

**La educación propia: una
realidad de resistencia educativa
y cultural de los pueblos**

**GRACIELA BOLAÑOS
Y LIBIA TATTAY**

Fecha de recepción: 4 de mayo de 2012 / Fecha de aprobación 24 de mayo de 2012

La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos

Resumen :

La educación propia surge en el marco del proceso educativo que el CRIC, organización pionera en Colombia de las reivindicaciones étnicas, asume como uno de los pilares fundamentales de sus reivindicaciones político-culturales. El 5º Congreso del CRIC en 1978, ante una escuela oficial que generaba el debilitamiento creciente de las identidades indígenas, concluyó y asumió la creación de un programa que pusiera en funcionamiento el 7º de su plataforma política “formar profesores indígenas bilingües”, y avanzar en la construcción de un modelo educativo pertinente a las culturas, intereses y necesidades de los pueblos indígenas.

Desde entonces, se crean escuelas comunitarias, se forma a sus maestros con procesos de investigación pedagógica y profesionalización, se organiza el proyecto educativo comunitario y se avanza en el Sistema Educativo Indígena Propio, que incluye a la Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN, concertando con el Estado el desarrollo y consolidación de la educación comunitaria, bilingüe e intercultural, en esencia propia.

Palabras clave: Pueblos indígenas, maestros bilingües, organización, cultura, replanteamiento de la escuela, Proyecto Educativo Comunitario, Pedagogías propias, Sistema Educativo Indígena Propio.

Own education: a reality of educational and cultural resistance of peoples

Abstract :

Education itself arises in the context of the educational process that the CRIC, a pioneer in Colombia of ethnic claims, assumed as one of the pillars of the politico-cultural. The 5th Congress CRIC in 1978, at an official school that generated the weakening growing indigenous identities, concluded and assumed the creation of a program to put into operation the 7th of his political platform “train indigenous teachers bilingual” and advance the construction an educational model relevant to the cultures, interests and needs of indigenous peoples.

Since then, community schools are created, formed their teachers with pedagogical research processes and professionalization, organizes community education project and advances in the Indian Education System Own, which includes the Intercultural Indigenous Autonomous University UAIIN, concluding with State development and consolidation of community education, bilingual and intercultural, in essence.

Keywords: Indigenous, bilingual teachers, organization, culture, rethinking school, Community Education Project, Pedagogies own Indian Education System Own.

Sua própria educação: uma realidade de resistência cultural e educativa das populações

Resumo:

A própria educação surge no âmbito do processo educativo para o CRIC, organização pioneira na Colômbia das reivindicações étnicas, assume como um dos pilares fundamentais de suas demandas políticas culturais. O 5º Congresso do CRIC em 1978, antes que um jornal de escola que geraram a debilidade crescente das identidades indígenas, celebrado e assumiu a criação de um programa que coloque em operação o 7º ou a sua plataforma política “formar professores bilingües indígena”, e avançar na construção de um modelo educativo relevante para as culturas, interesses e necessidades dos povos indígenas.

Desde então, as escolas foram criadas comunitária, é como é que os seus professores, com os processos de investigação e a profissionalização educacional, organiza o projeto de educação da comunidade e o progresso do sistema de ensino indígena propriamente dita, a qual inclui o Universidad Autónoma indígena Intercultural -UAIIN, concluindo com o desenvolvimento do Estado e à consolidação da educação comunitária, bilingüe e intercultural, em essência.

Palavras chave: Os povos indígenas, os professores bilingües, de organização, de cultura, de repensar a escola, comunidade Projeto Educação, pedagogias próprias, sistema de ensino indígena propriamente dita.

GRACIELA BOLAÑOS

Educadora social, vinculada al proceso organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, (CRIC) ç Colombia. Integrante del equipo de Educación Bilingüe Intercultural del CRIC, desde su creación en 1978 hasta la actualidad. gracielabolanos@yahoo.com.mx

LIBIA TATTAY

Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Ciencias Sociales con mención en Antropología, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador). ltattay@yahoo.com



Desarrollo

El concepto de educación propia nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Inicialmente se abordó el papel histórico de la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural.

La educación oficial de la época en la región se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades indígenas, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004). La educación estaba en manos del Gobierno y de la Iglesia Católica, y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba a los intereses indígenas.

El CRIC desde su nacimiento en 1971, ubicó en su plataforma política el referente programático de “Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas” (7º. Punto del Programa CRIC). En este marco y a partir de la crítica de este escenario, en 1978 surge en el CRIC el programa inicial que buscaba: “lograr un posicionamiento político de la educación desde la mirada indígena, en especial a través de la escuela” (PEBI, 2004, p. 40).

