

Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia

Etnoeducação: os novos desafios de pensar a educação indígena na Colômbia

Ethno-education: The new challenges of thinking about indigenous education in Colombia

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
6 de septiembre de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
17 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de abril de 2019

Luis Alfonso Barragán-Varela

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá / Colombia

luis.bavalog@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6601-0346

Resumen

El artículo pretende re-ubicar el concepto de etnoeducación indígena en un nuevo marco de operación cultural inscribiéndolo bajo la óptica de lo político. Para ello, se trazó un "más allá" de aquellos límites impuestos por las políticas del Ministerio de Educación Nacional en pro de la preservación de unas lenguas, de unos saberes y de unas narrativas, para re-conocerlo en aquellas otras prácticas marginales que están directamente vinculadas con el hacer indígena. Bajo esta lectura, se lograron develar tensiones y luchas del Estado colombiano con las organizaciones indígenas y cómo de estos encuentros, la etnoeducación se vuelve una de las principales tácticas de representación y adquisición de poder para estas comunidades.

Palabras claves: etnoeducación, comunidades indígenas, políticas, educación intercultural, tácticas.

Resumo

Este artigo pretende realocar o conceito de etnoeducação indígena em um novo marco de operação cultural, inscrevendo-o a partir de uma perspectiva política. Para isso, foi traçado um "além" desses limites impostos pelas políticas do Ministério da Educação Nacional em favor da preservação de algumas línguas, de alguns saberes e de algumas narrativas, para reconhecê-lo naquelas outras práticas marginais que estão diretamente vinculadas ao fazer indígena. Nessa leitura, foi possível revelar tensões e lutas do Estado colombiano com as organizações indígenas e como, a partir desses encontros, a etnoeducação

Referencia para citar este artículo: Barragán-Varela, L.A. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 35-50.

se torna uma das principais táticas de representação e aquisição de poder para essas comunidades.

Palavras-chave: etnoeducação, comunidades indígenas, políticas, educação intercultural, táticas.

Abstract

The article intends to relocate the concept of indigenous ethnoeducation in a new cultural operation framework, inscribing it under the political perspective. For this, the research was done “beyond” the limits imposed by the policies of the Ministry of National Education in favor of the preservation of some languages, of some knowledge and of some narratives. Thus, making it possible to re-know it in other marginal practices that are directly linked to the indigenous doing. Under this reading, it was possible to reveal tensions and struggles of the Colombian State with indigenous organizations and of how from these encounters the ethno-education becomes one of the main tactics of representation and acquisition of power for these communities.

Keywords: ethnoeducation, indigenous communities, politics, intercultural education, tactics.

INTRODUCCIÓN

El carácter pluriétnico y multicultural que “adquiere” la nación colombiana con la reforma constitucional de 1991¹, es solo el testimonio de las constantes relaciones “neocoloniales”² que aún persisten dentro del “nuevo” orden global. Una práctica política que autentificó no solo las historias de explotación y de diferencia cultural que toleraron -y toleran- ciertas minorías étnicas no reconocidas por el Estado nacional, sino por la evolución de un sinfín de tácticas de resistencia que utilizaron estas comunidades fuera de los marcos de la institucionalidad colombiana, como las llevadas a cabo por los pueblos indígenas caucanos a mediados de los ochentas bajo la representación de Quintín Lame. Maniobras de resistencia cultural que se fueron estableciendo desde los márgenes de la diferencia y la diversidad y que permitieron que estas comunidades comenzaran a ser percibidas y observadas por el Estado colombiano como “(...) sujetos productores de cultura con voz y voto dentro del ejercicio democrático (...)” (González Piñeros, 2006, pág. 70).

Dentro de esa “normalidad” jurídica que se pretendió establecer por medio del acto legislativo, desde los bordes discursivos nacionales se comenzaron a insertar diversas tácticas³ de descolonización como las llevadas a cabo tanto en las academias, específicamente en la antropología, por profesores como María Teresa Findji, Álvaro Velasco, Luis Guillermo Vasco y Víctor Daniel Bonilla en el denominado movimiento solidario⁴, así como por las mismas agrupaciones indígenas (CRIC, OIA, ONIC, OPIAC, entre otras) en pro del reconocimiento de los derechos colectivos indígenas, frente a las múltiples formas institucionalizadas

¹ Este acto legislativo pretendió re-conocer, bajo ciertos órdenes normativos y legales, algunas realidades sociales, históricas y culturales que habían sido olvidadas, negadas o silenciadas por la institucionalidad colombiana, por lo que debe entenderse como una suerte de revisión crítica del Estado colombiano frente a unos temas neurálgicos como la diferencia cultural, autoridad política y la discriminación social.

*Claro está, que los cambios significativos introducidos en la Constitución de 1991 no fueron una completa sorpresa, el espacio institucional para el reconocimiento étnico ya estaba abonado debido a la presión ejercida años atrás por algunos organismos internacionales como la Unesco y la OIT.

² Se debe entender, que en este artículo el concepto de “neo-colonialidad” está íntimamente relacionado con el término usado por académicos y teóricos culturales que es “colonialidad” (le pongo el prefijo “neo” solo para hacer visible la posibilidad exponencial de sus relaciones de poder, es decir, sus diversificaciones en subespacios y de su puesta en marcha desde distintas estrategias cada vez más diseminadas y microscópicas). El término de “colonialidad” difiere en parte del concepto de “colonialismo”, porque este último solo hace referencia a estructuras y prácticas de dominación y explotación por parte de autoridades políticas en base a capitales y recursos de producción. En cambio, “neo-colonialidad” muestra lo que pretendo subrayar en el artículo que es la fuerte dependencia que aún existe actualmente en las relaciones de poder del Estado nacional colombiano con lo indígena y que es el concepto de “fijeza” en relación con la construcción ideológica del “otro” (Bhabha H., 2002, pág. 91). El profesor y académico Aníbal Quijano clasifica el término usado como “(...) uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimen-

siones, materiales y subjetivas, de la existencia (...)” (Quijano, 2007, pág. 285).

³ La distinción que se plantea en este artículo entre tácticas y estrategias aparece bajo la relocalización que hace el profesor De Certeau. Para el antropólogo (De Certeau, 2000), la cultura debe entenderse como modos de operación llevadas a cabo por usuarios, como maneras del hacer que están integradas por diversas prácticas que pueden ser microbianas, singulares y plurales, y que son descritas como agenciamientos: una, que es la estrategia que es una trayectoria que está regulado por la cuadrícula institucional y determinada por los órdenes del poder y de lo normativo. Es decir, la estrategia hace parte de lo policía –en términos de Rancière- porque establece lugares, espacios, funciones y tareas a partir de relaciones inmutables de poder. Y segundo, la táctica que es un arte débil, ya que no tiene un lugar desde donde actuar a diferencia de la estrategia. La táctica funciona siempre desde un lugar ajeno, desde un no-lugar. Opera retirada, en recogimiento, en y desde las periferias. (De Certeau, 2000)

⁴ Táctica liderada por el antropólogo, Luis Guillermo Vasco, quien estableció dos tipos de agenciamiento: una, denominada colaboradores, y la otra que es la solidaria. Esta última plantea una revisión sobre el papel del científico social frente a las comunidades indígenas a partir de una perspectiva política que demanda toda una transformación radical del vínculo que se ha establecido entre la sociedad nacional y la sociedad indígena.

