

**CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN PROPIA EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS
COMUNITARIOS DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS KANKUAMO, MISAK Y
MURUI, EN CAMINO PARA LA REFLEXIÓN DE OTRAS EDUCACIONES.**

LUISA FERNANDA PRADA ROBLES 2011252054

INGRID JULIETH SISSA RINCÓN 2011252067

KARIN YUBELY TORRES VIASUS 2012152084

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

DOCENTE: JULIAN DAVID RODRIGUEZ CAMACHO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA
BOGOTA D.C 2016**

AGRADECIMIENTOS

El camino transcurrido por este pregrado y cristalizado en el presente proyecto no pudo ser posible sin la participación de diferentes personas que han permitido la construcción de conocimientos y experiencias, a las cuales agradecemos porque lograron visibilizar la importancia del trabajo colectivo, como lo enuncian los pueblos indígenas, en la consolidación de comunidad por medio de sentimientos de reciprocidad que movilizan a la práctica y reconocimiento de acciones como el *Juicio*, el *Optimismo*, la *Humildad*, la *Nobleza*, la *Amabilidad*, la *Tolerancia*, la *Asertividad* y la *Naturalidad* de escuchar en la voz de otro o unos otros, las diferentes miradas que permiten llegar a la comprensión.

A su vez, como equipo de investigación agradecemos a nuestras familias que como núcleo fundamental de la sociedad y primeros agentes transmisores de la cultura, han hecho parte de cada uno de nuestros pasos y decisiones que llevaron a la consolidación de las presentes profesionales que se ven con la responsabilidad de reconocer la educación como alternativa y herramienta de transformación de futuro, la cual, desde nuestros hogares primarios hasta nuestro segundo hogar como lo es la UPN, han movilizado el afianzamiento de diversas concepciones de mundo que invitan al diálogo y al reconocimiento de la diferencia.

RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Muruí en camino para la reflexión de otras educaciones.
Autor(es)	Prada Robles, Luisa; Sissa Rincón, Ingrid; Torres Viasus, Karin.
Director	Rodríguez Camacho, Julián David.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 96 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CONCEPCIONES, CURRÍCULO COMUNITARIO PROPIO, EDUCACIÓN PROPIA, PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO.

2. Descripción
<p>El ejercicio investigativo en mención se centra en la necesidad de reconocer las concepciones respecto a la Educación Propia desde la perspectiva de los PEC de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui. Se centraliza en el tema de la Educación Propia vista desde la perspectiva de González (2012), entendido como conflicto sociocultural que pone en disputa la propuesta de educación por parte del Estado frente a la educación como búsqueda de reconocimiento y fortalecimiento del conocimiento indígena. Para tal fin, a lo largo de la investigación se identifican las tensiones histórico-sociales y pedagógicas en torno al concepto de Educación Propia; posteriormente, se caracterizan los procesos educativos desde los PEC; para así permitir, interpretar los elementos que constituyen las concepciones de Educación Propia desde las dimensiones del Currículo Comunitario Propio por medio de los fundamentos epistemológico, social, psicopedagógico y axiológico.</p>

3. Fuentes
<p>Documentos base teórica.</p> <p>Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI. (2013). "Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio"- SEIP.</p> <p>Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de constitución de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI. Editorial: Fuego Azul. Cauca: Colombia.</p> <p>González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. Revista Pedagogía y Saberes No. 36. Bogotá: Colombia.</p> <p>Organización Indígena Kankuamo. (2008). Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo: MakúJogúki. Resguardo Indígena Kankuamo. Sierra Nevada de Santa Marta: Colombia.</p> <p>Kom+n+tarillaUai. (2012). La educación que queremos Proyecto Educativo del Pueblo Murui Oima. Amazonia: Colombia</p>

Resguardo Guambia. (2008). Resignificación del proyecto educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial - preescolar (transición). Cauca: Colombia.

Documentos base metodológica.

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.

Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.

Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España

4. Contenidos

El camino trasegado en el proyecto de investigación conserva la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, por tanto el desarrollo del texto asume un carácter narrativo, que pretende situar al lector en la comprensión de las concepciones de Educación Propia; dado que, es por medio de los PEC que se logra visibilizar la confluencia de las concepciones de las comunidades indígenas en relación con algunas apuestas del Estado colombiano en torno a la educación y la constitución de la Educación Propia.

Bajo estos referentes el documento desarrolla los siguientes capítulos:

En el capítulo I, se presentan los antecedentes históricos, sociales y pedagógicos que permiten dar cuenta de los diferentes mecanismos que han configurado lo que es la educación en las épocas de la colonia y la república por medio de actores sociales como el imperio español, la iglesia católica y las elites colombianas. El capítulo II. Indica el contexto social en el cual se desarrolla la historia de la educación propia a nivel nacional y en las tres comunidades seleccionadas, segundo, aborda el panorama legal, tercero, la tensión existente entre la etnoeducación y la educación propia; cuarta, la apuesta pedagógica desde la perspectiva de los PEC.

En el capítulo III. Marco metodológico, se describe la Hermenéutica de Ricoeur considerando los PEC como dos modos de relatos que atribuyen a lo histórico y lo ficticio, a su vez, delimita el análisis documental por medio del currículo explícito lo que permite desglosar la categoría de currículo comunitario propio por medio de los fundamentos epistemológico, social, psicopedagógico y axiológico. Y finalmente en el capítulo IV. Hallazgos y conclusiones, se despliega el análisis y las conclusiones producto del ejercicio investigativo que dan cuenta de las concepciones de educación propia por parte de las tres comunidades.

5. Metodología

El proyecto de investigación se inscribe dentro del marco interpretativo de la hermenéutica desarrollado por Paul Ricoeur. En esta medida, el autor estudia dos tipos de textos que se definen por su relato, el primero, el histórico que se caracteriza por la pretensión de verdad y apunta a una realidad episódica y el segundo, el ficticio al que corresponden modos de ser nuevos aunque no hayan acontecido o vayan a realizarse.

De esta manera, los PEC corresponden a estos dos modos de relatos; en la medida de lo histórico, asocia la pretensión de verdad sobre el hecho educativo construido por un grupo social al que corresponde una realidad episódica particular, como la misma consolidación del documento oficial hace parte ya de una apuesta histórica. En cuanto a lo ficticio, refiere la proyección de los ideales de futuro, de nuevas formas de ser en el campo de lo social y lo educativo, sin garantizar que al ser escritos lleguen por completo a ser consolidados en el plano de lo real.

En cuanto al camino para llegar a la confluencia de los dos discursos, Ricoeur establece la trama como medio de articulación entre ambos, en la medida que:

En todo relato, los personajes, los episodios y la diversidad temporal adquieren unidad al ser superada su disparidad y heterogeneidad por la integración sintética en la trama narrativa... La trama prefigura así la experiencia de un tiempo en el que pasado, presente y futuro son existencialmente coexistentes, a pesar de su incesante devenir. (Ricoeur, 2009, p. 629)

En este proyecto de investigación confluyeron tres relatos de PEC los cuales hallaron sentido mediante la trama teórica y conceptual constituida por parte de las intérpretes, quienes por medio del círculo hermenéutico para la comprensión frente a las concepciones de Educación Propia de las comunidades en mención. El ejercicio interpretativo se puso en marcha por medio del análisis documental como instrumento metodológico, por lo que permitió a las investigadoras desarrollar de manera rigurosa una interpretación sistemática en relación con la información dada, determinando las concepciones en torno a la Educación Propia.

6. Conclusiones

Tras los hallazgos, se puede concluir que por medio de los PEC, a través de las dimensiones analizadas: conocimiento ancestral, conocimiento científico, fines de la educación, comunidad educativa, evaluación y la posición axiológica; se evidencia de manera recurrente que para las tres comunidades es importante poner en relación el presente frente a toda la carga histórica y acontecimientos específicos en donde la educación se consolida como conflicto sociocultural pero a su vez, como elemento de proyección para la transformación del futuro; pasado, presente y futuro se encuentran en una lógica de espiral y hacen parte constitutiva, cada uno en un engranaje de resignificación, en el cual, la experiencia como sujeto indígena y como colectivo indígena encuentran sentido por medio de la educación que se consolida como mecanismo de resistencia que trae en diálogo lo ajeno en relación con lo propio, en un constante juego de introyección en el que cada sujeto y cada comunidad se transforma para externalizar acciones de construcción del mundo por medio del reconocimiento.

Es de indicar que los grupos indígenas son conscientes que para resistir en el presente tienen que jugar en el lenguaje de lo ajeno; donde por ejemplo, el PEC refleja la transición de tradiciones orales a lo escrito; y este paso no quita la validez de lo oral, sino que más bien, busca resignificar en el universo simbólico de lo ajeno para así encontrar un lugar en común por el cual posicionarse ante un "otro" y así ser reconocido y respetado como parte de la Nación.

Por tanto la educación propia se instaura en primera medida como estamento formativo de carácter comunitario, busca articular horizontes de sentido desde la multiplicidad cultural, comprendiendo que desde lo local se asume lo propio ello sin pretensiones de encierro o aislamiento; sino más bien como estrategia que posibilita el intercambio y enriquecimiento con las demás culturas.

En torno a las tensiones del concepto de educación propia, se reconocen en el campo de lo histórico-social, político y pedagógico. Las concepciones de educación se construyen en relación a una historia y una sociedad específica, por ejemplo la apuesta de educación desarrollada por la sociedad española no es la misma que la apuesta desarrollada por las comunidades indígenas y esto se debe a marcos de representación que se basan en los intereses gestados por cada actor en su posición social específica. En el campo de lo político, para el Estado se ve una apuesta de la legalidad en preponderar la construcción de normas y leyes por las cuales regular las acciones de las comunidades indígenas; en cambio, las comunidades indígenas asumen la postura de la legalidad, pero en búsqueda de una educación que promulgue la autonomía y la autogestión, de allí que los PEC se configuren como apuesta alternativa en lo que se ha denominado otras educaciones, en este caso, la educación propia.

En cuanto a lo pedagógico se puede inferir que los procesos de enseñanza desarrollados por actores como las elites colombianas, han pretendido establecer ideales, valores e identidad universal bajo prácticas de coacción que promueven la imposición de lo considerado legítimo. El dispositivo educador ha cambiado a lo largo de la historia (de la evangelización a la educación contratada), aun así, se nota como prevalece la Iglesia católica como institución de formación de las comunidades indígenas, que bajo criterios religiosos y de la naciente nación, determinan metodologías, materiales, la figura del docente, el rol del estudiante y la estructura de los contenidos.

Elaborado por:	Prada Robles, Luisa; Sissa Rincón, Ingrid; Torres Viasus, Karin.
Revisado por:	Rodríguez Camacho, Julián David.

Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE SIGLAS.....	9
APROXIMACIÓN A LAS COMUNIDADES INDIGENAS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	14
Justificación.....	15
Planteamiento del problema.....	17
Pregunta problema y Objetivos.....	18
Antecedentes.....	19
CAPÍTULO I. EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN PROPIA.....	25
Antecedentes histórico - sociales de la Educación Propia.....	25
Época de la Colonia. La evangelización como dispositivo educador.....	25
Época de la República: La consolidación de nuevos actores sociales en el espectro nacional.....	29
El discurso de la Modernidad.....	34
Consolidación de las apuestas educativas para comunidades indígenas en la etapa de la República.....	36
CAPÍTULO II. Transitando la Educación Propia vista desde la apuesta de los PEC.....	39
Acápite I. Panorama Legal. Reflejo de las relaciones entre el Estado y las comunidades Indígenas.....	44
Acápite II. De la Etnoeducación a la Educación Propia.....	47
Acápite III. Apuesta pedagógica de la Educación Propia desde la perspectiva de los PEC.....	49
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	54
Marco Interpretativo: La hermenéutica de Ricoeur.....	54
Instrumento metodológico: Análisis Documental.....	58
Categoría de análisis: Currículo Comunitario Propio.....	60
1. Fundamento: Posición epistemológica.....	61
2. Fundamento: Posición social.....	63
3. Fundamento: Posición psicopedagógica.....	63
4. Fundamento: Posición axiológica.....	64

CAPÍTULO IV HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	64
A. Hallazgos.....	65
1. Fundamento: Posición epistemológica.....	65
1.1 Dimensión: Conocimiento ancestral.....	65
1.2 Dimensión: Conocimiento científico.....	69
2. Fundamento: Posición social.....	72
2.1 Dimensión: Fines de la educación.....	72
3. Fundamento: Posición psicopedagógica.....	75
3.1 Dimensión: Comunidad educativa.....	75
3.2 Dimensión: Evaluación.....	77
4. Fundamento: Posición axiológica.....	78
4.1 Dimensión: Axiológica.....	78
B. Conclusiones.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	89
TABLA DE ANEXOS.....	95

ÍNDICE DE SIGLAS

Análisis Documental (AD)

Asociación de Autoridades Tradicionales y Cabildos de los Pueblos Indígenas del Municipio de Leguízamo y Alto Resguardo Predio Putumayo (ACILAPP)

Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico (ACITAM)

Comisión Nacional del Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)

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

Organización Indígena Kankuama (OIK)

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)

Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

Programa de Educación Bilingüe e intercultural (PEBI)

Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM)

APROXIMACIÓN A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS KANKUAMO, MISAK, MURUI.

El proceso investigativo desarrollado no se puede concebir sin la centralidad e interés por conocer y reflexionar acerca de las concepciones de Educación Propia en las comunidades indígenas Kankuamo, Misak, Murui; por tal razón se hace imprescindible distinguir estos pueblos como actores protagónicos que han gestado desde la Educación Propia una alternativa política para mantener la identidad cultural de acuerdo a las especificidades propias de cada comunidad.

Es así, que abordar las razones por las cuales se asumieron en específico los pueblos indígenas en mención constituyó una ardua labor de selección que vale la pena enfatizar. Tras un esbozo general de las comunidades indígenas en Colombia, se retomaron aquellas que tienen en común la educación como elemento político para movilizar la transformación de sus realidades; posterior a ello se indagaron los pueblos que tomaron como alternativa los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), desde la Educación Propia.

Se rescata que desde la particularidad de cada comunidad, los procesos educativos gestados se asumen en campos de tensión en el orden de lo histórico, social y pedagógico, es precisamente de esta manera que se estimó resaltar en los procesos educativos de estas tres comunidades, dado a la continuidad organizativa y la consolidación de la propuesta, plasmados desde los PEC.

En cuanto a las generalidades de las comunidades Kankuamo, Misak, Murui, se puede apreciar que los pueblos están situados en el territorio colombiano, presentes en la actualidad, con asentamientos en: la sierra nevada de Santa Marta, Cauca y Amazonas.

Pueblo Kankuamo.

Se ubican en la Sierra Nevada de Santa Marta, para ellos el territorio no existe solo como geografía, sino también como pensamiento, como recreación cultural de la tradición ancestral en la que se expresan la visión, convicción e identidad, allí identifican su resguardo conformado por doce comunidades, las cuales son: Río Seco, La Mina, Atánquez (con la mayor cantidad de

población), Ramalito, Rancho de la Goya, Pontón, Haticos, El Mojao, Las Flores, Guatapurí y Chemesquemena.

Su territorio está determinado por la línea negra donde se encuentran los sitios de pago, espacios sagrados, a su vez, estos mismos espacios permiten la distinción de lo que corresponde al territorio de los grupos indígenas de la SNSM y todo aquello que quede fuera de ese borde, hace parte de los colonos - “hermanos menores”.

Debido al desplazamiento de la comunidad, los lugares de pago están establecidos por los lugares de muerte de cada uno de los mamos que fundaron las doce comunidades. Por ejemplo, para el caso de Atánquez corresponde al campanario donde fue enterrado el Mama Tutaka fundador de Atánquez; a su vez, se identifica también la inmersión de occidente en las tradiciones indígenas kankuamas.

Su organización social se divide por funciones específicas en la comunidad, bajo la distinción de roles en lo que corresponde a cargos de autoridad, donde la más alta instancia se identifica la autoridad tradicional conformada por los conocedores de la tradición (Mamos), Consejo Regional y Local de Mayores y los Cabildos menores. Los mamos, la toma de sus decisiones están basadas en la consulta a Zhatukwa (comunicación espiritual), sólo se acude a esta instancia cuando se presencia de casos graves o cuando el Consejo General de Mayores y el Cabildo menor no logran dar un veredicto. Su base económica es la agricultura, el maíz, plátano.

En cuanto a los procesos educativos, se desarrolla por medio del Ordenamiento MakúJoguki, partiendo del diseño y puesta en práctica del currículo propio siguiendo la Ley de Origen.

Pueblo Misak.

Situados en el Cauca, conciben el napirau como casa grande o territorio donde surgen y viven. El territorio es uno de los elementos más importantes que le ha permitido al pueblo Misak mantenerse y desarrollarse culturalmente.

El territorio comprende, lo físico y lo metafísico. “Los seres en la naturaleza, sin distinción, poseen vida, por consiguiente espíritu. El reconocimiento de esta esencia, nos permite desarrollar una relación armoniosa entre los Misak y la naturaleza, entre los Misak y el cosmos; entre los Misak y los espíritus de los mayores, que siguen haciendo presencia para orientar a nuestro pueblo” (PEG pág. 48). Se ubican como lugares sagrados las lagunas – Macho y Hembra- Arcoíris – Espiritualidad. Los Astros, Páramo, cosmos, los petroglifos, la cerámica funeraria son parte del arte que demarca territorio ancestral.

El pueblo Misak se organiza desde la familia nuclear y pasa a la familia extensa como es la comunidad o pueblo. Allí el cabildo guambiano representa la máxima autoridad, frente a la autoridad de las otras culturas administra y guía los destinos del pueblo, por su parte el Nunaakchak es la reunión de todo el cabildo que conforma el pueblo guambiano, extendidos por varios departamentos de Colombia. Es un nuevo orden u organización sociopolítica del pueblo guambiano, donde se ejerce la autoridad y dialogan los destinos del pueblo Misak.

Su organización económica también llamada Parosoto se basa en la economía propia desde la agricultura, siendo las huertas sus principales cultivos, sembrando maíz y papa, trigo, cebolla, frijol, habas, repollo y otras semillas que se dan en esa región, se cultivan gran variedad de plantas medicinales como el poleo, el árnica, y el romero (trueques). Anexo a ello se practica la caza y pesca.

En cuanto a los procesos educativos se identifican como ejes dinamizadores la cosmovisión, la pedagogía y didáctica y el arte. Como líneas de formación se reconocen el territorio, la autoridad, el pensamiento, la naturaleza, el desarrollo de la lengua y el lenguaje desde la “Casa del Taita Payán”, lugar de encuentro para la consolidación del PEC.

Pueblo Murui.

Presentes en la Amazonia colombiana, específicamente en la Chorrea. Para la comunidad el territorio se concibe como un sistema donde cada una de las partes sólo puede ser entendida y explicada en función del todo. Es por esto que el territorio se configura como uno de los

principales estamentos donde se crea, recrea, transmite, trasciende cada uno como suma y vocero de las generaciones pasadas.

Su mito de origen se denomina Munaima –padre creador, provenientes del fondo de la tierra, allí se entiende que la comunidad emerge por y para el bien común, por tanto, se forja desde el territorio la importancia de la madre tierra, como articuladora de vida y sentido.

Sus lugares Sagrados se ubican a lo largo de la chorrera, zona baja del río Amazonas; donde se realizan pagamentos, rituales de ofrecimiento y agradecimiento de acuerdo al calendario ecológico y las festividades ofrecidas a la naturaleza.

Respecto a la economía del pueblo Huitoto, se abastecen por medio de actividades relacionadas con la caza, agricultura pesca y artesanía, las cuales permiten brindar un sustento para cada una de las familias que habitan allí. El pueblo parte de una organización de oficios y clanes, siendo los hombres quienes se encargan de las labores que demandan gran esfuerzo físico, como la actividad de pesca o la cacería; mientras que las mujeres se dedican a labores del hogar, y cuidado de los hijos, anexo a esto los abuelos cumplen un rol fundamental, encargados del mantenimiento de la chagra. En época de siembra y recolección de alimentos, el pueblo realiza celebraciones, ritos que evocan agradecimiento por la cosecha u peticiones por la abundancia y buenos frutos. Entre los principales productos sembrados por el pueblo, son la yuca amarga, yuca dulce, ñame, ají, coca, chontaduro, aguacate, caimo, umarí y maíz.

En cuanto a los procesos educativos se retoma Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Murui Oima, El PEC se construyó desde el vínculo de asesores que en articulado con la comunidad recogieron la propuesta específica en materia educativa. La elaboración retomo seis pasos, desde el reconocimiento histórico de la comunidad, articulación de cosmovisión, lengua y territorio en la propuesta educativa, selección de contenidos y metodologías, establecimiento de materiales propios, modelo pedagógico y procesos de evaluación.