Desde esta perspectiva fue orientado a que las comunidades se apropiaran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y, particularmente, como un espacio de lucha. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concienciación y organización (PEBI, 2004). La escuela no era pensada en sí misma, sino en relación con el logro de un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de ella.

De este modo, las escuelas, los espacios informales y formales de educación, entre los que está la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (en adelante UAIIN), adquirieron otro sentido. Se planteó que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural, y se buscó convertirla entonces en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas (CRIC. Cochabamba, 2007).

“En nuestro caso empezamos a analizar la escuela, que es un elemento de afuera, pero quienes la analizaron fue la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta investigación del papel de la escuela externa desde adentro, lo que posibilitó la transformación del modelo educativo (Colaboradora CRIC, Entrevista, Marzo, 2008)”.

En estas primeras escuelas y en los espacios formativos que vendrían después, se fueron desarrollando progresivamente los criterios que se han mantenido durante varios años y que son fundamento del proyecto educativo que orienta la UAIIN. Entre ellos, señalados en PEBI (2004, p. 32), están:

- a. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
- b. Entender que las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.
- c. Acordar que la selección de los maestros se realice por las mismas comunidades.
- d. Promover que las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
- e. Incentivar a la comunidad para que participe en la orientación de las actividades escolares.
- f. Trabajar conjuntamente para que en la escuela se enseñe lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
- g. Motivar a los niños para que se queden en las comunidades y le aporten sus saberes y conocimientos.
- h. Desarrollar procesos educativos y escolares que no partan del currículo oficial, sino de la construcción colectiva de nuevos programas de estudio que privilegien la enseñanza, tanto en la lengua indígena, como en el castellano.

Además, se buscaba generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas, no una educación para superarse individualmente—esto último siendo el supuesto objetivo de los procesos de formación oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba (y aún se

hace de esta manera) en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio, la comunidad participaba —y sigue participando— en la construcción misma de los procesos de formación.

Las mismas comunidades indígenas, trabajando conjuntamente con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, la orientación de las actividades y metodologías que suponen la construcción curricular, la definición de los perfiles de las personas y comunidades que se quería formar y de los maestros que asumen la coordinación del proceso formativo en las escuelas, y a la definición de la relación que debería existir entre la escuela y la comunidad y viceversa.

De este modo, además de concebir el ámbito educativo como un espacio que por excelencia debía ser orientado y controlado por las comunidades, se planearon algunos campos prioritarios de trabajo:

“Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias como base de los fundamentos y contenidos de la formación. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos” (Conclusión, 5to Congreso CRIC, 1978).

La promoción de la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades, buscaba que éstas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular.

Educación propia. Educación Popular

Cabe decir que a este proyecto alternativo de educación, específicamente para territorios indígenas, lo denominamos actualmente como *educación propia*. Entendiendo que:

“Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la

capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (Hacia un sistema de educación propia. Seminario Bodega, Caloto, 2001).

En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados.

De otra parte, lo “propio” en este contexto tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan: “elementos para desenvolvernos en forma adecuada frente a nosotros mismos y a la sociedad en su conjunto, estableciendo relaciones de diálogo y convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales” (PEBI, 2005).

Así, es educación propia porque parte de las culturas indígenas y busca fortalecerlas tomando herramientas internas y “externas” a los contextos comunitarios. “Es necesario entender lo propio en un sentido más amplio, de pertinencia, no de pertenencia a una sola cultura o pueblo indígena” (Ramos, A., 2007, intervención en el Diplomado de Currículo). Desde esta perspectiva la educación propia presenta de cierta manera una gran similitud en su proyección con la educación popular, claro, partiendo de los procesos de resistencia cultural que llevan consigo los diversos pueblos indígenas.

Es importante anotar que la interculturalidad, tal como es entendida por el CRIC y su proyecto educativo, más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político, en tanto replantea las articulaciones hegemónicas buscando la consolidación de relaciones más horizontales y equitativas. Su desarrollo ha contribuido en la adquisición de una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo.

Por lo anterior, es clara su injerencia en los aspectos integrales del proyecto o plan integral de vida de los pueblos, es decir en el rescate, fortalecimiento, cuidado y conservación del territorio y fortalecimiento de

la gobernabilidad interna, a través de sus autoridades comunitarias y la revitalización de las lenguas originarias, la cultura y memoria e historia colectiva, entre otros. El proyecto de educación propia exige además la participación activa de las comunidades en los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que constituyen el Sistema Educativo Propio.

Construcción colectiva del conocimiento y participación comunitaria

Dentro de los procesos formativos de la educación propia hemos encontrado que la pedagogía que transforma se deriva del encuentro entre docentes, maestros y niños, entre dirigentes y autoridades, entre comunidades. Esta manera de hacer ha ido posicionando formas de aprender más coherentes en contextos comunitarios, posicionando el imperativo identitario; el sentido de comunitariedad o minga; el aprender haciendo y el desarrollo de aprendizajes en proceso, entre otros elementos formativos.