⁵ Las diversas lecturas teóricas que se han llevado a cabo sobre el concepto de “multiculturalismo” tienen un punto de confluencia básico y es el reconocimiento de algunas tensiones que son significativas en la actualidad. Por ello, en este artículo solo privilegiaremos las disputas que consideramos necesarias para pensar la etnoeducación en términos políticos, y es por medio de la relación de poder establecida entre la globalización, el multiculturalismo –vista como una estrategia de poder neoliberal- y la interculturalidad. Y para esto,

de dominio, explotación y opresión que se han ido estableciendo por las ideologías neoliberales en la actualidad. Tácticas que interactúan y cuestionan fuertemente los modelos nacionales, y que vislumbran el sentido y la necesidad de una educación pensada en términos políticos como la expresión de una relación “armoniosa” entre los pueblos. Es en este sentido, que las llamadas movilizaciones indígenas deben empezar a leerse en Colombia como emergencias culturales, políticas y educativas, que buscan re-negociar las experiencias intersubjetivas y colectivas de la nacionalidad. Re-negociaciones que sí se han llevado a cabo en otros espacios nacionales como las acontecidas tanto en Bolivia como en Ecuador, en donde las comunidades indígenas lograron afianzar constitucionalmente una “(...) diversidad real e innegable, (a partir del reconocimiento) de nacionalidades indígenas como entidades económicas, políticas y culturales históricas diferenciadas (...)” (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 1994, pág. 12). Tanto la constitución ecuatoriana como la boliviana se declaran naciones pluriculturales y plurinacionales, a diferencia de Colombia que sigue leyéndose en clave netamente multicultural en relación con lo indígena.

Es por ello, que los recientes cambios constitucionales en Colombia de conformidad a un proyecto de construcción nacional develan aún la inscripción de una multiculturalidad⁵ entendida como un punto de partida y de llegada para diversas estrategias institucionales, que pretenden incentivar y promover la participación política para estas comunidades. Y es dentro de ese contexto, que el tema de la etnoeducación se transforma en el espacio propicio, en ese no-lugar⁶ para la disputa y la contrapartida sobre ciertos dispositivos que buscan normalizar el desarrollo desigual y las historias diferenciales que se vienen tejiendo alrededor de la idea de nación, raza, etnicidad, género y ciudadanía en Colombia.

1. ¿RUPTURA O CONTINUIDAD? MOVIMIENTOS SOCIALES Y ETNOEDUCACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN CON LO INDÍGENA.

La reivindicación que se llevó por más de 50 años por medio de grupos y comunidades indígenas en Colombia² fusionado con los primeros discursos de diversas organizaciones internacionales acerca de los derechos humanos de estas comunidades, permitió que el acto constitucional de 1991 comenzara a codificar en el ordenamiento público una concepción bastante radical sobre la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Modificaciones y alteraciones constitucionales que se presentan como una extensión del “neo-indigenismo estatal” (Gros, Poder de la escuela, escuela del poder, 2000, pág. 61) a causa de que su representación siguió connotando una rigidez cultural, así como un pre-establecimiento de un orden de los cuerpos en cuanto a la diferenciación étnica, a pesar del reconocimiento dado a sus derechos como pueblos originarios⁸. Por ello, debe entenderse que solo es a partir de una serie de reivindicaciones dadas *en* y *desde* los márgenes nacionales, que las comunidades indígenas en Colombia han podido acceder a ciertos márgenes de visibilidad cultural en materia pública.

Estas revalorizaciones que se dieron a partir de esa visibilización de lo "otro" gracias a la puesta en escena de una alteración de lo nacional así como de las incontables movilizaciones indígenas que le antecedieron, subraya que, todavía dentro de la gramática gubernamental la aceptación de una pluralidad política indígena que está cifrada en el territorio colombiano sigue siendo escasa, pues la fuerza de las prácticas implementadas aún aseguran la repetitividad de coyunturas históricas y discursivas desiguales sobre lo indígena.

Claro está, que ya a partir de la década de los setentas el Ministerio de Educación Nacional (MEN) había implementado uno de los primeros programas de etnoeducación como un proyecto educativo que buscaba por aquella época una suerte de "afirmación parcial sobre el asunto indígena en la nación" (Mosquera, 2000, pág. 190). Este proceso denominado como el Concordato de 1973, fue un tratado que intentó establecer sobre ciertas zonas donde aún existía influencia misionera ciertas pautas educativas, sustituyendo aquellos convenios misionales que por siglos funcionaron bajo el mandato de la Iglesia por políticas públicas estatales de formación para lo indígena⁹. Este primer "reconocimiento" fue fundamental dentro de la historia de la etnoeducación en Colombia porque definió en gran parte el marco de operación cultural que iba a hacer implementado posteriormente en las políticas de educación en relación con lo indígena: una etnoeducación que estuviese vinculada más con la afirmación o el reclamo de la autenticidad de determinados orígenes e identidades que con la verdadera promoción de prácticas políticas y elecciones éticas de estas comunidades.

Pero, es a partir de la Constitución de 1991 con la Ley 21 que después va a ser reafirmada en 1994 con la Ley 115, que la política pública de educación para los pueblos indígenas se fundamentó bajo cuatro lineamientos básicos con un corte multicultural:

1. El fortalecimiento y desarrollo de una política educativa de atención para estos pueblos originarios.
2. Definir y desarrollar un marco normativo de políticas educativas para estas comunidades.
3. La integración de estas propuestas institucionales con el anhelo y los reclamos de las comunidades indígenas en torno a su propuesta educativa, así como la posibilidad de administrarla de manera autónoma en sus "circunscripciones especiales".
4. Adecuar el sistema educativo nacional para que esta posibilidad se concrete, teniendo en cuenta las características nacionales tanto de su territorio como de sus particularidades institucionales.

Una lógica que buscó, primero la oficialización de las lenguas indígenas en sus territorios, segundo, permitir el desarrollo de ciertos dispositivos pedagógicos, didácticos y administrativos que garanticen el derecho a la preservación identitaria de los pueblos y tercero, una progresiva estatalización de sus identidades étnicas y culturales. Su enfoque tutelado por organismos internacionales como la OIT y la Unesco¹⁰, planteó una mirada del "otro"¹¹ desde la perspectiva de ese "algo" que debe ser tolerado¹², en donde se procuró asimilar al indígena desde su individualidad y no desde el reconocimiento grupal como comunidades que

hay que reconocer la literatura que se ha llevado a cabo sobre estos tres conceptos desde las contribuciones realizadas por Stuart Hall (Hall, 2004), Boaventura de Sousa de Santos (Santos & Avritzer, 2005), McLaren (McLaren, 1997). Se debe dejar claro, que el concepto del multiculturalismo ha tenido fuertes contradictores y férreas posiciones en la academia como las encabezadas por Grossberg (2003), por Slavoj Žižek (2008) y Hommi Bhabha (2002), quienes reconocen en ese término un discurso eurocéntrico que perpetua aún más la distancia entre las culturas globales y las culturas locales no-europeas. Cito: "el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un "racismo que mantiene las distancias": "respeto" la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad "auténtica" y cerrada en sí misma respecto de la cual el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal." (Žižek, 2008, pág. 56).

