

**LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PERVIVENCIA**

*Programa de Educación Propia del pueblo indígena Cofán*

**LUISA FERNANDA ZAPATA RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROFESOR: GABRIEL ANTONIO LARA GUZMÁN**

**BOGOTÁ – COLOMBIA**

**2024**

## CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	4
<b>RESUMEN</b> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>1. FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	12
<b>2. UN PUEBLO INDÍGENA EN VÍA DE EXTINCIÓN</b> .....	15
<b>2.1 Ubicación geográfica</b> .....	15
<b>2.2. Autoridad y proceso organizativo</b> .....	17
<b>2.3. Historia del contacto</b> .....	22
<b>2.4. Conocimiento chamánico</b> .....	25
<b>2.5. Vivienda</b> .....	25
<b>2.6. Economía y producción</b> .....	26
<b>2.7. Comunidades de otros pueblos</b> .....	27
<b>3. MARCO TEÓRICO</b> .....	28
<b>Para un programa de educación propia</b> .....	34
<b>3.2. Una experiencia local: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI)</b> <b>del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)</b> .....	43
<b>4. NORMATIVIDAD EN EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS EN COLOMBIA</b> .....	51
<b>4.1. ¿Cómo era antes? - ¿antes? –</b> .....	51
<b>4.2. Ley de leyes</b> .....	53
<b>4.3. Nación Pluriétnica y Multicultural</b> .....	54
<b>4.4. Ley de General de Educación</b> .....	55

4.5. Decreto 2500 de 2010 .....	59
4.6. Directiva 01 de 2023.....	61
4.7. Decreto 1345 de 2023 .....	63
4.8. SEIP .....	64
<b>5. ENFOQUE METODOLÓGICO .....</b>	<b>66</b>
<i>La experiencia al interior del proceso educativo</i> .....	78
Revisión de fuentes secundarias.....	84
<b>6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PROPIA PUEBLO COFÁN .....</b>	<b>86</b>
6.1. Alfabeto.....	88
6.2. Modelo para el aprendizaje de las lenguas .....	89
6.3. Gramática Pedagógica para primaria .....	89
6.4. Modelo para la formación de maestros bilingües .....	91
6.5. Creación de unidad de Desarrollo.....	92
6.6. Implementación de la gramática de primaria .....	92
6.7. Construcción de Modelo Pedagógico .....	92
6.8. Construcción de currículo para primaria.....	94
6.9. Construcción de gramática para bachillerato .....	97
6.10. Currículo para bachillerato.....	100
6.11. Alfabetización para adultos.....	100
6.12. Administración de la educación .....	100
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>104</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	115



## **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

### **DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

Yo, Luisa Fernanda Zapata Rodríguez, declaro que este trabajo de grado, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

**Luisa Fernanda Zapata Rodríguez**

Marzo 3 de 2025

## AGRADECIMIENTOS

A mí, que por fin tuve la voluntad de escribir este documento. Fueron muchos años en los que prioricé otros aspectos de mi vida, doce años envuelta en la maternidad, aprendiendo a ser otra siendo yo misma. Caminando, corriendo, yendo y viniendo, navegando de la mano de un hijo hermoso, un ser sensible y sabio con quien amamos y lloramos la vida.

La escritura de este documento se convierte en un cierre de lo vivido durante casi tres septenios con los cofanes. Gracias a este pueblo indígena, por ser mi escuela fuera de la escuela, por enseñarme tanto de día, pero sobre todo de noche. Su espacio en mi corazón está intacto.

*Chigatswafepaenha andekhw A'i, chipiri A'indekhw, kuendza A'indekhw. Pwsheswndekhw, atesienswndekhw...*

## RESUMEN

Esta investigación da cuenta de un proceso de educación liderado por el pueblo indígena Cofán, desde 1998 en el que han participado comunidades de los pueblos Kichwa, Nasa, Embera Chamí, Pasto y Awá, habitantes de los municipios Orito, Valle del Guamuez y San Miguel del departamento de Putumayo e Ipiales en Nariño Colombia.

Se interpretará la normatividad a partir de la Constitución Política de 1991, relacionada con el derecho a la educación para los pueblos indígenas a la luz de su implementación. De allí se dará cuenta de las fases principales en las que el proceso educativo del pueblo Cofán ha avanzado con el fin de concluir cómo estos procesos han aportado a la pervivencia cultural del pueblo indígena.

El análisis se realizará desde la experiencia de la investigadora, quien ha participado tanto del proceso educativo del pueblo indígena como desde la institucionalidad para dar cuenta de la implementación de la normatividad en educación.

Palabras clave: Pueblo Cofán, Educación Propia, autonomía, etnoeducación, autodeterminación, educación, pervivencia, extinción, cultura, interculturalidad.

## INTRODUCCIÓN

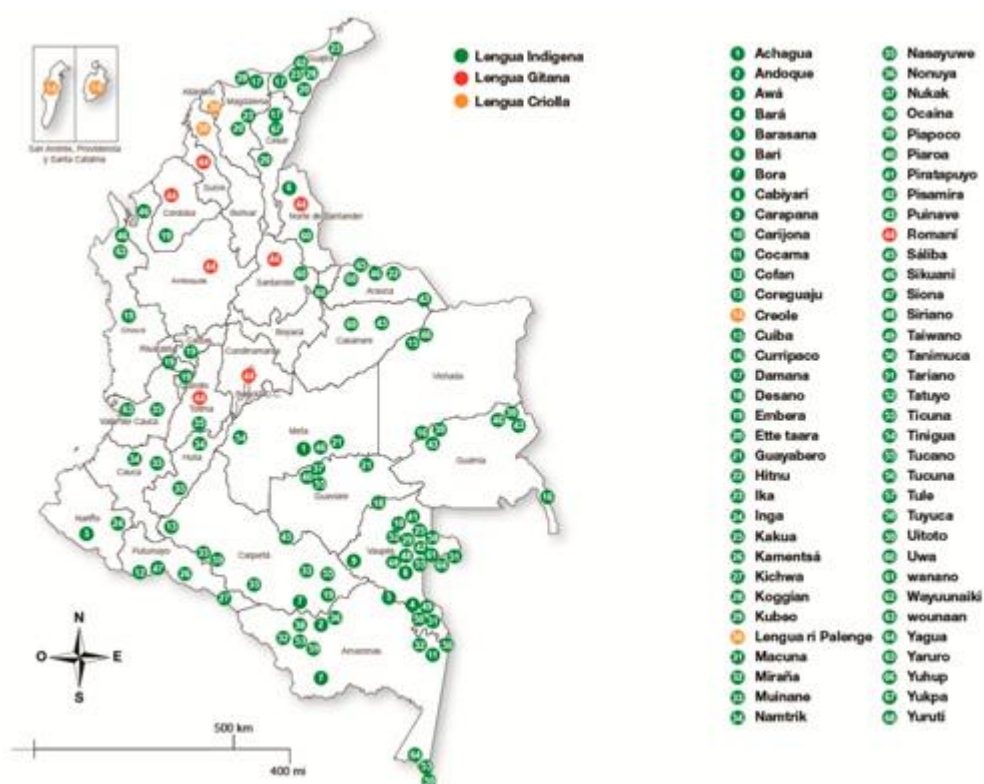
### LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PERVIVENCIA

A modo de contextualización teórica, me permito exponer que para los que no somos indígenas, negros, ni gitanos y fuimos criados en las ciudades, en un sistema educativo tradicional inspirado en ideales de desarrollo europeos y norteamericanos, la realidad étnica de nuestro país es algo lejano y desconocido. El sistema económico y educativo nos da a conocer más las realidades lejanas que las propias. Lo que nos hablan de los indígenas en la escuela primaria, es que en 1492 Cristóbal Colón iba para las Indias por encargo de la Reina Isabel de Castilla en la Niña, la Pinta y la Santa María, pero se perdió del camino y la tierra que encontró para colonizar fue América. También nos enseñaron que las tribus Taironas, Chibchas, Muiscas, Quimbayas desaparecieron porque no resistieron las enfermedades y las guerras con los colonizadores. De los negros, nos contaron que fueron traídos como esclavos de África. A los gitanos, los conocimos por medio de películas o en Cien años de soledad, pero los gitanos que llegaban y se iban, nunca nos contaron que hay gitanos colombianos. El 12 de octubre nos vestían con plumas, taparrabos, nos pintaban la piel con betún negro y nos ponían cadenas, nos disfrazaban de afrodescendientes y de indígenas para celebrar el día de la “raza”. Y ya, eso era lo que sabíamos de los indígenas y de los afrodescendientes.

Como esa era la información que recibíamos de la educación tradicional, la sociedad no étnica no conoce la diferencia entre un palenquero y un raizal, creen que lo que hablan los indígenas son dialectos o que todos los indígenas son iguales, hablan de nuestros ancestros refiriéndose a un pasado indígena común.

En Colombia, habitan cuatro pueblos étnicos, según el censo del DANE de 2018 el porcentaje de cada uno de estos grupos en relación con la población nacional es: el 9,34% son Afrodescendientes. El 0,006% son Gitanos, el 0,07% son Raizales. Y, 1.905.617 son Indígenas que representan el 4,4% de la población colombiana.

Entre los pueblos étnicos, existen 68 idiomas: Kreul hablado por el pueblo raizal de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Palenquero hablado en San Basilio de Palenque. Romaní hablado por el pueblo Gitano y 65 lenguas nativas indígenas.



Mapa 1. Ubicación de Idiomas en Colombia Extraído de: <http://idiomascolombianosh.blogspot.com/p/blog-page.html>

Entre los indígenas, existen 115 pueblos diferentes<sup>1</sup>, cada uno con su propio mito de origen, cosmogonía, sistema de creencias, espiritualidad, ritualidad y formas de relacionarse con el territorio y entre sí.

Entre los afrodescendientes hay dos pueblos: el raizal que habita San Andrés, Providencia, Santa Catalina y recientemente han migrado a algunas ciudades como Bogotá. El pueblo palenquero que habita en San Basilio de Palenque, pero también en otros consejos comunitarios de María La Baja como Nispero, Flamenco, entre otros. Y las comunidades negras que están en todo el territorio nacional, sobre todo en el pacífico y en el caribe colombiano.

El pueblo Rrom o Gitano está organizado en ocho Kumpanias (Envigado, Pasto, Tolima, Sabanalarga, Sahagún, Girón, Cúcuta, Sampedo) y dos organizaciones en Bogotá.

A partir de 1991 por medio de la Constitución Política, Colombia se reconoció como un país pluriétnico y multicultural, algunos de los artículos de la Constitución reconocen derechos especiales a la población indígena, palenquera, raizal, comunidades negras y afrocolombianas y al pueblo Rrom. Los diferentes gobiernos han reglamentado artículos con el fin de garantizar a estas poblaciones el desarrollo de procesos diferenciados en respeto a sus usos y costumbres. Por ejemplo, en el artículo 63 los resguardos indígenas fueron declarados inalienables, imprescriptibles e inembargables, lo cual da cualidades especiales a los territorios colectivos. En el artículo 10 las

---

<sup>1</sup> Achagua, Ambaló, Amorúa, Andakies, Andoque, Awá, Bará, Barasano, Barí, Betoye, Bora, Cañamomo, Carapana, Chimilas, Chiricoa, Cocama, Coyaima, Curripako, Desano, Dujo, Embera Chami, Embera Dovidá, Embera Eyabida, Eperara Siapidara, Guanaco, Tule, Guane, Hitnü- Macaguán, Hupdë, Ijku, Inga, Jiw, Judpa, Juhup, Kakua, Kamëntsa, Kankuamo, Karijona, Kawiyari, Cofán, Kogui, Kokonuco, Koreguaje, Kubeo, Letuama, Maibén Masiware, Makaguaje, Makuna, Mapayerri, Matapí, Miraña, Misak, Mokana, Muina Murui, Muisca, Nasa, Nonuya, Nukak, Nutabe, Okaina, Pasto, Piapoco, Piaroa, Pijao, Piratapuyo, Pisamira, Polindara, Pubense, Puinave, Quichua, Quillacinga, Quizgó, Sáliba, Sikuaní, Siona, Taiwano-Eduria, Tama Dujo, Tanigua, Tanimuca, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Totoró, Tsiripu, Tubú, Tukano, Tuyuca, U'wa, Wamonae, Wanano, Wayuú, Wipijiwi, Wiwa, Wounaan, Yagua, Yamalero, Yanakona, Yarí, Yaruro, Yauna, Yeral, Yukpa, Yukuna, Yuri, Yuruti, Zenú.

lenguas indígenas fueron reconocidas como oficiales en los territorios que estas comunidades habitan y el artículo 246 garantiza el ejercicio autónomo de la justicia y el desarrollo.

La esencia de este bloque constitucional es proteger la cultura de estos pueblos.

En la primera parte de este documento, se encuentra la formulación del proyecto de investigación en la que se presenta el problema, los objetivos y la pregunta de investigación que dan el direccionamiento al documento; en el segundo capítulo, hay una contextualización del pueblo indígena Cofán en la que se da cuenta de sus características sociales, históricas, económicas y organizativas; el tercer capítulo está compuesto por el marco teórico en el que se aborda el desarrollo de categorías transversales a la comprensión del proceso investigativo que se llevó a cabo: interculturalidad, educación propia, etnoeducación, autodeterminación, autonomía: el cuarto capítulo contiene el análisis normativo de la educación para los pueblos indígenas en Colombia en los que se enfatizan aspectos relacionados con la protección de sus culturas; el quinto capítulo contiene el enfoque metodológico desarrollado para lograr los fines propuestos; el sexto capítulo contiene el corazón de la investigación que es la descripción y análisis pedagógico del Programa de Educación Propia del pueblo Cofán que tiene la intención de reconocer las etapas en las que el pueblo decide generar procesos educativos para la protección de su cultura; finalmente, se exponen las conclusiones que permiten reconocer los aprendizajes de esta experiencia etnográfica.

Como resultado de esta investigación, los lectores hallarán las fases más significativas de un proceso de educación propia de un pueblo indígena del que, quien escribe, participa activamente. Así, se encuentra en este trabajo un diálogo entre la antropología y la educación, poniendo la cultura como eje e identificando cómo desde la educación se ha protegido un pueblo indígena.

Para terminar, como precisión para la comprensión del público académico, cuando sientan que falta una cita, seguramente se trata de reflexiones o información que he recogido a lo largo de estos años y comparto en este escrito. El estilo de escritura es una apuesta política por producción de conocimiento e ideas propias.

## **1. FORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

El problema central de esta investigación parte del acompañamiento a un pueblo indígena del sur de Colombia que convierte la educación en su estrategia de pervivencia. Se ahonda en la pregunta ¿Cómo se ha desarrollado el Programa de Educación Propia del pueblo indígena Cofán y paralelamente cómo se ha desarrollado la normatividad y la política de atención de la educación para indígenas en Colombia?

El pueblo indígena Cofán ha sufrido la disminución de su población por distintos motivos; conquista, colonización, proceso de extracción de caucho y de petróleo, deforestación, tala indiscriminada, guerras, cultivos ilícitos, narcotráfico, enfermedades, empobrecimiento, entre otros.

Se sabe que Díaz de Pineda encontró a los cofanes en los ríos Chinmaby y Aguarico en 1536, fecha desde la que se tienen escritos sobre este pueblo indígena, luego, por 1600, el padre Ferrer escribía que su población era de 15.000 personas. Investigaciones propias arrojan que en la actualidad son alrededor de 1700, y de estos 1700, hay muchos que ya no viven en su territorio, otros que, aunque vivan allí, ya no ejercen prácticas culturales como el uso de la lengua nativa o la participación de los espacios rituales.

En el año 2009 la Corte Constitucional emitió el Auto 004 donde expone que hay 34 pueblos indígenas en Colombia en vía de extinción. El pueblo Cofán es uno de esos 34 pueblos.

La Corte consideró que la extinción no es solamente física, porque pueblos indígenas con alto número de población como los pueblos Wayuú, Nasa o Embera Chamí, también están dentro de estos 34 pueblos, la noción de extinción cultural significa reconocer cómo producto del conflicto armado en Colombia, prácticas culturales se han visto afectadas, disminuidas y en algunos casos,

desaparecidas. Un ejemplo fácil de comprender es pensar en todas las transformaciones en las prácticas culturales que atraviesan las familias Embera Chamí que vemos a diario en las calles de Bogotá. El desplazamiento forzado impide el desarrollo de prácticas culturales que solamente se desarrollan en los territorios y no fuera de ellos.

El pueblo Cofán ha sido víctima también del conflicto armado y de la extinción cultural; el uso de su lengua nativa y sus prácticas culturales han disminuido. Ya no vale la pena enseñar a los niños a cazar, porque no hay territorio para cacería, tampoco hay suficiente pesca para sobrevivir de esta práctica como lo hacían anteriormente, las prácticas territoriales se han transformado por presencia de foráneos, de cultivos ilícitos, de actores armados entre otros.

Estas transformaciones sociales han debilitado las formas propias de relacionarse con el territorio, en este documento se expondrá el proceso educativo del pueblo Cofán desde sus inicios en el año 1999 hasta alrededor de 2024, para identificar las acciones relacionadas con la pervivencia de la cultura del pueblo que se han desarrollado desde la implementación de la normatividad especial en educación, así como desde el avance en el proceso educativo.

### **Objetivo General:**

Describir y analizar la experiencia educativa del pueblo indígena Cofán, para relacionar este proceso con la política de educación para pueblos indígenas existente en Colombia a partir de la constitución de 1991.

### **Objetivos específicos:**

1. Analizar el marco normativo existente de educación para pueblos indígenas en Colombia desde 1991 a la luz de aquellas leyes que procuran la pervivencia de las culturas de los pueblos.

2. Identificar e interpretar las fases por las que ha pasado el proceso de educación del pueblo Cofán a partir de la creación del Programa de Educación propia en el año 1998.

3. Exponer de manera transversal a lo largo del documento la implementación de la normatividad y la política de educación para pueblos indígenas a la luz del proceso educativo del pueblo Cofán.

## **2. UN PUEBLO INDÍGENA EN VÍA DE EXTINCIÓN**

En este capítulo se encontrará la contextualización del pueblo indígena con quien se realizó el trabajo de investigación.

### **2.1 Ubicación geográfica**

El pueblo Cofán se localiza entre el piedemonte de las estribaciones orientales de la cordillera de los Andes y los inicios de las tierras bajas de la amazonia noroccidental, a la altura de la frontera entre Colombia y Ecuador. El transcurso del río San Miguel (frontera internacional entre los dos países) es el principal eje que articula su territorio. En Ecuador el río Aguarico cumple la misma función para la zona austral de su territorio. Otros ríos de importancia para la configuración territorial son, en Colombia, el río Guamuez, en la zona más septentrional de su ocupación, y en Ecuador los ríos Dureno y Cuyabeno. En la actualidad, las comunidades del pueblo Cofán de ambos países se encuentran ubicadas a una altura que oscila entre los 350 y los 250 m.s.n.m.

En la primera década del siglo pasado, las fronteras colombianas iban hasta el río Aguarico, luego por decisiones políticas, cuando se protocolizaron los acuerdos internacionales entre Colombia y Ecuador en 1916, Colombia pierde territorio y la frontera con Ecuador llega hasta el Río San Miguel anteriormente llamado Río Sucumbíos, territorio ancestral Cofán, así, el pueblo indígena quedó dividido entre Ecuador y Colombia, sin embargo, pese a las divisiones políticas, desde el punto de vista cultural, no existe para los cofanes tal división, y ellos se consideran un solo pueblo.

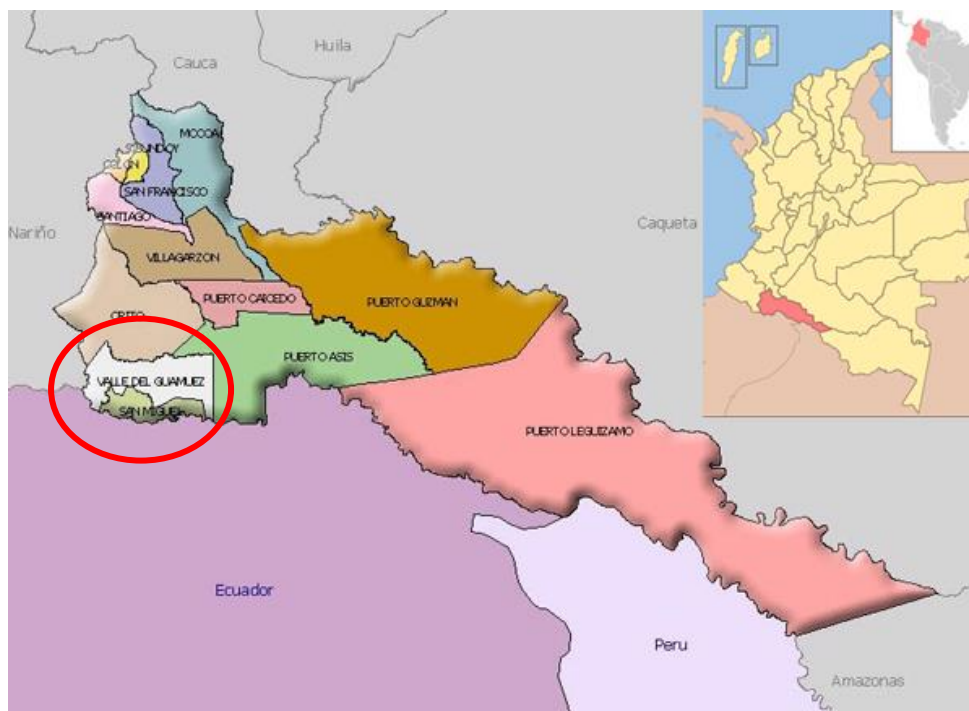
Seis de las once comunidades existentes en Colombia se encuentran en jurisdicción del departamento de Putumayo y cinco en el departamento de Nariño. El gobierno colombiano ha reconocido y titulado seis Resguardos indígenas, algunos de ellos con territorios compartidos por varias comunidades; en total están organizados bajo ocho cabildos (véase Cuadro 1. Comunidades del pueblo Cofán en Colombia). El pueblo Cofán en Colombia está representado por algo más de 1.840 indígenas con una ocupación territorial de alrededor de 52.000 hectáreas. La mayoría de sus asentamientos se encuentran cerca de La Hormiga, cabecera municipal del municipio de Valle de Guamuez.