Concebimos los procesos socioculturales como laboratorio, en tanto los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Estos se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, signos, significados y establece directrices de convivencia y comportamiento. Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimientos y saberes, en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social. En muchas ocasiones el reconocimiento de esta potencialidad pedagógica aparece en clara contradicción con posiciones “cientificistas” que realizan su acción aislada e individualmente.

Espacios como los congresos, las asambleas, los encuentros, y muchos otros escenarios de deliberación y participación, elaboran explicaciones y lineamientos de acción que, generalmente, son la solución para el desarrollo de dinámicas transformadoras en el marco de los movimientos sociales. La educación propia, proyecta su acción más allá de la ciencia occidental para posibilitar la incidencia y generación de distintos tipos de conocimiento, donde el pensamiento

“ La educación propia presenta de cierta manera una gran similitud en su proyección con la educación popular, claro, partiendo de los procesos de resistencia cultural. ”

científico occidental es un componente que se reapropia conforme a las particularidades de cada cultura.

El reto de los diversos espacios y estrategias formativas que se han ido configurando durante más de 40 años, entre ellos el universitario con la UAIIN, implica el desarrollo y posicionamiento de formas de conocimiento que, por sus efectos, son aportes al desarrollo de corrientes de pensamiento y propuestas pedagógicas. Así, la investigación es el recurso más apropiado para todo el proceso formativo; con una visión participativa, la investigación cultural y educativa se convierte en contenido mismo y metodología del aprendizaje.

Este proceso se ha venido concentrando en el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), lo cual ha significado la desestructuración de la investigación académica para redefinirla desde la práctica social y la construcción permanente del proyecto de vida. Tres acciones se conjugan permanentemente en esta dinámica: a) El análisis de las condiciones de la realidad en que nos desenvolvemos. b) La reflexión y conceptualización de estas mismas realidades y, c) El ejercicio continuo de devolución de estas conceptualizaciones a la práctica, como una apuesta de reconstrucción.

Por lo tanto, la validez de la “verdad” absoluta se relativiza, en tanto que ésta depende de la elaboración de los respectivos actores, de sus intereses y de las condiciones específicas de cada contexto.

Lenguas y epistemologías propias

Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo ubica a la educación propia, y en especial a la UAIIN, en la tarea de devolver a las lenguas indígenas su carácter de agentes constructores del saber, de convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida, cuyo interés es que tanto el idioma indígena como el castellano, sean apropiados adecuadamente en su papel de lengua vehicular y revitalicen las formas de comunicación propias en su carácter bilingüe.

Formar comuneros y comuneras bilingües que se desempeñen en su campo de formación de acuerdo con las culturas y en las lenguas originarias, además del castellano, ha sido y es una exigencia permanente de las comunidades. Este mandato ha sido revisado permanentemente en los distintos congresos y espacios evaluativos; sin embargo, el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas indígenas está mediado por múltiples dificultades y exigencias en el marco de los procesos sociales, influenciados principalmente por contextos de agresivo impacto, como por ejemplo: el mercado, los medios de comunicación, la exigibilidad del Estado o la transformación tecnológica.

Se observa también como en numerosos sectores de la población, aún se tiene el temor de ser discriminado en la escuela formal por proceder de espacios educativos con trayectoria cultural indígena y bilingüe; particularmente cuando su lengua materna es indígena, lo que ocasiona tiempos distintos de apropiación y desarrollo de los conocimientos desde el castellano; la escuela formal, como tal, sigue siendo un espacio de debilitamiento de las lenguas originarias. Este aspecto ha sido demostrado mediante diversos estudios desarrollados por la UAIIN y el Programa de Ecuación Bilingüe del CRIC, hacia el desarrollo de una política lingüística.

A pesar de los logros alcanzados por las organizaciones indígenas frente a la exclusión política de sus culturas, el proceso de miles de años de negación de sus maneras de ser y actuar, procedente de una sociedad dominante que asume estructuralmente la imposición de una cultura homogénea aunque algunos de sus componentes procedan de culturas diversas invisibilizadas, deja huellas profundas y temores que se proyectan como obstáculos para que las familias enseñen a sus niños sus lenguas originarias, pues algunos padres de familia indígenas siguen considerando esta característica fundamental de cada cultura, como la principal culpable de la discriminación social que sufrieron y aún sufren, aunque relativizada.