⁶ Es un no-lugar ya que pretende poner en tensión una distribución impuesta por un orden policial a los modos discursivos, y que busca, de manera periférica y marginal, reubicar la discusión y el debate de las minorías indígenas sobre aquellas "asignaciones de cuerpos y lugares previamente establecidas" (Ranciere, 2007, pág. 35) por el Estado

⁷ Dentro de las experiencias políticas de organizaciones constituidas por comunidades indígenas "(...) actuando como referentes de identificación colectiva (...)" (Salazar Delgado, 2007, pág. 49) se pueden identificar dos momentos. El primero, fue alrededor de 1960, año en el que se conformó la primera organización político/cultural indígena en Colombia –con un alto porcentaje de campesinos–, que buscó reivindicar las exigencias y propuestas de las comunidades indígenas que estaban operando como sujetos no políticos desde la clandestinidad. Esta organización fue llamada Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ACNUC) y fue creada de manera periférica desde los márgenes nacionales y aglutinó para ese en-

tonces, diversas comunidades que estaban ubicadas tanto en Nariño, Valle del Cauca, Cauca y Putumayo. Y el segundo, fue en 1982 con el Primer Encuentro Indígena Nacional realizado en Lomas de Hilarco, Tolima, en donde se planteó la necesidad de establecer una educación autónoma, así como el fortalecimiento de las lenguas indígenas y sus tradiciones orales. Esta asociación se llamará tiempo después como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) colombiano.

⁸ Una de las primeras apuestas del indigenismo como una estrategia institucionalizada en América Latina se erigió en México a mediados de 1940 explica Korsbaek y Rentería (2007). Práctica instrumentalizada que trazó los lineamientos sobre ciertas políticas públicas en relación con lo indígena en otros países del continente. El neo-indigenismo aparece como consecuencia de la debacle del indigenismo institucional que establecía una mirada ortodoxa con fines netamente aculturadores, obrando en condiciones muy diferentes como una estrategia oficial en aquellos países que están ubicados en las franjas de la multiculturalidad. Estados que celebran de buena gana la convivencia de un mundo de culturas y pueblos plurales, pero siempre y cuando estén ubicadas en los márgenes y que "produzcan saludables márgenes de ganancia dentro de las sociedades metropolitanas" (Bhabha H., 2013, pág. 29)

⁹ En 1976 la Iglesia Católica le entregó al MEN más de 1.351 establecimientos educativos. Este acto quedó consignado en el Decreto Ley 088 de 1976 y posteriormente en el Decreto 1142 de 1978 en donde se "establecieron las pautas para la reestructuración del sistema educativo para las comunidades indígenas" (Rodríguez Reiné, 2011, 44). La Iglesia logró conservar la administración de 526 planteles en donde se atendían a 160.449 alumnos indígenas (Jimeno & Triana, 1985, pág. 48) *Colombia y Ecuador son considerados como los países pioneros en programas etnoeducativos en América Latina.

¹⁰ El convenio 169 de la OIT, estableció en los artículos 28,

buscaban "(...) generar orientaciones y transformaciones socioculturales (...)" (Salazar Delgado, 2007, pág. 45) respecto a un estado de cosas que le son adversas. Es decir, se proporcionó un respeto por la especificidad del "otro" pero re-afirmando discursivamente la propia superioridad del Estado, ya que las verdaderas políticas de afirmación impartidas desde la educación deben partir de la voluntad misma de los pueblos y no establecidas por reformas institucionales que legitiman aún más la función de un Estado asistencialista como el colombiano

Por ello, estas políticas públicas de una educación pensada en términos de diversidad y diferencia deben verse solo como estrategias institucionalizadas que tuvieron como fin el establecimiento de una utilidad política del "otro". Pero ¿por qué debe considerarse estas políticas de etnoeducación como prácticas extensivas de una colonialidad estatal en Colombia?

A pesar de las constantes transformaciones que sufrió el MEN desde 1992 (con el Decreto 2127) hasta el 2000 (con el Decreto 088) con el que se buscó la dinamización de ciertos dispositivos que pudieran articular las modalidades de educación, el estímulo de innovaciones y el pensamiento pedagógico en proyectos educativos no convencionales bajo el marco de la diversidad (como la inclusión de los PEI en los planes de desarrollo territorial)³, el proyecto sigue situando al sujeto indígena dentro un marco discursivo "neo-colonial" perpetuando una lectura estereotipada del mismo, es decir, estableció su estrategia política de reconocimiento e identificación del "otro" como aquello que siempre está "en ese lugar" diferenciado y que debe ser repetido y señalado discursivamente. Esta práctica pedagógica que ha sido denominada como una "antropología sin sociología" (Tadeu da Silva, 2001), ubica a la multiculturalidad educativa como una estrategia "inventariada"¹⁴, es decir, se les respeta sus tradiciones lingüísticas y se fomenta la protección de sus saberes y tradiciones pero de forma fija y estable, sin la posibilidad de un "más allá" que permita provocar, incitar y estimular orientaciones y transformaciones socio/culturales reales a partir de la práctica pedagógica. Por esa razón, es que ese discurso establecido desde una diversidad que es tolerada y aceptada corre el riesgo de transformarse en un dispositivo de "normalización" y olvido despojando a estas comunidades completamente de sus narrativas y de sus relatos de sobrevivencia, así como de la responsabilidad que tiene el Estado frente a las desigualdades materiales y colectivas que padecieron estas comunidades por años.

Y es que la propuesta etnoeducativa del Estado no ha tenido en cuenta la incorporación de los saberes propios como tampoco la participación de otros miembros de la comunidad distinta a los docentes encargados de impartirla¹⁵. Es por ello, que la perspectiva del pluralismo y por extensión de una política pública de etnoeducación en Colombia para estas comunidades ha llevado poco a poco a una suerte de estalización de las etnias indígenas por medio de la cooptación de sus derechos como sujetos/políticos restringiendo todo un proceso de interacción e integración simbólica que instaure la diferencia no a partir de identidades establecidas en extremos fijados en polaridades primordiales – entre el ciudadano indígena y el ciudadano no indígena-, sino por medio de la posibilidad de hablar de esta sin una jerarquía supuesta e impuesta.

Y es por esto, que la Organización de Estados Iberoamericanos viene realizando diferentes encuentros desde 1995 señalando la importancia de una educación intercultural que permita la reivindicación y promoción de los derechos políticos indígenas a partir de las experiencias educativas en las que se pueda garantizar la participación de estas comunidades¹⁶. Reconocimiento no oficial de unas emergencias culturales¹⁷ que buscan un espacio desde para actuar y que el gobierno colombiano ha “solventado” a medias con estrategias de inclusión desde dos frentes. La primera, que se ha ido materializando desde la Corte Constitucional por medio de diversas sentencias lo que han denominado como una “multiculturalidad estatalizada” (Llano Franco, 2012, pág. 24) como fue el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, por medio del cual se legitima la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa permanente de concertación con organizaciones indígenas, en donde se viabiliza la conformación de comisiones temáticas, como viene siendo la mesa de Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (Contcepi) que viene trabajando desde el año 2000¹⁸. Y la segunda, bajo el margen de una “autonomía” con la formación del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, que se convirtió en una especie de centro de consejería no institucional para las políticas institucionales que lideraba el gobierno, y que funcionó como una especie de comisión tripartita obligatoria integrada por agentes del MEN, por autoridades indígenas y por representantes del gobierno departamental.