Introducción

El documento, *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui en camino para la reflexión de otras educaciones*, hace parte del ejercicio investigativo en la modalidad de pregrado, inscrito en el eje de profundización Educación, Cultura y Sociedad optando por el título de Licenciatura en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esté desarrolla los siguientes capítulos: en el capítulo I. El camino de la educación propia, se presentan los antecedentes históricos, sociales y pedagógicos que permiten dar cuenta de los diferentes mecanismos que han configurado lo que es la educación en las épocas de la colonia y la república por medio de actores sociales como el imperio español, la iglesia católica y las elites colombianas. En el capítulo II. Transitando sobre la educación propia vista desde los PEC, primero, indica el contexto social en el cual se desarrolla la historia de la educación propia a nivel nacional y en las tres comunidades seleccionadas, segundo, aborda el panorama legal, tercero, la tensión existente entre la etnoeducación y la educación propia; cuarta, la apuesta pedagógica desde la perspectiva de los PEC.

En el capítulo III. Marco metodológico, se describe la Hermenéutica de Ricoeur considerando los PEC como dos modos de relatos que atribuyen a lo histórico y lo ficticio, a su vez, delimita el análisis documental por medio del currículo explícito lo que permite desglosar la categoría de currículo comunitario propio por medio de los fundamentos epistemológico, social, psicopedagógico y axiológico. Y finalmente en el capítulo IV. Hallazgos y conclusiones, se despliega el análisis y las conclusiones producto del ejercicio investigativo que dan cuenta de las concepciones de educación propia por parte de las tres comunidades.

Justificación.

Expresar la relación que como investigadoras otorgamos a la *Educación Propia* y a la construcción de los PEC parte del interés por comprender las concepciones de Educación Propia; dado que, es por medio de los PEC se logra visibilizar la confluencia de las concepciones de las comunidades indígenas en relación con algunas apuestas del Estado colombiano en torno a la educación y la constitución de la Educación Propia.

Además, los PEC se constituyen como ruta orientadora hacia la transformación de procesos educativos formales y no formales sustentados en el trabajo, los valores y los saberes comunitarios, teniendo en cuenta la identidad indígena que se fundamenta desde el Plan de vida¹ y la Ley de Origen²; permitiendo así, la búsqueda de la recuperación del legado cultural del pueblo indígena y la proyección de la educación desde el contexto colectivo de la comunidad para ser adaptado al contexto de la escuela.

A su vez, este trabajo pretende indicar los motivos por los que se hace pertinente comprender los PEC desde una metodología hermenéutica. Asumirlos desde una perspectiva documental hace parte de reconocerlos como documentos oficiales, públicos y formales que consolidan las propuestas en el campo de lo educativo y se concretan en el desarrollo de un Currículo Comunitario Propio. La categoría de Currículo Comunitario propio permite inicialmente el acercamiento a las formas en que estas tres comunidades conciben la educación por medio de los fundamentos del currículo expuesto por los autores Magendzo y Donoso (1992) y Bermúdez (1989), los cuales son de orden de lo epistemológico (cómo se asume la relación con la construcción del conocimiento), lo social (qué fines se otorgan a la educación), lo psicopedagógico (cuales son las relaciones que se desarrollan en la comunidad educativa y cómo se asume la acción de evaluación) y lo axiológico (cuales son los valores que se pretenden enseñar en ese proyecto educativo).

¹Corresponde al documento que orienta la planeación política y de gobierno de las comunidades indígenas. Tiene en cuenta aspectos como: el ciclo de vida cultural, natural y espiritual, la organización social y el reconocimiento de los recursos propios.

² Constituye el fundamento político otorgado por las autoridades creadoras, por medio del cual, las comunidades indígenas orientan el ejercicio de la autonomía y la autodeterminación generando normas de organización cultural, social y espiritual transmitidas de generación en generación.

En concordancia con lo anterior, el asumir un análisis de los PEC desde los fundamentos del currículo permite comprender otras formas de sociedad, de generación y transformación de cultura, en la que las futuras licenciadas por medio de este proceso investigativo, logran proyectar “su acción hacia la transformación de instituciones educativas... actuar como asesor y consultor de los procesos curriculares” (objetivo específico de la Licenciatura en psicología y pedagogía, <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=399>).

En este sentido, la selección de la categoría de currículo comunitario propio no solo responde a lo expresado por cada PEC como documento formal, sino que además, responde al bagaje conceptual apropiado por cada una de las investigadoras a lo largo de su desarrollo del proceso de pregrado que permite ampliar el concepto de currículo y cómo éste se ve inmerso en procesos educativos diversos como es la educación propia, asimismo, devela la gran carga histórico – social que consolida el currículo explícito como apuesta política de actores que representan la concepción de educación que pretende ser potencializada por medio de procesos de enseñanza – aprendizaje.

Del mismo modo, se asume esta temática como campo de interés, donde no hay que desconocer que el PEC se torna problemático en la medida que agentes externos a la comunidad indígena hacen parte también de su construcción bajo la figura de “asesor”, espacio de posible labor profesional, en el cual, el licenciado en Psicología y Pedagogía debe contar con la experticia y la capacidad para desarrollar el asesoramiento de adaptación curricular y pedagógica, en contextos comunitarios son gestados por medio de los PEC, en búsqueda de la re significación y potenciación de los procesos de identidad cultural en comunidades indígenas.

Además, el presente proyecto da cuenta de un recorrido amplio y diverso que refleja la educación enmarcada en tensiones de carácter histórico – social, político y pedagógico; las cuales, permiten abordar otras historias de educación que están en constante conflicto con la escuela moderna y que en el escenario académico de pregrado pocas veces suele tener un lugar de exploración y reflexión sobre las prácticas del licenciado en relación a otras apuestas de educación.

Planteamiento del problema.

El presente proyecto es el resultado de un camino transitado durante dos años que corresponden a diversos aspectos que valen la pena resaltar en este momento. En primer lugar, asumir el estudio de las concepciones corresponde a reconocerlas “como expresión y resultado de la tendencia del hombre, hacia la interpretación particular que se le otorga al mundo de acuerdo a referentes culturales y sociales” (Dorsch, 1976, p.74); cabe recalcar que para efectos del proyecto en mención se hace énfasis en las concepciones de Educación.

En tal sentido, la educación se identifica como mecanismo y alternativa gestada por diversos grupos humanos para la búsqueda de transformaciones sociales en un marco más amplio de relaciones consolidadas por diferentes actores que desde sus realidades generan prácticas y significados culturales. Además, se encuentran inmersas relaciones de poder que implican conflictos, tensiones e intereses de acuerdo al lugar que ocupa cada actor social.

Cabe resaltar que el interés no es realizar una reflexión de las concepciones de educación a nivel general, sino sobre la *Educación Propia* entendida, desde la perspectiva de González (2012), como conflicto sociocultural que pone en disputa la propuesta de educación por parte del Estado frente a la educación como búsqueda de reconocimiento y fortalecimiento del conocimiento indígena, por lo que se requiere comprender los actores inmersos en su gesta como además los acontecimientos que hacen parte de los conflictos, tensiones e intereses que a través de la historia y una sociedad específica permitieron que se construyeran concepciones.

De esta manera, se encuentran diversos actores sociales que con roles de tensión y antagonismo protagonizan la historia y desarrollo de la Educación para y desde las comunidades indígenas en donde adquiere sentido la educación propia los cuales son, en primer lugar el Estado colombiano en conjunto con la Iglesia católica y en según lugar, las organizaciones y movimientos indígenas. De esta manera, el Estado colombiano en relación con la Iglesia católica a lo largo de su consolidación desde la Colonia hasta la presente nación han desarrollado diferentes apuestas de educación para las comunidades indígenas, como: la evangelización a manera de dispositivo

educador en la Colonia, la institucionalización de las misiones católicas en la República y la consolidación de la escuela pública en todo el desarrollo del país.

A su vez, como segundo actor participe en la construcción de la educación propia se identifican las diversas organizaciones indígenas que tienen como uno de los antecedentes la rebelión de Quintín Lame, y se consolidan en la década del setenta del siglo XX, en donde vale la pena identificarlos porque, como lo enuncia Tapia "... los movimientos sociales ponen en entredicho aquello que ya había pasado a ser parte del orden social, o aquello que se trata de imponer como norma, regla, proyecto, o forma de ver"(Tapia, 2006, p.10).

Entonces siguiendo a Tapia, ¿Qué pone en "entredicho" el movimiento indígena de la década del setenta?, desde Castillo (2008) se identifica "la lucha por otra escuela", es decir, cuestiona la concepción de educación desarrollada por parte del Estado colombiano y la Iglesia católica. Esa "otra escuela" corresponde a la búsqueda hacia formas de educaciones que apuestan por un proyecto político en clave de la autonomía, además, se consolida como estrategia para avanzar en la solidificación del plan de vida de las comunidades indígenas, en la medida en que se contextualiza y especifica en la identidad cultural de cada grupo.

Pregunta problema y Objetivos.

Es así que todo este ejercicio investigativo se desarrolla bajo el interrogante ¿Cuáles son las concepciones de Educación Propia desde la perspectiva de los PEC de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui? El objetivo es: Analizar las concepciones de Educación Propia desde la perspectiva de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui en camino para la reflexión de otras educaciones, esto se logra por medio del desarrollo de los objetivos específicos que son en primer lugar, identificar las tensiones en torno al concepto de *Educación Propia* desde la perspectiva de los PEC; en segundo lugar, caracterizar los procesos de *Educación Propia* asumidos desde los PEC de las comunidades Kankuamo, Misak y Murui, desde los fundamentos de la categoría *Currículo Comunitario Propio*; para así permitir, interpretar los elementos que constituyen las concepciones de *Educación Propia* en el marco de los PEC de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui desde las dimensiones del *Currículo Comunitario Propio*.

Antecedentes.

Para la finalidad de reconocer los antecedentes en términos de investigaciones, se realizó una búsqueda en el Centro de documentación de la Universidad Pedagógica Nacional, donde hay aportes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía en la que se encontraron los siguientes documentos:

En primer lugar, *Proyecto etnoeducativo comunitario “Una alternativa para el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural”* (2000), si bien no apunta al tipo de investigación que se propone en este proyecto, si permite comprender la labor que podría cumplir todo licenciado en Psicología y Pedagogía en el proceso que implica el diseño y la construcción del PEC en una comunidad indígena, como en dicha tesis lo desarrolla en el caso específico de Lomas de Hilario, además, resalta la importancia de los PEC para el reconocimiento y el fortalecimiento de la identidad cultural.

En segundo lugar, *La educación propia: Relaciones y tensiones entre lo político lo pedagógico, una mirada desde los maestros en formación de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural. Haciendo memoria al caminar* (2012), desde el enfoque hermenéutico de HansGeorGadamer y la perspectiva pedagógica de la decolonialidad; permite una aproximación teórico conceptual a la Educación propia que es categoría fundante del presente proyecto de investigación, como a su vez, se identifica a esta como asunto que surge de las luchas indígenas posibilita generar el reto pedagógico de la tensión de una nación diversa pero con pocos espacios de diálogo y reconocimiento de la riqueza cultural.