El desarrollo de la educación bilingüe es aún una exigencia que parte de las organizaciones, antes que una política cultural del Estado. Para exigir el desarrollo del programa de Etnoeducación, en su condición de formador de maestros indígenas bilingües, fue necesario exigir al Estado colombiano por medio de una Tute-la (norma que obliga al cumplimiento de un derecho), que no excluyera las lenguas indígenas y privilegiara sólo a las extranjeras contenidas en el currículum de

la licenciatura, como lo pretendían las autoridades administrativas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Las lenguas siguen debilitándose sobre todo en las regiones con mayor impacto del mercado externo y del modelo económico y político dominante; las escuelas bilingües todavía no han logrado revertir el proceso de debilitamiento cultural, los recursos disponibles son poco apropiados y la urgencia de fortalecer e implementar las políticas es una exigencia de la actualidad. En este sentido, diversos encuentros de reflexión han evidenciado la existencia de muchos problemas y carencias, pero igualmente han despertado la preocupación de algunos Mayores y de las comunidades frente a su revitalización.

Estrategias como los programas radiales, los encuentros de escuelas y la vinculación de las familias al proceso de revitalización de las lenguas, están en experimentación. Se considera fundamental contribuir a procesos más efectivos para motivar a los gobiernos y comunidades frente al uso y fortalecimiento de las lenguas originarias, creando fondos de apoyo para el desarrollo de materiales didácticos bilingües, y para la investigación y desarrollo de estudios del estado de las lenguas en campos como el conocimiento y el uso de las mismas.

En el momento ha sido de vital importancia la apertura del Programa de formación profesional sobre Lenguas Originarias desarrollado por la UAIIN, en el cual participan cerca de 200 estudiantes procedentes de las diferentes zonas del Cauca, Chocó e incluso Putumayo y Nariño. Las lenguas nasayuwe, misak y siapidee se constituyen, frente al castellano como lengua vehicular, como procesos de formación e investigación más específicos y permanentes en el campo idiomático.

Para su desarrollo se realizan permanentemente seminarios sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos bilingües, investigaciones específicas sobre léxicos en campos como la producción, las condiciones ambientales o la clasificación de flora y fauna, entre otros. Igualmente, los trabajos de investigación de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la UAIIN, vienen dinamizando de cierta manera el uso de los idiomas originarios. Son procesos de formación y capacitación a corto, mediano y largo plazo, incluidos en el plan de estudios como *Investigación-transformación de la práctica y proyectos pedagógicos*.

“ Las escuelas bilingües todavía no han logrado revertir el proceso de debilitamiento cultural, los recursos disponibles son poco apropiados. ”

La investigación en el marco de la educación propia

Concebimos la investigación como un proceso transversal que permite desarrollar dinámicas de construcción de conocimiento y alternativas de transformación de la realidad, a partir de una actitud de indagación permanente, de construcción de explicaciones a las necesidades de conocimiento y, en general, de comprensión de las realidades, elaboración de propuestas fundamentadas en el contexto cultural y problematización de cada territorio y/o espacio organizativo y social.

En este contexto, el conocimiento y reconocimiento de la realidad social en que se desenvuelve cada pueblo y, para este caso, cada estudiante, es una de las estrategias de formación que ha contribuido significativamente a que la educación sea un factor de transformación.

La investigación se realiza en distintos niveles y se caracteriza principalmente por su carácter transformador y comunitario. Está presente en la identificación de las problemáticas más relevantes para los contextos indígenas que permiten el diseño inicial de los programas formativos, la búsqueda de metodologías y contenidos pertinentes para dichos programas, y la construcción de propuestas de investigación articuladas a los diferentes desarrollos de los territorios indígenas, entre otros espacios donde tienen lugar variados aportes que han nutrido los procesos de construcción y desarrollo pedagógico de los diferentes programas.

Los procesos pedagógicos de los programas de formación de la UAIIN sólo pudieron nutrirse de los saberes de la comunidad cuando se empezaron a desarrollar los proyectos de investigación como parte de la formación docente. Al tener como criterio la atención permanente de las problemáticas, nos encontramos con problemáticas muy sentidas que no hacían parte del campo de interés de la escuela formal; entre ellas: los tipos de cultivos que se van generando en los territorios impulsados desde afuera y que conllevan el desplazamiento de los cultivos tradicionales; los actores armados y diferentes problemáticas que afectan la autonomía de las comunidades, las transformaciones de la familia y los efectos en la conducta de los jóvenes;

la recuperación de los ojos de agua; el mejoramiento de la productividad de los suelos; el control de las plagas de los cultivos; el mejoramiento del uso y producción del maíz y otros productos; y la atención a contextos bilingües de aprendizaje, entre otras problemáticas.

La identificación de los problemas que siente la madre naturaleza, el cuidado, refrescamiento, consejos y orientaciones de los médicos tradicionales para proteger los territorios, los procesos de aprendizaje y socialización de los niños y niñas en las diversas culturas de los estudiantes, son, entre otros, algunos de los proyectos de investigación pedagógica que emprendieron los maestros en su formación y que contribuyeron a ir cambiando el sentido de la escuela.