En Ecuador, para 2010, se calculó en alrededor de 1485 habitantes<sup>2</sup> asentados en diez comunidades en las provincias de Sucumbíos y Napo. Las comunidades en ese país son: Dubwno, Dureno, Cuyabeno, Sinangue, Umbakhw, Sábalo y Chandiana'e. Tres de ellas han legalizado 33.571 ha y esperan legalizar 112.000 ha adicionales que, sumadas a las anteriores, corresponden a la ocupación territorial en ese país con aproximadamente 148.000 ha. Casi todas las comunidades se ubican en las cercanías al cantón Lago Agrio (Nueva Loja).

La organización en las comunidades cofanes en Colombia, obedece a lazos patrilineales de parentesco de primer nivel. Sin embargo, el total de la población Cofán en este país, comparte algún lazo de parentesco. Los apellidos predominantes y propios de este pueblo indígena son Queta, Lucitante, Chapal y Quenamá, Criollo.

---

<sup>2</sup>[https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Bibliotecas/Estudios/Estudios\\_Sociodemograficos/Poblacion\\_Indigena\\_del\\_Ecuador.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Sociodemograficos/Poblacion_Indigena_del_Ecuador.pdf) consultada el 21 de Abril 8:46 pm.



Mapa 1 Ubicación pueblo Cofán en Colombia



Mapa 2 Territorio Cofán en Ecuador <http://www.cofan.org/cofan-people>

## 2.2. Autoridad y proceso organizativo

Si bien, como se expuso en el punto anterior, en este pueblo indígena predominan las descendencias patrilineales de los fundadores de las comunidades, los miembros de las

comunidades comparten su territorio con otros grupos de parientes y sus cónyuges que generalmente son de otros pueblos indígenas o colonos. Cada comunidad cuenta con una autoridad tradicional, líder espiritual y político, un chamán conocido como *curaca* y actualmente más popularizado como *taita*, que vela por el bienestar de todos los comuneros, bien sea en la resolución de conflictos internos, la orientación en la toma de decisiones o la curación chamánica de los enfermos, todo lo anterior, a través del conocimiento experto de la ciencia del Yagé.<sup>3</sup>

En Colombia, al igual que el resto de las poblaciones amerindias del país, el nivel básico de organización de las comunidades es el cabildo indígena, estructura reconocida por el Estado nacional, cuyo representante legal ante la sociedad es el gobernador del cabildo quien es escogido por su comunidad por medio de voto cada año. El rol sociopolítico del *curaca* atiende los asuntos internos de la comunidad y aconseja sobre disposiciones específicas que afectarán al conjunto de las comunidades a través de su participación en los procesos organizativos, así como la intervención en casos individuales de restablecimiento de la salud por solicitud.

Es así, como en el proceso organizativo, las comunidades tradicionales se han convertido en cabildos y algunas tienen ya legalizado su resguardo, eso quiere decir que tienen proceso organizativo con estructura conformada dentro de un territorio legalmente delimitado.

La siguiente tabla indica cómo está organizado el pueblo indígena Cofán en Colombia:

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	RESGUARDO	CABILDO
PUTUMAYO	Valle del Guamuez	Están en proceso de legalización de su resguardo	Nueva Isla

<sup>3</sup> Robinson, Scott, 1996, Hacia una nueva comprensión del shamanismo kofán, Ediciones Abya Yala, Quito.

		Santa Rosa del Guamuez	Santa Rosa del Guamuez
	Orito	Villa Nueva	Villanueva
		Bocanas del Luzón	Bocana del
	San Miguel y Valle del Guamuez	Yarinal	Yarinal
	San Miguel	Afilador Campoalegre	Afilador Campoalegre
	Puerto Asís	No tiene resguardo	Tsenene
Nariño	Ipiales	Santa Rosa de Sucumbíos	Santa Rosa de Sucumbíos
			El Diviso
		Ukhumari Kankhe	Jardines de Sucumbíos
			Reserva Ukumari Kankhe
			San José
			Rancherías

Tabla 1 Organización del pueblo Cofán en Colombia

La creación de la organización *Mesa Permanente de Trabajo por el Pueblo Cofán y cabildos indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel* “nace del primer congreso Colombo – Ecuatoriano del Pueblo Cofán, realizado en marzo de 1998” (Plan de Vida del pueblo cofán Pp. 15) fue bajo la orientación de las Autoridades Tradicionales, con el fin de enfrentar las problemáticas que atentan contra su supervivencia cultural. La necesidad de conformación de la organización obedece al interés organizativo del pueblo Cofán por enfrentar los múltiples proyectos de desarrollo “occidental” en exploración y producción e hidrocarburos, proyectos de infraestructura, la intensa presencia de cultivos ilícitos, el control a los impactos generados por los proyectos de extracción de hidrocarburos, la delicada situación de orden público debido a la presencia de actores armados, la reducción del territorio tradicional por agentes colonizadores y la falta de sistemas de educación y salud propias.

La Organización está integrada por autoridades tradicionales, gobernadores de cabildos de las once comunidades cofanes y siete cabildos de otros pueblos indígenas y está basada en mecanismos de participación y concertación legítimos frente a la sociedad nacional. Desde sus inicios la organización asumió la defensa del territorio, la cultura, las tradiciones, el conocimiento y la sabiduría del pueblo Cofán, así como también la gestión de los derechos y su representación en la toma de decisiones.

En el año 1995, los taitas crearon la fundación Zio – A’i Unión de Sabiduría.

“La Fundación Zio-A’i. Unión de Sabiduría, es una institución privada de utilidad común, sin ánimo de lucro, cuyo objeto central es el rescate, la preservación y protección de las culturas indígenas en Colombia, en especial, del conocimiento tradicional, la medicina tradicional, los territorios ancestrales y defensa, uso y protección del medio ambiente... buscando el fortalecimiento del conocimiento espiritual de los pueblos, por la defensa de la Madre Tierra, la protección de la Naturaleza y de los pueblos indígenas, en el sendero de la Luz Divina, hacia un horizonte de abundancia y prosperidad” (tomado de los estatutos Fundación Zio – A’i).

La Mesa Permanente contó con la asesoría y el apoyo de la Fundación Zio A’i, *Unión de Sabiduría*, desde su conformación hasta su liquidación en el año 2015.

A modo de ejemplo sobre la gestión de la organización política que articula comunidades e instituciones representativas, cabe resaltar el desarrollo del segundo de los siete componentes del Plan de Vida del pueblo Cofán de Colombia, “Educación y Cultura” en el cual está basado este trabajo y será descrito más adelante.

En Ecuador, las comunidades del pueblo Cofán se organizaron en los últimos dos decenios del siglo XX en comunas y asociaciones de comunas. Su articulación con la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) generó el nacimiento de la Asociación de Comunidades Indígenas de la Nacionalidad Cofán (ACOINCO), la cual esgrimió como derrotero el rechazo a las actividades petroleras. Más adelante se creó la Organización Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador (OINCE) asumiendo como reivindicaciones frente al Estado la legalización del territorio, el respeto a su cultura, salud y educación propias. En el año 2001, las diez comunidades Cofán del Ecuador lograron el reconocimiento como pueblo (ya no comunas) a través de la Federación Indígena de la Nacionalidad Cofán del Ecuador (FEINCE).<sup>4</sup>

<b>Ecuador</b>	
<i>Provincia de Sucumbíos</i>	
Comuna Chandía na'en (legalizada)	Alto Bermejo
	Tayosú Canque
Comuna Duvuno (legalizada)	
Comuna Sinangoé	
Comuna Dureno (legalizada)	Totoa Nain'quí
	Bavoroé
Comuna Zábalo	
Comuna Pisorie Canque	

Tabla 2 Comunidades Cofanes en Ecuador

<sup>4</sup> Ruiz M., Lucy, 2003, Productos Forestales No Maderables En El Territorio Cofán, Proyecto Caiman, Fundación Ambiente y Sociedad, mimeo.

### 2.3. Historia del contacto

Durante la colonización española se inició el proceso de contacto y la explotación de minas de oro de aluvión durante los siglos XVI y XVII,<sup>5</sup> cuyo paso por el territorio se evidenció por la fundación de los poblados de Ecija de Sucumbíos (refundado, luego de su destrucción, bajo el nombre de San Miguel de Sucumbíos), San Pedro de los Cofanes, Alcalá del río de Oro (o de los Cofanes), Santa María y Santa Cruz entre los años 1604 y 1611.<sup>6</sup>

Al finalizar la colonia, durante los siglos XVII y XVIII, se establecieron las misiones jesuitas y franciscanas con el objetivo de crear centros poblados, “reducciones de indios”, que facilitarían el control de la población y la administración del territorio.

Durante la primera mitad del siglo XIX, en los albores de la República, continuaron las prácticas tradicionales de extracción de oro de aluvión, las cuales fueron identificadas por las Comisiones ilustradas que recorrieron la región con el propósito de identificar los recursos naturales y asentamientos humanos de la nación.<sup>7</sup>

A partir de la segunda mitad del siglo XIX en la región del Gran Caquetá, que involucraba los territorios ocupados por el pueblo Cofán, se propiciaron las economías extractivas modernas de quina, oro, caucho y maderas.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Ramirez de Jara, María Clemencia, 1996, Territorio y dualidad en una zona de frontera del piedemonte oriental: el caso del valle de Sibundoy, en: Frontera y Poblamiento: estudios de historia y antropología de Colombia y Ecuador, Uniandes, Sinchi, Instituto Francés de Estudios Andinos, Bogotá y Llanos, Héctor y Pineda, Roberto, 1982, Etnohistoria del Gran Caquetá, Bogotá, Banco de la República.

<sup>6</sup> Franco García, Roberto, 1997, Los kofanes o a'i del alto Putumayo, mimeo.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Domínguez O., Camilo A. y Gómez L., Augusto J., 1990, La Economía extractiva en la Amazonía colombiana, 1850-1930, Tropenbos, Coa, Editorial Presencia, Bogotá.

Entre 1850 y 1920 fue el período de extracción de caucho, los cofanes lo padecieron en dos sentidos; el primero, porque fueron esclavizados, algunos murieron de frío, de hambre y enfermedades. El otro, por la apertura de los caminos para sacar el caucho por parte de los aserradores. Los Mayores cuentan que por esa extracción de madera, se fue acabando la cacería.

Alrededor del año 1932, los asentamientos de indígenas cofanes se replegaron hacia el Río San Miguel, en razón de la movilización de pobladores nacionales de otras regiones que llegaron a combatir y ofrecer servicios necesarios en la guerra contra el Perú.<sup>9</sup> Igualmente algunos cofanes participaron como bogas e incluso como combatientes.<sup>10</sup> Además, para esta guerra, se construyó la carretera entre Mocoa y Puerto Asís y la que conecta a Mocoa con Sibundoy, lo que causó que colonos nariñenses invadieran territorio Cofán, transformando su sistema económico propio.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la exploración sísmica, la construcción de obras civiles y las facilidades de producción que permitieran la extracción de hidrocarburos en el valle del río Guamuez, a la altura de la quebrada La Hormiga, se constituyeron como las nuevas actividades que impactaron su cultura. Asociadas a estas, arribó un nuevo flujo poblacional, una colonización que siguió los caminos de la avanzada petrolera y que reestructuró los territorios ancestralmente ocupados por cofanes y sionas, con la creación de nuevas poblaciones de mestizos entre los que se cuentan La Hormiga, La Dorada y Orito. La presencia de empresas petroleras, además de transformar más el sistema económico propio de los indígenas, ha deteriorado el territorio debido al derrame de crudo en quebradas y ríos, los fogones o Tea que permanecen

---

<sup>9</sup> Chaves, Milciades, 1946, Informe de la comisión etnológica que visitó los grupos indígenas Ingano, Siona y Kofán, grupos que se localizan en la Comisaría Especial del Putumayo, Servicio de Arqueología, Instituto Etnológico Nacional, Bogotá.

<sup>10</sup> Fundación Zio A'i, op.cit.

prendidos emitiendo un oscuro humo afectando el aire que respiran las comunidades y la salud de sus integrantes.

A partir de que fuera “garantizado” el derecho fundamental a la consulta previa (2011) las empresas petroleras han solicitado diversas consultas. Esto ha generado rupturas organizativas y evidentes daños ambientales. Actualmente se está desarrollando la consulta previa en Ukhumari Khankhe, último territorio virgen del pueblo Cofán.

Posteriormente, con la llegada del cultivo extensivo de hoja de coca destinado al procesamiento del alcaloide, se sufre uno de los mayores procesos de degradación cultural en el que intervinieron el “dinero fácil”, el narcotráfico, los actores armados y la baja institucionalidad del Estado en la región, condiciones que facilitaron el predominio de la violencia en la continua reestructuración territorial de la región.

Con las extensas plantaciones de coca, el Plan Colombia (2000-2001) trae el glifosato con el que el territorio Cofán es fumigado, causando muerte de cultivos, infertilidad de la tierra, contaminación de fuentes hídricas, enfermedades cutáneas y digestivas de niños y ancianos entre otras afectaciones.

El conflicto armado en Colombia también tocó a los pueblos indígenas. La presencia en territorio Cofán de grupos armados ha sido otro aspecto en esta historia del contacto; reclutamiento forzado de niños y niñas, involucramiento en dinámicas del conflicto a las comunidades, restricciones en la movilidad, prohibiciones para la pesca y caza en las madrugadas, homicidio de líderes, son algunas entre tantas afectaciones de las que han sido víctimas.

El reciente acuerdo de paz de 2016 todavía no llega a territorio Cofán, la presencia de disidencias de las FARC sigue poniendo en riesgo la vida la libertad de las comunidades del pueblo indígena. En años anteriores el relacionamiento con este grupo armado tuvo álgidos momentos respecto al

control del territorio, hay muchas historias de pugnas entre las autoridades indígenas y los comandantes de este grupo guerrillero que lo que resumen es que a los mayores les tocó hacer uso de sus conocimientos espirituales de control de la naturaleza para poner límites a este y demás grupos armados que hacían presencia en sus territorios.

#### **2.4. Conocimiento chamánico**

El conocimiento tradicional, la lengua materna y el territorio tradicional son los fundamentos que sostienen viva la cultura del pueblo Cofán. El acervo de las narraciones que estructuran la cotidianidad del ser Cofán (historias tradicionales, cuentos, relatos y experiencias) y la maestría en el dominio de las técnicas chamánicas que inducen al contacto cercano con el reino oculto de la realidad son ampliamente reconocidas como dos de los principios sobre los que descansa el complejo cultural y espiritual del pueblo Cofán.<sup>11</sup>

Las técnicas del complejo chamánico incluyen, entre otras, el adiestramiento y manejo del tabaco (*Nicotiana tabacum*), el yoco (*Paullinia yoco*) y el Yagé (decocción de *Banisteriopsis sp* y *Psychotria viridis*). De éstas, se reconoce las ceremonias de Yagé como la principal.

#### **2.5. Vivienda**

El patrón de asentamiento de las comunidades consiste en pequeños grupos de viviendas dispersas correspondientes a parientes consanguíneos patrilineales y agnados ubicadas en las vegas y cercanías de quebradas y ríos. Manejan colectivamente el aprovechamiento de bosques

---

<sup>11</sup> Lucena Samoral Manuel, 1977, Las últimas creencias de los indios kofán. Magia, selva y petróleo en el alto Putumayo, Universidad de Murcia, Departamento de Historia de América; Taussig, Michael, 1987, Shamanism, colonialism, and the wild man. A study in terror and healing, The University of Chicago Press, Chicago & London; Robinson, Scott, 1996, Hacia una nueva comprensión del shamanismo kofán, Ediciones Abya Yala, Quito; Califano, Mario y Gonzalo, Juan, Ángel, 1995, Los A'i del río Aguarico. Mito y Cosmovisión, Ediciones Abya-Yala. Y Fundación Zio A'i, op.cit.

secundarios medianamente intervenidos para actividades de cacería, recolección y agricultura, esta última, usualmente, cerca del sitio de residencia. Tradicionalmente, al morir un líder espiritual, se acostumbra a enterrarlo en los predios de la comunidad, y trasladar la residencia a otra locación, siguiendo el mismo patrón.

La vivienda tradicional era una construcción ovalada con piso en tierra y techada en hojas de palma, que alojaba la parentela consanguínea de la familia extendida. De este tipo se pasó a la vivienda sobre palafitos, que alberga un hogar nuclear, fabricada sobre una plancha de guadua cortada, con paredes del mismo material y techos en fibra vegetal. Este modelo, característico del colono, se ha mantenido hasta el presente con el uso de otros materiales en su manufactura, tales como tablones de madera para pisos y paredes y tejas de zinc para techos.

Cada miembro de la comunidad realiza actividades de agricultura estacional y de subsistencia mediante la posesión de las tierras que desbroza y cultiva. Suelen aprovechar los terrenos fértiles aledaños a los pequeños canales fluviales tributarios de los ríos principales para el mantenimiento de chagras con policultivos multivariados de yuca dulce, plátano y piña que destinan para el autoconsumo. Algo interesante consiste en que el área de los cultivos depende del tamaño y de la composición de la familia que habita el territorio.

## **2.6. Economía y producción**

Recolectan frutos silvestres de la selva entre los que se cuentan caimito, aguacate y en especial chontaduro, palma cuyo ciclo vital es referenciado para la marcación del año tradicional. En febrero, por ejemplo, celebran “el carnaval del chontaduro” festejo tradicional en el que danzan y beben el jugo fermentado de esta fruta. El grado de conservación e intervención de la selva define los mejores sitios para la cacería. Así mismo sucede con la pesca. En ambos casos la fuerte presión

sobre los recursos, debido a la economía de la región caracterizada por economías extractivas (entre las que se cuentan las maderas, pieles, hidrocarburos y coca), al incremento de la población de colonos y a varias de sus consecuencias como la cacería indiscriminada de proteína con fines comerciales, las malas prácticas de pesca y la contaminación de los ríos por manejos deficientes de los derrames de crudo, determinan la actual disminución de la pesca y la caza, que induce a un mayor desplazamiento para la realización de estas prácticas productivas.

### **2.7. Comunidades de otros pueblos**

En estos procesos de colonización, no solamente han llegado mestizos a territorio Cofán, también han llegado familias de los pueblos Nasa, Awá, Kichwa, Pasto, Embera Chamí, conformando comunidades (que hoy ya cuentan con el título formal de resguardos) dentro de los territorios ancestrales del pueblo Cofán.

El relacionamiento con estas comunidades ha permitido fortalecer el proceso organizativo del pueblo, ya que la organización Mesa Permanente se conformó con estas comunidades y todos los procesos que se desarrollan desde la organización involucran a todas las comunidades.

### 3. MARCO TEÓRICO

El siguiente, es el tejido teórico en donde se abordarán los conceptos principales de esta investigación.

La educación propia, la interculturalidad, la autodeterminación y la autonomía son conceptos fundamentales que se entrelazan en el contexto de la antropología crítica, especialmente al analizar la realidad del pueblo indígena colombiano Cofán. La educación propia se refiere a un enfoque educativo que respeta y valora las tradiciones, saberes y prácticas culturales de un pueblo, permitiendo su transmisión intergeneracional y fortaleciendo la identidad colectiva. Por su parte, la interculturalidad promueve el diálogo y el respeto entre diversas culturas, reconociendo las desigualdades históricas y buscando construir puentes que permitan una convivencia armónica. La autodeterminación, en este marco, es el derecho que asiste a los Cofán para decidir sobre su propio futuro, reivindicando su capacidad de gobernarse y gestionar sus recursos, sin imposiciones externas. Finalmente, la autonomía se manifiesta en la capacidad de los Cofán para gestionar sus asuntos políticos, sociales y económicos, preservando así su cultura y modos de vida. Estos conceptos, analizados desde la antropología crítica, revelan la lucha constante del pueblo Cofán por reivindicar sus derechos y construir un espacio donde su identidad y cosmovisión sean reconocidas y respetadas en un mundo que a menudo intenta homogeneizarlos.

#### Educación propia

Ahora bien, la educación propia es un enfoque educativo que tiene en cuenta las particularidades culturales de los diferentes grupos étnicos con el objetivo de promover la valoración de sus prácticas, conocimientos y cosmovisiones dentro de un contexto educativo puntual. Desde el paradigma antropológico, la educación propia se basa en la idea de que cada grupo étnico tiene su

propia lengua y, así, su forma única de ver el mundo, sus costumbres, sus maneras de transmitir conocimientos y de relacionarse con su entorno. Todo lo anterior partiendo del punto de que es fundamental respetar, valorar y conservar estas diferencias.

Desde esta perspectiva, según la experiencia propia en varios años de trabajo de campo la educación propia busca promover procesos de enseñanza y aprendizaje que sean pertinentes y significativos para los grupos étnicos, fomentando un diálogo intercultural que enriquezca la educación de todos los involucrados. Además, busca combatir la discriminación y el racismo en el ámbito educativo, promoviendo la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad como un valor en sí mismo.

Ahora bien, la educación propia se sustenta en conceptos como la interculturalidad, que propone la convivencia horizontal y respetuosa entre diferentes culturas, el respeto a la diversidad cultural y la valoración de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas y afrodescendientes. También se apoya en la idea de la educación como un proceso social y cultural, que no se limita a la transmisión de conocimientos académicos, sino que busca formar individuos críticos y reflexivos, capaces de comprender y valorar la diversidad cultural en toda su complejidad además de estar conectados con las necesidades de su entorno (Castaño Gálvez, 2021).

La educación propia, desde una perspectiva antropológica, se refiere al proceso de aprendizaje y formación que una comunidad o grupo social realiza de manera autónoma y en función de sus propias tradiciones culturales y valores. A su vez, este concepto está estrechamente ligado al de educación intercultural (que ya desarrollaré más adelante), ya que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y la valoración de los conocimientos y prácticas propias de cada grupo.

Se entiende que la educación propia es un proceso continuo y dinámico, que se va transmitiendo de generación en generación a través de diversas formas de socialización, como la oralidad, el arte, las prácticas rituales y ceremoniales, entre otros. Es importante destacar que, en este enfoque pedagógico, la educación no se limita al ámbito formal de las instituciones escolares, sino que se comprende como un proceso integral que implica la transmisión de saberes, valores y prácticas en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Uno de los principales fundamentos teóricos para comprender la educación propia parte de la antropología educativa, que se ocupa de estudiar los procesos de aprendizaje y socialización en contextos culturales diversos. Según esta perspectiva, la educación propia, al igual que la etnoeducación, se sustenta en la idea de que cada cultura posee sus propias formas de conocimiento y sus propios sistemas de transmisión, que deben ser valorados y respetados en su especificidad.

En este sentido, la educación propia se caracteriza por ser un proceso participativo y colaborativo, en el que se promueve la interacción y el diálogo entre diferentes saberes y perspectivas. Además, se reconoce la importancia de la autonomía y la autodeterminación de los individuos y de los grupos en la construcción de su propio proyecto educativo, a partir de sus propias necesidades, intereses y valores culturales.

### Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto que se refiere a la interacción y convivencia entre diferentes culturas en un espacio social compartido. Se trata de un enfoque que reconoce y valora la diversidad cultural, promoviendo el diálogo, el respeto mutuo y la igualdad entre las diferentes formas de vida, cosmogonías y expresiones culturales.

Desde una perspectiva teórica, la interculturalidad se apoya en la noción de que la diversidad cultural es inherente a la condición humana y que todas las culturas tienen el mismo valor y dignidad. Según la antropóloga Rita Segato, la interculturalidad implica un cambio de paradigma que supera la visión tradicional de una cultura dominante y una cultura dominada, promoviendo relaciones de horizontalidad y reciprocidad entre las distintas culturas (Segato, 2015).

La interculturalidad también se fundamenta a partir de la idea de que las diferencias culturales no deben ser motivo de conflicto o desigualdad, sino que pueden enriquecer y fortalecer a las sociedades, ofreciendo múltiples perspectivas y formas de entender el mundo. En este sentido, la interculturalidad promueve la construcción de identidades híbridas y la creación de espacios de convivencia intercultural donde se pueda aprender y generar enriquecimientos mutuos a partir de la igualdad, el respeto y la convivencia pacífica entre las diferentes culturas, reconociendo y valorando la diversidad como un componente esencial de la condición humana.

También podríamos definir la interculturalidad como una suerte de enfoque que no solo reconoce y valida la diversidad cultural, sino que también analiza y cuestiona las dinámicas de poder, desigualdad y opresión que están presentes en las interacciones entre diferentes culturas y en las cuales sobresalen una serie de aspectos que son señalados a continuación:

**Relaciones de poder:** La antropología crítica enfatiza la importancia de entender cómo las relaciones de poder influyen en las interacciones culturales. Esto incluye el análisis de cómo las estructuras históricas, sociales y económicas afectan a las comunidades y sus formas de vida, y cómo estas relaciones pueden generar conflictos o sinergias entre grupos culturales.

**Descolonización del conocimiento:** Desde esta perspectiva, se propone un esfuerzo por descolonizar el conocimiento y la forma en que se entienden las culturas. Esto implica desafiar las

narrativas dominantes que han silenciado o menospreciado a las culturas no occidentales, y buscar una representación más equitativa y justa de todas las voces.

**Diálogo intercultural:** La interculturalidad promueve el diálogo y la comprensión mutua entre diferentes culturas, pero siempre con una conciencia crítica de las asimetrías inherentes en estos diálogos. Este enfoque busca facilitar espacios donde se reconozcan las diferencias y se fomenten relaciones más equitativas.

**Identidad y resistencia:** Se hace muy importante estudiar cómo las identidades culturales se construyen y se negocian en contextos de interculturalidad. En este sentido, se busca destacar la importancia de la resistencia cultural frente a la homogeneización y las influencias de la globalización (Segato, 2003).

**Construcción social de la cultura:** Se entiende que las culturas no son entidades estáticas, sino que se construyen, transforman y renegocian continuamente a través de prácticas sociales, interacciones y experiencias compartidas.

### Autodeterminación

Conceptualmente me permito abordar de primera mano la idea de la educación como una estrategia de pervivencia y, así, se hace menester pensar y desglosar la noción de autodeterminación, ya que es un concepto fundamental en la antropología que se refiere a la capacidad de los individuos o grupos para tomar decisiones y controlar sus propias vidas, sin influencias externas coercitivas. Esta idea se basa en la creencia de que todas las personas, sin importar su procedencia social, cultural o económica, tienen el derecho de ser libres y soberanas sobre sus propias elecciones, valores, acciones y destinos.

Teóricamente, la autodeterminación se relaciona con el concepto de agencia, que hace referencia a la capacidad de los individuos para actuar de forma consciente y deliberada en la construcción de su propia identidad y en la toma de decisiones. El concepto antropológico de autodeterminación también se ha desarrollado en el ámbito de la psicología, donde se ha demostrado que es un factor crucial para la motivación intrínseca y el bienestar psicológico de las personas.

Ya en un contexto específicamente antropológico y educativo la autodeterminación se relaciona con la idea de la diversidad cultural y la importancia de respetar y preservar las prácticas y valores de las diferentes comunidades y sociedades. Casi que de forma tradicional la antropología ha defendido la autonomía de los pueblos indígenas y minoritarios para gestionar sus propios asuntos y mantener sus tradiciones y modos de vida, de ahí el interés de la disciplina por ahondar en la autodeterminación, ya que, de forma reducida, se refiere al derecho de los individuos y grupos a tomar decisiones libres y conscientes sobre su propia existencia y, como está dicho, sin interferencias externas. Esta idea, al tener como base la diversidad cultural, tiene implicaciones prácticas en la lucha por los derechos humanos y la defensa de la pluralidad cultural en el mundo tal cual como hoy lo conocemos.

### Autonomía

Este extenso concepto propone, desde la perspectiva antropológica, la capacidad de un individuo o grupo para tomar decisiones y llevar a cabo acciones de manera independiente, sin estar subordinado a la voluntad de otros. Definida así, la autonomía tiene una relación significativa muy cercana a la de autodeterminación. Además, esta definición no sólo tiene mucho que ver con la de educación propia, sino que son inseparables, ya que se trata de un concepto fundamental que

destaca la importancia de la libertad y la autodeterminación en la vida de las personas y, en este caso específico, de minorías étnicas (Vasco, 1998).

La noción de autonomía se sostiene teóricamente en diversas corrientes antropológicas. Por un lado, la antropología simbólica enfatiza la importancia de los sistemas de significado y las prácticas sociales en la construcción de identidades y en la capacidad de los individuos para actuar de manera autónoma. Según esta perspectiva, las personas son capaces de interpretar su entorno y tomar decisiones en función de sus propias creencias y valores, lo que les permite ejercer su autonomía de forma consciente y reflexiva.

Por otro lado, la antropología crítica destaca la importancia de analizar las estructuras de poder y las relaciones de dominación que limitan la autonomía de ciertos individuos o grupos. Desde esta perspectiva, la autonomía no es un atributo innato de las personas, sino que se ve condicionada por las circunstancias sociales, políticas y económicas en las que se encuentran. Por tanto, la lucha por la autonomía implica también la lucha por la justicia y la igualdad, en un intento por superar las injusticias y desigualdades que obstaculizan la realización plena de las capacidades humanas. Así las cosas, la autonomía se entiende como un proceso dinámico y contextual, que se construye y se ejerce en interacción con el entorno social y cultural en el que se desarrollan los individuos y/o las culturas (Vasco, 1985).

### **Para un programa de educación propia**

Un programa de educación propia o “popular” en antropología se refiere a un enfoque pedagógico que busca acercar el conocimiento a un público más amplio y diverso, fuera de los ámbitos académicos tradicionales. De esta forma, todo programa de educación propia se basa en la

idea de que el conocimiento antropológico es relevante y útil para entender y transformar realidades sociales, culturales y políticas.

Estos programas suelen tener un enfoque participativo y dialógico, promoviendo la co-construcción de conocimiento entre los educadores y los educandos. Buscan acercar la teoría antropológica a la práctica cotidiana de las personas, promoviendo el diálogo intercultural y la reflexión crítica sobre las diferencias culturales y sociales que, a su vez, buscan democratizar el conocimiento de la realidad, promoviendo la inclusión y la diversidad de formas horizontales en los procesos de construcción de conocimiento.

Son los programas de educación propia los que logran vincular la etnoeducación (como un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad cultural de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades étnicas), con los conceptos descritos que, a su vez, permiten generar una visión más global capaz de promover la educación propia, es decir, aquella que respeta y promueve los saberes, valores, tradiciones y cosmovisiones de cada comunidad (Castaño Gálvez, 2021).

Hay que añadir que, además de reconocer y valorar la diversidad cultural, la educación propia busca fomentar la equidad y la inclusión en el ámbito educativo, garantizando el derecho a una educación de calidad y competitiva para todos los grupos étnicos. Para lograrlo, es fundamental que los docentes y el sistema educativo en general se sensibilicen y se formen en temas relacionados con la interculturalidad, la diversidad cultural y el bilingüismo cuando la comunidad lo requiera.

Al impulsar la interacción y el diálogo intercultural en materia pedagógica y, promoviendo el respeto mutuo y la construcción de relaciones equitativas entre grupos étnicos diferentes, se

fomenta la convivencia pacífica y el desarrollo de sociedades más inclusivas y diversas idóneas para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Como ya sabemos, la interculturalidad es un principio fundamental de la etnoeducación no solo porque propicia el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural como una riqueza que enriquece a toda la sociedad, sino porque también es capaz de poner en diálogo las diferencias existentes entre las distintas maneras de concepción del mundo. De esta manera, no solo se trata de reconocer y valorar aquellas diferencias culturales, sino también de promover la equidad y la inclusión de todas las culturas en el ámbito educativo y social, con el objetivo de educar individuos que puedan expresar su identidad cultural sin temor a ser discriminados o excluidos. No obstante, todo esto implica un proceso de reflexión constante sobre las propias creencias y prácticas culturales tanto de quien enseña, como de quien recibe la enseñanza, cuestionando estereotipos y prejuicios que puedan surgir en el encuentro con otras culturas. De esta forma, se promueve una actitud de apertura y aprendizaje continuo.

El aprendizaje supone procesos de fortalecimiento de la identidad que están en constante diálogo con la realidad, es decir, formas propias de interpretar el mundo, y habitarlo, pero sin ir en contra de él o, lo más importante, sin permitir que este se venga en contra del aprendiz. Es por esto que la autodeterminación y la autonomía son conceptos clave en la educación propia, ya que se refiere al derecho de los individuos o de cada comunidad a decidir sobre su propio proceso educativo y a diseñar y gestionar sus propios programas educativos salvaguardando lo que consideran no solo importante, sino abiertamente vital para el desarrollo de sus capacidades. La autodeterminación y la autonomía permiten a las comunidades ejercer un mayor control sobre su educación, garantizando que esta sea relevante, significativa y pertinente para sus necesidades y realidades específicas. A lo sumo, estoy hablando del fomento de la participación activa de los miembros de

determinada comunidad en la toma de decisiones sobre lo que se enseña y cómo se enseña, provocando así un sentido de pertenencia y empoderamiento. Al permitir que las comunidades sean los principales actores en la planificación y ejecución de su propio proceso educativo, se logra una mayor conexión entre el contenido educativo y la vida cotidiana de los estudiantes, lo que facilita la adquisición de conocimientos relevantes y aplicables.

En la educación propia es fundamental el fortalecimiento de la identidad cultural de la mano del desarrollo intercultural. Al reconocer y valorar las diferentes formas de conocimiento presentes en una comunidad o sociedad, se promueve un enfoque educativo más inclusivo y equitativo, que considera de forma positiva las múltiples trayectorias de aprendizaje y experiencias de los estudiantes.

En este contexto, los programas de educación propia son herramientas fundamentales para promover la autodeterminación y la autonomía de las comunidades, ya que permiten diseñar y desarrollar procesos educativos que reflejen y fortalezcan sus identidades, conocimientos y formas de vida. Ahora bien, los programas de educación propia son una respuesta a la necesidad de reconocer y valorar los saberes, prácticas y cosmovisiones propias de cada comunidad, rompiendo con la visión eurocéntrica predominante en los sistemas educativos tradicionales. Al incorporar enfoques interculturales y bilingües, estos programas buscan fomentar la interacción y el diálogo entre diferentes culturas, promoviendo la inclusión de todas las voces y perspectivas en el proceso educativo.

Además, los programas de educación propia no solo buscan transmitir conocimientos académicos, sino también promover habilidades socioemocionales, valores éticos y actitudes críticas que permitan a las comunidades enfrentar los desafíos y problemáticas de su entorno de

manera reflexiva y propositiva. Asimismo, al fortalecer la identidad cultural de las comunidades, estos programas contribuyen a la preservación y revitalización de las tradiciones y prácticas ancestrales, promoviendo un sentido de pertenencia y arraigo en las nuevas generaciones. Es por esto que los programas de educación propia no solo representan una opción pedagógica innovadora, sino también una herramienta de transformación social que promueve la equidad, la diversidad y el respeto por la pluralidad de saberes y formas de vida. Al potenciar la autodeterminación y la autonomía de las comunidades, estos programas contribuyen a la construcción de una sociedad más justa, donde cada individuo y grupo cultural pueda desarrollarse plenamente y aportar al bien común.

Hay varios autores que han tratado los conceptos que venimos hilvanando y que ahora intentaré vincular. Aníbal Quijano es un sociólogo peruano autodidacta y experto en cuestiones relacionadas con la raza, la etnicidad, la colonialidad y el poder. En relación a la etnoeducación, Quijano sostiene que es un enfoque pedagógico fundamental para la eliminación de la discriminación y la desigualdad en la educación, especialmente en contextos en los que existen diferencias étnicas y culturales significativas.

Para Quijano, la etnoeducación es necesaria porque permite promover una educación intercultural que reconozca y valore las diferentes identidades, conocimientos y tradiciones de los grupos étnicos y culturales marginados. Además, destaca la importancia de que la etnoeducación sea inclusiva, participativa y equitativa, garantizando el acceso a la educación de calidad para todos, independientemente de su origen étnico o cultural. De esta forma, promueve la implementación de políticas y estrategias de etnoeducación como una herramienta clave para la construcción de sociedades más justas, igualitarias y respetuosas de la diversidad cultural.

Por su parte, Quijano (1998) afirma que la educación propia es un proceso fundamental para la liberación de los pueblos oprimidos, ya que les permite recuperar su cultura, historia y conocimientos ancestrales. En su visión, la educación propia es una forma de resistencia frente al colonialismo y al racismo, y contribuye a fortalecer la identidad y autonomía de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Quijano considera que la educación propia es una herramienta clave para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Asimismo, el sociólogo peruano critica el concepto de interculturalidad al considerarlo una política cultural hegemónica del Estado para gestionar la diversidad étnica y cultural sin cuestionar las desigualdades estructurales y el racismo presentes en la sociedad. Para Quijano, la interculturalidad no puede ser simplemente una convivencia pacífica de culturas diferentes, sino que debe ser un proceso de transformación social que cuestione y desmonte las relaciones de poder y dominación que perpetúan la exclusión de determinados grupos étnicos y culturales. En este sentido, y siguiendo su pensamiento, Quijano (2002) asume la autodeterminación como el derecho de los pueblos y las comunidades a decidir su propio destino, sin la intervención de fuerzas externas que limiten su capacidad de autogobierno y autogestión. En otras palabras, la autodeterminación es la capacidad de las personas de poder elegir su propio camino político, económico, social y cultural, en función de sus propias necesidades y deseos, sin imposiciones ni dominación de otras fuerzas. Es la expresión de la soberanía y la independencia de los pueblos para construir una sociedad en la que puedan desarrollarse plenamente.

Algo muy similar a la autodeterminación es la autonomía para Quijano (2017), ya que, según sus propias palabras, esta es un principio clave en la lucha anticolonial y en la construcción de un nuevo orden mundial. También, destaca la importancia de la autonomía como medio para liberarse de las opresiones del colonialismo y el capitalismo, para construir sociedades más justas y

equitativas. En su análisis, la autonomía se relaciona con la resistencia y la autonomía de los pueblos indígenas y marginados, así como con la necesidad de descolonizar las estructuras de poder y pensar en alternativas más inclusivas y solidarias.

Otro autor que maneja de primera mano estos conceptos en la construcción de su aparataje teórico adherido a la semiología es el argentino Walter Mignolo (2005), que ha abordado la etnoeducación como un enfoque educativo que reconoce y respeta las diferentes identidades culturales y étnicas de los individuos. En su trabajo, Mignolo aboga por la inclusión de las perspectivas y conocimientos de las culturas indígenas y marginales en el sistema educativo dominante, con el fin de promover la equidad y la diversidad en la educación.

Mignolo (2000), al igual que Quijano (2002), también destaca la importancia de situar la etnoeducación en un contexto más amplio de descolonización y decolonización del conocimiento, cuestionando las estructuras de poder y dominación que han perpetuado la marginación de ciertas comunidades en el ámbito educativo. En este sentido, Mignolo aboga por una educación intercultural que promueva la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor en sí mismo. Para esto, plantea el paradigma de la educación propia como una forma de conocimiento y aprendizaje que emana de las propias experiencias y saberes de las comunidades y culturas marginadas o subalternizadas. Este enfoque educativo, en el pensamiento de Mignolo, busca descentralizar los conocimientos y perspectivas hegemónicas y coloniales, reconociendo y valorando la diversidad de formas de conocimiento y sabiduría presentes en el mundo.

Para Mignolo (2000), la educación propia implica una reconfiguración de las estructuras educativas establecidas y una reflexión crítica sobre las jerarquías de poder y dominación que han

impactado históricamente en la transmisión del conocimiento y es por esto por lo que destaca la importancia de fortalecer la autonomía y la agencia de los individuos y comunidades para definir sus propias formas de aprender y enseñar, promoviendo un diálogo intercultural y una pedagogía de la liberación. Es así como la interculturalidad significa la posibilidad de diálogo y encuentro entre diferentes culturas y saberes, sin jerarquías ni hegemonías, porque promueve la igualdad y diversidad de las culturas, además de buscar la creación de un espacio de interacción donde se reconozcan y respeten las diferencias culturales. En sintonía con Quijano, Mignolo enfatiza la importancia de la interculturalidad como una forma de resistencia frente a la colonialidad del poder y como un camino hacia la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Para Mignolo (2005), la autodeterminación es un proceso político y cultural a través del cual los pueblos y comunidades pueden definir y defender sus propios intereses, valores y visiones del mundo, ya que implica la capacidad de ejercer el control sobre la propia existencia y de resistir las formas de dominación impuestas por el colonialismo y el imperialismo. Además, propone que la autodeterminación debe basarse en un enfoque descolonial que cuestione y desafíe las estructuras de poder y conocimiento que han sido impuestas por el colonialismo y que continúan perpetuándose en la actualidad. En este sentido, la autodeterminación para Mignolo implica la afirmación de las identidades y saberes de los pueblos y comunidades, así como la búsqueda de nuevos horizontes de emancipación y justicia en un mundo plural y diverso.

La autonomía es otro factor clave en el pensamiento de Mignolo. Esta es importante porque representa la capacidad de los pueblos y culturas marginadas de liberarse de las estructuras de poder y dominación impuestas por el colonialismo y el eurocentrismo. El semiólogo argentino argumenta que es fundamental que las comunidades indígenas, afrodescendientes y otras culturas subalternas puedan desarrollar su propio pensamiento y afirmar su identidad cultural de forma

autónoma, sin depender de los paradigmas y narrativas hegemónicas impuestas por el Occidente colonial. Otro aspecto para destacar de la visión de la autonomía de Mignolo, es que implica la posibilidad de cuestionar y desafiar las lógicas y epistemologías dominantes que han invisibilizado y subordinado a estas culturas, promoviendo así una mayor diversidad epistémica y una pluralidad de voces en el ámbito intelectual y académico. Así, la autonomía se relaciona con la idea de descolonizar el conocimiento y las formas de pensamiento, promoviendo un diálogo emancipador, intercultural e interepistémico que reconozca y valore las distintas formas de conocimiento y sabiduría presentes en el mundo.

Como hemos visto, tanto Walter Mignolo como Aníbal Quijano sostienen que los programas de educación propia son fundamentales para la reivindicación y valorización de las cosmovisiones y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Ambos, consideran que estos programas son una forma de resistencia frente al sistema educativo dominante, que tiende a imponer una visión occidentalizada y homogeneizadora del conocimiento. Otro punto de amplia coincidencia tiene que ver con los programas de educación propia, ya que, considerados como una herramienta eficaz para fortalecer la identidad y autonomía de los pueblos marginados, así como para promover la interculturalidad y el diálogo de saberes. En conclusión, estos programas, para que sean poderosos, deben fomentar la diversidad epistémica y lingüística, y buscar la equidad y la justicia en el acceso y la distribución del conocimiento, esto es, en palabras más directas: la descolonización de la educación.

### **3.2. Una experiencia local: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)**

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural el Consejo Regional Indígena del Cauca funciona desde la década de 1970. Fue creado con el objetivo de preservar y promover las lenguas y culturas indígenas de la región, así como mejorar la calidad de la educación para los niños y jóvenes indígenas.

El programa se desarrolla en colaboración con las comunidades indígenas del Cauca, y se basa en la enseñanza de las lenguas indígenas en conjunto con el español, así como en la integración de conocimientos y valores indígenas en el currículo educativo.

Desde su inicio, el programa ha tenido un impacto positivo en la educación de los niños y jóvenes indígenas, permitiéndoles mantener y fortalecer su identidad cultural, así como mejorar su desempeño académico.

Este programa tiene como objetivo fundamental promover la educación de los pueblos indígenas respetando su cosmovisión y cultura. Puntualmente consiste en implementar un sistema educativo que integre el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas con los contenidos curriculares formales o convencionales, impartidos en la lengua materna de los estudiantes (CRIC, 2020).

El programa, en sí, busca fortalecer la identidad cultural y ancestral de los pueblos indígenas, promover el respeto por sus tradiciones y fomentar el desarrollo integral de los niños y jóvenes indígenas. Además, busca garantizar el acceso a una educación de calidad que sea pertinente y relevante para las comunidades indígenas, contribuyendo así a la preservación y revitalización de las lenguas y culturas indígenas en la región del Cauca.

En esta experiencia algo esencial es el diálogo, la conversación a propósito de los diferentes ciclos de vida y etapas de formación de la niñez de las comunidades indígenas. Este nivel de discusión ha permitido la fundamentación de mallas curriculares colectivas que tienen alta incidencia en las estructuras pedagógicas de los diversos sistemas de educación indígena propios (SEIP). Para el CRIC esta disposición pedagógica implica la construcción de espacios de interacción entre los consejos educativos existentes a lo largo y ancho del Cauca, en los cuales se socializan las iniciativas y entendimientos locales para vigorizar el paradigma de la educación propia desde las necesidades que ostenta el territorio. Es de esta manera que se ha logrado trabajar conjunta y horizontalmente en el afianzamiento de las variadas y disímiles propuestas educativas propias.

Para la fundamentación del paradigma de educación propia del CRIC se centraron los esfuerzos en la estructuración de proyectos educativos comunitarios (PEC) basados en la experiencia pedagógica que propone la identidad indígena y que fueran capaces de comprender las dimensiones cosmogónicas de cada uno de los pueblos indígenas, teniendo en cuenta, en primera instancia, la lengua y, posteriormente, el conjunto de tradiciones y fórmulas de acercamiento y vivencia de lo ancestral. Naturalmente, hubo que plantear una comprensión unitaria de lo pedagógico propio para poder comprender el fenómeno educativo desde todos los frentes que propone la realidad de los pueblos indígenas. Un aspecto muy interesante, digno de ser resaltado en esta investigación, es el descubrimiento de un modelo de organización de la enseñanza a partir de los ciclos de vida y las diferentes etapas de formación en la enseñanza de la infancia que van desde la gestación materna hasta la juventud.