En tercer lugar, *Identidad cultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación indígena en Colombia* (2014), aporta al presente trabajo en dos sentidos, en el primero en lo que implica el abordaje documental a los textos: La etnoeducación: realidad y esperanza delos pueblos indígenas y afrocolombianos, lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales y además, el Perfil del Sistema Educativo Indígena propio, los cuales permiten identificar la tensión histórica y conceptual entre la etnoeducación y la

educación propia. En el segundo, aporta referentes teóricos y de análisis para la categoría de educación propia y algunas de las subcategorías establecidas. Se diferencia porque dicha tesis centró su análisis a dos documentos mencionados anteriormente, en cambio, en esta propuesta se interpretará Proyectos Educativos Comunitarios de tres comunidades específicas.

En cuarto lugar, se retoma la tesis titulada *El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del Resguardo Indígena de Honduras* (2012), desde una investigación de carácter etnográfico, desarrollado en Honduras Cauca, contribuye al presente proyecto como insumo para la comprensión del quehacer del maestro en una experiencia de educación propia.

De otro modo, desde el Centro de Documentación de Ciencias Sociales (CDOSO) en relación con la Universidad Pedagógica Nacional se encontró el trabajo de grado titulado *Acercamiento a los sentidos de la educación propia del pueblo ancestral de Ambaló, un ejercicio de mediación pedagógica* (2009), aportando en la medida que se constituye como un ejercicio investigativo que desde el diálogo de saberes articula a la comunidad en la construcción del proyecto educativo comunitario, mostrando desde el trabajo con maestros alternativas para la construcción y empoderamiento en el marco de la educación propia.

Además, el proyecto de grado titulado *Tras las huellas del origen* (2011), desarrollado con el apoyo de la asociación de cabildos indígenas del Chocó (ACI-OREWA) y la asociación de autoridades indígenas (ASAIJ), se torna pertinente en la medida que realiza un ejercicio investigativo sobre los conocimientos culturales del grupo indígena Embera, aportando en el desarrollo de la propuesta de educación propia en dicha comunidad. Allí se desglosa desde la etnografía la recopilación y resignificación en cuanto a conocimientos culturales del grupo, como insumo fundamental en la estructuración del PEC.

Por otro lado, en el Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana se encontraron tesis de diferentes programas y niveles de formación profesional universitaria, indicadas a continuación:

De la Facultad de Ciencias Sociales y el departamento de Antropología la tesis de pregrado titulada *Los caminos de la educación propia: Una aproximación al Programa de Educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño -COTAINDOC-* (2013), desde una perspectiva antropológica con trabajo de campo, en donde el investigador de este proyecto realizó un análisis detallado al programa educativo COTAINDOC retomando el concepto de etnicidad que posibilitó generar la relación entre estos pueblos indígenas con la sociedad nacional en torno al eje central del ámbito educativo.

De la Facultad de Ciencias Políticas en la Maestrías de Política Social la tesis titulada *Contribución de los pueblos indígenas de Bolivia, a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios -CEPOs- , al fortalecimiento de la gobernabilidad en el campo de la política de educación intercultural bilingüe* (2010), desde una metodología cualitativa con la implementación de la etnografía, entrevistas a profundidad y documentación generada por los CEPOs, el autor analiza la contribución de los pueblos indígenas de Bolivia en el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, teniendo en cuenta que esta surge a partir de los ochenta con los movimientos indígenas y para 1994 se crea la Ley 1565 que establece mecanismos de participación. De esta manera, desarrolla una interpretación por medio de los conceptos de Gobernabilidad y Política Social Educativa; lo que posibilita para el presente trabajo, reconocer otra experiencia educativa indígena en el contexto americano y comprender la perspectiva boliviana sobre la educación propia aunque no lo denominen de esta manera.

Por último, de la Facultad de Educación dos tesis correspondientes a las siguiente; la primera del pregrado de la Licenciatura en Educación Infantil *La educación de la infancia Wayuu a través de los relatos míticos de su cultura* (2009), investigación de corte monográfico con observación directa e indirecta de la comunidad, por medio de diálogos, entrevistas a docentes y talleres a estudiantes que generaron seis relatos de niños y niñas de la etnia, a su vez, revisión bibliográfica, todo esto permite evidenciar la función social de la visión mitológica otorgada por el pueblo Wayuu, lo que visibiliza la estructura y funcionamiento de la sociedad que lo crea y transmite de generación a generación. De esta manera, se despliegan tres categorías como lo son niño, comunidad y etnoeducación. Para la presente investigación, aporta a identificar la

importancia educativa del mito como elementos fundantes de la educación indígena, como a su vez, el desarrollo conceptual de las categorías es aporte teórico.

La segunda tesis titulada *Análisis de experiencias educativas en los movimiento sociales indígenas del Cauca en Colombia y Ecuador, un estudio de casos* (2011), investigación descriptivo - analítico reconoce la trayectoria, historia y el quehacer del movimiento indígena de estos países en un estudio por medio de la contextualización, dimensión pedagógica, la organización y gestión centrada en la dimensión educativa de la primera infancia teniendo en cuenta la perspectiva intercultural como principio político y educativo de las comunidades indígenas.

A su vez, para efectos del proyecto se tomaron en cuenta los siguientes documentos por su aporte a los análisis evidenciados, si bien, ninguno realiza un análisis de los Proyectos Educativos Comunitarios en búsqueda del rastreo a la categoría de Educación Propia, por sus diferentes aproximaciones a la temática de interés se consideran como fuentes que facilitan la comprensión e interpretación de los PEC

Inicialmente, los documentos claves para abordar el tema de la Educación Propia y los PEC. En cuanto libros fundantes del proyecto se encuentran en primer lugar, “*¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de constitución de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI*” (2004) del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, contribuye a la comprensión de la consolidación histórica y social de la Educación Propia, como a su vez, la apuesta política del PEC frente al PEI. En segundo lugar, el libro “*Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*” de Rojas y Castillo (2005) posibilita abordar la historia de la educación desarrollada para los diferentes grupos étnicos en Colombia, además, visibiliza la tensión existente entre la Educación Propia y la Etnoeducación.

En tercer lugar, “*Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas*” (2004) de Quintín Lame; permite la consolidación de las dimensiones de Conocimiento ancestral y Conocimiento científico que corresponden al fundamento de Posición epistemológico con que se aborda los PEC, además, comprender la perspectiva pedagógica de la Educación Propia. En

cuarto lugar, “*Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*” (2011) de Mejía, aporta desde la perspectiva del sur a la comprensión de la Educación Propia como apuesta de educación crítica a las perspectivas del norte.

En cuarto lugar, “*Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos indígenas*” (2003) desarrollado por la (FUCAI) posibilita la comprensión de los conceptos de Educación Propia y los PEC, como a su vez, la relación entre ambos. De este documento además cabe resaltar que moviliza a la reflexión y la consolidación del PEC analizado desde la categoría del Currículo Comunitario. En quinto lugar, “*Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP*” (2013) de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas CONTCEPI; permite la aproximación no solo a las definiciones de los conceptos de Educación Propia y el PEC, sino además, el reconocimiento de los diferentes elementos que hacen parte de la consolidación en la relación entre ambos conceptos. En cuanto a la categoría de análisis, genera la comprensión que el PEC para el caso de los pueblos indígenas asume el nombre de Currículo Comunitario Propio.

A su vez, en relación a artículos productos de investigaciones se encuentran; en primer lugar, el artículo “*La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*” (2012) que aporta a la comprensión de la Educación Propia como conflicto sociocultural inmerso en tensiones de poder entre las comunidades indígenas, el Estado colombiano y la Iglesia Católica. En segundo lugar, el documento oficial “*Educación propia: pueblos Maya, Xinka y Garífuna. Lineamientos de construcción de políticas y de diseño y aplicación curricular*” (2013) de la Junta Cargadora del Consejo Nacional de Guatemala – CNEM posibilita el acercamiento a una definición de Educación Propia en un contexto como lo es Guatemala, que permite algunas interpretaciones en la relación entre este tipo de educación con la educación formal.

En tercer lugar, “*Identidad cultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación indígena en Colombia*” (2014) de Castro y Molano quienes aportan al presente trabajo en dos sentidos, primero en lo que implica el abordaje documental a los textos: La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales y además, el Perfil del Sistema

Educativo Indígena propio, los cuales permiten identificar la tensión histórica y conceptual entre la etnoeducación y la educación propia. En el segundo, aporta referentes teóricos y de análisis para la categoría de educación propia y algunas de las subcategorías establecidas. Se diferencia de esta investigación porque dicha tesis centró su análisis a dos documentos mencionados anteriormente, en cambio, en esta propuesta se interpretará Proyectos Educativos Comunitarios de tres comunidades específicas.

Al mismo tiempo, los textos que orientan el acercamiento tanto a la comprensión de las comunidades en cuanto a su contexto histórico, social y pedagógico que posibilitan la interpretación de los mismos PEC son en primer lugar, para el caso de la comunidad indígena Kankuama los documentos “*Los Kankuamos; Nuestra historia e identidad*” (2010) de la OIK y CINEP; “*La recuperación de la memoria histórica de los Kankuamo: Un llamado de los antiguos. Siglos XX - XVIII*” (2003) de Pumarejo y Thomas; “*Territorio indígena Kankuamo: Proceso de reconfiguración del resguardo desde las dimensiones socioculturales*” (2011) de Arias y “*El papel de la educación en el fortalecimiento del proceso social y político del Pueblo Indígena Kankuamo*” (2014) de Rodríguez.

En segundo lugar, para el caso de la comunidad indígena Misak se toman los documentos del cabildo guambia “*Diagnóstico y Plan de vida del pueblo guambiano*” (1994); “*Proyecto Educativo Misak*” (2010); “*Plan de vida de permanencia y crecimiento para el pueblo Misak*” (2008), además los libros del taita Abvelino Dagua Hurtado con Misael Aranda y Luis Guillermo Vasco “*La voz de nuestros mayores*” (2005); “*Somos raíz y retoño, historia y tradición oral guambiana*” (1989); “*Hijos del Aroiris y del agua*” (1998).

En tercer lugar, para el caso de la comunidad indígena Murui los documentos “*Plan de vida pueblos Murui - Muinane - Corebaju y Nasa Jurisdicción*” (2008) de ACILAPP; “*Plan de vida de la Asociación de cabildos indígenas del trapecio Amazónico*” (2008) de ACITAM.

CAPÍTULO I. EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN PROPIA

“Después de 515 años de la invasión de los usurpadores españoles siguen llamándonos América. Olvidan que muchísimos años antes fue tierra sin límites, sin nombre y sin dueños. ¿Cuál descubrimiento y cuál América?” (Gutiérrez, 2007).