Esto sucedió gracias a que se ocuparon de los problemas cercanos a cada comunidad, articulando los saberes culturales a la resolución de las diversas problemáticas como: el control de plagas desde los saberes de las mismas comunidades; la fertilización de la tierra recogiendo las maneras tradicionales como las comunidades conservaban los suelos en tiempos pasados; además se rescataron más tarde rituales como el Sakhelu, ritual de intercambio de las semillas que ha permitido incentivar las dinámicas de economía propia desde un enfoque de soberanía alimentaria e integralidad cultural.

Los acercamientos a la realidad a partir de la observación, el diálogo, la conversación con los mayores; los diversos recursos como la historia oral, escrita, audiovisual; las prácticas rituales y las distintas maneras construidas por las culturas para desarrollar su saber, van dando un conocimiento valorativo del entorno cultural, que en muchos casos está ajustado a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes.

Esta mirada crítica y en muchas ocasiones propositiva frente a las necesidades y problemas comunitarios, ha ido configurando un primer nivel de conocimiento que se va ampliando, con proyectos específicos, hasta alcanzar problemáticas e inquietudes claramente articuladas con líneas de trabajo académico. Existe un acumulado de pequeños trabajos que cada estudiante realiza en distintas líneas de acción, y eso muestra las tendencias respecto a los intereses y necesidades del conocimiento.

Por otra parte, la investigación articulada a la transformación de la práctica ha incentivado metodologías de construcción permanente de conocimiento, tanto en los espacios colectivos presenciales, como en las prácticas en sus territorios de origen. La aplicación permanente en las comunidades de lo que se va aprendiendo, mediada por un intercambio y un seguimiento de los aprendizajes, va generando distintos tipos de conocimientos que fortalecen el mismo proceso formativo.

En una segunda instancia durante las etapas de identificación, diseño y construcción de los programas de la universidad, participan maestros, autoridades, comuneros, comuneras y miembros del equipo UAIIN para soportar los fundamentos, enfoques, selección y construcción de planes de estudio, tales 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 la historia, para citar el caso de Pedagogía Comunitaria.

En este marco cabe destacar los proyectos pedagógicos y de investigación que hacen parte de la formación de maestros en los niveles de bachiller pedagógico, licenciatura, especializaciones y diplomados. Son igualmente importantes las estrategias de formación a través de pasantías, encuentros y recorridos territoriales que en



la actualidad hacen parte del replanteamiento y desarrollo curricular a nivel de básica, media y universidad.

De la relación entre el conocimiento y los proyectos pedagógicos

Dentro de un enfoque intercultural hacia el fortalecimiento de lo propio, un proyecto pedagógico conjuga elementos conceptuales académicos y científicos “de afuera”, con prácticas comunitarias y culturales que permitan resolver problemas, como la aridez de los arroyos de agua, la pérdida de la fertilidad en la tierra o la pérdida de la biodiversidad.

Realizar el proceso igualmente facilita el conocimiento de conceptos, elementos académicos, valores y saberes de otras culturas. Esta característica de apropiar elementos externos con los específicos de la localidad y generar una tercera opción propositiva frente a la problemática vigente, es lo que constituye el sentido de la investigación en la educación propia. Sin embargo, estas dinámicas aunque aparecen claras en su pertinencia, no siempre se pueden llevar a cabo debido a la carencia de condiciones logísticas y de desarrollo pedagógico que permitan a los distintos actores sentir la necesidad de implementarlas.

Además, en el desarrollo de la investigación, las tesis de grado de los estudiantes de los diferentes espacios formativos ocupan un lugar fundamental. En el momento se cuenta con un acumulado de investigaciones con amplia significación en la vida de los territorios indígenas, dado que cada estudiante se mueve en uno o más campos de estudio, además de las tesis de grado que cada promoción y programa vienen asumiendo.

Dentro de las orientaciones construidas sobre los proyectos de investigación se incentiva, como resultado de la formación, la participación de las comunidades en las diferentes etapas del proceso; la pertinencia de dichas investigaciones se evalúa mediante la identifica-

“ Nos encontramos con problemáticas muy sentidas que no hacían parte del campo de interés de la escuela formal. ”

ción de las problemáticas que deben ser abordadas y, en algunos casos, las comunidades han insertado la medicina tradicional mediante estudios especiales. Además, para que los proyectos a ser elaborados sean pertinentes y se lleven a cabo de la mejor manera, se busca que los resultados parciales de estas investigaciones sean discutidos y socializados permanentemente con los grupos de interés en las comunidades donde se desarrollan.