Desde la perspectiva antropológica, el modelo de organización de la enseñanza basado en los ciclos de vida resalta la profunda interconexión entre la cultura, la educación y la biología humana.

La enseñanza no puede ser vista simplemente como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos; en cambio, se entiende como una práctica cultural que está intrínsecamente ligada a las etapas de desarrollo humano y a las experiencias de vida de cada individuo.

La noción de que la educación comienza en la gestación materna sugiere que, desde el primer momento de la existencia, los individuos están en un proceso de socialización y aprendizaje. En muchas culturas, la gestación no es solo un periodo biológico, sino que también es un tiempo de preparación cultural, donde las expectativas, los valores y las tradiciones se transmiten incluso antes del nacimiento. Este enfoque enfatiza la importancia de la comunidad y el entorno en el desarrollo del niño, resaltando cómo las influencias culturales pueden moldear las experiencias y la identidad desde el inicio de la vida.

A medida que se avanza a través de las diferentes etapas de la infancia y la juventud, la educación se adapta a las necesidades y capacidades de los individuos, respondiendo a las expectativas sociales y culturales de cada fase. La antropología nos invita a considerar cómo diferentes sociedades estructuran este proceso, lo que puede incluir ritos de paso, ceremonias de iniciación y otras prácticas que marcan la transición entre etapas de desarrollo. Cada cultura tiene sus propias narrativas sobre la niñez y la juventud, y estas narrativas influyen en las formas en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje.

Además, el enfoque en los ciclos de vida sugiere que la educación no es un esfuerzo aislado, sino un proceso continuo que se extiende más allá de la juventud, integrándose en la vida adulta y la vejez. Esto resalta la importancia de la educación a lo largo de toda la vida, donde cada etapa está interrelacionada y construye sobre las experiencias previas. En este sentido, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico que no solo se da en contextos formales, sino también en

interacciones cotidianas y en la transmisión de conocimientos y habilidades de generación en generación.

Los ciclos de vida son en sí mismos semillas de vida que, estando regidas por factores culturales y pedagógicos, proyectan el autorreconocimiento de los estudiantes como seres pensantes, autónomos y por eso transformadores. También se forja la identidad como un espacio tanto de reflexión como de conexión con el territorio. De esta forma, en los planteamientos de educación propia, hay diferentes semillas: semillas de vida (quizás las más esenciales al partir de la experiencia vital de los educandos y el vínculo con su ancestralidad), semillas de identidad (donde se refuerzan aspectos básicos de la cosmogonía del pueblo al cual pertenece el educando como la lengua, entre otros), semillas de autonomía (espacio de reflexión sobre la capacidad transformadora del educando y sus implicaciones socioculturales a propósito de la conservación de las tradiciones y el mundo de afuera), semillas de sabiduría (elaboración de pensamiento crítico e independiente), semillas milenarias (adjudicación de la cultura propia como elemento fundamental del tejido de la vida y la espiritualidad) y semillas de diversidad (el conocimiento de la pluralidad del mundo, el respeto por la diferencia y el afianzamiento del sentido de comunidad).

El concepto de ciclos de vida se entiende como un proceso dinámico y multifacético que no solo abarca las etapas biológicas del ser humano, sino que también se encuentra profundamente imbuido de significados culturales y sociales. En este sentido y para el enfoque de esta investigación, los ciclos de vida pueden ser vistos como un conjunto de rituales, prácticas y narrativas que dan forma a la identidad individual y colectiva a lo largo del tiempo.

Los ciclos de vida, desde el nacimiento hasta la adultez y más allá, son momentos de transición que son interpretados y ritualizados de maneras diversas en diferentes culturas. Por ejemplo, en

algunas sociedades, el paso de la niñez a la adolescencia puede estar marcado por ceremonias que simbolizan la entrada en la vida adulta, lo que no solo tiene implicaciones personales, sino que también refuerza la cohesión comunitaria y la transmisión de valores culturales. Este contexto cultural es fundamental para entender cómo los individuos se reconocen a sí mismos y a los demás dentro de su comunidad.

La noción de que estos ciclos son "semillas de vida" sugiere que cada etapa tiene el potencial de generar nuevas formas de conocimiento y comprensión. En el ámbito educativo, esto implica que las experiencias de aprendizaje deben ser diseñadas para cultivar la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Aquí es donde entran en juego los factores culturales y pedagógicos, que no solo influyen en el contenido de la educación, sino también en la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos y su capacidad para contribuir a la sociedad.

Por su parte, el autorreconocimiento se puede entender como un proceso de "reflexividad", donde los estudiantes, al ser estimulados por un entorno educativo que valora su autonomía y pensamiento crítico, comienzan a cuestionar y reconstruir su identidad. Este proceso no ocurre en un vacío; está mediado por las interacciones sociales y las expectativas culturales que les rodean. A través de la educación, los estudiantes pueden aprender a ver su propio potencial como agentes de cambio dentro de sus comunidades, lo que les permite convertirse en "transformadores" en un sentido amplio.

Finalmente, la transformación que se menciona no es solo a nivel individual, sino que tiene repercusiones en el tejido social más amplio. Cuando los estudiantes se convierten en pensadores autónomos, también se convierten en miembros activos de su comunidad, capaces de cuestionar normas establecidas y proponer nuevas formas de entender y vivir en el mundo. En este sentido, el

ciclo de vida educativo se convierte en un espacio de creación y recreación cultural, donde la pedagogía se entrelaza con la antropología para fomentar una sociedad más consciente, reflexiva y transformadora.

Estos fundamentos forman parte de la construcción del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) liderado por el CRIC. Por otro lado, existen propuestas para la siembra de conocimientos de trascendencia cultural e histórica en materia de Políticas Educativas Propias, que básicamente están enfocadas en estimular y capacitar a las comunidades para que entiendan y reconozcan los procesos pedagógicos comunitarios de la organización (CRIC), en cuanto a los retos y desafíos que afrontan como pueblos indígenas frente a la educación. La estrategia de las políticas educativas propias aporta un importante grano de arena para la comprensión total de los diferentes procesos que se llevan a cabo, sobre todo en zonas o territorios alejados, porque involucra el establecimiento de redes educativas tanto para los docentes, como para los estudiantes y, así, para la comunidad en general.

En resumen, el PEBI ha asumido el reto de impartir las bases para la consolidación de los propósitos de educación propia con el objetivo de continuar dinamizando los paradigmas de interculturalidad, autodeterminación y autonomía en los pueblos originarios que conforman el CRIC, además de forjar senderos de conservación y pervivencia de las comunidades que históricamente habitan los territorios y que han decidido fundirse en procesos pedagógicos que parten de los saberes ancestrales, la conexión con la tierra y la espiritualidad, para situarse en las familias, la cotidianidad y los individuos como un modelo de avance en la edificación permanente de la dignidad y la garantía de no desaparición, continuando así en la transformación de los conceptos y sus respectivos relacionamientos con los procesos históricos que son los que a final de cuentas regulan las realidades sociales y culturales de los territorios (CRIC, 2020).

En la década de los 70, se comenzó a dar importancia a la educación indígena como una forma de preservar la cultura y las tradiciones de los pueblos originarios. En este contexto, las palabras de Manuel Quintín Lame (1971) cobran mayor relevancia al destacar que la educación indígena no solo es un medio para adquirir conocimientos académicos, sino también una forma de conectar con la historia y el entorno natural que han dado forma a la identidad de estos pueblos.

El pensamiento de Quintín Lame nos recuerda la importancia de una educación que refleje las vivencias y la cosmovisión de los pueblos indígenas, alejándose de los modelos educativos impuestos que muchas veces desvalorizan y excluyen su cultura. La educación indígena, según el líder indígena, debe ser un espacio donde se respeten y valoren las formas de conocimiento propias de cada comunidad, fortaleciendo así su identidad y su autonomía.

Es necesario subrayar que la educación propia va más allá de transmitir conocimientos, también se trata de fomentar el respeto por la diversidad cultural y promover la igualdad de oportunidades para todos los individuos, independientemente de su origen étnico. En este sentido, la educación indígena no solo preserva la cultura ancestral de los pueblos indígenas, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Así las cosas, resulta sumamente importante construir una educación propia basada en la autonomía que a su vez esté basada en los mitos de origen de los pueblos, lo que implica trabajar desde la espiritualidad y las prácticas tradicionales, reconociendo que la educación propia surge desde el origen de los pueblos indígenas.

Al pensar la educación desde esta perspectiva, se consideran no solo aspectos académicos, sino también culturales, espirituales y comunitarios. Se reconoce la importancia de mantener y

transmitir las tradiciones, saberes y valores propios de cada pueblo, así como de fortalecer la identidad cultural y la autoestima de sus miembros.

En este sentido, la educación propia se concibe como integral, abordando todas las dimensiones de la persona y de la comunidad. En ella se busca generar un proceso educativo que responda a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas, promoviendo su empoderamiento y contribuyendo a la preservación y revitalización de sus culturas.

Para avanzar en la educación propia, es necesario entender y reconocer la importancia de la resistencia y la lucha de los pueblos indígenas en la reivindicación de sus derechos. A través de la constitución de 1991, se establece que los pueblos indígenas son autónomos y tienen el derecho de pensar su proceso educativo desde su propia cultura y normativas. La diferencia con la sociedad mayoritaria radica en reconocer que existen diferentes culturas y formas de pensamiento, y que es importante respetar y valorar estas diferencias. Esto implica un cambio en la manera en la que se concibe la educación propia, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad cultural y la autonomía de los pueblos indígenas en la formulación de sus procesos educativos. En resumen, el avance en la educación propia resulta ser una forma de educación diferencial que se basa en el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales y en la lucha por los derechos de los pueblos indígenas.

#### 4. NORMATIVIDAD EN EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS EN COLOMBIA

*La naturaleza humana me ha educado  
como educó a las aves del bosque solitario  
que ahí entonan sus melodiosos cantos  
y se preparan para construir  
sabiamente sus casuchitas sin maestro”*

Quintín, 1971: 10

En este capítulo, expondré la normatividad (leyes, artículos, decretos, directivas) que en materia de educación para pueblos indígenas ha existido en Colombia a partir de la constitución política de 1991.

Lo anterior con el fin de conocer cómo se ha desarrollado en el paso del tiempo en Colombia la garantía del derecho a la educación pertinente para los pueblos indígenas.

##### **4.1. ¿Cómo era antes? - ¿antes? –**

Para llegar al estado actual de la garantía al derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia, el camino ha sido largo y difícil, lo que se ha logrado ha sido producto de lucha y exigencia de derechos.

El Estado ha interferido en la vida de los pueblos indígenas, delegando en la iglesia católica su educación con el fin de “civilizarlos”. En esos tiempos, los indígenas eran considerados salvajes y en minoría de edad. La iglesia prohibía el uso de las lenguas nativas. Cuentan los indígenas que las monjas les pegaban y les quemaban la lengua por hablar sus idiomas. Los médicos tradicionales eran considerados brujos y les prohibían ejercer sus funciones, los sistemas económicos, políticos,

organizativos, de salud, educación y sociales de los pueblos indígenas, no eran reconocidos ni respetados por la iglesia, viéndolos como formas incorrectas de vivir a partir de lo que la iglesia consideraba las formas correctas de existir de la sociedad blanca del momento, por eso impusieron todo su sistema para “salvarlos” por medio de la evangelización y con ella la aniquilación de sus culturas.

En 1916 una comisión de indígenas del pueblo Arhuaco, viaja a Bogotá a solicitarle al presidente de la república profesores que respeten su ley y protejan su lengua nativa. En respuesta a ello, el presidente delega a los capuchinos para que en un periodo de seis años eduquen a los niños y niñas de este pueblo indígena (Revista Educación y Pedagogía, 2008).

Producto de este proceso, las autoridades indígenas en cabeza de sus organizaciones, avanzan en el ejercicio de su autonomía y en defensa de sus culturas en acciones paralelas a la normatividad nacional.

La normatividad en educación en Colombia para los pueblos indígenas tiene un ingrediente significativo el cual está relacionado con las acciones que los indígenas han desarrollado independientemente de la normativa nacional como, por ejemplo:

“(…) la fundación de escuelas bilingües, sin autorización del Ministerio de Educación, en tierras recuperadas por los indígenas de Cauca; la puesta en marcha de procesos de formación de maestros y maestras comunitarios por fuera del sistema nacional docente, y el diseño e implementación de currículos y materiales educativos producidos por los equipos de educación de las organizaciones

indígenas de Cauca, Tolima y Antioquia, entre muchos otros acontecimientos”.

(Revista Educación y Pedagogía, 2008)

Este aspecto tiene relevancia en el sentido que el desarrollo político de los indígenas por medio de sus organizaciones ha tenido una injerencia significativa en el desarrollo del derecho a la participación, pues además de esas acciones descritas en el párrafo anterior, como veremos, los indígenas desde sus dirigentes y organizaciones han participado en la formulación e implementación de la política educativa para ellos y ellas.

#### **4.2. Ley de leyes**

La primera norma que se enuncia cuando se quiere hablar de derechos de los grupos étnicos, es el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra 1989. En Colombia, el Convenio 169, fue ratificado por medio de la Ley 21 de 1991. En esta Ley se reconocen las aspiraciones, autonomía, identidad, lenguas y religiones de los pueblos indígenas, en el marco de los Estados en que viven, que los hace sujetos de derechos y responsabilidades por parte de los organismos internacionales y nacionales. Respecto de los derechos, resaltamos el de la educación que se describe así:

Derecho a tener una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. – Derecho a que los programas y servicios de educación se desarrollen y apliquen en cooperación con los pueblos indígenas para que respondan a sus necesidades particulares y abarquen su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. – Derecho a participar en la formulación y ejecución de programas de educación. – Derecho a crear las propias instituciones y medios de educación siempre

que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. – Derecho a que se enseñe a sus niños a leer y escribir en la propia lengua y promover acciones que permitan preservar las lenguas indígenas, su desarrollo y práctica. – Derecho a una educación que posibilite participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional. – Derecho a que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos indígenas. (Revista Educación y Pedagogía, 2008)

Este convenio expone avances respecto al reconocimiento de los pueblos étnicos como sujetos de derechos, sin embargo, plantear los derechos, no necesariamente da cuenta de su garantía, ya que es responsabilidad de los estados reglamentar el convenio y lo que refiere a Colombia, la garantía de los derechos colectivos, es un proceso que todavía no culmina.

### **4.3. Nación Pluriétnica y Multicultural**

En 1991, con la participación del taita Lorenzo Muelas perteneciente al pueblo Misak, Francisco Rojas Birry del pueblo Embera, dos indígenas en la constituyente, por primera vez en la constitución política, se reconoce y se protege la diversidad étnica y cultural en Colombia (art. 7). El derecho a una enseñanza bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias (art. 10). Derecho a la libertad e igualdad ante la ley sin ningún tipo de discriminación por razones de su raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o religiosa (arts. 13, 18, 19 y 20). Derecho a la educación como función social que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Establece corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y la familia y obligatoria de preescolar a 9º grado. (art. 67). – Derecho a una formación

que respete y desarrolle su identidad cultural (art. 68). – Derecho a ser reconocidas dignamente sus manifestaciones culturales, en igualdad a las demás que conviven en el país, como fundamento de la nacionalidad (art. 70).

#### **4.4. Ley de General de Educación**

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) en el Capítulo III, desarrolla la educación para los grupos étnicos. Define la etnoeducación como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (art. 55). Los artículos 56 a 63 se refieren a: - La enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística será bilingüe, se enseñará en lengua materna y castellano. – La selección de docentes se realizará en concertación con los grupos étnicos, preferiblemente entre los miembros de la comunidad. – La vinculación, administración y formación de docentes será de conformidad con el Estatuto de Profesionalización Docente y con las normas especiales que reglamentaban la educación para grupos étnicos, las cuales siguen siendo vigentes. – El Ministerio de Educación Nacional, con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos, establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes para dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley. – Los programas y proyectos educativos que vienen adelantando las organizaciones de los grupos étnicos continuarán ajustados a los planes educativos regionales y locales. – Asesorías especializadas del Ministerio de Educación en concertación con los grupos étnicos para el desarrollo curricular y la elaboración de textos y materiales, así como para la ejecución de programas de investigación y capacitación.

La implementación de esta ley y lo que después ha sido lo indicado en la Ley 715 ha significado para los pueblos indígenas la pérdida de sus lenguas nativas, sus didácticas propias, el deterioro de sus culturas y sus formas propias de habitar sus territorios. Esto ha ocurrido porque el sistema educativo nacional no ha reconocido la diversidad cultural que existe en Colombia, esto quiere decir que, a partir de las cosmogonías de los pueblos indígenas, la concepción de desarrollo no es la misma, por lo que, las consideraciones respecto al sentido de la educación, también son diversas, pero el sistema nacional no lo ha aceptado.

Producto de lo anterior, esta Ley General y sus desarrollos han adaptado las propuestas de los pueblos indígenas desde la consideración que la educación es un derecho para todos y todas y que se debe garantizar de la misma manera para todos los estudiantes en Colombia independientemente de su cultura.

La idea anterior, se ve reflejada en las exigencias que las secretarías de educación hacen a las instituciones educativas que atienden población indígena, las cuales son las mismas que se hacen para otras instituciones que atienden población “mayoritaria”. Esto implica que, por ejemplo, el sistema de evaluación tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas sea el mismo, lo cual desconoce las particularidades territoriales y culturales de las comunidades educativas indígenas. Es una realidad que los puntajes en las pruebas de medición que se realizan de manera sistemática a los estudiantes, en las instituciones educativas indígenas, son significativamente menores que los puntajes que obtienen instituciones en las capitales del país.

Otro de los ejemplos de la implementación de esta Ley General de educación, tiene que ver con las exigencias curriculares que las secretarías de educación hacen a todos sus establecimientos educativos. Los contenidos, metas, alcances que se pretenden en las instituciones educativas

públicas en Colombia, homogenizan de tal manera los estudiantes que pretenden que todos y todas sepan lo mismo sin contemplar sus realidades territoriales.

Un año después en 1995, el Decreto 804 reglamenta el título 3º, capítulo III de la Ley General de Educación en cuanto a la atención educativa para los grupos étnicos, estableciendo mecanismos respecto a principios de la etnoeducación y generalidades de la atención educativa a comunidades indígenas, formación de etnoeducadores, selección de docentes por autoridades y comunidades de los grupos étnicos, orientaciones curriculares especiales, administración y gestión institucionales.

En este decreto, la concepción de educación para los pueblos indígenas tiene dos consideraciones; por una parte, se habla de “atención” educativa, lo cual está lejos del respeto por la autonomía, reduce la educación pertinente a lo que el gobierno nacional y el Estado consideran que deben ofrecer a los pueblos indígenas. Por otra parte, todas las consideraciones siguen estando desde la etnoeducación, lo cual tampoco es lo que los pueblos indígenas han necesitado, pues la etnoeducación sigue siendo atención educativa desde los ojos y las consideraciones de entes externos, sin que los pueblos indígenas y sus autoridades participen como sujeto activo en la toma de decisión del proceso educativo de sus comunidades. Los pueblos indígenas son sujetos pasivos y solamente reciben la atención que el sistema educativo nacional decide brindarles pasando por encima de sus derechos colectivos.

En razón a lo anterior entre otros aspectos, luego de una acción de hecho, en 1996 se crea la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, por medio del Decreto 1397 en la cual las organizaciones indígenas de orden nacional se sientan con las entidades de gobierno a concertar los procesos, presupuestos y acciones encaminadas a garantizar sus

derechos colectivos. Actualmente La Mesa permanente de Concertación -MPC- está conformada por siete organizaciones indígenas así:

1. Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC-.

Esta es la organización Nacional que agrupa pueblos a lo largo y ancho del país.

2. Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC-

Es la primera organización indígena de Colombia (1971) en la actualidad trabaja por y con 11 pueblos indígenas del departamento del Cauca.

3. Asociación de Autoridades del Sur Occidente Colombiano -AISO-

Esta organización agrupa comunidades de los pueblos Misak, Pijao, Nasa en los departamentos de Cauca y Tolima principalmente.

4. Confederación Indígena Tairona – CIT-

Esta organización asociaba inicialmente los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (Kogui, Arhuaco, Kankuamo, Wiwa), pero ahora solamente trabaja con el pueblo Arhuaco.

5. Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC)

Esta organización trabaja con pueblos y organizaciones indígenas de los seis departamentos de la Amazonía Colombiana (Amazonas, Vaupés, Caquetá, Guaviare, Guainía y Putumayo).

6. Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia – Gobierno Mayor.

Gobierno Mayor asocia cabildos en todo el territorio nacional, sobre todo en el pacífico colombiano.

7. Autoridades indígenas de Colombia (AICO)

AICO es la organización de los pueblos Pastos y Quillasingas del departamento de Nariño, aunque recientemente también tienen filiales de otros pueblos indígenas fuera de Nariño

Las siete organizaciones indígenas han avanzado en la concertación de políticas y procesos para los pueblos indígenas en Colombia.

En materia de educación, en el año 2007, se concertó la emisión del Decreto 2406 *“Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1.996”*

En el marco de esta Comisión se ha avanzado en la construcción conjunta entre entidades de gobierno nacional en cabeza del Ministerio de educación y las siete organizaciones indígenas del Sistema de Educación indígena Propio que será descrito más adelante.

La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI- es la instancia nacional en donde se concertan las decisiones respecto a la educación de los pueblos indígenas en Colombia.

#### **4.5. Decreto 2500 de 2010**

“Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP”.

Este decreto parte la política de educación para pueblos indígenas en dos, ya que por primera vez se contempla la posibilidad que los indígenas ejerzan el derecho a la autonomía en términos educativos y por otra parte, se transforma la concepción de atención educativa y etnoeducación que traía la ley General de Educación por la de educación propia que aparece por primera vez como concepto en la política nacional.

Es un decreto que aunque su emisión fue en el año 2010, todavía sigue siendo difícil de aplicar en algunos departamentos del país en atención a que el racismo estructural sigue cegando funcionarios y funcionarias públicas que no aceptan que los indígenas decidan el rumbo de su educación, esto quiere decir que propongan su modelo educativo, definan qué profesores o profesoras necesitan para la implementación de tal modelo, diseñen materiales educativos alejados de los libros de texto tradicionales (Santillana, Norma), propongan metodologías propias alejadas a las típicas que se implementan en territorios rurales como Escuela Nueva.