Antecedentes histórico-sociales de la Educación Propia.

El presente apartado desarrolla el abordaje histórico y social de la educación construida *para* las comunidades indígenas, en donde, “*para*” corresponde a un carácter externo al responder a intereses de grupos sociales que no son las comunidades indígenas, de esta manera, se originan apuestas gestadas por parte del imperio español que junto con la Iglesia Católica comenzaron en la consolidación de la época Colonial. Podría indicarse que a partir de la época de la Conquista y su consolidación en la Colonia se identifica la introducción de diversas concepciones de mundo que disputan un lugar de representación, a su vez, se solidifican por diferentes mecanismos implementados en la posterior etapa de la República.

Es así como este recorrido permite develar la concepción de educación que se apropió durante un largo tiempo y en ocasiones permanece en el presente en tensión con los actores sociales que pugnan por diferentes concepciones sobre la educación.

Época de la Colonia. La evangelización como dispositivo educador.

Esta época se caracteriza por la inserción de concepciones de mundo que son de carácter externo de las comunidades indígenas, en primer lugar, el grupo colonial constituido por el imperio español y la iglesia católica, establecen distinciones entre los conquistadores en relación con los conquistados, de esta manera surgen conceptos como indio, negro, mestizo que le otorgan un lugar de relación con el mundo a cada actor social basados en la idea de *raza* y en segundo lugar,

a los catalogados como “inferiores” en esa escala social, como era el indio o el negro, inicia todo un proceso de cuestionamiento de su condición de humanidad al contar con prácticas culturales diferentes a las impuestas por el grupo colonizador.

A raíz de los discursos desarrollados por los conquistadores españoles se justifica la evangelización como dispositivo por el cual se buscaba “salvar” a los indios “salvajes” de su perdición en los “vicios”, como lo enuncia este apartado de Las Leyes de Indias en su Título Primero:

... Como los enviaron a enseñarles buenas costumbres, apartarlos de vicios y comer carne humana, instruirlos en nuestra santa fe católica y predicársela para su salvación y atraerlos a nuestro señorío... Rogamos y encargamos á los Arzobispos, Obispos, curas de almas y otros cualesquier Ministros, predicadores ó maestros, á los cuales por oficio, comisión ó facultad pertenece la enseñanza de la doctrina cristiana, que tengan muy particular cuidado y pongan cuanta diligencia sea posible en predicar, enseñar y persuadir á los indios los artículos de nuestra santa fe católica, y atendiendo á la capacidad de los naturales, se les repitan muchas veces, cuantas sean necesarias para que los entiendan, sepan y confiesen, como los tiene, predica y enseña la Santa Madre Iglesia Católica Romana. (pp. 26 y 27)

Bajo esta idea, teniendo en cuenta la consolidación de Europa como eje y centro de poder, se establece legítima la imposición del credo católico junto con la lengua española manera de instrumentos para civilizar e integrar a la población indígena en sus fines de expansión del Imperio Español. En tal modo que fuese borrada toda expresión diferente a la impuesta, toda muestra social, política y cultural que correspondiera como opuesta a la única mirada que se supone traía consigo “un carácter superior”.

De esta manera, desde la narrativa del grupo indígena Kankuamo, con la inmersión de los españoles a sus territorios por medio de la colonización empezó una disputa entre las tradiciones ancestrales y la introducción de nuevas prácticas que transformaron la representación del Kankuamo como sujeto y colectivo.

Con el proceso de colonización y aculturación los kankuamos empezaron a olvidar su compromiso de cuidar la Sierra y compromiso de mantener la tradición, por esta razón los mamos kankuamos entregaron su sabiduría y su máscara de oro de bailar cansamaria a los Kogui, como una forma de resistencia, siendo estos los guardianes de la tradición kankuama, tradición que sería guardada y transmitida de mamo a mamo cinco generaciones, solo hasta ese momento sería que el kankuamo iría a renacer, el kankuamo iba a surgir. (OIK y CINEP, 2010, p.8)

Sumando a lo anterior, para la comunidad indígena Kankuama el “olvido” del compromiso por mantener la tradición o mejor, la búsqueda de prevalecer una relación con lo propio en medio de la inmersión de otras formas de mundo, se identifica por la expresión de prácticas religiosas occidentales a procesos propios rituales de la población, en específico, del ritual denominado *Pagamento* que corresponde a la relación del kankuamo con el mundo espiritual y su búsqueda de equilibrio por medio de un pago en un espacio sagrado, se comenzó a transformar con la irrupción de la Iglesia católica en donde antes se hacía un pagamento a algún Dios propio comienza la imposición de la celebración del Corpus Christi³.

Con la llegada de los españoles el pueblo Misak atravesó todo un proceso de resistencia y constante lucha, los mayores y mayoras guambianos libraron una batalla fuerte ante los invasores en pro de la permanencia de su pueblo y en defensa del territorio, lo cual expresan desde su manifiesto de la Ley Misak:

En la Conquista invadieron nuestros territorios, saquearon nuestro patrimonio natural, generaron el genocidio de pueblos milenarios, acabaron con muchas de nuestras culturas. En la Colonia continuaron con el proceso exterminador de los pueblos en resistencia, con la usurpación de sus territorios, acorralándolos en pequeñas áreas denominadas resguardos, siguieron saqueando la madre naturaleza causando su deterioro, y esclavizando y explotando a nuestros antepasados, e imponiéndoles sus ideas, su política y su religión. (p. 4)

En ese entonces, un fuerte panorama acechaba al pueblo guambiano, de allí que las rupturas no se hicieran esperar dado al régimen imponente y violento de los españoles, dichas rupturas se focalizaron en la desintegración de la comunidad dado el desplazamiento forzado y con ello la

³Celebración religiosa católica, en la que se hace alusión al cuerpo y sangre de Cristo en la eucaristía.

pérdida de la gran parte de sus tierras, así como también el daño significativo ocasionado a la naturaleza por la guerra.

Respecto a los indígenas de la comunidad Murui, la llegada de los españoles al territorio ocasionó cambios trascendentales en el modo de vida, expresados en la fragmentación de gran parte de la comunidad, la injerencia directa hacia el exterminio y apropiación de los territorios, lugares sagrados y sitios de pagamento; anexo a esto se impuso control y vigilancia ante las formas de expresión y agradecimiento con la madre tierra; como lo expresa él Eima⁴, uno de los mayores de la Chorrera:

Durante la Conquista los blancos llegaron a nuestros territorios, saquearon en lo más profundo de nuestra comunidad, se llevaron riqueza que nos daba el Amazonas, pero lo más importante, arrasaron con nuestra construcción cultural, nos sometieron a la fé católica, derribaron nuestros lugares y encima de estos edificaron templos, algunos ancianos relatan que a los antecesores les daban azotes por hablar la lengua propia ,a otros les ponían un palo en la boca y se lo amarraban a las orejas, otros tenían que tocar la lengua con la tierra durante todo el día ese era el castigo .
(PEC MuruiOima, 2012, p 12)

Retomando lo anterior, se evidencia cómo desde la época de la Conquista y su consolidación en la Colonia comienza la disputa de dos modelos de concepciones de mundo, donde cada uno de los actores participantes arremete a la búsqueda de lo propio. El imperio español se implantó por medio de la dominación y la búsqueda de homogeneización, imponiendo su concepción del mundo como única y verdadera; bajo este referente se evidencia además la configuración de relaciones asimétricas en donde claramente las comunidades indígenas adquieren un carácter secundario e inferior. De un lado, los colonizadores españoles con su pretensión por acaparar y expandir su dominio desde la fé católica, por otro lado la irrupción ante del modo de construcción elaborado desde las comunidades indígenas; esto constituye un panorama de tensión, siendo los colonizadores españoles quienes poseen la legitimidad para ejercer la fuerza y poder soberano en el territorio de la Nueva Granada.

⁴Refiere al sabedor, persona que encarna autoridad en la comunidad, es considerado como poseedor de la sabiduría y ejemplo para la toma y ejecución de decisiones comunitarias. Encarna los antecesores, las voces del presente en concreción pasado y futuro. Usualmente trata un anciano, con trayectoria de vida.

Además, respecto a la educación se identifica que para la época aún no adquiere un nombre oficial, sino que se representa por procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por medio de la evangelización sin retomar propiamente la escolarización, centralizando en el credo católico como dispositivo educador. En esta etapa se identifica la concepción del mundo y los diferentes elementos que lo constituyen, entre ellos la educación, desde una base del discurso colonizador por medio de la búsqueda de la civilización.

Época de la República: La consolidación de nuevos actores sociales en el espectro nacional.

La República se reconoce como la época que inicia con la declaración de la independencia de la Nueva Granada en 1810 al dominio administrativo del Imperio español. La nueva consolidación del Estado-Nación hizo parte del trabajo desarrollado por las elites durante los siglos XIX y comienzos del XX, por lo que esta época se caracteriza por la búsqueda de una nueva nación, moderna y republicana que generó fuertes debates sobre la consolidación de la identidad nacional con ideales de progreso que permitiera la distinción de los mecanismos implementados por parte del Imperio Español.

Como parte de esa identidad nacional, vale la pena resaltar que surgen dos nuevas formas de representación de actores sociales, por un lado, el poder pasa del Imperio Español a los gremios de las elites de la naciente nación que se distinguían por sus ideales de corrientes liberales o conservadoras; es decir, como gremio social, las élites inician su consolidación de manera fragmentada y por otro lado, surge la denominación de indígena considerado ciudadano a partir de la Ley 11 de octubre de 1821, donde además, a los indígenas, se les pasa de un estado de “salvajes” como se identificaba en la Ley de Indias a un estado de miseria, que podría comprenderse con los ideales de progreso inmersos en el discurso de la modernidad.

A su vez, se reflejan las pugnas de poder que se ocasionan entre las elites por medio de la búsqueda de ordenamiento político por medio de la constitución, en el que se identifica para la primera mitad del siglo XIX se desarrollan seis constituciones donde imperaban ideales liberales o conservadores que eran propios de cada gremio de las elites, como Constitución de mayor duración se encuentra la de 1886 siendo resultado del Movimiento de la Regeneración conservadora y la posterior firma del Concordato en 1887.

Las pugnas entre los gremios de las elites se resaltan en la Guerra de los Mil días en 1899 que refleja parte del fracaso de las ideas modernistas fragmentadas. Esta fragmentación en la consolidación del Estado nacional reactiva mecanismos de colonización en zonas apartadas del país, como primera causa se da la migración de gran cantidad de campesinos que huyen de la violencia y como segunda causa se aumenta la inmersión de proyectos agroindustriales, mineros y madereros en zonas apartadas del país.