Existe una primera promoción de 26 personas que han terminado sus estudios de Pedagogía Comunitaria, quienes además de las diversas investigaciones relacionadas con su práctica docente y comunitaria, han aportado 20 estudios que recogen el proceso de más de dos décadas de construcción educativa, enriqueciendo claramente la propuesta pedagógica propia y constituyéndose en un valioso insumo para la formación de otros.

Estas investigaciones están ancladas al territorio y a la cultura, y contemplan, entre otras temáticas, las transformaciones en la significación en torno a la tierra, buscando recuperar el vínculo de los niños y las niñas con su tierra madre; el significado de productos tradicionales como el maíz dentro de la economía y la cultura; recuperando las memorias tradicionales y el valor cultural de la huerta tradicional “tul” y la forma cómo desde el tul se articula a la comunidad a la escuela y se trabajan los desarrollos curriculares en el marco de una educación propia.

Al revisar los énfasis de las investigaciones finales de los maestros y maestras que participaron en la primera promoción de Pedagogía Comunitaria, encontramos que se organizaron en cuatro líneas de trabajo, todas relacionadas con el fortalecimiento del proyecto cultural, educativo, social, económico y político de los territorios de los que hacían parte:

a. Recuperación y revitalización de lenguas autóctonas

Se dio a partir de la recuperación del idioma Nasa como estrategia de identidad en la Comunidad del Tikal Caquetá; como metodología para la enseñanza del Nasayuwe en el nivel inicial de la escuela de Pueblo Nuevo; como recuperación del nasayuwe en la escuela de López Adentro; y en el uso de los topónimos como expresión de resistencia e identidad cultural. Estos estudios son socializados y hacen parte de los desarrollos lingüísticos de aplicación a otras realidades y en los nuevos procesos de formación docente.

b. Protección de la madre tierra y recuperación ambiental

Este proceso se presentó a partir de ver “El maíz como alimento propio, en el resguardo de IKNTU’KN (La Laguna Sa’t Tama Kiwe, Caldono”; “El Tul (pancojer, parcela) como fuente de Nutrición”; “El trabajo comunitario como espacio de recuperación social”; también en la recuperación de las plantas medicinales de la región de Corinto; en la “Prácticas de recuperación de la Madre tierra”; y en “El refrescamiento del tul”. Estos trabajos han desarrollado experiencias prácticas y teóricas que hacen parte de la estructura actual del desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en las escuelas.

c. Enseñanza y recuperación de la Historia

Esta línea de trabajo gira alrededor de aspectos como: “Las enseñanzas que deja la historia oral sobre la vida del cacique Juan Tama”; la “Historia de la Comunidad de López Adentro”; y los procesos innovadores de la enseñanza de la historia, la recuperación de la identidad y de la resistencia cultural de las comunidades nasa. Los proyectos fueron socializados y elaborados en materiales didácticos como videos, cartillas y grabaciones de uso en el desarrollo curricular de las escuelas bilingües.

d. De organización y gobernabilidad

Esta línea de trabajo se ocupa de estudios como: “Las normas de comportamiento en las comunidades nasa de Carpintero”; el cabildo escolar como estrategia de fortalecimiento de la autoridad comunitaria; el proceso de administración en la organización Kwesx Umma Kiwe de Caldono; y en la ubicación de aspectos fundamentales de los procesos de normatividad y organización social y administrativa de las comunidades. Estos estudios, y muchos otros, hacen parte de los conocimientos que, debido a su trayectoria colectiva, no se quedan en la mente y el título profesional de quienes lo hicieron, sino que por lo menos parcialmente se integran al imaginario de las comunidades y se difunden como parte de la identidad colectiva de los respectivos territorios.

Cabe anotar que los diversos trabajos realizados desde las transversales de Pedagogía Comunitaria alrededor de los planes de vida, de los Proyectos Educativos Comunitarios, de la cosmovisión, apor-

“ *La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida o Derecho Propio de cada pueblo, tiene como objetivo fundamental asegurar la permanencia de las diferentes culturas.* ”

tan de manera clara al fortalecimiento de la autonomía e identidad cultural, así como a la generación de nuevas alternativas en la educación propia.

Retos en investigación

Uno de los retos del proceso de educación propia es hacer frente a la percepción arraigada en algunos maestros y maestras, de que el modelo de investigación es necesariamente el tradicional, realizado por especialistas que frecuentemente son dibujados como externos a las comunidades, especialistas “no indígenas”; en este sentido, los maestros perciben frecuentemente que no cuentan con las herramientas y habilidades para hacer investigación y desarrollar aprendizajes más concretos, sobre todo en relación con el trabajo pedagógico y cotidiano de aula, espacio que se sigue considerando parcialmente ajeno a su práctica. El partir de la identificación de las problemáticas de los contextos más cercanos, ha posibilitado este acercamiento, y con él, un cambio en la apropiación de la práctica investigativa que viene insertándose paulatinamente en la identidad del maestro comunitario.