2. PENSAR LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA COMO UN PROYECTO POLÍTICO: UN ITINERARIO PLURAL Y CREATIVO A PARTIR DE LA INTERCULTURALIDAD.

El concepto de interculturalidad tiene una relevancia específica en América latina, y más exactamente dentro del contexto vinculado con la práctica pedagógica indígena¹⁹. El profesor peruano, Fidel Tubino, ha establecido dos tipos de operación intercultural: una que es la funcional, que responde como estrategia y que aparece vinculada con políticas multiculturales perpetuando “(...) la asimetría social y la discriminación cultural (lo que no) permitiría un dialogo intercultural auténtico (...)” (Tubino, 2005, pág. 5), y otra que llama crítica que opera como táctica buscando establecer toda una postura política desde la educación y que tiene como objetivo: construir sociedades democráticas a partir de las diferencias culturales.

Si se va a leer la etnoeducación bajo una óptica política en relación con la interculturalidad, debe partir como explica Walsh (Walsh, 2005) de una lectura decolonial vista como una táctica de operación crítica – en términos de Tubino- que supondrá no solo la visibilización de ciertas estructuras y relaciones de poder asimétricas entre el Estado y las comunidades indígenas en Colombia, sino que será el punto de partida para una reconstrucción radical del ser, del poder y del saber indígena por medio de sus prácticas cotidianas²⁰.

Habíamos aclarado que la etnoeducación apareció a mediados de los setentas entendida como la “efectiva” aspiración de una educación propia que correspondiera a cada etnia y que, además debía ser

29 y 30 lo referente al derecho a la preservación de las lenguas indígenas y el uso de las prácticas educativas propias. En estos artículos se subraya la necesidad de enseñarle a los niños de los pueblos indígenas a escribir y a leer en su propia lengua, así como las medidas adecuadas para preservar sus saberes y tradiciones. También se hacen referencias sobre la necesidad de que los gobiernos adopten medidas acordes a las culturas de los pueblos indígenas a fin de reconocerles sus derechos y obligaciones en materia de educación, salud, servicios sociales, etc. (OIT, 2014).

¹¹ Cuando se traza una estrategia de multiculturalidad en un territorio nacional imaginado como homogéneo (Anderson, 1983), el problema de alteridad es fundamental. Por ello, utilizaré los planteamientos establecidos por Skliar (2002) y Duschatzky (2017) en la relación discursiva que proponen entre alteridades y pedagogías. Tanto Skliar como Duschatzky proponen tres maneras según las cuales se enfrenta la diversidad al imaginario de una alteridad cultural/política/social reconocida estatalmente bajo la línea de la multiculturalidad: primero, el “otro” como fuente del mal, segundo, el “otro” como sujeto pleno de un grupo cultural y, tercero, el “otro” como alguien a quien se debe tolerar.

¹² Skliar y Duschatzky (2017) establecen que el acercamiento multicultural no permite la construcción de un diálogo entre un nosotros y un “otros”, así como la no posibilidad de un vínculo social que reconozca y celebre las diferencias: “(...) La tolerancia, sin más, despoja a los sujetos de la responsabilidad ética frente a lo social y al Estado de la responsabilidad institucional de hacerse cargo de la realización de los derechos sociales (...)” (Duschatzky & Skliar, 2017, pág. 11). Es un planteamiento muy similar al que ha establecido Zizek y que ha denominado como “(...) la tolerancia represiva del multiculturalismo (...)” (Zizek, 2008, pág. 55)

¹³ La normativa etnoeducativa instalada por el MEN no ha sido acatada en su totalidad por las comunidades indíge-

nas, es más, a muchas se les ha obligado a inscribir sus proyectos educativos alternos bajo los lineamientos del PEI, justificando que sus prácticas educativas no tienen la calidad exigida.

¹⁴ Denomino aquella política pública del multiculturalismo del Estado colombiano y su relación con la educación como un discurso "inventariado" porque se constituyó netamente como una estrategia básica de control estatal, que operó bajo tres dispositivos: primero, de revisión, segundo, de observación y, tercero de registro (información exacta sobre la cantidad de lenguas indígenas que se hablan en Colombia, la contabilización de las comunidades indígenas que existen actualmente en el territorio, así como su ubicación y su pertinencia cultura, etc.). Además, aparecen fosilizadas porque su accionar dentro del gobierno nacional se limitó a ser una actividad de números contables, es decir, se materializa dentro de los escenarios nacionales solo como porcentajes y cifras estatales.

¹⁵ Rodríguez Reinel (2011) explica que el proyecto etnoeducativo entre 1992 y el año 2000 congregó a diversos funcionarios entre antropólogos, sociólogos, pedagogos y lingüistas. Y aunque también hubo una participación de indígenas, esto no llevó una mejora sustancial en la implementación del proceso etnoeducativo, además, hubo constantes demandas de diversas comunidades para que se aumentara el número de indígenas en estas comisiones.

¹³ La normativa etnoeducativa instalada por el MEN no ha sido acatada en su totalidad por las comunidades indígenas, es más, a muchas se les ha obligado a inscribir sus proyectos educativos alternos bajo los lineamientos del PEI, justificando que sus prácticas educativas no tienen la calidad exigida.

¹⁴ Denomino aquella política pública del multiculturalismo del Estado colombiano y su relación con la educación como un discurso "inventariado" porque se constituyó netamente como una estrategia básica de control estatal, que operó

impartida por el Estado colombiano. Pero su desarrollo en el territorio colombiano muestra una historia distinta. Como táctica emergente surgió a la sombra del reconocimiento oficial del Estado y por ello, desarrolló su campo de acción bajo tres pautas muy delimitadas: primero, situar en los escenarios públicos el problema de una diversidad cultural ampliada, segundo, la posibilidad instalar en el debate público la afirmación étnica y política de sus saberes, prácticas, etc. y, tercero, promulgar un reconocimiento "verdadero" de lo otro²¹.

No obstante, a pesar de tener estos tres principios definidos como pautas fundamentales frente a unas estrategias educativas institucionalizadas, la operabilidad de una educación propia no se ha dado de forma orgánica, es más, se han registrado diversas luchas internas entre los mismos pueblos. Casos como los de la Amazonia y la Orinoquia, en donde se generaron procesos de resistencia de ciertas comunidades indígenas con lo regulado previamente por la ONIC. Por ello, es necesario pensar no en una etnoeducación en singular, sino en entoeducaciones pluralizadas, diversificadas y espacializadas que buscan reivindicar el mismo estatus de sujetos productores de cultura con voz y voto dentro los escenarios nacionales, pero a partir de mecanismos de apropiación y de implementación diferenciables²².

