran en su mayoría en situación de pobreza extrema, razón por la cual no pueden acceder a la educación pues no cuentan con los recursos económicos para sostener un hijo en la escuela, así mismo, ligado a lo anterior, debe destacarse la accesibilidad, puesto que no hay condiciones de acceso al sistema educativo que por *sí mismo* es excluyente ya que no está dispuesto para llegar a las zonas en donde se encuentran los territorios de las comunidades étnicas.

Igualmente se encuentra que el sistema educativo en Colombia no cuenta con condiciones de adaptabilidad a las necesidades de los pueblos, es decir, que no es adaptable a las particularidades de las comunidades; hecho este que se aúna a los vacíos legales, la falta de desarrollo de la normatividad consagrada en favor del derecho a la educación de los grupos étnicos, así como la ausencia de instrumentos reales y efectivos que permitan garantizar el acceso a la educación, se destaca la acción de tutela recordando que aquella surte efectos inter-partes y que se estudian casos particulares y concretos, lo cual hace que aun cuando existe una amplia gama de pronunciamientos de la Corte Constitucional no redunden en una mejoras a las condiciones educativas de las comunidades.

Dentro del marco legal que debe atender el Estado colombiano como miembro de la Organización de Estados Americanos, este no se ha cumplido ya que a pesar de haber suscrito y ratificado los siguientes instrumentos de orden internacional: Convención Americana, seguida del Protocolo de San Salvador, la Convención de Belem Do Pará, la Carta de la O.E.A., la Declaración Americana de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, Convención Internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial, Convención sobre los Derechos del

Niño, Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, UNESCO- Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, la Declaración de la ONU sobre pueblos indígenas y el Convenio 169 de la OIT.

CONCLUSIONES

Luego de haber presentado, a través de un diagnóstico, los avances en educación de los grupos étnicos en Colombia y en el mundo, puede observarse que no es una tendencia únicamente local, sino que por el contrario ésta ha desbordado las fronteras para convertirse en el interés de los países de América, Europa y Asia, puede concluirse en primer término, que es de interés global el acceso a la educación de los grupos étnicos que habitan en cada uno de los Estados.

Ello se indica a partir de los diferentes estudios que se han realizado a nivel local e internacional, que arrojan como resultado, un creciente interés en lograr el acceso a la educación de los grupos étnicos, bajo postulados de igualdad, preservación de las tradiciones ancestrales culturales, respeto por la identidad étnica y cultural de los destinatarios de las políticas educativas.

Se destaca, de otro lado, la inclusión en la normatividad latinoamericana a través del articulado constitucional el reconocimiento de las culturas autóctonas originarias; hecho este que marca un antes y después en el acceso a la educación de los grupos étnicos, ya que implica que el sistema educativo debe propender o por una educación tradicional o también llamada occidental, si no por un sistema educativo incluyente, educación étnica, en muchos casos bilingüe.

Lo anterior significa un avance normativo que, si bien no se ha traducido en su totalidad a la ejecución de dichos postulados, implica la disposición para lograr el acceso de los grupos étnicos a la educación, si bien no se ha materializado en forma real y efectiva.