Por otra parte, se carece de los recursos adecuados para desarrollar investigaciones que soporten un proyecto pedagógico y cultural de tal complejidad, debido a su carácter bilingüe, y a la carencia de insumos adecuados que visibilicen la inserción de epistemologías y pedagogías propias en los procesos formativos de una manera adecuada y significativa. Este es uno de los desafíos de mayor envergadura para el proceso actual.

Consideraciones generales

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida o Derecho Propio de cada pueblo, tiene como objetivo fundamental asegurar la permanencia de las diferentes culturas. Ella ha permitido los aprendizajes y enseñanzas para mantener la unidad de las comunidades, establecer relaciones con otros pueblos y construir sistemas de conocimientos soportados por lenguas milenarias que han construido profundas conceptualizaciones acerca de las condiciones de buena vida y, en términos simples, han ido formando a sus miembros de acuerdo con sus necesidades.

La identidad de pueblos se ha ido fortaleciendo en la medida en que el reconocimiento del ser diferentes se constituye como un imperativo importante del ser humano, y en el momento en que la construcción comunitaria ha sido vista como un proceso de generación de capacidades y fuerza que alimenta al grupo social. La educación propia, para el caso indígena, nace desde la familia y la comunidad, y se va integrando o apropiando de otras formas educativas como la escuela, que, aunque surgida en otros contextos, se considera necesaria o se impone de acuerdo con los sistemas políticos de dominio social.

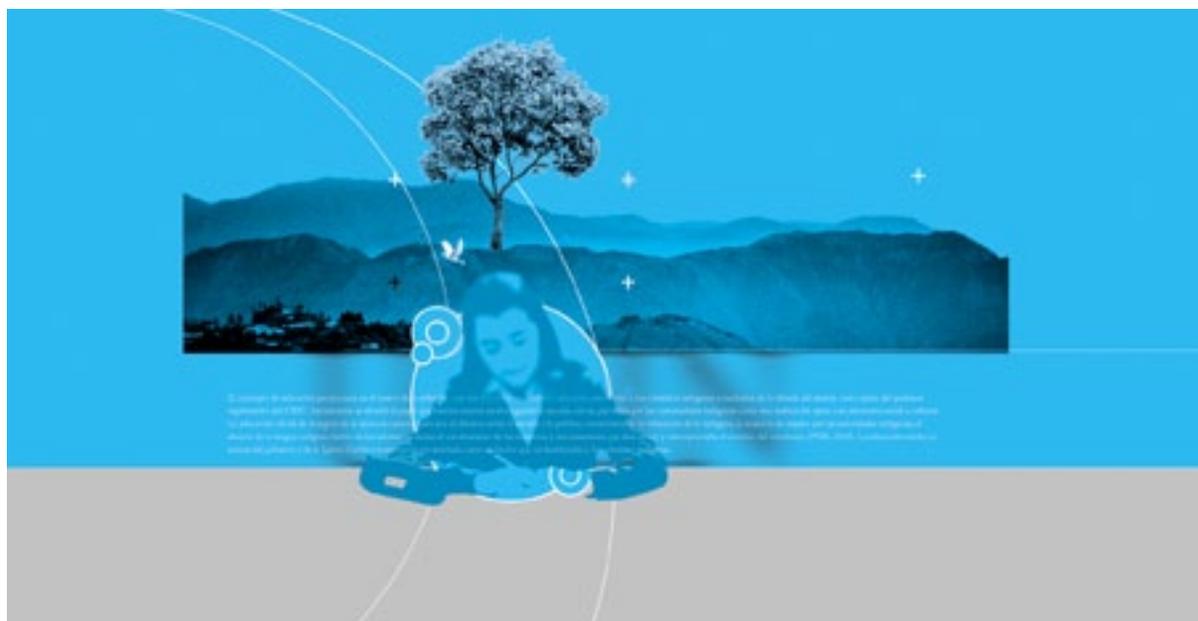
En este sentido, la educación propia retoma ese esfuerzo de todo pueblo por darse su propia orientación y direccionamiento, entendido para muchos como proyecto de vida; procurando las condiciones de formación, estudio, trabajo y organización sociocultural, para lograr condiciones de vida adecuadas a sus intereses y necesidades.

La educación en su manifestación más generalizada como escuela, debería cumplir este papel en todas las culturas, sin embargo, no lo ha hecho debido a que los intereses generales no corresponden con los intereses de las comunidades locales; sería conveniente desde esa perspectiva, analizar la pertinencia de la educación escolarizada.