Lo anterior, se ejemplifica en la comunidad Kankuama en dos tipos de colonizaciones; por un lado, por parte de los campesinos quienes llegaban a terrenos bajos de la Sierra para asentarse en huida de la violencia vivenciada en otros puntos del país y por otro lado, se reinicia el movimiento de evangelización y/o “civilización” a cargo del grupo de misionero capuchino, lo que llevo en los años XX a la división de los pueblos por colonos y Kankuamos, donde el ser Kankuamo indicaba una relación con lo “salvaje” y así varios de sus descendientes comenzaron a esconder sus orígenes para ser bien aceptados por la sociedad de la época.

En cuanto a la comunidad Misak, se comienza la inmersión de nuevos terratenientes que con procesos de modernización económica y aumento de la explotación ganadera. Se inicia una etapa de desalojos y ubicación de nuevos terrajes, donde aparecen los trigales, los molinos y demás cultivos de los terratenientes Conchas, Fernández-Medina y Córdoba. De esta manera, los Misak inician pequeños asentamientos en Jambaló, Mondomo, Piendamó y otros lugares en huida de la violencia instaurada por esta nueva etapa colonialista.

Para el caso de los Murui se consolida la explotación del caucho que se venía desarrollando desde la Colonia, sólo que hasta 1885 se instalan las primeras casas de caucho. En 1911 inician las tensiones entre Perú y Colombia por la producción de Caucho lo que conlleva a que en 1912 estallará el conflicto entre soldados de ambos países. Tras la instauración de la casa Arana en el territorio se generó el establecimiento del dinero y la violencia como consecuencias de la penetración a esta comunidad, de igual manera la extracción del cedro y palo de rosa derivó el desplazamiento forzado por parte de algunos clanes de la comunidad al ser invadido el terreno donde habitaban sin encontrar otra alternativa que migrar hacia zonas del Sur de la Chorrera.

Anexo a esta situación con el establecimiento y la ampliación de la frontera fragmento a la comunidad en la medida que las relaciones comerciales se llevaban a cabo en el mismo territorio, usurpando lugares que se consideraban sagrados y educativos, como lo son el espacio para el consejo, preparación al aprendizaje, orilla del Amazonas para el pago según lo indicara el calendario ecológico.

Posteriormente se identifica el periodo de 1958 a 1982 como la transición de la violencia bipartidista a la subversiva y el fortalecimiento de cultivos ilícitos como la Marihuana y la Cocaína. A su vez, surgen formalmente los grupos guerrilleros, que en 1950 se forma en los Llanos Orientales el ELN, en 1964 nacen las FARC en el Tolima y de manera alterna en 1967 nace el EPL. Además, en la etapa de 1982 a 1996 se identifica la propagación del narcotráfico.

De esta manera, para el caso del grupo indígena Kankuamo en relación a la época de “bonanza marimbera” en los 70 y posterior auge de la coca en los 80, contribuyeron a la consolidación de relaciones de poder basada en la violencia que desde la etapa prehispánica se venían constituyendo, que ahora, entran a mediar nuevos factores como los cultivos ilegales de marihuana y la coca y así, prácticas sociales al margen de la ley ejecutadas por grupos como las Guerrillas o los Paramilitares. Además de lo anterior, en los años 70 llega la electricidad y con ella la televisión lo que llevó, desde la perspectiva de Dolmatoff y Dussan, a la construcción de nuevas prácticas sociales por parte del grupo indígena Kankuamo:

Las noches, momentos propicios para narrar cuentos, chistes, anécdotas que hablaban sobre los Mamos antiguos, sobre el origen de algunas plantas, sobre apariciones tenebrosas en sitios oscuros fueron totalmente ocupadas por las noticias y las publicidades de la radio, el mismo que casi acabó con las parrandas de gaita, chicote y marimba, donde se bailaba a la luz del mechón. La llegada de la luz significó también el fin de las apariciones de los aparatos, seres de otro mundo que presagiaban la muerte y enfermedades. En las noches ahora iluminadas, Kanduruamas y Caballeros perdieron sus espacios de terror y quedaron relegados a los avatares de la memoria y la tradición oral. (Arias, 2011, p.64)

En cuanto a la comunidad Misak, se identifica el uso de la coca a nivel cultural⁵ que en la etapa del auge de la coca en los 80 hace que gran parte de los habitantes de esta comunidad sean desplazados por el uso de la tierra para la masificación de estos cultivos; a su vez, se reconoce la inmersión de los diferentes grupos armados como el ELN, las FARC-EP y grupos Paramilitares, los cuales han ocasionado la vulneración de derechos humanos por medio de acciones como homicidios, secuestros, desplazamiento forzado, entre otros; como ejemplo de ello se identifica el secuestro, en el año 2003, del Taita Segundo Tombé Morales y su familia, acción atribuida a las FARC-EP.

Respecto al pueblo Murui uno de los factores que incidió en la época fue la explotación de obra de mano indígena para la extracción de la coca, con fines de mercadeo en las fronteras, sometiendo a la comunidad no solo al extenuante trabajo; sino que además, erradicando gran parte de la materia prima, la coca, como articuladora de la cultura; en la medida que esta despertó un interés comercial, la idea de extraerla se usó de manera expansiva, tanto así, que los indígenas durante este periodo optaron por limitar su uso para fines culturales; el mameadero entre otras prácticas transmitidas por los mayores se vieron coartadas tras la explotación del recurso natural.

En el año de 1990 el gremio estudiantil promueve la Asamblea Constituyente como iniciativa al proceso de construir una nueva constitución, lo que generaría en 1991 la aprobación de la nueva Constitución en la que su artículo 7 refleja el inicio en el Estado colombiano del reconocimiento como país diverso a nivel étnico y cultural. En el caso de la comunidad Kankuama, en la década del 90 se anuncia el resurgimiento⁶ del grupo Kankuamo como cuarta etnia que se suma a los Kogi, los Ika y los Wiwa, también habitantes de la SNSM. A causa de las disputas territoriales que se extendieron con el paso de los tiempos, para expertos como Gros, el grupo Kankuamo se encuentra aculturado y mestizo, por lo que dicho “resurgimiento” plantea al neo-indígena quien

⁵ El uso de la coca a nivel cultural refiere a su implementación en rituales propios a los saberes ancestrales de cada comunidad donde esta planta constituye un medio de relación con el mundo espiritual y los dioses propios para la obtención de la sabiduría; difiere del uso comercial porque en este último median intereses de capital y masificación del consumo.

⁶Corresponde a la etapa histórica en la que los Kankuamos vuelven a asumirse como comunidad indígena, lo que implica su reorganización a nivel político, social, territorial y cultural, como a su vez, la búsqueda de reconocimiento por parte de las otras tres etnias de la SNSM.

busca “reanudar o reconstruir los hilos de una historia perdida; la afirmación de la identidad está acompañado con frecuencia de una búsqueda del sentido perdido”. (Arias, 2011, p.28)

Ese “sentido perdido” de la comunidad kankuama es sólo una de las consecuencias derivadas de diversos hechos indicados anteriormente, que pueden resumirse en los siguientes: en primer lugar, las disputas por el territorio que desde la etapa prehispánica han venido cambiando de agente participante pero que en resumidas cuentas podrían denominarse “colonos”, en segundo lugar, las prácticas “civilizatorias” por parte del Estado colombiano que han llevado a la inmersión de nuevos medios de comunicación que transmutan las relaciones tradicionales en otras formas en las que ahora priman los medios de información masiva perdiendo el valor de lo propio por medio de la palabra y, en tercer lugar, las acciones del conflicto armado; todas estas causas han puesto tanto al grupo indígena Kankuamo, como a los otros grupos de la SNSM, en el intermedio de una disputa por el territorio, la identidad y así, en la búsqueda de proyecto de educación propia.

En cuanto al grupo Misak, es desde 1980 y durante los siguientes cuatro años cuando se evidenciaron los tiempos más productivos de la recuperación, no sólo de la tierra, sino del territorio. Con todo ello se empezaron a gestar diferentes estatutos políticos que impulsaron el reconocimiento de los derechos del pueblo Misak uno de ellos fue el Plan de Vida que se caracterizó por ser una herramienta estratégica, un medio y un camino, para conducir a nuevas condiciones de vida para la comunidad bajo su propia cosmovisión; y así garantizar la existencia y permanencia en el tiempo y el espacio como pueblo originario.

En 1994 el grupo Misak consolida su Plan de Vida mediante cinco objetivos orientadores de recuperación: la propia autonomía, la justicia, la cultura y el pensamiento propio, los espacios vitales del medio ambiente y la reconstrucción económica y social. Camino por el cual, se visibiliza la búsqueda del reconocimiento de los acontecimientos del pasado que hacen parte constitutiva del presente, para así, lograr proyectar un futuro más equitativo como comunidad Misak.

Para el grupo indígena Murui la implementación de la constitución trajo una supuesta esperanza y aires de participación en asuntos estructurales como lo fue la estimación de mejoras ante las condiciones en las que vivían, es decir, el fraccionamiento de su cultura, tras la desintegración a los que se vieron sometidos desde la imposición de la casa Arana, la problemática fronteriza y la inserción de grupos guerrilleros en sus territorios, entre otras tensiones relacionadas con el fraccionamiento y pérdida de la identidad cultural.

Tal como lo enuncia el artículo 7 de la Constitución de Colombia las comunidades étnicas son referidas bajo el respeto y protección de las diferencias culturales, pero esta enunciación se quedó tan solo plasmada en el discurso, mientras se esperaba un mejor presente para los Murui, durante el mandato de César Gaviria Trujillo, se les privó de oportunidades e inversión a nivel económico, en este sentido se trataba pues de una apertura constitucional, mas no económica, es decir, el Estado incluía los grupos étnicos, en ese caso Murui en lo referente a la visibilización de derechos, pero se les excluye directamente en lo que atañe asuntos en materia económica, siendo esta indispensable para recuperar el territorio, resolver las tensiones de intercambio entre Perú – Colombia, alivianar las condiciones limitadas y complejas que en ese periodo temporal afrontaba la comunidad. Debido a que en:

...el gobierno de Gaviria llamó “Apertura económica” no era una apertura hacia adentro, hacia nosotros. La “Apertura económica” estaba pensada hacia afuera. De esa manera el Modelo Neoliberal viene consolidando las tendencias que rechazan la pluralidad como fundamento del régimen democrático. (Silver, 2012, p.124).

El discurso de la Modernidad.