Y es allí, donde se instalará metodológicamente el texto, reconociendo el término de entoeducaciones pluralizadas como una discursividad que se está diversificando constantemente en el espacio nacional. Como una categoría política/cultural que está modificándose no solo desde un espectro textual, desde leyes, investigaciones, artículos, documentos públicos, etc., sino por medio de un "hacer-ser" continuo en los entornos comunes indígenas. El "hacer-ser" tiene que entenderse no bajo la lectura dualista que ha establecido Occidente que ha ubicado discursivamente la existencia de una doxa y una praxis como dos principios autónomos, irreductibles, que co-existen pero como sentencias soberanas, sino bajo la orientación indígena. El saber y el hacer en el pensamiento indígena es visto como energías simultáneas que se complementan, que se integran, son palabra-vida y palabra viva que es activa y que mantiene una estrecha relación con el conocimiento y la práctica, es decir, no como una simple proporción de equivalencias entre un sujeto cognoscente y la práctica, sino como "vibraciones" (sonoras, espirituales, materiales) entre el conocimiento indígena, las prácticas cotidianas (saber-hacer) y el legado ancestral (el ser).²³

Siguiendo este planteamiento, lo primero que hay que hacer es empezar a leerla fuera del molde institucional que la ha codificado a partir de leyes y reformas institucionales, como si fuese una práctica restringida a espacios cerrados y a dinámicas estables que evitan una verdadera vinculación del saber y el hacer en los entornos comunes que comparten los indígenas en sus resguardos. Entendida de esta manera, habrá que abordarla y re-conocerla en otros espacios cotidianos y comunes con dinámicas que estén mucho más vinculadas con la variabilidad y la mutabilidad, es decir, en sus chagras, en sus actos rituales, alrededor del fogón, en sus ciclos de siembra y recolección, etc.

Por consiguiente, al reconocer la no efectividad de la etnoeducación estandarizada instituida bajo la lógica de la repetitividad continua de saberes, metodologías y normas en un espacio sedentario que no

permite el desarrollo de educaciones pluralizadas que operen desterritorializadas del Estado, es aceptar que su operabilidad debe estar vinculada más a espacios flexibles que procedan de forma distinta al producto sólido y métrico de la educación indígena establecida actualmente.

(...) Hasta el momento, la propuesta educativa no se separa de manera radical de la concepción tradicional, es decir, del aula de cuatro paredes, a pesar de que en algunos casos esté ubicada en tambos, enramadas y construcciones por el estilo (...) (Rodríguez Reinel 1991, 83).

Y allí radica el problema de la etnoeducación indígena actual, porque solo ha sido concebida para actuar en un espacio estriado²⁴, porque su trayectoria como estrategia aparece delimitada rigurosamente a partir de unas normativas nacionales que han estandarizado su uso, lo que ha llevado a que su instrumentación se perciba más como un gasto que como una política pública integral en donde su función y su lógica ha sido traducida a criterios de eficacia y eficiencia productivista:

(...) Con este modelo se buscó generar menos costos unitarios, en los que la racionalización en pos de la cobertura y eficiencia arrasó con los pequeños intentos de innovación pedagógica que se habían iniciado para conseguir calidad. La investigación, las infraestructuras, las relaciones entre comunidades, la dotación de las aulas, laboratorios y aulas especiales y bibliotecas se vieron sacrificados por los pocos recursos de inversión para el sector (...) (Díez Guitierrez, 2009, pág. 236)

En efecto, la apropiación realizada por del Estado colombiano a partir de reglas y métricas, no ha permitido una reglamentación adecuada. Si uno ve detalladamente la historia de las normativas desde 1991, pasando por la Ley 115 de 1994 y posteriormente, con el Acto Legislativo 01 de 2001 (desarrollada en la Ley 715), la re-estructuración de la práctica educativa indígena ha quedado siempre supeditada y sujeta a procesos de estandarización pedagógica, dejando a un lado la articulación de la educación y el poder político visto como la posibilidad de una autonomía colectiva y diferencial. Esto se debe a que la modulación que se codificó desde el MEN en pro de una política educativa para lo indígena abordó los objetivos colectivos a partir de un contexto globalizado, es decir, modeló un aparato educativo para dar respuesta a unas emergencias culturales y sociales con base a unos valores, discursos y patrones estandarizados, en donde las re-definiciones de las identidades alternas -y sus realidades educativas- parecieran estar destinadas a uniformarse, y en el peor de los casos a desaparecer (García Canclini, 1999).

Homogenización e imposición de modelos únicos que han impedido, en gran parte la posibilidad de construir una educación plural en Colombia, por eso el espacio liso por donde se mueve la educación indígena vista en las prácticas cotidianas se presenta como una perturbación a la dirección hegemónica, transformándose en un movimiento exploratorio instalado en la articulación y proliferación de diferencias culturales.

bajo tres dispositivos: primero, de revisión, segundo, de observación y, tercero de registro (información exacta sobre la cantidad de lenguas indígenas que se hablan en Colombia, la contabilización de las comunidades indígenas que existen actualmente en el territorio, así como su ubicación y su pertinencia cultural, etc.). Además, aparecen fosilizadas porque su accionar dentro del gobierno nacional se limitó a ser una actividad de números contables, es decir, se materializa dentro de los escenarios nacionales solo como porcentajes y cifras estatales.

¹⁵ Rodríguez Reinel (2011) explica que el proyecto etnoeducativo entre 1992 y el año 2000 congregó a diversos funcionarios entre antropólogos, sociólogos, pedagogos y lingüistas. Y aunque también hubo una participación de indígenas, esto no llevó una mejora sustancial en la implementación del proceso etnoeducativo, además, hubo constantes demandas de diversas comunidades para que se aumentara el número de indígenas en estas comisiones.

¹⁶ Estas reuniones efectuadas surgen a partir del diagnóstico educativo realizado por la OEI en Honduras, México, Bolivia, Colombia, Perú, Ecuador, Paraguay, Nicaragua y Guatemala, en donde reconocieron que en estos países aún persisten leyes de educación que no contemplan un tratamiento pedagógico desde la perspectiva intercultural, tanto los contenidos como los currículos van en contravía de las características lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas.

¹⁷ Las emergencias indígenas en Colombia son "la forma actual de -una- marginalidad -que- ya no es la de pequeños grupos, sino una marginalidad masiva" (de Certeau, 1999, pág. 77), una actividad cultural sin firma, ilegible, que comienza a operar dentro de los marcos de legalidad pretendiendo con ello la ampliación del discurso nacional vigente develando y re-conociendo las "nuevas" -o más bien olvidadas- configuraciones identitarias que quedaron por fuera del "conteo" inicial (Ranciere, 2007, pág. 128).

¹⁸ En esta esa mesa de trabajo

se reúnen delgados de diversas organizaciones indígenas como la ONIC, la OPIAC, la AICO y la CIT.

¹⁹ La interculturalidad aparece a mediados de 1970 y está vinculado al tema educativo en referencia a las comunidades indígenas. López-Hurtado (2007) ha reconocido cuatro movimientos de la interculturalidad. Para ver su aplicación educativa examinar el texto "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana" (L. 2007)

*Hay que acotar que actualmente hay una tensión en cuanto al objetivo político de la interculturalidad y su aplicación pedagógica en relación si la interculturalidad debe ser solo para los otros, es decir, para los excluidos o debería ser aplicado como táctica para todos/todas los/las ciudadanos/ciudadanas. Examinar las diversas posturas sobre estas formas de aplicación y funcionamiento intercultural de los profesores Drelich, Russo, Pedreira y Sacavino (Sacavino & Candau Vera, 2015)

²⁰ Teniendo como referencia los movimientos indígenas llevados a cabo en Bolivia y Ecuador, Walsh (2005) desarrolló toda una lectura crítica en cuanto a la relación entre decolonialidad y decolonización. Para la académica, la decolonialidad va más allá de una simple toma de conciencia como resulta ser la decolonización, ya que como táctica supone una lucha constante que permite que los grupos indígenas tengan la posibilidad de construir otros modos de vivir, de poder y de saber.