Recomendaciones

- Repensar la escuela desde los mismos actores y beneficiarios involucrados, desde el espacio local, desde el fogón, desde la familiar nuclear o ampliada, desde la familia comunidad o desde la familia naturaleza, como también le llaman en algunas partes a esa relación estrecha del cosmos donde las personas son parte de ese gran conjunto.
- Repensar la educación escolarizada desde los efectos de los diversos sistemas y niveles que han ido construyendo las sociedades en los diferentes espacios del territorio y conglomerado colombiano.
- Repensar la educación desde la condición y sentimiento de cada ser humano, de cada cultura, de cada espacio social.
- Es necesario que los organismos que apoyan la educación propicien los espacios de encuentro para trabajar alrededor de las filosofías y epistemologías indígenas, y así poder definir lineamientos que permitan su inserción en los procesos curriculares en los programas de formación.
- Propiciar que los distintos organismos de los Estados y organizaciones sociales difundan los procesos de investigación técnica y tecnológica de las universidades indígenas, en campos como la salud, la administración, el desarrollo comunitario, entre otros.
- Fortalecer espacios de encuentro para el intercambio, difusión y publicación conjunta de materiales educativos consensuados, que permitan la expresión y desarrollo de criterios y parámetros educativos coherentes con las necesidades de la actualidad.



Referencias

- Bolaños, G., Pancho, A. et al. (2003). *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*. Bogotá: UNESCO/IESALC, ONIC, ASCUN, MEN, CRIC.
- Bolaños, G., Cerón, P., Mendoza, M., Tamayo, M., Fernández, I., Osnás, V., y Chate, R. (1988). *Educación superior para comunidades indígenas: Hacia una secundaria integral: Centro de Formación Integral Luís Angel Monroy. Pueblo Nuevo, Caldono*. Popayán: PEÑ-CRIC.
- Camayo, M. (2007). *Los topónimos, memoria ancestral y defensa territorial. Centro de Formación Luis Angel Monroy, Pueblo Nuevo*. Tesis en Pedagogía Comunitaria, no publicada. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca, Universidad del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1983). *Nuestras Luchas de ayer y hoy. Cartilla del CRIC*. No. 1, 3a. Edición. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2010). *Sistema Educativo Propio. Documento de trabajo*. CRIC: Popayán.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1990). *Elaboración de currículo en comunidades indígenas paeces*. Popayán: PEBI – CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?...30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: Programa de Educación Bilingüe e Intercultural – PEBI-
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1997). *Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria*. Popayán: PEBI - CRIC.
- Pancho, A. (2007). *Proceso de contratación en territorios indígenas: una decisión comunitaria para avanzar en la autonomía*. En *Çxayu çe*, 13. Bogotá: CRIC.
- CINEP. (1985). *Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. Diez años de lucha. Historia y documentos*. Bogotá: CINEP.
- Collazos, A. H. (2011). *El proceso histórico, organizativo y político del Resguardo Indígena de Canoas*. Tesis en Pedagogía Comunitaria. Santander: Resguardo Indígena de Canoas.
- Guetoto, L. A. (2009). *Historia territorial del resguardo indígena U's Wala Cxab*. Tesis en Pedagogía Comunitaria. Cauca: CRIC-UAIIN, Universidad del Cauca.
- Jimeno, M., y Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Fundación para las comunidades colombianas.
- Penagos, J. E. (2009). *Prácticas culturales sobre el manejo y uso de la madre tierra en el Resguardo Indígena Paez de Las Delicias, Municipio de Buenos Aires, Cauca*. Tesis en Pedagogía Comunitaria. Cauca: CRIC-UAIIN, Universidad del Cauca.
- Simbaqueba, A. (2002). *Formación de maestros comunitarios en la vida y para la vida: Programa de Educación Bilingüe del CRIC – Colombia. Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB*. La Paz: CENAQ –CEA.
- Trochez, B. (2009). *Fortalecimiento de la oralidad del nasa yuwe y las formas de aprendizaje con integrantes adultos de la comunidad y estudiantes de la básica primaria del Centro Educativo Comunitario Bilingüe e Intercultural Eekathe, resguardo de Lopez Adentro, Municipio de Caloto*. Tesis en Pedagogía Comunitaria. Cauca: CRIC-UAIIN, Universidad del Cauca.
- Ulcue Diaz, L. (2009). *Uso de la oralidad de la lengua nasa yuwe de los niños indígenas en el Resguardo Indígena de Siberia (Municipio de Puerto Rico)*. Tesis en Pedagogía Comunitaria. Cauca: CRIC-UAIIN, Universidad del Cauca.
- UNESCO. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros y desafíos*. UNESCO.
- Yonda Isco, A. (2005). *Ilustración indígena, negro, campesino*. Trabajo licenciatura en Etnoeducación, no publicado. Popayán: Universidad del Cauca.