La implementación de este decreto, le ha permitido a los pueblos indígenas en Colombia adquirir experiencia en el componente administrativo, pues de lo que se ha tratado es que las organizaciones indígenas negocian con las secretarías de educación un monto de dinero y unas acciones para implementar en sus territorios. Para ello, los pueblos deben producir un documento analítico que deben presentar a la secretaría de educación donde expresen por qué lo que la secretaría ejecuta no es suficiente. En términos exactos, este documento debe contener información cualitativa o cuantitativa que dé cuenta de las deficiencias y necesidades para con ello proponer lo que se denomina en el decreto “canasta educativa parcial o completa” la cual será concertada con la Secretaría de Educación para su administración por medio de la suscripción de un contrato.

En estos años, hay estructuras organizativas indígenas que están ejecutando canastas completas, esto quiere decir que la Secretaría de Educación solamente gira los recursos y son los indígenas los que garantizan todos los aspectos para que los niños y las niñas de sus comunidades accedan al derecho. Estas son acciones como: contratación de los educadores indígenas, garantía del programa de alimentación escolar, garantizan el transporte escolar, administran la institución educativa, orientan pedagógicamente entre otros aspectos.

Además de lo anterior, con la implementación de este decreto, los pueblos indígenas han tenido la oportunidad de producir materiales educativos; han planteado modelos de educación propia, currículos propios, cartillas, guías, planes de aula, de área y demás aspectos pedagógicos (CRIC, 2020).

Otra de las ganancias fundamentales de la implementación de este decreto, es que los pueblos han podido vincular a los sabios y sabias a los procesos educativos, esto quiere decir que han podido contratar hablantes de lenguas nativas para que enseñen en las escuelas, tejedores, médicos tradicionales, entre otros perfiles.

La presencia de estos sabios y sabias ha sido fundamental para la pervivencia de las lenguas nativas y las prácticas tradicionales.

#### **4.6. Directiva 01 de 2023**

“Orientaciones para la construcción, desarrollo, seguimiento y valoración de los Proyectos Educativos Comunitarios o como los denomine cada pueblo indígena (...)”

A la implementación de esta directiva me he dedicado como funcionaria del Ministerio de Educación Nacional desde su expedición. Por primera vez, hay un documento con esta temática y su puesta en marcha requiere acciones tanto de las Secretarías de Educación, del Ministerio de Educación, pero también de las autoridades indígenas y sus comunidades educativas.

El Proyecto Educativo Comunitario – PEC- es la apuesta política y pedagógica de los pueblos indígenas para la implementación oficial de sus apuestas educativas.

El Proyecto Educativo Comunitario - PEC- nace por sugerencia del proceso educativo del departamento del Cauca en cabeza del Consejo Regional indígena del Cauca -CRIC- en el marco

de la reglamentación del Proyecto Educativo Institucional – PEI- planteado por el rector de la política (Ministerio de Educación Nacional) como requisito de todas las instituciones educativas del país. Existen diferentes desarrollos de orientaciones relacionados con el Proyecto Educativo institucional – PEI- pero del PEC específicamente, solo se cuenta con la Directiva 01 de 2003.

Aunque esta directiva es oficial, hay secretarías de educación que no la implementan, todavía siguen equiparando los Proyectos Educativos Comunitarios de los pueblos indígenas con los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos educativos de las poblaciones mayoritarias, los cuales desde el análisis y la vivencia en el acompañamiento a los procesos de los pueblos indígenas, son dos cosas diferentes; por un lado, los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- son un instrumento de orientación para los establecimientos educativos, en cambio, los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC- son una apuesta colectiva a la educación poniendo como centro la comunidad y no la institución educativa, siendo esta solamente uno de los espacios educativos, pero no el único, pues en los Proyectos Educativos Comunitarios - PEC- las casas ceremoniales, los sitios en los territorios, los caminos, los fogones, entre otros, también son espacios educativos igual de válidos que las cuatro paredes de la escuela.

El camino para la implementación de esta directiva, se ve largo, no es fácil de comprender para las secretarías de educación que solamente quieren implementar la Ley General de Educación y homogenizar con procedimientos, formatos y estructuras todos los establecimientos educativos del país sin aceptar que los pueblos indígenas tienen todos los elementos normativos para proponer e implementar la visión de educación que decidan.

Seguirá siendo tarea del Ministerio de Educación Nacional la socialización y seguimiento a la implementación de la directiva, de la misma manera y para que sea aplicada de manera adecuada,

se requiere también que las comunidades educativas indígenas desarrollen lo que les corresponde para su implementación, esto significa la adecuación de sus Proyectos Educativos Comunitarios – PEC- como instrumentos legítimos implementables en sus procesos educativos y dejen de ser un requisito vacío para la Secretaría de educación.

#### **4.7. Decreto 1345 de 2023**

“Sistema transitorio de equivalencias para el régimen de carrera especial de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas”.

Este decreto es una de las grandes victorias recientes del movimiento indígena en Colombia, concretamente de los movimientos de los profesores indígenas, pues al año 2023, no existía la normatividad que reglamentara el ascenso en los escalafones para los profesores indígenas. Esto quiere decir que no tenían los mismos derechos laborales que los demás profesores del país.

Es así como los profesores indígenas del departamento de Nariño, interponen una acción de tutela para la que la Corte Constitucional falla ordenando la definición del sistema de equivalencias de manera transitoria mientras se regula definitivamente el asunto por medio del Sistema Educativo indígena Propio, del cual me referiré más adelante.

Este decreto que también se formuló en el espacio de la CONTCEPI de manera conjunta, define los asuntos generales que deben tener en cuenta las autoridades indígenas para la vinculación, permanencia y desvinculación de sus educadores indígenas.

En este decreto los que anteriormente en el decreto 804 se llamaban etnoeducadores, comienzan a llamarse educadores indígenas o dinamizadores pedagógicos, lo cual permite otro avance significativo en la conceptualización de la educación propia, versus lo que ha sido hasta ahora la etnoeducación.

El decreto se ha implementado lentamente, pues se requiere un trabajo importante en el ámbito colectivo, pues son las comunidades educativas las que definen los criterios de vinculación, permanencia y desvinculación de sus educadores indígenas. Dentro de este proceso, deben definir lo que el decreto llama “cosechas pedagógicas” que son procesos demostrables que los educadores indígenas puedan acreditar para avanzar en lo que para los profesores no indígenas hemos conocido como escalafón docente.

Este ha sido un proceso muy interesante que también he tenido la oportunidad de acompañar tanto al pueblo Cofán como a otros pueblos indígenas, pues los criterios de las cosechas deben estar relacionadas con los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC-, procesos que como indiqué anteriormente, acompañé desde el Ministerio de Educación Nacional.

#### **4.8. SEIP**

“Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como política pública de Estado y se dictan otras disposiciones”.

El 6 de septiembre de 2024 se protocolizó la norma sustantiva del SEIP. En acta de sesión de MPC conjunta con CONTCEPI #60, el Ministerio de Educación Daniel Rojas Medellín se comprometió que, a marzo de 2025, estará expedida y reglamentada.

Para lograr la reglamentación, cada dos semanas nos reunimos funcionarios y funcionarias del Ministerio de Educación Nacional con delegados de la CONTCEPI para concertar artículos que reglamenten la norma sustantiva protocolizada.

La protocolización de la norma SEIP es el logro más importante en la historia del movimiento indígena referente a la educación, ya que es el proceso que se ha venido trabajando desde la

creación de la CONTCEPI. Fueron alrededor de 15 años de concertación en el marco de una consulta previa.

El SEIP es un sistema paralelo al sistema de educación nacional, se requerirán acciones institucionales estructurales para que este SEIP se pueda implementar, de lo contrario, será un documento más sin implementar.

La intención de realizar el anterior recorrido por las normas en educación existentes para los pueblos indígenas en Colombia, era ofrecer el panorama de lo que se ha desarrollado legislativamente en Colombia, aportando lo que ha sido su implementación desde los ojos de una funcionaria pública quien también es investigadora y ha sido parte del desarrollo del tema tanto desde el trabajo con los pueblos indígenas como desde el rol de funcionaria de la institución de educación nacional.

## 5. ENFOQUE METODOLÓGICO

### *EL CAMINO RECORRIDO*

Este capítulo está dedicado a Luis Guillermo Vasco, mi maestro.

El profesor Luis Guillermo Vasco<sup>12</sup> es un antropólogo colombiano que desarrolló metodología y teoría en antropología conjuntamente con pueblos indígenas, por ello es un profesor que reconozco y admiro<sup>13</sup>.

A Luis Guillermo Vasco lo conocí alrededor del año 2006, le escribí un correo porque quería tener su libro “Entre Selva y Páramo”. Me respondió que estaban agotados, que él tenía uno, que, si de verdad me interesaba, me lo daba. Me puso una cita en un café por la calle 19 con carrera 4 y me llevó el libro. Yo lo comencé a estudiar desde sus libros, pero también desde las charlas que daba. Cuando iba a escucharlo, le preguntaba si podía darnos clases en el Externado, siempre me dijo que no, que el “no les da clases a los ricos”. Poco a poco lo convencí y cuando tuvo la cita oficial con la decana Lucero Zamudio (QEPD) aceptó dar dos clases con la condición de que yo

---

<sup>12</sup> Luis Guillermo Vasco es un destacado antropólogo colombiano, conocido por sus contribuciones al estudio de las culturas indígenas y afrodescendientes en Colombia. Nació en 1945 y ha tenido una trayectoria académica y profesional relevante en el ámbito de la antropología, la etnografía y la investigación social. Entre sus aportes más significativos a la antropología colombiana se encuentran: Investigación de comunidades indígenas y afrodescendientes: Vasco llevó a cabo estudios etnográficos que documentaron las tradiciones, costumbres y modos de vida de diversas comunidades, contribuyendo a la visibilidad y el reconocimiento de estas culturas en el contexto colombiano. Enfoque en la diversidad cultural: Promovió la importancia de la diversidad cultural en Colombia, resaltando la necesidad de entender las dinámicas sociales y culturales de los grupos étnicos en el país. Trabajo interdisciplinario: Vasco también fomentó la colaboración entre diferentes disciplinas, integrando conocimientos de la sociología, la historia y la geografía en sus investigaciones. Contribuciones académicas: Publicó varios artículos y libros que se han convertido en referencias fundamentales para el estudio de la antropología en Colombia, abordando temas como la identidad cultural, el conflicto armado y la resistencia de los grupos étnicos. Formación de nuevas generaciones: A través de su labor docente, Vasco influyó en la formación de nuevas generaciones de antropólogos y profesionales en ciencias sociales en Colombia. Su trabajo ha sido crucial para entender las complejas realidades socioculturales de Colombia, y su legado continúa siendo relevante en el estudio de la antropología y las ciencias sociales en el país.

<sup>13</sup> Para ver una pequeña reseña biográfica de Luis Guillermo Vasco, ir a: <http://www.luguiva.net/>

fuera su monitora. Y así fue, dio dos seminarios; uno era de Marxismo y el otro era de él. De los dos fui su monitora. Todas sus clases comenzaban con control de lectura y una mis tareas era calificar a lápiz los controles de lectura y todos los sábados ir a su casa a exponerle por qué había puesto las notas. Para mí fue un privilegio, porque él me dio clases de toda una mañana a mí sola todos los sábados durante esos años. En ese tiempo también lo convencí y fuimos a Guambía a trabajo de campo, fue su último campo, ya no quería volver, se sentía cansado y enfermo. Luego de esos años seguimos siendo amigos, nos escribíamos correos, nos visitábamos, publicó mi tesis de pregrado en su página, me apoyó siempre en mis posiciones en la investigación.

A Luis Guillermo Vasco le prendí mi posición política innegociable de trabajar e investigar desde las necesidades de la gente. Esto lo aprendí leyendo sus libros y en sus clases, oyéndolo y coincidiendo en sus posiciones frente a la investigación. A Luis Guillermo Vasco le agradezco su generosidad, me enseñó sin medida. A Luis Guillermo Vasco lo llevo en mi corazón, sus enseñanzas se interiorizaron en mí y guían mis acciones y decisiones en el desarrollo de mi profesión.

Seguiré visitándolo, aunque como dice que ya no se acuerda de nada, seguro también, pronto se olvidará de mí.

Para esta investigación se propone la metodología titulada: “Recoger los conceptos en la vida”, del antropólogo y etnógrafo colombiano Luis Guillermo Vasco. Esta forma de acercamiento a la realidad consiste en analizar y documentar los conceptos, ideas y enseñanzas presentes en la vida cotidiana e inmaterial de las comunidades.

Esta metodología implica, por medio de un trabajo de campo riguroso, identificar y estudiar los principios, valores y conocimientos de los pueblos, para así poder aplicarlos en investigaciones,

proyectos o iniciativas tanto académicas como no académicas. Además, también incluye la recopilación de testimonios, entrevistas y material audiovisual que permita entender mejor la cosmovisión y espiritualidad de las comunidades y el desarrollo de rutas de preservación y cuidado de la memoria y la vida.

Recoger los conceptos en la vida involucra una profunda inmersión tanto en el territorio, como en el pensamiento y las acciones de las comunidades, partiendo de la premisa de que las experiencias de vida y la obra de un individuo pueden reflejar sus valores y conocimientos. De esta forma, esta metodología también busca desentrañar los principios fundamentales que guían la existencia de una comunidad y permite explorar cómo estos pueden ser aplicados en diversas áreas de investigación y acción.

Asimismo, la metodología propuesta sugirió la importancia de acompañamiento constante, escucha activa, diálogo y recopilación de testimonios, entrevistas e historias de vida a propósito de las ideas o nociones locales de educación y sus infinitas ligaduras con lo propio y lo ancestral, para así, dar paso a la luz sobre la visión y filosofía de existencia de los Cofán. Estos recursos me proporcionaron un contexto más completo para la interpretación de sus ideas, la profundización en las complejas interacciones de la comunidad con su entorno y la posterior contribución al enriquecimiento del análisis crítico de la cotidianidad y lo patrimonial.

Luis Guillermo Vasco lo definió mejor, en su intervención en el Seminario Taller “Pensamiento Propio, Universidad y Región” organizado por la Maestría en Etnoliteratura/Instituto Andino de Artes Populares, Universidad de Nariño, Pasto en septiembre de 2010. En la conferencia llamada “Recoger los conceptos en la vida: una metodología de investigación solidaria” Vasco cuenta la importancia de ir al territorio y habitarlo:

“Cuando llegamos a trabajar a Guambía, el Comité de Historia no llevaba tres sino casi cinco años trabajando, y había partido de criterios propios: si hay que recuperar la historia, ¿dónde hay que ir a hacerlo?, ¿cómo debe ser el trabajo para ello?, y se habían planteado dos espacios en los cuales se debía adelantar esa recuperación y en donde la venían adelantando todo ese tiempo. Uno de esos espacios era el territorio, porque entre los guambianos la historia está impresa en el territorio y, por lo tanto, puede leerse en él, a través de una metodología propia que ellos utilizan: los recorridos”. (2010)

Con estos recorridos Vasco se refiere a la investigación in situ, es decir, al andar como forma de conocimiento y cuestionamiento. En mi caso específico estos recorridos duraron más de un decenio, entre ida y vuelta, lo que me permitió no solo compartir con los Cofán y, así, poder buscar más a fondo en el lugar donde se conserva la memoria: las palabras de los mayores. En la conferencia citada, Vasco congrega conceptos clave para poder entender su metodología:

“Recoger los conceptos en la vida es una metodología que se desarrolla dentro de un trabajo de solidaridad, en este caso con los indígenas guambianos y, segundo, que como el objetivo de este trabajo es fortalecer sus luchas, hacer que avancen, que crezcan, que se desarrollen, debe hacerse, como efectivamente se hizo, con los guambianos, no se trata del trabajo de un intelectual investigador universitario, es un trabajo conjunto, cuyo objetivo es solidario; y solidaridad, como ellos mismos lo plantearon en esa época, una solidaridad de doble vía, desde nuestra sociedad hacia las sociedades indígenas, pero también desde las sociedades indígenas hacía nuestra sociedad.” (2010)

De esta forma, la solidaridad se irguió como la forma de configuración que usé para el fomento de mi interacción con los Cofán. Desde esta perspectiva pude involucrarme de forma participativa

en sus reflexiones y proyecciones educativas y más que generar caminos de salida expertos y académicos, lo que logré alinear fue un acompañamiento y una actividad que aunara las visiones y las costumbres Cofán, con su espiritualidad, el contexto que habitan y las necesidades que este propone, poniendo al servicio lo que he aprendido en el transcurrir tanto de la formación académica como en mi ejercicio profesional. En este caso no he sido yo como investigadora o como académica la que ha propuesto el sentido de los trabajos, sino que he puesto al servicio del proceso educativo del pueblo indígena mi trayectoria académica y profesional.

Recoger los conceptos en la vida del pueblo Cofán, resulta en este documento producto de alrededor de 19 años de trabajo solidario con este pueblo, tiempo en el que se han establecido además de relaciones académicas o laborales, lazos de familia política.

Vasco continúa y avisa cuáles son sus ascendentes teóricos:

“Recoger los conceptos en la vida suena muy bonito, si uno lo mira a primera vista puede que no sirva gran cosa, pero esa metodología está relacionada con un planteamiento de Carlos Marx y Federico Engels de hace ya bastante tiempo, de 1848; reflexionando sobre lo que llamaron las sociedades primitivas, aquellas a las cuales se asemejan las sociedades indígenas en Colombia, reflexionando sobre su pensamiento, sobre el funcionamiento de sus procesos mentales, planteaban algo que para mí fue muy importante; decían que en tales sociedades no se había dado todavía una separación, una división social del trabajo, entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, que no eran sociedades en donde unos fueran los encargados de pensar, (lo que en nuestra sociedad se supone que es nuestro trabajo, el de los intelectuales), y otros los encargados del trabajo material, o sea quienes les dan de comer a los intelectuales, y, por lo tanto, los pensamientos, los conceptos, las ideas de tales sociedades estaban todavía completamente preñadas de materia”. (2010)

La materia tiene que ver única y exclusivamente con todo aquello que no es susceptible de conceptualización y que, por el contrario, late en la realidad de forma concreta, no por lo verificable, directamente, sino por su estatus de influencia en la manera de ser y estar de un pueblo indígena (en este caso el pueblo Cofán) en el mundo.

“Se trata de una idea difícil de comprender para nosotros, porque nos criaron bebiendo en los conceptos abstractos, en conceptos que son mentales, ideales, que existen sólo en el cerebro, concepción que ha llegado a desarrollos tan extremos como el posmodernismo, que plantea que esa es la única realidad que existe: la que se piensa, los conceptos. Marx y Engels decían que en esas sociedades las ideas estaban completamente preñadas, impregnadas de materia, por lo tanto, cuando se trata de trabajar con los procesos de pensamiento de los indígenas, hay un choque con nuestra propia manera de pensar, hay un choque con nuestra propia manera de realizar ese trabajo, y ese choque ocurre porque nuestros conceptos no están preñados de materia, nuestros conceptos están separados de la materia, aunque tengan relaciones con ella.” (2010)

Esta confrontación sufrida en la investigación, desde mis años del pregrado en Antropología, tuvo que ver con la necesidad de, antes de hablar, disertar y abstraer con conceptos que no tienen ningún asidero en la realidad, escuchar, observar, caminar y dialogar con el objetivo no únicamente de entender, sino de sentir. En otra conferencia, titulada “Hacia una ciencia social al servicio del pueblo”, dada en la sede de FLACSO en Buenos Aires en octubre de 2012, el profesor Vasco ahonda en su experiencia etnográfica personal:

“...fuimos de vereda en vereda y de casa en casa hablando con cada familia, para explicarles lo que se iba a hacer y preguntar lo que pensaban; hubo veredas en donde nos contestaban que si los blancos, los capunia, como les dicen, se van, ¿quién nos va a vender la salecita?, ¿quién nos va a

comprar el cafecito? y no lo decían, pero estaba incluido, ¿quién nos va a vender el aguardiente o el chirrinchi o el ron o la cerveza? Ya tenían bien interiorizada la idea de la dependencia, de la dominación y pensaban que no podían vivir sin los colonos blancos, sin los tenderos blancos, sin los terratenientes blancos; es decir, habían perdido cualquier noción de autonomía, de una vida propia y de poder vivir solos”. (2010)

Empezar a trabajar en la educación desde y por la autonomía, la autodeterminación, la independencia y demás formas de emancipación se constituyó en un reto en mi relación con el pueblo Cofán, pero no era yo, la investigadora proveniente de la ciudad con teorías estratosféricas metidas en la cabeza, la que debía plantear las rutas a seguir, sino que debían ser ellos mismos los que, por medio de su propio diálogo y discusiones, sin perder de vista sus necesidades, requerimientos y posibilidades, los que debían emprender ese camino reflexivo y pedagógico de modificación, en primera instancia, y de acción en un segundo momento:

“Y me di cuenta de que eso era lo que hacían los indígenas en el Cauca y Nariño, reuniones de discusión; y las empleamos como metodología en la investigación. Yo les contaba que la Investigación-Acción había cuestionado la teoría de las ciencias sociales y había dicho que había que reemplazarla por el marxismo, adecuado a las condiciones del país; pero también sostenía que las técnicas de investigación de las ciencias sociales eran neutrales. Entonces, todo ese aparato de la observación, de las encuestas, de los distintos tipos de entrevistas, etc., se consideraban neutrales. Se creía que era como tener un revólver, todo dependía de quién lo disparaba y contra quién, pero el revólver en sí era neutral. Sus practicantes continuaron usando las técnicas de las ciencias sociales y, al final, llegaron a un resultado que no esperaban: que los conocimientos se encontraban en las cabezas de los intelectuales investigadores y no en las de los integrantes del pueblo, que

debían ser los beneficiarios y depositarios del conocimiento para que lo emplearan en sus luchas.”  
(2010)

Como hemos visto, la metodología que propone el profesor Vasco se basa en la experiencia que el mundo de la vida va planteando en la medida en la que se van presentando los fenómenos que se desean intervenir. El modelo consiste en una suerte de choque académico formal con las estructuras que proponen las teorías de acercamiento y trabajo con comunidades, para dar a luz en una forma de diversidad investigativa donde los supuestos observados son los que toman sus propias decisiones y los que eligen los rumbos socioculturales que deben asumir para preservar su identidad y sus memorias. Es una técnica en toda su dimensión. Una técnica que pone en tela de juicio los presupuestos colonizadores que muchas veces ostenta la academia de forma velada y que se basa en el análisis y la interpretación, pero no en la acción como forma fundamental de pesquisa que abre las puertas del pensamiento propio en las comunidades. En esa misma conferencia Vasco argumenta:

“Yo sí me planteé ese problema en mis cursos de metodología y técnicas de investigación de la universidad, y aventuré una respuesta: porque las técnicas de investigación de las Ciencias Sociales no son neutrales. A una teoría corresponde una metodología acorde con ella, a una metodología corresponden unas técnicas de investigación que materializan en la realidad la teoría y la metodología; y los practicantes de la Investigación Acción habían roto la cadena. Habían criticado las teorías y las metodologías, en especial el positivismo, pero no tocaron las técnicas por considerarlas neutrales. Sí hablaban de que había que desarrollar técnicas nuevas, pero siguieron trabajando con las anteriores, que eran claramente positivistas. Para mí, ahí estaba la explicación de por qué el conocimiento quedaba en la cabeza de ellos y no en la cabeza de los indígenas, de los campesinos, de los negros con los que trabajaban.” (2010)

De esta forma empecé a experimentar varias cosas que subvirtieron las normas corrientes en antropología para hacer una investigación. Formas que me fueron transmitidas como verdades absolutas y que, en su aplicación, no funcionaron como esperaba. Cuando empecé a interesarme por la manera como los Cofán entendían un proceso educativo propio, fue que logré clarificar que la teoría se va haciendo con la práctica, y de forma conjunta, abriendo la posibilidad de conocimiento mutuo, y de ida y vuelta, lo que quiere decir que tanto la comunidad Cofán como yo, podíamos aprender de los que se hacía, de lo que se vivía, de lo que se dialogaba, y no tanto de lo que se suponía y no tenía posibilidad de ser simplemente efectuado desde una teoría eurocéntrica que no puede ver, por la sencilla razón de que es ciega al no conocer de primera mano la realidad sobre la que desea posicionarse. Todo este proceso investigativo solidario que se proyecta como modelo de acción solo es posible por medio del trabajo de campo constante:

“Lo usual es que se haga un proyecto de investigación, que tiene como elemento importante lo que ahora se llama “estado del arte” y un marco teórico; luego, una definición de metodología y técnicas de trabajo; después se va a campo para obtener la información necesaria; más tarde, se regresa a la sede del investigador para elaborarla con una metodología de análisis y, por último, se escriben los resultados. El trabajo de campo es, pues, un momento en la investigación, y consiste básicamente en una batería de técnicas para recoger la información: entrevista, investigación participante, diario de campo, etcétera. En Guambia, todo el proceso se hizo en el campo, desde plantear los objetivos hasta la escritura final; claro que campo significa algo desde mi punto de vista pues, para los guambianos, es su territorio y la vida que despliegan en él; ellos no salieron, como yo, de su espacio para irse al campo.” (2010)

Así las cosas, mi trabajo de campo se convirtió en la metodología global de la presente investigación, y sigo con las palabras del profesor Vasco:

“...en él se recogió y manejo la información, ahí se la analizó mediante la discusión, ahí se crearon o se recogieron los conceptos y, finalmente, ahí se escribió. No se trató de momentos separados, sino de un todo, en cuyo interior los distintos momentos interactuaban y se alimentaban mutuamente. Por ejemplo, a los dos meses de estar allá, ya teníamos un primer escrito, que circuló entre los guambianos para el trabajo interno en las luchas de la comunidad y en las luchas por el proceso de la educación, y no hacia fuera, porque la idea inicial fue que para afuera no se hacía nada, aunque mucho después, se tomó la decisión de publicar para afuera.” (2010)

Otro aspecto importante a resaltar en mi investigación y que pretendí establecer como forma metodológica tiene que ver con la sistematización que entiendo como una herramienta que permite ahondar en las comunidades de forma horizontal y que, por demás, activa el paradigma de la escucha como núcleo de reflexión y proyección de pensamiento propio.

La importancia del diálogo en mi investigación es medular, al igual que pasa en la consolidación de metodologías de investigación social que tienen como base la sistematización. La Caja de herramientas propuesta por CDPАЗ-Planeta Paz (2003) dice:

“Como lo hemos leído, conversado y dialogado, la sistematización comprende aquello que las personas que viven la práctica piensan, sienten, valoran, aman y construyen. Esto constituye la base del desarrollo de las capacidades que enunciamos en el apartado “Sistematizar para sentipensar”. Las vivencias nos impulsan a actuar, las capacidades son inseparables de la acción y la acción es la que pone en movimiento la práctica, en tanto la enriquece y da los fundamentos de la experiencia. Así, práctica - capacidades - experiencia se retroalimentan. Por ello, la sistematización que mira adentro es también una práctica vívida, en movimiento, que posibilita la producción de ideas, encuentros y desencuentros.” (2003, p. 8)

Sistematizando a partir de la experiencia de investigación de sumersión y participación activa, encontré una manera de acercamiento a la construcción de posibles reflexiones capaces de poner en el centro de las discusiones sobre el paradigma educativo lo verdaderamente importante para la comunidad. En este punto aclaro que no fui yo expresamente la que generó esos lineamientos que dieron paso a la acción dialógica, sino que fue la misma comunidad la que abrió la puerta del pensamiento a partir de las experiencias propias y, como ya está dicho, teniendo en cuenta sus necesidades y deseos, porque el diálogo tiene una intención y esto quiere decir, frontalmente, que todo diálogo es en sí mismo un acto político y, como tal, no solo debe ser preparado con rigurosidad y responsabilidad, sino que debe estar proyectado a la construcción de rutas que permitan, a su vez, identificar fácilmente cuál es la intención de la puesta dialógica y así se hace posible la sistematización. Es decir, la participación desde la subjetividad para establecer puntos de encuentro medulares y concretos permite organizar la metodología en torno a compartir la palabra con las demás personas que intervienen en la práctica. El documento de CDPAZ-Planeta Paz argumenta:

“Debemos comprender que la memoria alberga una compleja relación sociohistórica que la convierte en más que una dimensión cronológica o un listado de momentos. La memoria implica recordar, pensar y traer al presente el pasado, lo que puede mostrarnos que hay heridas abiertas o, por el contrario, recordarnos cosas buenas de ese tiempo. Así mismo, si bien la memoria es indudablemente un ejercicio subjetivo (individual), necesita de los encuentros colectivos para tejerse con otras memorias y recuperar el pasado de la manera más fiel posible.” (2003, p. 9)

Ya en materia etnográfica, he decidido basar mi modelo de acercamiento al pueblo Cofán bajo el planteamiento de la antropóloga británica Henrietta Moore (1991), que se centra en la comprensión de las relaciones sociales y culturales en contextos específicos a través de la observación directa y la participación en la vida cotidiana de las comunidades estudiadas. De esta

forma, Moore aboga por una aproximación holística y reflexiva que considera la complejidad de las interacciones sociales, las estructuras de poder y las prácticas culturales en el análisis de un determinado grupo humano que, como ya sabemos, en mi caso específico es el pueblo indígena Cofán.

En sus investigaciones, Moore destaca la importancia de situar a las personas en su contexto histórico y social, tomando en cuenta factores como el género, la clase social, la etnicidad y otras dimensiones de la identidad. Asimismo, enfatiza la necesidad de cuestionar las nociones preconcebidas y los juicios de valor, promoviendo una mirada empática y sensible hacia los sujetos de estudio. Así, estos planteamientos etnográficos se caracterizan por su compromiso con la diversidad cultural y por hacer énfasis en la importancia de la subjetividad y la experiencia personal en la investigación social, se ajustaron a mi investigación como una herramienta crítica y reflexiva no sólo antropológica, sino también humana, basada en una dialéctica que intento desglosar a continuación.

- Relacionalidad:

Moore (1991) sostiene que la etnografía debe centrarse en las relaciones entre los diferentes actores sociales, en lugar de enfocarse únicamente en la cultura de un grupo específico. Esto implica considerar cómo las distintas personas y grupos interactúan y se relacionan entre sí en contextos sociales complejos.

- Reflexividad:

Según Moore, es fundamental que los antropólogos reflexionen sobre su propio papel en el proceso de investigación y reconozcan su posición privilegiada como observadores externos. Esto

implica hacer explícitas las implicaciones éticas y políticas de la labor etnográfica, así como involucrarse en un diálogo constante con los sujetos de estudio.

- **Interdisciplinariedad:**

Moore aboga por una aproximación interdisciplinaria en la investigación etnográfica, combinando herramientas teóricas y metodológicas de diversas disciplinas para abordar cuestiones complejas y multifacéticas. Esto incluye dialogar con campos como la sociología, la historia, la filosofía y la psicología, entre otros.

Otro factor importante tiene que ver con la forma como Moore, en sus trabajos, reúne y muestra las relaciones y confluencias de dos corrientes de pensamiento: la antropología y el feminismo. Este enfoque me permitió sostener diálogos constantes a propósito de las suposiciones y expectativas sobre las relaciones hombre-mujer y toda la dimensión ideológica que se esconde detrás de las evidentes asimetrías relacionales en cuanto a desigualdad y jerarquías.

### *La experiencia al interior del proceso educativo*

Como lo expuse en la presentación de este documento, este trabajo es el resultado de diez y ocho años de relacionamiento con el pueblo indígena Cofán.

El proceso surge en el año 2006 cuando solicité a las autoridades del pueblo indígena la autorización para investigar acerca de los cuidados de la salud de la mujer Cofán y su relación con la tradición de la ingesta de Yagé en los hombres. Esa investigación, produjo en 2009 mi titulación como Antropóloga en la Universidad Externado de Colombia, la consolidación del Reglamento femenino para el cuidado de la salud de la mujer Cofán y protección de los Taitas y mi vinculación solidaria con este pueblo indígena.

La entrada a territorio Cofán no fue fácil, tuve que esperar mucho tiempo, pasar varios filtros y tomar Yagé muchas noches. La primera vez que fui a Putumayo en 2006, no pude entrar a las comunidades a trabajo de campo, estuve cinco días en la sede de la organización indígena de la Hormiga, esperando una cita, ninguna autoridad indígena podía atenderme, estaban en el evento de graduación como normalistas superiores de unos jóvenes indígenas. Tres de esas cuatro noches que pasé en Putumayo participé de las ceremonias de Yagé. El quinto día, cuando el evento había terminado, logré socializar mi proyecto a dos autoridades quienes decidieron que debían analizarlo y me responderían si pudiese o no desarrollarlo. Tuve que regresar a Bogotá con las botas sin estrenar.

En ese primer acercamiento, logré conocer a las autoridades del pueblo indígena, hombres y mujeres ancianos. Conocí también a los y las profesoras indígenas y desde la primera noche de ceremonia de Yagé sentí un cambio de canal en mi percepción de la realidad. Comenzaba a conocer otra cultura, comenzaba a experimentar con mis propios sentidos lo que había leído e imaginado.

En el transcurso del primer semestre de 2007, me citaron a la organización indígena con sede en Bogotá para informarme la autorización de desarrollar mi investigación en dos comunidades del pueblo Cofán con dos condiciones; 1. Que mi investigación se insertara en su proceso educativo y 2. Que debía trabajar para ellos.

Así, en el año 2007 entré a hacer parte del equipo técnico del Programa de Educación Propia del Pueblo Cofán<sup>14</sup>, por medio de un convenio entre la Universidad Externado y la Organización

---

<sup>14</sup> El Programa de Educación Propia del pueblo Cofán era uno de los programas que tenía la Fundación *Zio – A'i*, “*Unión de Sabiduría*” de la que hablé en el capítulo de contexto. El programa se sustentaba con recursos de proyectos que la organización firmaba con instituciones públicas y privadas de nivel nacional e internacional. Para el caso de Educación, los proyectos los financiaba en su mayoría el Ministerio de Educación Nacional.

Indígena para formalizar mis pasantías. El resultado de mi investigación fue publicado en los textos de enseñanza de la lengua Cofán para sexto y séptimo grado de bachillerato.

Mientras hacía mi investigación, tuve la responsabilidad de transcribir en castellano y en A'ingae (lengua Cofán) los insumos para construir los tres tomos de la gramática pedagógica de lengua Cofán para bachillerato (aproximadamente 750 páginas). En ese proceso aprendí a leer y escribir A'ingae, no solamente hice trabajo de escritorio; asistí a talleres y reuniones con maestros, autoridades, estudiantes y comunidad educativa, participé de ceremonias de Yagé y de la vida cotidiana del pueblo.

La presencia en el programa de educación en ese periodo, me permitió experimentar el papel de las lenguas nativas en la educación de un pueblo indígena, pues en la lengua está el sistema de pensamiento propio de la cultura. El sentido del proceso educativo de este pueblo indígena es seguir existiendo en coherencia con sus formas propias. La lengua nativa estaba en las noches y en los amaneceres de las ceremonias de Yagé, en los recorridos por la selva, en las cocinas con las mujeres, en los ríos pescando o lavando, con los niños en las canciones y por supuesto en los talleres con los maestros y maestras. La revitalización de una lengua de un pueblo indígena significa la pervivencia de ese pueblo, pues con la muerte de la lengua, muere también su cultura.

Cuando en 2009 me gradué como antropóloga, las autoridades indígenas del pueblo Cofán, me invitaron a seguir trabajando con ellos como profesional, ya se habían publicado las gramáticas y dentro de ellas el reglamento para las mujeres que escribí en mi tesis de antropóloga.

En esa nueva etapa como profesional, entre otros procesos, tuve la oportunidad de hacer un análisis de las didácticas que los profesores indígenas usan en el ejercicio de su oficio. Allí, conocí formas propias de acercarse a las matemáticas, a la biología, a la enseñanza de los idiomas, pude ver cómo la escuela sale de las aulas y los espacios tradicionales de las culturas, se convierten en parte de la escuela. Poco a poco iba conociendo en un ejercicio concreto lo que es educación propia para un pueblo indígena, ver sus formas de enseñar y aprender, iban llenando mi experiencia de motivos para reconocer la diversidad en el ejercicio de la educación.

En ese mismo año, hice parte del equipo de construcción de las cartillas de enseñanza de primaria para los profesores indígenas en el área de sociales, que para ellos se desglosa en tres ejes; territorio, justicia y organización. En esta etapa escribí los contenidos para esos tres ejes desde preescolar hasta quinto de primaria. Debía escribir actividades que acogieran a los cinco pueblos indígenas que conforman el Programa de Educación Propia. Cada vez, me acercaba un paso más en el reconocimiento de elementos de la educación propia. En ese ejercicio, las temáticas que escribí no fueron las tradicionales. Por ejemplo, en historia, los profesores debían enseñar su propia historia, la historia de su pueblo, sus historias tradicionales, la historia de su familia, de su linaje. En geografía, algunas actividades invitaban a salir a recorrer el río frente a su escuela, a identificarlo en el mapa, en justicia, se enseñaban sus formas propias de ejercer orden y control en los territorios. Además de contextualizar la enseñanza, los espacios de aprendizaje, fuera de la escuela, son en sus espacios tradicionales, por ejemplo, la investigación de una historia de origen, la hacen los niños al amanecer de una ceremonia de Yagé, el reconocimiento del territorio, lo hacen en una sesión de cacería. Las clases de matemáticas se dan en la chagra o tejiendo un canasto o una

manilla. Y así, podría compartir muchos ejemplos de las maneras como se concreta un ejercicio de educación propia.

En 2010 coordiné el proceso de alfabetización de adultos indígenas. En esta experiencia vivencié la interculturalidad, ya que eran adultos, hombres y mujeres no solamente del pueblo Cofán, sino de los pueblos Nasa, Kichwa, Embera Chamí y Pasto. Con el profesor Nasa Abelardo Ramos, construimos una metodología para implementar la metodología de “las palabras generadoras” del profesor Paulo Freire, con la diferencia que en este proceso los adultos aprenderían a escribir y a leer en castellano y en su lengua nativa. Formamos a los profesores y profesoras indígenas bilingües en la metodología, expresándoles cómo debían encontrar palabras de la realidad de sus estudiantes, ponerlas en fichas en los dos idiomas y ahondar , discutir sobre cada palabras tanto en su estructura alfabética como en el uso de la cosa y el significado de la palabra. Alcanzamos a llegar a segundo ciclo y ahí salí de la organización, ahora que volví a Putumayo, los adultos me cuentan que no terminaron su formación, llegaron hasta séptimo y de ahí nunca más hubo financiación de ese proceso, hasta ahí llegó.

Después de vivenciar lo anterior, supe que necesitaba herramientas pedagógicas y didácticas para desarrollar con maestros, adultos, niños y niñas indígenas, también quería aportar en la construcción del currículo para los profesores y profesoras indígenas que tenían el anhelo de estudiar licenciatura. Por esto, entré a la maestría en Educación, sin encontrar lo que buscaba, pues en la maestría no aprendí la didáctica que pensaba que me faltaba.

Antes de salir de la organización, entre los años 2010 y 2011, participé en la implementación del Decreto 2500 de 2010 expedido por el Ministerio de Educación Nacional el cual permite la administración parcial de la educación por parte de las autoridades indígenas, lo que significó el fortalecimiento del proceso por medio de la vinculación de sabedores espirituales como orientadores, lo que en instituciones educativas tradicionales son los psicoorientadores. Estos sabedores ejercen su labor en las ceremonias propias de cada uno de los pueblos participantes del proceso. También dentro del “kit” educativo, se incluyen materiales de elaboración de artesanías, los profesores bilingües enseñan las lenguas nativas, se contratan abuelas artesanas para que den clases a los niños y niñas, se contratan a mayores como maestros de historia. Entre otros ejemplos.

Participar de la construcción, concertación e implementación de la propuesta de la administración de la educación, significó la concreción de toda la estructura de la propuesta educativa y yo estaba ahí, haciendo parte de ese proceso, viviendo un programa de educación propia liderado por autoridades de un pueblo indígena y con la participación de comunidades de cinco pueblos más.

En diciembre de 2017 regresé a Putumayo con la intención de por fin terminar mi investigación de maestría. Ya eran 11 años de trabajo con los Cofanes y siete habían pasado desde que inicié la maestría. Como era de esperarse, las cosas habían cambiado, ahora todos hablaban de lo decaído del Programa de Educación Propia, contaban acerca de programas que llegaban del Ministerio de Educación Nacional que invisibilizaban su modelo de educación y obligaban a implementar didácticas y materiales ajenos, los profesores no estaban usando los materiales educativos que ellos mismos habían construido, estaban tristes.

Por solicitud de profesores, ancianos, madres y autoridades, decido recoger todo lo que ha producido el programa de Educación Propia, organizarlo y analizarlo, vivenciando una vez más,

como suele ocurrir en los trabajos de campo, que la realidad y las necesidades concretas de las comunidades, transforman las investigaciones.

Como pude dar cuenta, hacer parte de este proceso educativo me permitió conocer unas fases de este, por lo que considero que mi presencia allí se constituye en una etapa de la metodología para esta investigación.

### **Revisión de fuentes secundarias**

Este componente tuvo dos partes; la primera, se trató de la revisión del material producido por el proceso educativo: libros, cartillas, cd's, entre otros y la otra parte fue el trabajo de archivo.

La revisión del material la hice leyendo todos los documentos que el programa ha producido, en el siguiente capítulo encontrarán el resultado de esta revisión.

De este ejercicio, extraje parte de la historia del proceso, las fases, los componentes, en cada revisión entraba con las preguntas: ¿Qué hay? ¿Cómo lo hicieron?, ¿en qué año lo hicieron?

En esta revisión documental tuve la oportunidad de recorrer el camino educación del pueblo Cofán por medio de los materiales escritos existentes.

La otra parte de este componente, tuvo que ver con la revisión de archivo que realicé en diciembre de 2018 en las oficinas del programa de educación de la Hormiga Putumayo. Mi objetivo era encontrar los contratos firmados entre la organización indígena y la Secretaría de Educación en el marco de la administración de la educación, para saber qué habían producido en los años en los que han administrado recursos de educación.

En concreto para este documento, los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas con autoridades tradicionales, profesores, autoridades políticas, directivos

docentes; diarios de campo, análisis de campo y la participación directa en el proceso educativo. En los anexos se podrán encontrar algunas de las contra portadas de los materiales educativos producidos en este proceso, en donde se da cuenta de mi participación, así como los formatos de recolección de información que fueron aplicados en el transcurso de los años.

Las entrevistas semi estructuradas que se aplicaron a los diferentes actores, tuvieron el sentido de recoger lo que cada persona identificó como fases del proceso educativo, esas fases se fueron estructurando y fueron insumos para lo que resultó del capítulo del Programa de Educación de este documento.

El sentido que fueran semi estructuradas, permitieron recoger otra información del proceso, como datos históricos, entre otros.

## 6. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PROPIA PUEBLO COFÁN

A continuación, se presenta el Programa de Educación Propia del Pueblo Cofán. Se presentarán las etapas en donde se produjeron materiales educativos, así como también otros momentos que han sido importantes en el proceso.



*Queridos estudiantes de la educación, en las raíces del dialecto, llevamos a conocer lo nuestro, llevamos mucho conocimiento de esta tierra, saber conocerlo que hay en el mundo, donde hay animales, agua, para saber practicar bien la educación, ganar esa conciencia de nuestro derecho, educar a los niños, profundizar en la cultura, la educación de los blancos no conoce la selva, la vida de nosotros los indígenas... cumplir su derecho de la educación... buscar la vida del pueblo... para eso creamos nuestra organización para nosotros, para nuestras necesidades, por eso los profesores tienen que pararse duro y trabajar por el bien de las comunidades. Uno tiene que pensar cómo va a solucionar estos problemas. Tenemos que luchar para practicar la educación, estimar al amigo por la voluntad de Dios. (Taita Querubín Queta Alvarado Cacique del Pueblo Cofán 2007)*

El Programa de Educación Propia, nace en el año 1995, cuando las Autoridades del Pueblo Cofán debido a agresiones por parte de empresas petroleras en su territorio, deciden crear un Programa de Educación Propia con el fin de fortalecer la lengua y la cultura para así resistir y seguir existiendo bajo sus usos y costumbres.

Con el fin de realizar lo anterior y por medio de gestiones a nivel nacional e internacional, las Autoridades Indígenas en 1995 crearon la Fundación Zio – A’i *Unión de sabiduría* con sede en Bogotá, organización orientada por los mayores del pueblo Cofán y apoyada por profesionales de distintas áreas quienes realizaron una labor técnica a partir de las decisiones tomadas por las autoridades indígenas.

En ese tiempo, surgió una determinación colectiva trascendental: acercarse a la lengua nativa de manera escrita. Para lograrlo, consideraron que se debe “transformar la escuela” e identificaron que a través de la educación se puede convocar a las comunidades, recibir orientaciones de los mayores y tomar decisiones colectivas para la protección de sus prácticas culturales.