²¹ Su fin era cambiar las prácticas tradicionales usadas por el Estado nacional colombiano en donde prevalece una orientación bilingüe y bicultural más no intercultural. En cambio, las nuevas perspectivas de una educación propia que van en contravía de una etnoeducación buscan darle énfasis al idioma propio de la etnia y al español, pero como segunda lengua. La idea es desplazar el interés hacia un aprendizaje desde lo particular a lo universal centrandolo en el fortalecimiento de la autonomía cultural de cada comunidad étnica. (Vladimir Zambrano, 2003)

Y es aquí donde está lo valioso de su movimiento exploratorio, porque tiene la posibilidad de irrumpir, frenar y desviar la rigidez educativa montada por el Estado colombiano. El espacio estriado en el que opera la etnoeducación institucionalizada ha sido constantemente transvasado y devuelto a un espacio liso por diversas tácticas usadas por las comunidades indígenas. Por ello, la desterritorialización de una educación molar –sólida, homogénea y estandarizada- a educaciones moleculares –rizomáticas, múltiples y plurales- en Colombia han sido diversas, y aquí pondremos un pequeño panorama de algunas de estas prácticas fronterizas:

3. ESCUELA AYANKU'c: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PLURAL

En el resguardo indígena de Ambaló ubicado en el municipio de Silvia, departamento del Cauca, se ha llevado cabo una experiencia de educación propia que se denomina la Escuela Ayanku'c, que nació a partir de las búsquedas conjuntas tanto de la CRIC como de la organización zonal del lugar (en este caso la COTAINDOC: Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño). El desarrollo de esta propuesta educativa ha permitido la consolidación de un sistema de pedagogía propio y autónomo llamado la SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), que opera dentro del espacio nacional como una táctica de carácter político vinculado con prácticas de resistencia y emancipación de la comunidad. Lo interesante de este proyecto educativo es que está emplazado a través de la cotidianeidad y de las prácticas comunes ya que, para esta comunidad, la lucha decolonial y su toma de conciencia se hace a partir del fortalecimiento de lo propio. "La huecada de las hormigas" (Benavides Cortès, 2013, pág. 62) que es la traducción al español de Ayanku'c y que hace referencia al amalgamiento de esos procesos pedagógicos y político-administrativos que se llevan en su interior con el reconocimiento de la madre tierra, tiene una estructura bastante sugestiva porque más allá de organizarse físicamente como un espacio estriado constituido por salones y divisiones prestablecida, cuenta con diversos espacios lisos en donde se alternan las montañas, los ríos, los animales haciendo que los estudiantes no pierdan contacto con la madre tierra. Y es allí donde adquiere fuerza como táctica y como estructura molecular porque se vuelve un no-lugar de resistencia que traspasa, modifica y altera los procesos establecidos por el MEN. Ayanku'c, no es un espacio molar, ni estriado, no está vectorizado por la institucionalidad, su operación cultural corresponde más bien a una práctica educativa propia vista desde un sentido amplio, pluralizado, completamente rizomático en donde se enlazan continuamente el saber (el conocimiento indígena) con el ser (los legados ancestrales).

De acuerdo a lo que narran los maestros y los comuneros, la educación ha sido un proceso que los ha acompañado desde su origen, pues en los distintos espacios –fogón, familia, tul, prácticas medicinales y culturales-, se ha logrado la transmisión de saberes de generaciones en generación. (Benavides Cortès, 2013, pág. 65)

Dentro de sus prácticas pedagógicas, este proyecto educativo comunitario responde a cuatro dimensiones fundamentales para la comunidad indígena, y que están trazados a partir del reconocimiento de su territorio (reivindicación y resistencia) y con la persistencia de los elementos constitutivos de su ser indígena (ontológicos). Primero, la implementación de un plan educativo que fortalezca y dé vida al pensamiento, a la identidad y a la cultura de la comunidad, segundo, con el enriquecimiento y el fortalecimiento del pueblo con su territorio, así como con sus modos de producción y su relación con el ambiente, tercero, como propuesta que anda paralela a los movimientos indígenas del CRIC, en donde se busca promover, dentro del espacio escolar, la conciencia por las tácticas de resistencia, reivindicación y promoción de sus derechos a partir del fortalecimiento de la autoridad propia, y cuarto, crear lazos de unidad con la comunidad y la sociedad:

Dentro de la estructura curricular (...) hay proyectos constitutivos pedagógicos y productivos (...) metodologías que logra articular las áreas y saberes necesarios para la comunidad. Algunos de estos proyectos son: a) el corredor biológico (...) ha sido una propuesta que se ha visibilizado en distintos escenarios del país, pues ha permitido fortalecer el proceso de recuperación históricos de este territorio (...) consiste en lograr reconocer las especies que se encuentra alrededor de la comunidad. b) El cabildo escolar, en donde se les enseña a los niños a comprender los procesos organizativos y políticos del resguardo (...) c) Artesanías, otro proyecto en correspondencia con los saberes culturales alrededor del tejido (...) enseñándoles la elaboración de mochilas, manillas, tapetes, entre otras (...) d) La huerta escolar, en donde se practica la siembra como esa forma de volver la tierra y acercarse a la naturaleza. (Benavides Cortès, 2013, pág. 71)

Lo interesante de esta propuesta es la interrelación que se hace manifiesta entre lo político y lo educativo, vínculo y unión que se desarrolla desde un espacio liso en pro de la restitución y lucha de sus derechos y tradiciones. Por eso, debe leerse como un espacio abierto a la desterritorialización, al movimiento mismo por el que “se” busca abandonar el discurso de aquellas desigualdades construidas históricamente desde la conquista y que aún siguen presentes en los entornos nacionales, para construir otras historias de liberación, de resistencia y reivindicación. La Escuela Ayanku’c, por ende, es una línea de fuga que desde un espacio flexible y “marginal”, opera como una táctica itinerante desde dos dimensiones: desde la enseñanza familiar a partir del Tul, el tejido, la chagra, el cultivo, y el territorio (y su administración) con la socialización del cabildo y la asamblea de autoridades.

4. LA ANAA AKUA’IPA Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DE URIBIA: UN PROYECTO DE INTERCULTURALIDAD

Uribia, es un municipio colombiano ubicado al norte del departamento de La Guajira, en el que se ha llevado una práctica pedagógica

²² El caso más sonado fue los de la agrupación indígena AATIS (Asociaciones de Autoridades Tradicionales del Amazonas) quienes han implementado un proyecto educativo que van en contravía de lo establecido por la ONIC. Un proyecto diferencial que busca armonizar los tiempos rituales y ceremoniales con una práctica de pedagogía propia. Claro está, que los fallos impartidos por el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) respecto a la práctica educativa sí establece ciertas pautas de obligatoriedad para todas las organizaciones indígenas del País. Para conocer más al respecto revisar los programas de Educación indígena de la CRIC (Consejo Regional indígena del Cauca-CRIC, s.f.) y los establecidos por la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, s.f.)