En cuanto a la concepción del mundo de esta época, se reconoce la inmersión del discurso moderno que de acuerdo con Toulmin (1990) se identifica en la modernidad dos orígenes, por un lado con el Humanismo y por otro lado, en el Racionalismo de Descartes como uno de sus mayores representantes. La Modernidad indicó un cambio de pensamiento frente a todo lo que se venía viviendo en la época del Medioevo, es decir, un sistema de razón que constituye nuevos ideales, imaginarios y acciones tanto individuales como colectivas; no es un hecho de partir la historia en dos acontecimientos que constituyen hechos diferentes, sino que más bien, es una construcción continua que se nota con mayor luz frente a situaciones específicas, pero como

reconoce Toulmin, todo suma para la historia, no se puede tomar una actitud reduccionista frente a “un todo y sus partes”.

Es así, que la historia de la educación se relaciona con la Modernidad, debido a que es a través de la escuela como la Modernidad encuentra su lugar donde configurar los individuos por medio ejercicios de poder que llevan a la gobernabilidad del propio individuo a través de acciones de coacción interna y externa como lo reconoce Norbert Elias (1988). De esta manera, la gobernabilidad del individuo se logra por medio de la construcción de su subjetividad en matrices culturales predominadas por instituciones sociales –la iglesia, el Estado, la escuela moderna, entre otros– quienes desarrollan restricciones en las acciones y así mismo, en los mismos pensamientos del sujeto.

Para el caso de la escuela moderna, por ejemplo, el niño al ingresar al aula de clase encuentra un horario que ha de normalizarlo, en donde a pesar de tener necesidades naturales como “ir al baño”, este se regulará en un principio por una figura externa docente y de manera posterior, el niño poco a poco ha de apropiarse dichas normas y ha de autorregularse, es así que no va al baño cuando quiere sino cuando el horario se lo permite, en la hora de descanso.

Sumando a lo anterior, para el caso de la educación impartida para comunidades indígenas se identifican toda una serie de ejercicios de coacción externa, como lo indica, en una entrevista, el cabildo gobernador Jaime Arias de la comunidad indígena Kankuama:

Lo que veíamos nosotros era que la educación fue lo que nos llevó a nosotros a aculturizarnos como pueblo Kankuamo sobre todo porque, en mi caso a mí no se me olvida que me dejaron preso porque no me supe el credo, es decir, la iglesia tenía mucha influencia en la manera de educarnos pero era el Estado era el que nos educaba. Era obligatorio aprenderse el catecismo. (Rodríguez, 2014, p. 102)

Para el caso de la comunidad Murui, se identifica la imposición de instituciones occidentales como la Iglesia católica que se construían en territorios sagrados para esta población. Allí el escarnio público se reconoce como dispositivo educador en donde existió un ejercicio de coacción externa caracterizada por el castigo físico que era implementada al individuo

“infractor” de la ley, y una coacción interna para la comunidad que visualizaba el castigo y así se abstienen de realizar dichas acciones “ ... quienes no estaban de acuerdo se les cortaba la lengua, se les sometía a castigos delante de toda la comunidad, decían que venían a salvarnos y purificarnos, hoy lo vemos como muestra clara de su dominación”. (Proyecto Educativo Comunitario Murui Oima, 2012, p 8)

Además, no es el único motivo por el cual la escuela y la Modernidad están relacionadas, existe un motivo aún más notorio y es la invención del concepto de infancia, como lo anunciaba Narodowski (1994), se identifica que es por medio de la Modernidad que se empieza a delimitar, segregar y tratar al cuerpo infantil como un ente caracterizado por necesidades especiales, es aquí donde la pedagogía encuentra su campo de acción y objetivo, el cual se direcciona a cumplir la labor de instruir a este nuevo cuerpo, que en el discurso de la pedagogía se transforma en “alumno”, quien es conceptualizado como carente de razón, en el cual, en la escuela es el lugar donde ha de ser guiado por el camino del saber y si a la idea de infancia se suma la idea de ser indígena, esto atribuye una demanda mayor por controlar el cuerpo infantil en esta etapa histórica y dicha labor solo podría ser resuelta por medio de una figura con “potestad moral” como era la Iglesia católica.

Consolidación de las apuestas educativas para comunidades indígenas en la etapa de la República.

En el campo la educación para las comunidades indígenas, el proceso modernizador no inicia con un carácter Humanista y mucho menos Racionalista, sino que corresponde a un largo proceso que implican etapas como: la institucionalización de las misiones católicas bajo la modalidad de educación contratada, la consolidación de la escuela pública.

En cuanto a la etapa de la institucionalización de las misiones católicas, se identifica que continúan algunas características de la etapa Colonial, la Iglesia católica consolida un modelo más organizado para implantar procesos de enseñanza y aprendizaje que atravesaron desde el ámbito de la religión hasta aspectos propios de organización social de la nueva nación independiente con la búsqueda de la consolidación de una identidad nacional.

En esta medida, desde 1887 con la firma entre el Concordato y la Santa Sede, se otorga el poder a la Iglesia católica para que desde la educación pública se desplieguen las misiones e impongan un currículo encaminado a borrar todo rastro de construcción colectiva, esto refiere no sólo en términos de organización social; sino también, de conocimiento bajo la idea de instaurar una sociedad nacional moderna, universalista, culta y civilizada.

Es así que la historia de la educación implementada para las comunidades indígenas y en el caso particular de las comunidades indígenas seleccionadas, en la comunidad indígena Kankuama se nota la inmersión de las misiones católicas por parte de los religiosos Capuchinos, en la comunidad Misak la misión católica dirigida por la hermana Laurita y las escuelas de corte evangelista, y, por último, para la comunidad Murui la congregación de las madres Lauritas. Se evidencia allí una educación descontextualizada que responde a una lógica occidental a partir de la cual se educó a toda una generación en valores ajenos impulsado por agentes externos, como por ejemplo, la religión católica como única expresión espiritual, el español como lengua legítima para la lectura y la escritura, que a su vez, irrumpe en la tradición oral desvalorando su carácter constitutivo comunitario.

“Cabe resaltar que desde 1900 - 1970 dicho proyecto modernizador se impuso de manera arbitraria, bajo la concepción pedagógica autoritaria que sostiene que la letra con sangre entra” (Penagos, 2007, pág. 26). En este sentido, valiéndose del castigo físico se ejecuta el dispositivo escolar, promulgando la noción de inferioridad hacia las poblaciones indígenas, inclusive con la institucionalización de orfanatos se apartan a los niños de su comunidad, internando y forjando en ellos valores que irrumpen con su identidad ancestral. Sumando a lo anterior, para la década del setenta surge el concepto de educación contratada como el mecanismo implementado por parte del Estado colombiano por medio del cual, asigna recursos para el funcionamiento de centros educativos a cargo de la Iglesia católica.

En Colombia, se identifica que la educación desde sus principios estaba enfocada para las grandes elites, con referencia a los problemas sociales después de la barbarie de la Guerra de los Mil días, en Colombia se relaciona a una base biológica, es decir, el determinismo biológico instaurado en las teorías de Darwin, es así que el médico Miguel Jiménez López presentó en

1918 una tesis al Tercer Congreso Nacional de Médico argumenta la degeneración colectiva era producto de la mezcla de razas entre los españoles inmorales y los indígenas ya degenerados antes de la colonización, se consideraba a los colombianos como raza “inferior” que necesitaba con urgencia el ingreso de inmigrantes nórdicos para que mejoraran la raza, como afirmaba Laureano Gómez; pero con la modernidad y la invención del Tercer Mundo y el Discurso del Desarrollo, se comienza a identificar a los problemas sociales como consecuencia de una ausencia de cultura, es así que se identifica a partir del Siglo XX con toda su fuerza, la búsqueda permanente de todos los gobiernos de educar las masas populares para por fin llegar a lo llamado por la Modernidad como “Progreso”.

Cabe indicar que para finales del siglo pasado, las comunidades indígenas se encontraban cubiertas por la modalidad de la educación contratada y la educación pública bajo la metodología de Escuela Nueva, esta última pretendía ampliar la cobertura desde la modalidad de multigrado, aprender haciendo, entre otras. En cuanto a la educación pública, correspondía al sistema escolarizado con un currículo y metodologías de enseñanza que atribuían a características generales del país, sin tener en cuenta características propias del contexto y de cada comunidad.

Para la comunidad Kankuama en su inconformidad frente a que en la Sierra les llamarán “civilizados” y en Valledupar les denominará como “indios”, se identifica la escuela pública como espacio de transición de lo indígena a lo civilizado, como lo enuncian Pumarejo y Thomas (2003) en el libro *La recuperación de la memoria histórica de los Kankuamo: Un llamado de los antiguos*:

El colegio es sentido por los kankuamo como una fuerza de cambio, "que le cambia las ideas a uno": la educación oficial es percibida como una fuerza civilizadora que en su intento por invisibilizar un pasado y un presente indígena se convirtió en una barrera importante en la transmisión del conocimiento tradicional... La escritura-lectura, asociada al colegio, es del civilizado, el contenido de lo escrito, asociado a la tradición, es de indio. Evocando el civilizado aparece otra vez el indio, pero esta vez no como dos espacios en el que uno se define por contraste-descarte con el otro; la escritura legitima la tradición y al hacerlo se legitima ella misma en una cultura esencialmente oral. (pgs.32 -33)

De esta manera, por medio de las misiones católicas, la posterior educación contratada y la escuela pública, se identifica la escuela como dispositivo modernizador que promovió la búsqueda de la civilización y el progreso de la Nación.

CAPÍTULO II. TRANSITANDO SOBRE LA EDUCACIÓN PROPIA VISTA DESDE LOS PEC.

“Esto es educación: Escuchar los resecos palos que sirviendo como asientos yacen tendidos en el suelo frío y polvoriento. Es leer las páginas que escribe cada comunero, en las mingas y asambleas o las que enseña el abuelo desde la oralidad. Es acercarse a la historia de hazañas y espantos, recoger la coca y la caléndula, la chicha y el maíz...esto es educación”
(Gutiérrez, 2007, p.67)

Es de indicar que las comunidades indígenas en ningún momento asumen una acción pasiva frente al proceso de imposición estatal, en cambio, se mantienen resistentes ante estos hechos, desarrollando desde el colectivo reclamos, rebeliones y acciones políticas que apuntan hacia la lucha y restitución de lo propio. Con “propio” se entienden los aspectos estructurales que dan horizonte de sentido a su cultura, comprendida desde su lengua, formas de ser y concebir el mundo. De esta manera, hay todo un entramado de acontecimientos que hacen parte del surgimiento de la concepción de educación propia y de los PEC como propuesta a la consolidación de otras educaciones.

Entre 1914 y 1918 en el Cauca surge la Rebelión Indígena Quintín Lame en respuesta contra la Ley 89 de 1890 “Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. La lucha promovió siete puntos, son: la recuperación de las tierras de los resguardos, la ampliación de las tierras de los resguardos, fortalecimiento de los cabildos, el no pago de terraje, dar a conocer las leyes sobre los indígenas y su aplicación, defender los elementos propios de la cultura indígena como la historia, la lengua y las costumbres y, por último, formar profesores indígenas.