Los caminos que emprendieron para “transformar la escuela” tuvieron varios frentes; decidieron fortalecer la infraestructura existente, capacitar a un grupo de profesores y profesoras hablantes de sus lenguas nativas para que entraran a las escuelas de las comunidades a realizar esta transformación, construyeron un Modelo de Educación Propia, diseñaron material educativo que obedeciera a las necesidades específicas de las comunidades.

En 1998, los mayores deciden unirse con 18 cabildos de los pueblos Nasa, Awa, Kichwa, Embera y Pastos asentados en territorio Cofán o colindante y crean la *Asociación de Autoridades Tradicionales Mesa Permanente de Trabajo por el pueblo Cofán y cabildos indígenas del valle del Guamuez y San Miguel*.

En 1999 formulan el Plan de Vida el cual contiene los componentes: Territorio, Salud, Educación y Cultura, Infraestructura, Producción, Organización.

Dentro del componente de Educación y Cultura del Plan de Vida, las Autoridades mandataron en tres sentidos: 1. Fortalecer el proceso de recuperación cultural. 2. Ajustar el currículo a las necesidades culturales y de formación y 3. Crear programas de educación no formal.

En cumplimiento de estos mandatos, el pueblo Cofán y los cabildos de los pueblos Nasa Awá, Kichwa, Embera Chamí y Pastos, han venido construyendo procesos de consolidación de su Educación Propia con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional en algunas de las siguientes fases:

### 6.1. Alfabeto

En 1998 escriben la primera propuesta de alfabeto de la lengua Cofán: HIGE TEVUEÑE TISWPA AYAFAMA vamos a escribir nuestra lengua.

Este proceso lo realizan con el acompañamiento de la antropóloga y lingüista María Elena Tobar Gutiérrez, con quien construyen una cartilla de 45 páginas que contiene la escritura de vocales y consonantes, así como de algunas palabras y frases comunes y dibujos realizados por los participantes del resguardo de Santa Rosa de Sucumbíos.

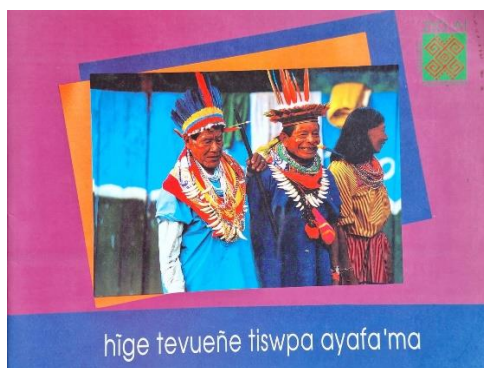


Ilustración 1 carátula del alfabeto

## 6.2. Modelo para el aprendizaje de las lenguas

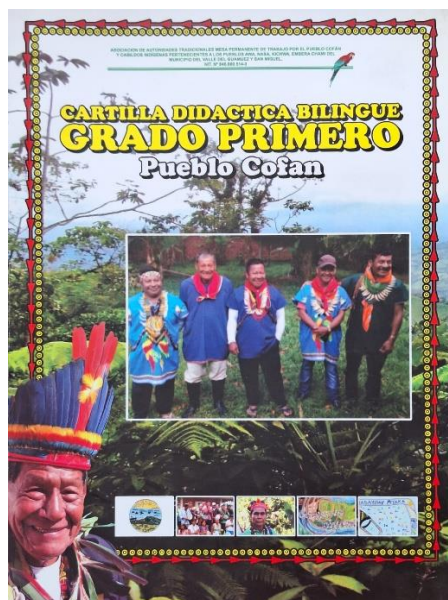


Ilustración 2 cartilla Cofán grado primero

Entre 1993 y 2004 crean un Modelo para el aprendizaje de lenguas nativas en el ámbito escolar de cero a quinto grado de escolaridad. En este proceso avanzan en el diseño de cartillas para el aprendizaje de las lenguas nativas tanto del pueblo Cofán como de las lenguas Nasa Yu´we, Embera Bedea, Awapit y Quechwa presentes en la organización.

## 6.3. Gramática Pedagógica para primaria

Entre los años 2000 a 2004, elaboran la Gramática Pedagógica de la Lengua para los grados 0° y, 1° a 5° de educación básica primaria: INGI AYAFANGAE ATESW'PA TSAIKI “El camino que vamos a recorrer para aprender nuestra lengua”. elaborada en tres tomos:

Tomo I: INGI A'I TEVAENTHIFA BUÑA nuestro alfabeto Cofán, para los grados 0° y 1°,

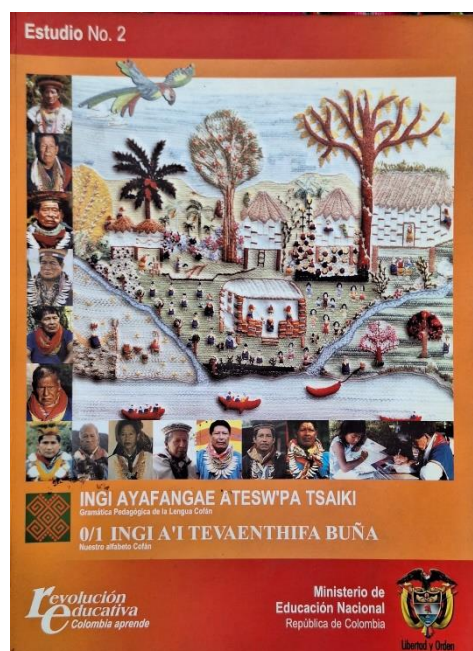


Ilustración 3 portada grados 0/1 gramática primaria

Tomo II: INGI AFAPANDEKHW nuestras palabras nativas, para los grados 2° y 3°

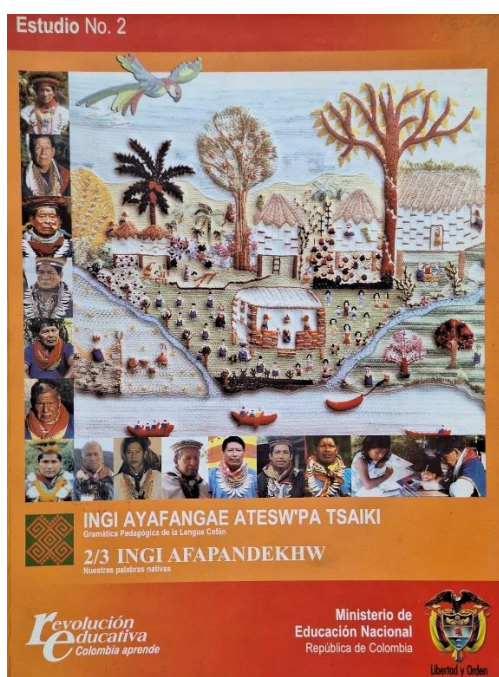


Ilustración 4. Portada grados 2/3 gramática primaria

Tomo III: INGI RE'RIKHUE AFACHUNDEKHW La oración simple en Cofán, para los grados 4° y 5°.

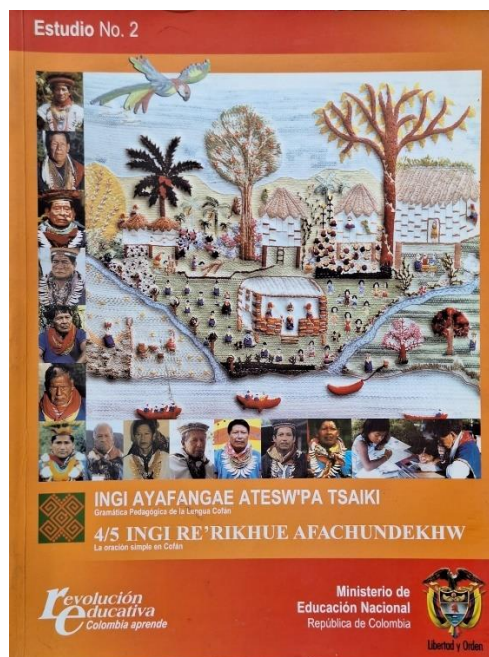


Ilustración 5 portada grados 4/5 gramática primaria

#### 6.4. Modelo para la formación de maestros bilingües

De 2001 hasta 2007 construyen el Modelo para la formación de maestros bilingües en educación básica y media, y ciclo complementario.

En el proceso de escritura de la lengua, identificaron que se debía transformar la relación que se había tenido hasta el momento con ella y para lograrlo, debían existir personas dentro de la comunidad que realizaran esta labor de escritura y lectura de idioma. Así, consideraron que esta responsabilidad iría en un primer momento delegada a un grupo de jóvenes que se formarían como normalistas superiores y ellos serían quienes asumirían la tarea de enseñar la escritura de las lenguas en las escuelas.

### **6.5. Creación de unidad de Desarrollo**

De 2003 a 2004 realizan el proceso de Concertación del Programa de Educación Propia con la Secretaría de Educación del Putumayo. Por medio de este crean la Unidad de Desarrollo Etnoeducativo del Pueblo Cofán, los Cabildos Indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel y se forjan 4 centros etnoeducativos a los cuales se vincularon Directivos docentes y maestros bilingües. Este proceso permitió la aplicación directa de los resultados alcanzados aportando de este modo a la proyección de una política educativa dirigida a pueblos indígenas orientada a avanzar en materias de eficiencia, calidad y pertinencia.

### **6.6. Implementación de la gramática de primaria**

En 2005 iniciaron el proceso de implementación de la Gramática Pedagógica de la Lengua Cofán en el Centro Etnoeducativo Santa Rosa del Guamuez. Para ello, se realizan materiales visuales como videos de historias tradicionales, fábulas de la gramática pedagógica de la lengua Cofán como material complementario.

### **6.7. Construcción de Modelo Pedagógico**

Entre 2005-2007 construyen el Modelo Pedagógico Propio, Integrado e Intercultural para las comunidades indígenas asentadas en los municipios de Orito, Valle del Guamuez y San Miguel.

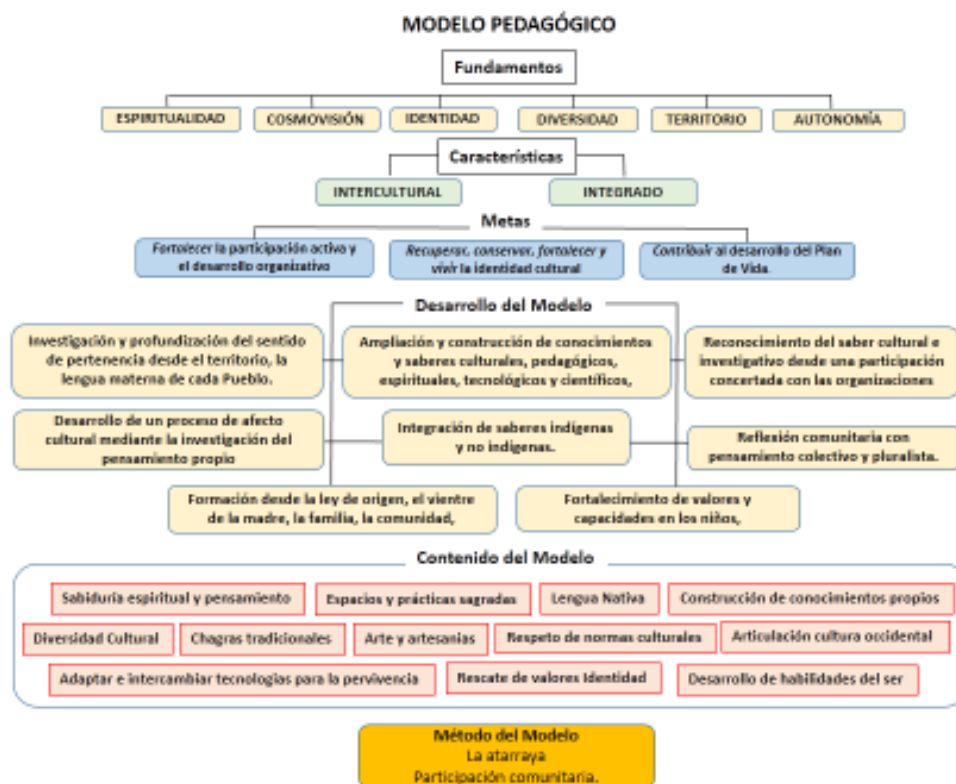


Ilustración 6 Análisis del contenido del Modelo Pedagógico Construcción propia

La formulación del modelo es una etapa fundamental del proceso; es cuando se escriben las decisiones para el proceso educativo, se definen conceptos, contenidos, fases, fundamentos, características, es cuando el proceso educativo inicia su camino propio.

En las anteriores fases se diseña material educativo para implementación en las escuelas, pero esta apuesta de formulación de modelo pedagógico, sugiere una propuesta propia desde las concepciones de las autoridades indígenas y sus comunidades.

Hay dos elementos a resaltar de esta propuesta y son que el modelo es integrado e intercultural, esto quiere decir que por una parte reconoce las solicitudes del Ministerio de Educación Nacional en términos de contenidos básicos con los contenidos propios de cada pueblo y por otra parte es

intercultural, incluye la participación de las comunidades de los cinco pueblos presentes en el territorio, más lo referente a la educación nacional.

Este último aspecto es importante en sentido que los preceptos estructurales cobijan todos los pueblos quienes ya en el diseño de su material educativo, tienen la posibilidad de concretar sus contenidos.

Finalmente, la apuesta de los fundamentos del modelo desde los preceptos tradicionales de los pueblos, le da la cualidad de educación propia que poco a poco se va vislumbrando en este proceso, pues de implementarse este modelo educativo, hubo una separación con las apuestas del modelo educativo nacional el cual tiene otros fundamentos, alcances, preceptos.

### **6.8. Construcción de currículo para primaria**

En 2007 construyen la fundamentación y estructuración del diseño curricular propio para primaria, concebidas a partir del Plan de Vida para el Pueblo Cofán y cabildos Awá, Kichwa, Embera, Nasa y Pastos.

En este proceso se produjo además del currículo una grabación en CD de 6 historias tradicionales más tres historias de tío conejo. Se creó el Plan de Estudios desde grado 0°, un concurso de dibujo “por la recuperación de la lengua y la cultura”, censo lingüístico para conocer el estado y uso de la lengua y una guía para el maestro en la que se revisa el plan de estudios del grado 0°, se ajusta, complementa y se le hacen sugerencias pedagógicas a cada una de las 106 derivaciones temáticas en las que quedó distribuido el grado 0°.



**Ilustración 7. Carátula Currículo integrado e intercultural**

Desde mi acercamiento a los procesos de educación de los pueblos indígenas, considero que el diseño del currículo es la fase más compleja de todo el proceso, pues requiere por una parte tener la claridad por parte de las autoridades indígenas y sus comunidades educativas de la visión de su educación, para este caso concreto, recuerdo que la máxima autoridad espiritual del proceso educativo del pueblo Cofán, dijo que sus estudiantes van a aprender 100% y 100%. Se refirió a que aprenderán el 100% de los contenidos o de lo solicitado por la educación mayoritaria y 100% de sus conocimientos propios. Hay otros pueblos que han definido un 50/50, otros deciden que en los grados inferiores solamente se dan contenidos del propio y luego en grados de lo que nosotros conocemos como educación secundaria, ya integran contenidos de la educación nacional.

Luego de tener esta decisión, los procesos educativos, deben tener definidos sus estructuras educativas para poder extraer la información de los contenidos para cada uno de los grados que definan.

Para este caso, los pilares de la educación de este proceso, se retoman del Plan de Vida.

Es así como los procesos de educación propia parten desde las decisiones anteriores de las autoridades indígenas y sus comunidades educativas, definidas en sus Planes de Vida.

Los planes de vida a su vez, derivan de lo que conoce como “Ley de Origen” o “Derecho Mayor”. La Ley de Origen o el Derecho Mayor, son las concepciones cosmogónicas de los pueblos indígenas, estas en su mayoría de casos de los indígenas actuales, están escritas en sus mitos de origen, otras están en su tradición oral.

Es así como una vez definidos los alcances de la educación y luego los preceptos de la apuesta propia, se deberán en una especie de tejido, articular lo que la educación nacional dice, con esa apuesta propia. Para ello se requiere también que se hayan definido los ciclos de estudio. A esto me refiero con que los pueblos indígenas a partir de sus etapas de desarrollo tradicionales, reorganizan las fases de la educación. Para los pueblos indígenas la educación comienza desde el vientre de la madre biológica y termina en el vientre de la madre tierra cuando mueren. A diferencia de nuestro sistema educativo en donde la educación comienza alrededor de los seis años en el grado primero y termina en bachillerato (todavía la educación superior no es un derecho garantizado).

Con los elementos anteriormente descritos, los pueblos indígenas han avanzado en la formulación de sus propios currículos educativos, convirtiéndose este en otro elemento principal de los procesos de educación propia.

## 6.9. Construcción de gramática para bachillerato

Entre 2007 y 2008 realizaron la construcción comunitaria de la Gramática para el aprendizaje de lengua Cofán de bachillerato en tres tomos a saber:

- Tomo I: DWSWNGA A'INDEKHWMBE INGI AYAFANGAE ATESW'PA TSAIKI 6° Y 7°

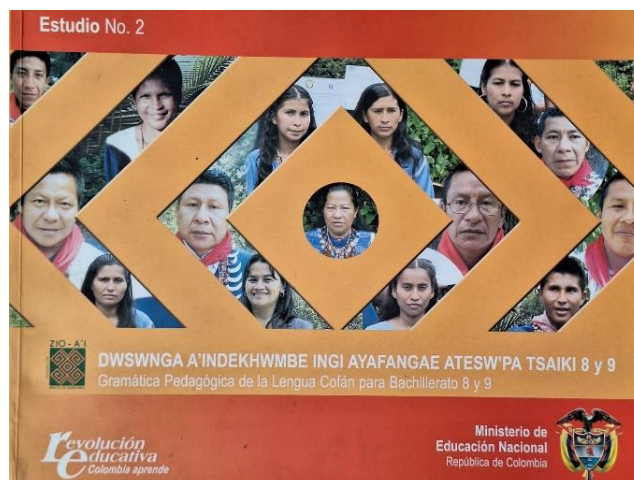
GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LA LENGUA COFÁN PARA BACHILLERATO 6° Y 7°



Ilustración 8 portada grados 6/7 Gramática de bachillerato

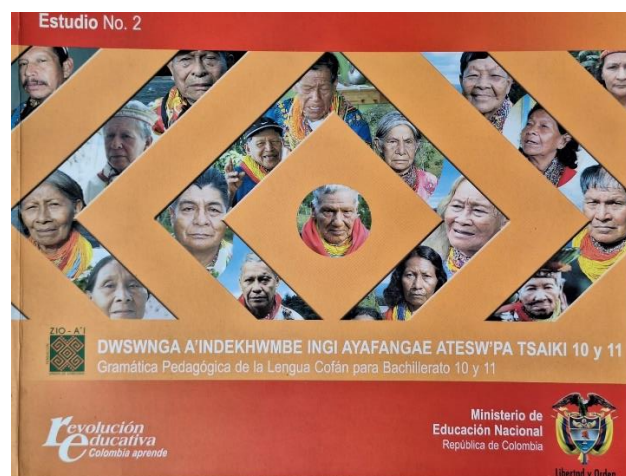
- Tomo II: DWSWNGA A'INDEKHWMBE INGI AYAFANGAE ATESW'PA TSAIKI 8° Y 9°

GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LA LENGUA COFÁN PARA BACHILLERATO 8° Y 9°



**Ilustración 9. Portada grados 8/9 Gramática de bachillerato**

- Tomo III: DWSWNGA A'INDEKHWMBE INGI AYAFANGAE ATESW'PA TSAIKI 10° Y 11°
- GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE LA LENGUA COFÁN PARA BACHILLERATO 10° Y 11°



**Ilustración 10. Portada grados 10/11 Gramática de bachillerato**

Además de este material escrito, se produjo material visual del proceso y material didáctico para enseñanza de la lengua con TIC.

En esta fase del proceso, yo entré a apoyar el Programa de Educación Propia desde la Fundación Zio – A'i para mi tesis de investigación del pregrado en antropología.

Yo tuve la responsabilidad de recoger todo el material escrito por los profesores indígenas a mano y transcribirlo al computador en A' ingae (nombre de la lengua nativa del pueblo Cofán) y en castellano. En este proceso pude aprender a escribir y a leer esa lengua indígena.

El material resultado de este proceso contiene no solamente los contenidos para la enseñanza y aprendizaje de la gramática de la lengua del pueblo Cofán para bachillerato, sino que también contiene la estructura de las historias tradicionales, historias de vida de mayores y mayores, canciones. Todo lo anterior tanto en castellano como en lengua materna.

Además de lo anterior, En el tomo I, se encuentra el resultado de mi proceso de investigación para optar por el grado como antropóloga (2009) que es el: *“Reglamento femenino para el cuidado de la salud de la mujer y protección de los taitas<sup>15</sup>”*. Este documento contiene normas culturales relacionadas con las formas en como tradicionalmente el pueblo Cofán cuida la salud tanto de las mujeres de la comunidad como de los hombres tomadores de Yagé. Son prácticas tradicionales muy importantes para la pervivencia de la práctica tradicional de la ingesta del Yagé, así como del cuidado de la vida de la comunidad, pues para el pueblo Cofán los cuidados de la salud de las mujeres obedecen a su reconocimiento como dadoras de vida. Las normas en concreto se refieren a prácticas cotidianas para los periodos de embarazo y menstruación de las mujeres.

---

<sup>15</sup> En 2016 hice un resumen del proceso en un capítulo de un libro: Zapata, L. (2016) Escribiendo entre los Cofanes: El reglamento femenino de los cuidados de la salud de la mujer y protección de los taitas. En: Aponte, M. y Agudelo, D. Saberes y prácticas: miradas diversas en torno a procesos de salud y enfermedad. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social - CIDS, ISBN 9789587725308.

### **6.10. Currículo para bachillerato**

Entre 2008 y 2009 construyeron Currículo de la Básica Secundaria del Pueblo Cofán y los cabildos Awá, Pasto, Nasa, Kichwa y Embera-Chamí, proceso basado en el documento de currículo de primaria descrito anteriormente.

### **6.11. Alfabetización para adultos**

En 2010 inician el proceso de Alfabetización de adultos implementando la metodología del profesor Paulo Freire “La palabra generadora”. Como todo lo producido, este proceso vincula los adultos de las comunidades de todos los pueblos participantes. Así, se desarrolló un proceso de alfabetización bilingüe en castellano y en cada una de las lenguas nativas.

Para el año del proceso de alfabetización de adultos, yo ya llevaba alrededor de cuatro años trabajando para el proceso educativo, ya me había graduado como antropóloga y ya había sido contratada como profesional de apoyo al programa.