²³ Un ejemplo claro de esta simultaneidad es la práctica del tejido ya que para las comunidades indígenas en Colombia tiene diversas funciones y dimensiones culturales, sociales, políticas y humanas. Primero, representa una suerte de tejidos textuales en las que se están re-escribiendo a cada puntada los mitos, las historias, las tradiciones y los saberes de la comunidad, dejando registrado sus tradiciones orales por medio del tejer. Segundo, es un elemento que da protección y embellecimiento al cuerpo –un elemento de uso diario-. Y tercero, aparece como un elemento pacificador que da equilibrio social y cultural a la comunidad –pensemos no más en la función de los Chumbes para los Nasa y su operación cultural/simbólica en las cinturas de las mujeres-. Por ello, cuando se realizan los tejidos –chumbes, canastos, colchas, frazadas, cintos, etc.-, el hacer y el saber aparecen integrados, están simultáneamente inscritos dentro del proceso, allí no hay un antes y un después como en la episteme occidental. En la práctica del tejido el sujeto indígena está reflexionando sobre sus propias experiencias, sobre su realidad, sobre su relación con el mundo y la vida, así como también sobre lo que dijeron y “escribieron” sus ascendientes.

²⁴ Deleuze y Guattari (2002)

establecen dos tipos de espacios opuestos pero que se mezclan continuamente. El primero, es lo estriado, que son los espacios delimitados rigurosamente, que se accede a ellos por medio de cálculos o planos previamente determinados, y está regido por la rutina, la secuencia y la repetitividad infinita (es métrico), y el segundo, un espacio liso, que está mucho más definido por la transformación, por la improvisación, por el continuo devenir.

alterna que está tutelada por el Anaa Akua'ipa (es el proyecto educativo general para la población indígena Wayuu y que ha sido regulado por las autoridades legales indígenas Wayuu y la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayúu) (García Ríos & Juntinico Fernández, 2013, pág. 115).

El Anaa Akua'ipa es una especie de bitácora de viaje (de movimiento itinerante) para los etnoeducadores Wayúus para que busquen "(...), a través de la investigación y del ejercicio pedagógico, (la) transformación de la práctica y el quehacer educativo desde la reflexión comunitaria propia de la nación Wayúu (...)" (García Ríos & Juntinico Fernández, 2013, pág. 115). Lo interesante de esta propuesta aplicada a una práctica pedagógica alterna en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, es que se establece como una cartografía de movimientos tácticos de desterritorializaciones correlativas, Y digo, desterritorializaciones correlativas, porque pretende asentarse desde perspectivas múltiples y compuestas, no sólo porque está participando a la vez de ciertos lineamientos y regulaciones estatales, como responder a las políticas nacionales establecidas por el MEN, "(...) deben responder a uno estándares, deben sacar unos porcentajes en las pruebas. Sus estudiantes son evaluados con los mismos criterios que cualquier estudiante en las pruebas SABER, ICFES Y ECAES (...)" (García Ríos & Juntinico Fernández, 2013, pág. 116), sino porque lo hacen desde formas diversas, es decir, haciendo converger velocidades y movimientos distintos entre sí. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Normal no difiere mucho de otras instituciones educativas nacionales, es más, está avalado por el MEN y está compuesto por diferentes teorías pedagógicas muchas de ellas construidas desde Occidente, más sin embargo, allí está su operación táctica y su transversalidad, en ese espacio de convivencia de trayectorias, de itinerarios y direcciones plurales entre lo Alijuna y lo Wayúu, en donde se busca fortalecer y re-afirmar su identidad a partir del conocimiento y su relación con el otro. Una afirmación cultural que se apalanca continuamente desde el quehacer Wayúu a partir de diversas prácticas cotidianas como la vida, la muerte, el origen de los clanes, etc.,

El vínculo de la Anaa Akua'ipa y la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia por ello, no debe entenderse como un retorno al territorio de las imposiciones de unas políticas educativas hegemónicas en prácticas educativas marginales, sino más bien deberá traducirse a partir de las relaciones diferenciales que se establecen con el otro en un marco de operación fronterizo en torno a lo educativo. Y es un fenómeno fronterizo por la "manera" como recorre esos espacios, ya que su lógica busca establecer un espacio dialógico horizontal en el que se genera un lugar de encuentro entre las leyes, saberes y tradiciones de los Wayúus con las leyes, saberes y tradiciones de los alijunas (así denominan los Wayúus a los "extranjeros") en igualdad de condiciones. Por eso, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Normal se constituye en un espacio para la improvisación y el descubrimiento, en donde los Wayúus pueden seguir múltiples líneas de asociación en igualdad con el Estado, en lugar de tener que seguir las prescripciones de una lógica exclusiva como la que impone el MEN en torno a la educación indígena.

5. CAMINOS DE IDENTIDAD: RESGUARDO PREDIO PUTUMAYO

Para las comunidades indígenas de la Chorrera ubicadas en el Resguardo del Predio Putumayo, Departamento del Amazonas, la socialización de la educación (“(...) planteles educativos que vienen funcionando desde 1990 (...)” (FUCAI, 2000, pág. 2)) se ha ido realizando mediante lo que ellos han denominado como el “ciclo vital” (FUCAI, 2000, pág. 2). Esta práctica educativa secundaria que se ha construido alrededor de sus prácticas cotidianas y de sus legados ancestrales se ha convertido en una suerte de etnodidáctica apta para ser desarrollada en otros espacios educativos indígenas. Y digo, que es susceptible a hacer tomada como un modelo educativo alternativo dentro de un proyecto intercultural, porque su itinerario se establece desde la interrelación y la interdependencia contextual, social y cultural de cada pueblo originario. El leerlo desde los ciclos vitales (*Naarede*/del embarazo al nacimiento, *Kome urue*/niñez, *Komonaidade*/niñez tardía, *Jitokome*/es aquel que comienza a sentarse, *Jeemie*/el adulto maduro, *Eima*/anciano y el *Uzuma*/abuelo) es asentarse desde una dinámica de la variabilidad extrema, reforzándose desde un espacio liso que busca ejercer, como táctica, una presión sobre la etnoeducación pensada por el Estado colombiano de materias aisladas, de habilidades separadas, de objetivos comunicados y de métodos lineales.

(...) La forma de impartir este conocimiento –la forma de enseñar para los Uitoto- varía de acuerdo a aspectos como el linaje, la “carrera” o baile al que se pertenece y su rol en la tradición. Se puede afirmar que hay tantas formas de transmitir el conocimiento y tantas versiones como conocedores indígenas (...) (FUCAI, 2000, pág. 53).

Es necesario, aclarar que para los Uitoto la educación se define como un camino espiritual de realizaciones prácticas, como una “(...) búsqueda de dilucidación de lo aparente en lo inmanente (...)” (FUCAI, 2000, pág. 56), lo que explica la fuerte relación entre la cosmovisión y las tradiciones fundantes con la educación. Urbina, explica “(...) que al sentarse el hijo (*Jitokome*) encima del padre (*Jeemie*), éste último queda como raíz, y luego, al cubrir la Madre al hijo a la manera de un árbol, prefigura la Maloca (...)” (Urbina, 1987, pág. 51), se devela el equilibrio que hay entre lo primordial y la adquisición de un saber específico. Un saber que está dado en la palabra y que se revive y se re-actualiza a partir de prácticas diarias como el mambadero y los ritos circulares, mostrando así una legitimación de la transmisión del saber educativo desde operaciones múltiples, heterogéneas, infinitesimales alrededor de varias experiencias que aseguran al *Jitokome* el acceso al saber.