De otro lado puede concluirse que aunque los resultados son incompletos, los avances están dirigidos todos a un mismo objetivo, el cual es la materialización de la educación como derecho humano, cumpliendo con los convenios y tratados internacionales que se han suscrito por los diferentes Estados a nivel mundial, en donde se propende por una educación diferencial para los grupos étnicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, Javier. (1995). Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores. II volúmenes. La paz, Bolivia: UNICEFCIPCA.
- Albó, Javier. (Mayo de 1995). Educar para una Bolivia Plurilingüe. Cuarto Intermedio n. 36.
- Arregui, Joseba I. Cuarto Mundo; La acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional 1992-2007
- Banach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de educación. Numero 13.
- Barnach-Calbó, E. (2006). Tendencias en educación bilingüe y multicultural en América Latina.
- Barnach-Calbo, E. (2010). La nueva educación indígena en Iberoamérica. Revista iberoamericana de educación. No. 13, 13-15.
- Bolívar Burbano, J. P. (1994). Docencia Bilingüe Intercultural, Una especialización para nuestros días. Quito: Abya Yala.
- Burgos Guzmán, Filipo Ernesto. (2003). Las Minorías étnicas en la constitución colombiana. Revista Derecho y Estado No 15. Bogotá Colombia
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos.
- García Castaño, F. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. En F. García Castaño, Educación Intercultural: La Europa Sin Fronteras. Feroso. Barcelona.
- García Castaño, F. y. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. En F. y. García Castaño, Educación intercultural: La Europa sin fronteras. Barcelona: p. Feroso.
- Gigante, E. (9-11 de Octubre de 1995). Las políticas de los ministerios de educación para los pueblos indígenas en América Latina, Ponencia. Reunión de consulta sobre políticas gubernamentales para los pueblos indígenas. Querétaro, Méjico: OEI.
- Gutiérrez, Juan Gaspar. (2009). Políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios en la educación indígena mexicana. Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Instituto Brasileiro de Geografía e estadística (IBGE), 2010, Síntesis de indicadores sociales. Brasilia Brasil, Instituto Brasileiro de geografia y estadística.
- Jenkins, O. B. (2004). aamobilization.org/resources/QueEsGrupoEtnico.doc. Recuperado el 19 de 07 de 2011, de <http://orvillejenkins.com>
- Macías Otón, Elena, (2007). El Derecho a la Educación en China. Murcia España, ANALES DE DERECHO. Universidad de Murcia N° 25. 2007.
- Mead, M. (1967). Educación y cultura. Buenos Aires: Paidós.
- Melgesini, G. Y. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. En G. Y. Melgesini, Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad (págs. 1-125). Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Merkx, A. (1993). La cuestión bilingüística intercultural en la agenda educativa de América Latina. Revista Latinoamericana de Educación y política No. 6, 12-17.
- Pancho, Ebelina y Navas, Claudia, (2007). La paradoja de la educación indígena. Consejo regional indígena del Cauca (CRIC), mesa de pueblos indígenas y DESC
- Stavenhagen, Rodolfo, (2009). Los pueblos indígenas y sus derechos. UNESCO

- Tomasevski, Katarina. Indicadores del derecho a la educación. Revista IHDH, (págs.341-388) volumen 40.
 - Varma, Monika Kalra, Gonçalves Margerin, Marselha, Katz Ellenberg, Fernanda, Sital Kalantry, Jocelyn Getgen, Arrigg Koh, Steven, Deena Hurwitz, Olayemi Abayomi, Axford, Heather, Bertini, Lauren, Boysen, Janet, Davis, Sarah, Flatley, Kate, Flood, Kristin, Freeman, Rebecca, Jessie, Jennifer, Plante, David, Stapleton, Caitlin y Walters, Gabriel.(2009). Derecho a la Educación de los Afro-descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas: Caminando hacia la dignidad e igualdad para todos y todas. Virginia, Estados Unidos, Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy.
- Sitios Web Consultados**
- <http://190.25.231.237:81/gruposEtnicos/index.phtml>
 - <http://elcentro.uniandes.edu.co/cr/antropologia/eguzman/jurisdiccion/jurisdiccion.htm>
 - <http://www.afrocolombianidad.info/educacion-afrocolombiana/la-educacion-en-las-comunidades-afrocolombianas.html>
 - Normatividad
 - Constitución Política de Argentina. (1994). Buenos Aires.
 - Constitución Política de Bolivia. (1994). La Paz.
 - Constitución política de Brasil. (1988). Brasilia.
 - Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá.
 - Constitución Política de El Salvador. (1992). San Salvador.
 - Constitución Política de Guatemala. (1985). Ciudad de Guatemala.
 - Constitución Política de Nicaragua. (1987). Managua.
 - Constitución Política de Perú. (1993). Lima
 - Convenio 169 de la OIT
 - Ley 115 de 1994. Ley General De Educación. Bogotá.