Por lo anterior, tuve la oportunidad de coordinar este proceso que se dio por medio de la firma de un contrato con el Ministerio de Educación Nacional.

En 2020, por medio de concertación con el Ministerio de Educación Nacional y la financiación de un proyecto, se intentó continuar con este proceso, sin éxito, así que no se logró la culminación de la alfabetización de adultos.

### **6.12. Administración de la educación**

Entre 2011 y la actualidad se está implementando el Decreto 2500 de 2010 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, referido a la co/administración de la educación. Este ha sido el camino mediante el cual la Organización ha dado pasos hacia la autonomía en términos

pedagógicos y administrativos. Hay distintos materiales educativos producidos en este proceso: guías de estudio de preescolar a once y guías de preescolar a primero.

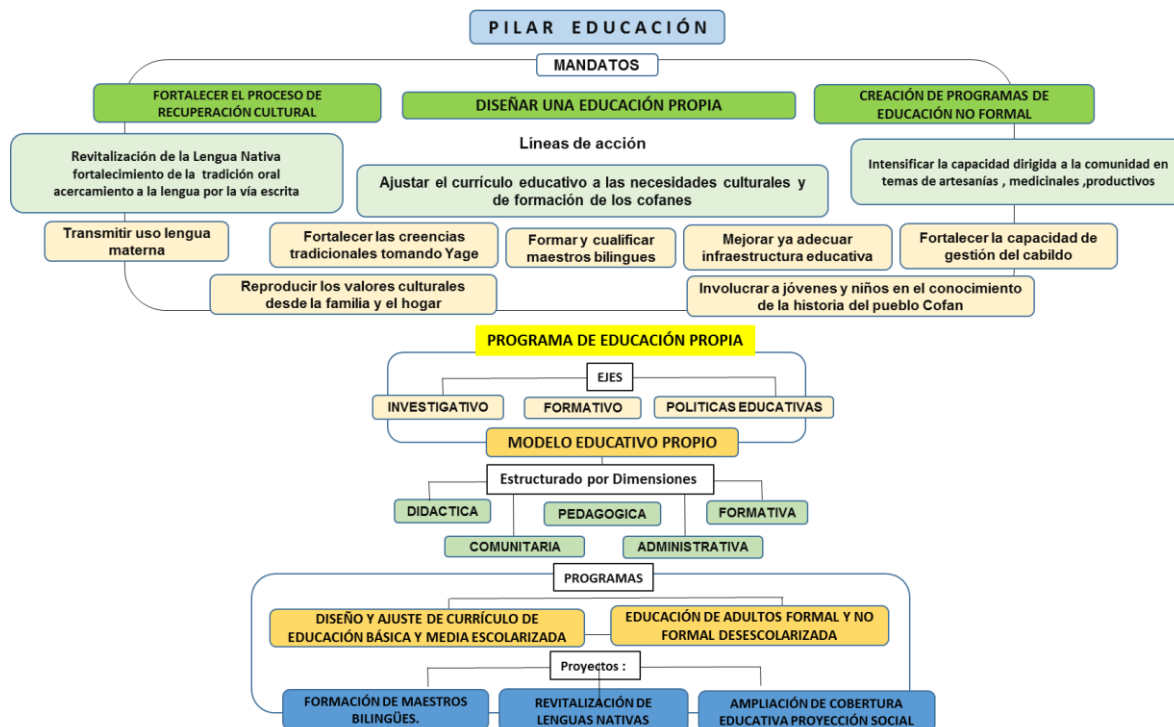


Ilustración 11 Programa de Educación Propia Construcción de la autora

Como se pudo notar, la producción de material educativo en este proceso es abundante, queda por preguntarse cómo todo este material se está implementando en las escuelas, también sería importante analizar si los materiales requieren algún tipo de actualización.

Además de la producción de material educativo, vimos cómo las etapas en donde se ha requerido de acciones de las estructuras organizativas propias, han sido fundamentales, por ejemplo, desde el año 2011 con la implementación de Decreto 2500, si las autoridades tradicionales hubieran

tomado la decisión y las autoridades políticas no la hubieran ejecutado, el proceso educativo no tendría los desarrollos que tiene hoy.

Así, vemos cómo en los procesos de educación propia, los tres componentes del Sistema Educativo indígena Propio – SEIP- (Político Organizativo, Pedagógico y Administrativo y de Gestión) deben articularse y ejecutarse conjuntamente, si alguno de ellos falla no es posible la educación propia.

Ojalá la etapa que siga de este proceso educativo, sea la administración del SEIP, el proceso tiene todo para hacerlo, conociendo más procesos educativos en Colombia, considero que este es un ejemplo importante de interculturalidad, producción de materiales y de buenas prácticas en administración de recursos.

Apoyaré desde donde esté para que lo anterior sea una realidad si así lo decide el pueblo indígena.

Para terminar este capítulo, comparto una reflexión que he tenido en las etapas recientes frente al proceso educativo que les he presentado.

Yo reconozco el trabajo que este proceso ha requerido, lo he vivido. Me pregunto acerca de cómo realmente este proceso ha protegido la cultura del pueblo Cofán. Me pregunto si realmente los mandatos de las autoridades planteados por escrito en su Plan de Vida, pero vivenciados en sus prácticas culturales desde hace más tiempo, han sido atendidos. Me pregunto si hay más niños y niñas escribiendo en Cofán, cómo estará la vitalidad de la oralidad de la lengua nativa en sus prácticas cotidianas.

Siento que viví el inicio del proceso educativo, en donde se produjo el material escrito, me pregunto cómo ha sido la implementación de ese material, si requiere actualización, ajustes. Sé que han ajustado algunos materiales, me gustaría saber qué estrategia han usado para la evaluación del proceso, de los materiales, etcétera.

Lo anterior para expresar que este documento es apenas una pequeña muestra de lo que es un proceso de educación propia. Estos procesos son de largo aliento, en la reciente década han avanzado a paso acelerado, siento que vendrán tiempos de revisar y ajustar, para que ahora sí, desde la plena autonomía, los indígenas de Colombia salgan al mundo si así lo deciden, teniendo claras y fuertes sus raíces culturales, para que con esto, simplemente, sigan existiendo, y no se extingan por la fuerza de la homogenización que imponen los sistemas de la sociedad mayoritaria.

## **7. CONCLUSIONES**

Para terminar, quiero mostrar lo que fue este trabajo en cinco momentos; el primero, tendrá que ver con lo que rescato de lo aprendido de los indígenas y su educación, en un segundo momento, quiero reiterar la importancia de desarrollar investigaciones con sentido, en un tercer momento expresaré ideas relacionadas con antropología y educación, en el momento cuatro, dejaré una mirada analítica a lo escrito en este documento frente a la normatividad expuesta, aunque di algunos elementos en el capítulo del tema, quisiera dejar algunas confesiones. para cerrar con lo que significó este proceso para mi camino de vida.

Espero que haya sido un documento claro y agradable de leer.

### **Educación Propia**

Después de casi dos décadas de estar dentro de procesos de educación propia desde distintos lugares, hoy, como funcionaria del Ministerio de Educación Nacional acompañando a pueblos indígenas en el fortalecimiento de su educación propia y concertando el Sistema de Educación Indígena Propio, reconozco la fuerza de los pueblos por resistir desde sus territorios en la preservación de sus prácticas tradicionales. Sin embargo, reconozco también cómo la educación tradicional ha aportado enormemente a la pérdida de lenguas maternas y prácticas culturales, si no fuera por la fuerza y la resistencia de las autoridades tradicionales y las comunidades indígenas, las culturas de los pueblos ya no existirían.

Reconozco también los grandes esfuerzos en la producción de materiales educativos; cartillas, guías, currículos propios, planes de estudios, de aula, sistematización e implementación de

didácticas propias. También los avances que los procesos educativos de los pueblos indígenas han tenido a partir del fortalecimiento de sus capacidades administrativas, ello desde sus claridades y estructuras político organizativas.

Es así como el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP- cobra todo el sentido y si todo sigue saliendo como va, por fin los pueblos indígenas en Colombia, tendrán la garantía del derecho a la educación pertinente, podrán desarrollarse desde sus cosmovisiones, decidiendo desde los contenidos, los espacios, los tiempos educativos, hasta las estructuras de evaluación y las estructuras administrativas de sus procesos de educación.

Agradezco ser parte de este proceso y lo reconozco como un momento histórico para los pueblos indígenas en Colombia.

### **Investigación al servicio de procesos vivos**

Como lo expresé en el inicio del capítulo de la metodología, lo aprendido con el profesor Luis Guillermo Vasco quedó interiorizado en mí, desde mitad de mi carrera como antropóloga hasta hoy, sigo acompañando los procesos educativos de los pueblos indígenas desde las etapas en donde van, apporto lo que tenga para aportar para fortalecer lo que hay.

Considero que la academia debe acercarse a los procesos sociales y fortalecerlos, así se logran ganancias en doble vía; por un lado, los procesos sociales reciben los aportes de la academia, mientras que quien investiga se nutre de los procesos sociales y tienen elementos reales para su producción intelectual.

Actualmente tengo la responsabilidad de acompañar procesos educativos desde el Ministerio de Educación y podría imponer la institucionalidad, pero lo que hago es escuchar los procesos

educativos y poner lo que me corresponde para que se fortalezcan y sigan adelante. Intento articular con las Secretarías de Educación o con otras dependencias del Ministerio de Educación para que los procesos de educación propia se puedan implementar en los territorios de los pueblos indígenas.

La investigación y el quehacer profesional de las ciencias sociales y de la educación deben aportar para el mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades.

### **Antropología y Educación**

El motivo por el que decidí ingresar a la Maestría en Educación, fue porque sentía que cuando estaba en campo con profesores indígenas, no tenía herramientas didácticas para transmitir lo que quería transmitir, pensaba que en la academia aprendería como ser profesora.

Ahora, me siento cómoda y muy contenta cuando me llaman profe aunque no lo sea oficialmente. En la academia no aprendí herramientas didácticas, las aprendí en los territorios con los profesores indígenas, son ellos los que me han enseñado lo que sé respecto a la educación. Esos profes que veo en sus prácticas, pero también esos profes que se sientan en las mesas de concertación y me enseñan qué es la pedagogía propia, cuál es la importancia de los calendarios propios, qué son los tejidos de saberes, cómo se relaciona la soberanía alimentaria con los procesos educativos y cómo en las chagras tradicionales o en los tejidos de los canastos y las mochilas enseñan matemáticas. Nada de eso lo aprendí en la academia.

Ahora me identifico más como pedagoga que como antropóloga, aunque ha sido por medio de la antropología que he desarrollado mi camino profesional, al encontrar la educación, he podido conjugarlas, desde la antropología siempre afilo mi mirada para que la educación fortalezca las culturas y las formas propias de vivir de la gente, la educación le permite a las sociedades vivir y relacionarse con sus territorios de maneras sanas, amables y amorosas.

Tengo un cartón como antropóloga, pero tengo años de experiencia como educadora.

### **Autocrítica a la implementación de la normatividad en educación para indígenas en Colombia**

Esta es una conclusión desde los resultados de la investigación, referentes a la implementación de la normatividad en educación para pueblos indígenas en Colombia. Es una conclusión también desde mi experiencia como funcionaria del Ministerio de educación Nacional en este tema del que he venido escribiendo.

Expongo lo anterior, en atención a que, yo entré a esta investigación, la realicé por casi quince años y vivencié el tema desde los pueblos indígenas y desde el ente rector del Estado considerando que la normatividad en educación para pueblos indígenas en Colombia, había aportado a la homogenización de los pueblos indígenas, les había aplastado y no les había tenido en cuenta.

Sin embargo, lo que arrojó este estudio de caso concreto, fue que mientras esa normatividad se ha venido construyendo, también este proceso de educación propia ha venido estructurándose. Se ha avanzado de manera significativa en la producción de materiales propios financiados por el Ministerio de Educación Nacional con las normas vigentes en cada momento.

Entonces, mi hipótesis respecto a que la normatividad no había permitido el desarrollo de la educación propia, no se comprobó, pues vimos como desde la percepción de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, se financió la producción del material relatado en este escrito.

Sin embargo y si quisiéramos saber si verdaderamente esas políticas se han implementado, debemos analizar varios aspectos: 1. La relación entre el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales o municipales. 2. La relación entre las secretarías de

Educación y los pueblos indígenas. 3. La relación entre el Sistema de Educación Nacional y las apuestas de educación propia de los pueblos indígenas.

Desarrollaré entonces cada punto.

1. La relación entre el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales y municipales.

Lo que yo he percibido en el ejercicio de mi cargo en el Ministerio de Educación, es que una cosa es la normatividad en Bogotá desde el edificio del Ministerio de Educación y otra cosa es en los territorios. La descentralización de la educación es un proceso largo, las Secretarías de Educación solicitan al MEN más allá de sus capacidades, todavía hay Secretarías de Educación que no ejercen autonomía y también hay Secretarías de Educación que no implementan la normatividad existente. Algunas porque no la conocen, otras porque no les interesa.

Entonces, desde el Ministerio de Educación hacemos un grande esfuerzo por socializar la normatividad a las Secretarías de Educación, recordándoles nuestro papel como Estado de proteger la diversidad étnica y cultural en respeto por la Constitución.

Finalmente, recurrentemente cuando tengo trabajos con las Secretarías de Educación, siento que la Constitución Política todavía no ha llegado a los territorios. Todavía se perciben percepciones racistas que no conocen ni reconocen la autonomía de los pueblos indígenas en sus territorios o en sus procesos.

Es un tema con mucha tela que cortar.

2. Relación entre las Secretarías de Educación y los pueblos indígenas

Esta es una relación tensa, pues como lo expresé en el punto anterior, hay secretarías que no aceptan por ejemplo que las comunidades nombren sus propios maestros o sus propios directivos docentes, hay secretarías que no comprenden por qué deben aceptar los calendarios propios como calendarios escolares. Hay Secretarías que siguen implementando Escuela Nueva en territorios indígenas, hay Secretarías que siguen contratando organizaciones religiosas para la administración de la educación para los pueblos indígenas.

Y así, podría continuar dando ejemplos. La única norma concreta que exige la concertación de la implementación de la educación en territorios indígenas, es el Decreto 2500 de 2010, del que he venido escribiendo en este documento. La cuestión es que no todos los procesos educativos indígenas de Colombia implementan este decreto.

Es así como será un larguísimo camino para que las secretarías comprendan la normatividad especial, por eso en el Sistema Educativo Indígena Propio, los recursos económicos, serán girados directamente a las autoridades indígenas para su administración, ya no habrá Secretarías de Educación en el medio. Veremos como resulta esto.

3. La relación entre el Sistema de Educación Nacional y las apuestas de educación propia de los pueblos indígenas.

Esta relación tiene tanto a las entidades como a las estructuras indígenas de por medio, pero miremos solamente el sistema nacional y este proceso de educación propia.

El sistema de educación nacional, sigue evaluando desde una sola mirada, las pruebas anuales son las mismas para todos los y las estudiantes del país. Las pruebas no están traducidas a idiomas nativos ni tienen contenidos diferenciados.

En ese primer ejemplo, pensemos cómo se sienten los niños indígenas que salen de un proceso de educación propia presentando una prueba de estado.

Veamos ahora el funcionamiento administrativo de los Establecimientos Educativos, cómo son los Proyectos Educativos Institucionales, como son los Planes de Evaluación Institucional, cómo son los manuales de convivencia, y todos los demás aspectos del funcionamiento de un establecimiento educativo.

En estos procesos se ha intentado que tengan en cuenta el contexto de las comunidades educativas, pero esto no es suficiente para el respeto por la educación propia, pues la educación propia no se centra en el establecimiento educativo, ni siquiera en los estudiantes, la educación propia se centra en las comunidades, el establecimiento educativo es apenas uno de los espacios donde se vivencia la educación no es el centro como sí lo es en el sistema de educación nacional.

Ahora pensemos en los profesores, apenas en 2023, salió una norma transitoria que reconoce que las personas sabias o con conocimientos tradicionales, también pueden enseñar y apenas en este año, se regula cómo los profesores indígenas pueden ascender en el escalafón docente (no es precisamente así, pero lo pongo de esta manera para hacerme entender), es decir que apenas en 2023, se reconoce en el salario los profesores indígenas que han estudiado licenciaturas o posgrados.

Para terminar, pensemos en los calendarios escolares frente a los calendarios propios de los pueblos indígenas. Todos los establecimientos educativos del país, deben cumplir el mismo número de semanas de trabajo académico, el mismo número de semanas de desarrollo institucional, de receso escolar.

Aunque hay Secretarías de Educación que permiten que los procesos de educación propia definan qué semanas son para qué, la estructura sigue siendo la misma. No hay forma para que los pueblos nómadas por ejemplo, puedan moverse y si quisieran solamente tener 20 o el número que sea de semanas de trabajo académico, o que por ejemplo las jornadas de recolección de semillas en las que los estudiantes no pueden estar en clases en la escuela, sean validas como semanas de trabajo académico.

Y así, podríamos pensar en varios ejemplos en donde aún existiendo la norma, aún existiendo los materiales educativos, la implementación de la educación propia tiene mucha más complejidad y para lograr su total vivencia, faltan años.

### **El cierre de un proceso personal**

Siguiendo el hilo del apartado anterior, espero que con el cierre de este proceso y con el cartón como Maestra en Educación, pueda seguir acompañando a los pueblos en el fortalecimiento de su educación propia, pero también creo que los estudiantes de antropología pueden usar lo que he cosechado en mi camino.

El cierre de este proceso personal de 14 años en la maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional, es muy importante en mi vida personal, seguiré andando el tiempo en espiral agradecida por todo lo aprendido y con la apertura de devolver a quien corresponda parte de tantas enseñanzas.

Este ha sido un proceso hermoso de muchos aprendizajes, en donde cada territorio me ha permitido observar que en Colombia verdaderamente existen muchas formas de habitar la existencia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1142, D. (1978). Educación sobre las comunidades indígenas.

Asociación de autoridades tradicionales mesa permanente de trabajo por el pueblo Cofán y cabildos indígenas pertenecientes a los pueblos Awá, Nasa, Kichwa, Emberá Chami. (2018). Informe técnico de talleres PEC.

Asociación de autoridades tradicionales mesa permanente de trabajo por el pueblo Cofán y cabildos indígenas pertenecientes a los pueblos Awá, Nasa, Kichwa, Emberá Chami. (2018). Informe técnico rediseño curricular propuesta administración educativa indígena del Putumayo. Jamioy, N.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Colombia. (1978). Decreto 1142 de 1978. Ministerio de Justicia.

Colombia. (2007). Decreto 2406 de 2007. Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. (2010). Decreto 2500 de 2010. Ministerio del Trabajo.

Colombia. (2004). Decreto 4313 de 2004. Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. (2008). Decreto 4710 de 2008. Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995. Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. (2008). Directiva Ministerial 002 de 2008. Ministerio de Educación Nacional.

Tobar Gutiérrez, M. E., & Espitia Malagón, P. P. (n.d.). El camino que vamos a recorrer para aprender nuestra lengua: Ingi ayafangae atesw'pa tsaiki, gramática pedagógica de la lengua Cofán.

FUNDACIÓN ZIO-AI UNIÓN DE SABIDURÍA. (1999). Plan de vida del pueblo cofán y cabildos indígenas del valle del Guamuez y San Miguel. Bogotá: Fundación Zio-Ai Unión de Sabiduría.

FUNDACIÓN ZIO-AI UNIÓN DE SABIDURÍA. (2004). Ingi ayafangae atesw'pa tsaiki: gramática pedagógica de la lengua cofán (Vols. 1-3). Bogotá: Fundación Zio-A'i Unión de Sabiduría.

FUNDACIÓN ZIO-AI UNIÓN DE SABIDURÍA. (2008). DWSWNGA A'INDEKHWMBE INGI AYAFANGAE ATESW'PA TSAIKI. Gramática pedagógica de la lengua Cofán para Bachillerato (En tres volúmenes).

Ley 21 de 1991. (1991).

Ley 115 de 1994. (1994).

Ley 1381 de 2010. (2010).

Ley 397 de 1997. (1997).

Ley 715 de 2001. (2001).

Ministerio de Educación. (2017). Respuesta 2017-er-226099, 2017 – ee-195014 a Luisa Zapata.

Ministerio de Educación. (2017). Ruta de acompañamiento al proyecto educativo indígena. Subdirección de fomento de competencias, Dirección de calidad, Julisse Guayacán.

Ministerio de Educación, & Asesoría y Gestión Cía Ltda. (2013). SIGCE – Manual de usuario Proyecto Educativo Comunitario (PEC) Usuario Establecimiento Educativo.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales y guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación.

Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Convenio No. 169). <https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/lang--es/index.htm>

Organización Nacional Indígena de Colombia, Grupo Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2008). Perfil del sistema educativo indígena propio.

Institución etnoeducativa U'wa Izketa. (Año). Proyecto Etnoeducativo comunitario Kajkrasa Ruyina guardianes de la madre tierra – El Planeta Azul. Resguardo indígena unido U'wa, municipio de Toledo, Norte de Santander.

Quijano, A. (1988). Modernidad, identidad y utopía en América Latina. Lima: Sociedad y Política Ediciones.

Segato, R. (2015). Des/decolonizar la universidad. Del Signo.

Tobar, M. E. (2007). Educación propia.

Vasco, L. G. (2011). Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha india. En: [www.luguiva.net](http://www.luguiva.net)

Vasco, L. G. (1998). Guambianos: hijos del arcoíris y del agua. En: [www.luguiva.net](http://www.luguiva.net)

Vasco, L. G. (1993). Encrucijadas de Colombia. Amerindia. En: [www.luguiva.net](http://www.luguiva.net)

Zio - A'i, F. (2006). Modelo pedagógico integrado e intercultural del pueblo cofán y los cabildos indígenas Awá, Embera, Nasa, Pasto y Quichua de los municipios de Valle de Guamuéz y San Miguel.

Zio - A'i, F. (2007). Fundamentación y seis ejes que conforman el currículo de preescolar y la básica primaria del pueblo cofán y los cabildos Awá, Pasto, Nasa, Kichwa y Embera Chami. Bogotá: Fundación Zio - A'i.

## ANEXOS

En el siguiente enlace se encuentran imágenes de portadas de materiales educativos, créditos en donde aparece mi nombre en la elaboración de los materiales, algunos textos completos, así como los instrumentos de recolección de información aplicados en el paso del tiempo para esta investigación.

<https://drive.google.com/file/d/1VMQpn-EBZS1cFuCteb9Kw-HdLJfL4xwn/view>

-