Por consiguiente, la transmisión del saber dentro de la práctica educativa opera de forma activa e interiorizada, distribuyéndose en un espacio liso, en donde su movimiento ya no va de un punto a otro entre materias, destrezas y objetivos, sino que deviene entre la vivencia, la palabra y el saber.

CONCLUSIONES

Entender la etnoeducación como un actuar político significará circunscribirlo no solo bajo la actuación del reconocimiento de identidades marginales ya constituidas en ciertas periferias nacionales, sino que esas prácticas pedagógicas comiencen a operar paralelas al Estado estableciendo "(...) un espíritu de revisión y reconstrucción de las condiciones políticas del presente (...)" (Bhabha H. , 2002, pág. 25). Por ello, para hablar de "integración" el gobierno deberá replantearse el discurso establecido desde la multiculturalidad, para abrirle paso a lo intercultural bajo el binomio política y educación, es decir, como "(...) política para la diversidad cultural y educación para esa diversidad (...)" (Llano Franco, 2012, pág. 30). Esto llevaría a problematizar los órdenes administrativos y las estrategias de control, pues el Estado entraría a abordar realidades no consideradas previamente, dialogando no solo con esas nuevas emergencias y con sus historicidades sino también con sus reivindicaciones y demandas, poniendo a la cultura nacional a ser percibida y producida desde la perspectiva misma de esas minorías históricamente excluidas. Y ese ser percibido por la gramática del poder no debe verse como un llamado a la defensa y respeto de la diversidad y la diferencia étnica de estas comunidades porque esto solo buscaría perpetuar esos esencialismos culturales, sino como la posibilidad real que desde estas mismas comunidades se articulen procesos de intervención y transformación de la realidad desde lo educativo, en donde lo subalterno deje de ser percibido como una categoría social de sujetos/sujetados para que entre a ser una declaración de poder en donde se puedan agenciar proyectos educativos desde lo político. Vale decir, que esa agenciación implicaría "(...) relaciones de participación, acceso (...) y la posibilidad de ocupar (*otras*) determinadas posiciones (...)" (Grossberg, 2003, pág. 169) que les permita, desde lo colectivo, darle volumen a esa proliferación de esas historias alternativas de los indígenas y que el Estado comience a relacionarse con estas apuestas desde la singularidad del otro sin absorberlo y limitarlo a su gramática institucional. Una postura política que significaría definir nuevos lugares y espacios en donde los saberes y la educación propia indígena produzca nuevos vectores e intensidades que ejecuten de manera diferencial diversas formas educativas en todo el territorio nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas* . México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides Cortès, A. L. (2013). Experiencia educativa resguardo indígena de Ambalò. Escuela Ayanku`c . En U. P. Nacional, *Experiencias de educación en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 57-85). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica .

- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismo vernáculo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (1994). *Proyecto Político de la CONAIE*. Quito : Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador .
- Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC. (14 de Febrero de 2017). Obtenido de Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC: <http://www.cric-colombia.org/portal/minga-resistencia-territorio-la-dignidad-cumplimiento-acuerdos/>
- Consejo Regional indígena del Cauca-CRIC. (s.f.). *Consejo Regional indígena del Cauca-CRIC*. Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <http://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-educacion/>
- Corte Constitucional República de Colombia . (19 de Septiembre de 2016). *La Corte Constitucional República de Colombia* . Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/>
- de Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Mexico, Df: Universidad Iberoamericana .
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: artes del hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana .
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* . Valencia : Pre-Textos.
- Díez Guitierrez, J. (2009). *Globalización y educación crítica* . Bogotá : Ediciones desde abajo.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (12 de Febrero de 2017). *LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas* . Obtenido de Por la Inclusión Mercosur: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>.
- FUCAI. (2000). *Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas UITOTO. Bases para una etnodidáctica*. Fusagasugá : Colciencias. .
- García Canclini, N. (1999). La globalización e interculturalidad narrada por los antropólogos. *Revista Maguare*.
- García Rios, D. P., & Juntinico Fernández, M. d. (2013). La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia: una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural. . En U. P. Nacional, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. (págs. 103-146). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- González Piñeros, N. C. (2006). *Colombia hacia una democracia participativa. Contribución Indígena 1990-2003*. Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana .
- Gros, C. (2000). Poder de la escuela, escuela del poder . En U. d. Cauca, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 43-85). Popayan: Instituto Caro y Cuervo .
- Gros, C. (2000). *Políticas de etnicidad: identidad, Estado y modernidad* . Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia .
- Grossberg, L. (2003) Identidad y estudios culturales ¿no hay nada más que eso?. En *Cuestiones de identidad cultural* (págs.148-180). Madrid, España: Amorrortu Editores

- Hall, S. (2004). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Madrid: Amorrortu Editores España SL.
- Jimeno, M., & Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá : Ediciones Cuadernos el Jaguar y Fundación para las Comunidades Colombianas.
- Korsbaek, L., & Sámano Rentería, M. Á. (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad . *Ra Ximhai*, 195-224.
- Llano Franco, J. V. (2012). Reconocimiento cultural y pluralismo jurídico en el Estado constitucional . En J. V. Llano Franco, M. A. Salazar Rojas, A. Garbiras Ramos, & J. Zapata Galvis, *Estado constitucional y Diversidad cultural* (págs. 12-60). Cali: Editorial Poemía .
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. Sao Paulo : Cortez Editorial.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (09 de Febrero de 2018). *Grupos étnicos - Ministerio de Salud y Protección Social*. Obtenido de Grupos étnicos - Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/grupos-etnicos.aspx>
- Mosquera, J. d. (2000). Etnoeducación afrocolombiana y etnoeducación indígena. En U. d. Cauca, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociale*. (págs. 185-197). Popayan: Instituto Caro y Cuervo.
- OIT. (2014). *Convenio Núm.169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pubelos Indígenas*. . Perú.
- Organizacion Nacional Indígena de Colombia-ONIC . (s.f.). *Organizacion Nacional Indígena de Colombia-ONIC* . Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <http://www.onic.org.co/centro-de-documentacion>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. G. Castro-Gómez, *El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Sacavino, S., & Candau Vera, M. (2015). *Multiculturalism: Interculturalidad y Educación*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Salazar Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas humanistas* , 41-66.
- Santos, B. d., & Avritzer, L. (2005). Introducción: para ampliar en canón democrático. En B. d. Santos, *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa* (págs. 35-77). Ciudad de México : Fondo de Cultura Económica .
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Octaedro Editorial .
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político . *Encuentro continental de educadores agustinianos* . Lima.
- Urbina, F. (1987). Un Mito de la Gente Murui: de Cómo se Crió Yarocameña. . *Revista de Antropología* , 42-65.
- Valdimir Zambrano, C. (2000). La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. En U. d. Cauca, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 2-39). Popayan : Instituto Caro y Cuervo.
- Vladimir Zambrano, C. (2003). Nación y pueblos indíegnas en transi-

ción. Etnopolítica radical y fenómenos policulturales emergentes en América Latina. En C. Vladimir Zambrano, *Etnopolítica y racismo. Conflictividad y desafíos interculturales en América Latina*. (págs. 187-215). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .

Walsh, C. (2005). (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad . En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, Reflexiones latinoamericanas* . Quito : Ediciones Abya-yala.

Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia* . Madrid: Ediciones sequitur.