Con base en las banderas de lucha de la Rebelión Indígena Quintín Lame, se visualiza con mayor claridad la organización del movimiento indígena durante los años setenta quienes comienzan a identificar la educación como apuesta política de cambio. Tanto así, que para el año 1978 el gobierno de la época construye el Decreto 1142 por el cual, se da apertura al reconocimiento del movimiento indígena en la construcción de políticas públicas, posibilitando que de manera autónoma se diseñen y ejecuten propuestas educativas propias, claro está, regulado por el Estado.

En la década del setenta organizaciones indígenas del Cauca y la Sierra Nevada iniciaron el proceso de desmontar el control católico de sus escuelas, lo que concluyó con la expulsión de los grupos misioneros de sus territorios y, así mismo, toda una serie de acciones de empoderamiento político de la educación como: recuperación de tierras, creación de escuelas bilingües, diseño e implementación de currículos y materiales educativos propios, entre otros.

Cabe mencionar que este hecho no se dio gracias a espacios de mediación o diálogo pacífico, sino que obedeció a panoramas de tensión y factor instituyente por parte de la organización indígena, que si bien logró reconocimientos en materia legislativa el decreto 1142 no recoge gran parte de los requerimientos expresados por dichas comunidades.

La educación es una base de nuestra lucha. Para nosotros, la educación es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida. En este sentido, la educación va mucho más allá de la escuela. (CRIC, 2004, p. 21 y 22)

En 1978 en marzo 10 al 14 en el Quinto Congreso del CRIC surge la iniciativa del Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI) como antecedente histórico y conceptual de lo que constituyen los PEC. En esta medida, el CRIC llega a la reflexión y reconocimiento que la educación se encontraba en manos del Estado y la Iglesia católica. Se propone el PEBI como iniciativa y herramienta en búsqueda de escolarizar docentes de las comunidades indígenas para la promoción de la conciencia y la apropiación de elementos propios de la identidad cultural indígena como la lengua y sus luchas.

Posteriormente, en 1994 el Estado colombiano propuso en la Ley General de Educación la construcción del PEI con la finalidad de potenciar la autonomía institucional reconociendo las necesidades y la participación de la comunidad educativa. Aun así, desde la perspectiva de los movimientos indígenas, entre ellos el CRIC, el PEI se consolidó como apuesta estatal que no reconoce la comunidad como un entramado relacional más amplio que las cuatro paredes de la escuela. De esta manera, se consolidan los PEC como estrategia que implica una elaboración desde la dimensión comunitaria, local y cultural propia.

...el PEC se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, en algo apropiado por los mismos actores -comunidad, dirigentes, maestros y niños-, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. El PEC significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades. (CRIC, 2004, p. 72)

A su vez, se conceptualiza el Proyecto Educativo Comunitario como la planeación, que busca responder desde la educación a los problemas y las necesidades de la comunidad, a través, de la clarificación, reconocimiento del potencial social y formación, abordado desde el consenso y vinculado de igual manera con el plan de vida estipulado desde la particularidad de cada grupo étnico.

En este sentido, el PEC se alimenta de la educación propia y de la multiplicidad de saberes y valores comunitarios, toma en cuenta la identidad como factor constitutivo del medio, como indígenas insertos en especificidades, a su vez, como miembros de una sociedad mayor, en este sentido, el PEC es un documento elaborado por la comunidad, es decir, se realiza de manera colectiva, recuperando el sentido del pueblo indígena y su educación dentro del contexto colectivo, se hace entre la comunidad, luego la escuela se adapta y desarrolla con las necesidades del entorno inmediato.

Siendo así que los proyectos educativos comunitarios se orientan a la transformación de procesos educativos formales y no formales, sustentados tanto en el saber comunitario como en los aportes elaborados en diversos ámbitos, relacionados con la identificación, comprensión y acción frente a la realidad que aborda cada comunidad en particular, dando cuenta de la manera en que se percibe el mundo, su forma de actuar y ser en el medio, consigo y con los demás. Es decir allí se

recapitula parte del plan de vida, insumo colectivo que muestra su proyección y modo de concebir la realidad.

Así mismo, el PEC se consolida como “estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida... Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, armoniza y fortalece los procesos educativos, potencia el aprender a ser, sentir, pensar y pertenecer a su propia cultura, al igual que a compartir y aprender de otras culturas, entre otros.” (SEIP, 2013, p. 135)

Para el caso de los Kankuamos, desde el año de 1995 en el Primer congreso del pueblo indígena, se identifica la educación occidental como herramienta implementada para la dominación y exterminación cultural del pueblo indígena Kankuamo, lo que moviliza a desarrollar el segundo Congreso en el mismo año, en el cual se establece el mandato para construir el proyecto educativo propio.

Para los años de 1997 a 1998 se emprende la iniciativa de desarrollar talleres sobre educación, en 1997 el primer taller que busco formar sobre los principio y los fundamentos de la Etnoeducación que estuvo a cargo de la profesora del pueblo Inga Antonia Agreda; ya para 1998 se desarrolla el segundo taller a cargo de Elizabeth Coy una funcionaria del MEN quien habla sobre el PEI, en contraposición, los líderes de la comunidad Kankuama apelaban por un Proyecto Educativo Regional que surge con el término de PEK -Proyecto Educativo Kankuamo-, donde se comienza a considerar la educación como elemento ideológico que debe tener en cuenta los principios culturales y espirituales de la comunidad.

De manera alterna, el Cabildo gobernador Jaime Arias desarrolla sus estudios en el posgrado de administración educativa donde comenzó a abordar el tema del PEC y así plantea su tesis de grado donde trabajó los ejes, las dimensiones y los componentes, parte de la propuesta inicia para el año 2000 con una serie de talleres con el objetivo de realizar un diagnóstico para consolidar los componentes del futuro PEC, a su vez en esta época, la comunidad vivencia una etapa de violencia que causa desplazamiento y divisiones, lo que afectó el tejido social y el desarrollo de reuniones y debates sobre lo educativo. Así mismo, el 20 de enero del 2001 se desarrolla otro taller sobre los componentes del PEC, donde días después, asesinaron a un

docente que hizo parte del taller y amenazaron a 40 docentes del resguardo, esto detuvo por un tiempo el proceso de construcción del PEC. Después de esto, para el año 2005 se retoma la iniciativa de construcción del PEC que para el año 2008 ya logró su consolidación final en su forma documental con el nombre de Ordenamiento MakúJoguki.

Para el caso de la comunidad Misak, en 1985 surge una propuesta de proyecto de *Educación Propia* bajo el emprendimiento de diferentes líderes y autoridades, este se denominó como el “Primer Planeamiento Educativo Guambiano” -PEG-, que es lo mismo que PEM (Planeamiento Educativo Misak), considerado como un primer bosquejo que sentó las bases en cuanto a la planeación educativa del pueblo Misak.

Bajo la aplicación de esta propuesta se empezó a enseñar la lengua propia (Guambiana) y el español, donde continuamente se inicia también el establecimiento de lo que serían los principios del Planteamiento Educativo Comunitario, se conformó el Programa de Educación con integrantes del magisterio guambiano, quienes cada año coordinaban la educación del resguardo, generando espacios en donde se dialogaba y se realizaban ajustes al planteamiento educativo. (Proyecto Educativo Guambiano), acorde a las necesidades de la comunidad.

En el año 2005 se continúa con el proceso en nombre de la reforma educativa, allí entran en funcionamiento los estamentos políticos que propenden por el rescate a la Educación Propia, en el 2008 bajo la resolución No. 011 (Julio 2 de 2008) del cabildo guambiano, se enuncia un nuevo sistema educativo en Guambia donde se aborda la educación bajo la cosmovisión Misak en interacción con la perspectiva occidental.

Prendiendo que los años de escolaridad en el sistema deberán responder a la intraculturalidad, lo nuestro en el derecho mayor que nos originó y la multiculturalidad, conocer al otro y la interculturalidad, que es el intercambio y la transculturalidad en el proceso de la defensa de la vida en el planeta con una práctica de reciprocidad entre los pueblos, en el avatar de la hegemonía que ha puesto en riesgo la vigencia de los derechos fundamentales de los Pueblos y la naturaleza.(Decreto 01, 2008).

Con todo esto, se identifica una articulación entre el conocimiento propio con el de otras culturas que lejos de llegar a condicionar lo establecido contribuyen en la formación desde los espacios de socialización esto es interculturalidad con un otro del cual hay algo que aprender, aquí lo propio impregna el saber de otras culturas y lo retoma acorde a las necesidades de la comunidad todo ello en pro de la identidad y el fortalecimiento cultural; bajo este decreto se implementa el PEG titulado: Resignificación del proyecto educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial - preescolar (transición) a básica.

En cuanto a la comunidad Murui, durante el año 2012 se consolida el PEC como alternativa que desde la *Educación Propia* corresponde al resultado de más de diez años de trabajo desde la Secretaría de Educación del pueblo Murui, condensando la asociación de culturas Amazónicas, el gobierno territorial, autoridades tradicionales. El PEC se construyó desde el vínculo de asesores que en articulación con la comunidad recogieron la propuesta específica en materia educativa. La elaboración retomó seis pasos: el reconocimiento histórico de la comunidad, articulación de cosmovisión, lengua y territorio en la propuesta educativa, selección de contenidos y metodologías, establecimiento de materiales propios, modelo pedagógico y procesos de evaluación.

Acápite I. Panorama Legal. Reflejo de las relaciones entre el Estado y las comunidades Indígenas.

“Las comunidades indígenas no buscamos imponer nuestra visión de mundo pero si esperamos autonomía, parece que occidente solo lo comprende desde la instauración de la ley y la legitimidad, por eso nos ha tocado aprender a jugar su lenguaje “(PEC Murui, 2004, p.43)

El proceso de construcción de *Educación Propia* para los grupos indígenas en Colombia, sin lugar a dudas, se encuentra marcado por un camino lleno de complejas tensiones y pugnas de poder entre actores sociales que buscan en la política un campo de representación, legitimación y sustento a sus propuestas.

Según Guido y Bonilla (2013), las políticas se conciben como un conjunto de respuestas de diferentes actores que van encaminadas hacia la transformación de espacios vulnerados o que están en riesgo de serlo, en este caso, la educación de los pueblos indígenas al ser uno de los campos de tensión constante entre diversas figuras se caracteriza por factores como la heterogeneidad, la irregularidad y la dispersión del poder.

Bajo este referente, la heterogeneidad hace referencia a las acciones que particularmente se caracterizan por ser diversas y múltiples, motivadas desde diferentes intereses que se contraponen, en esta disputa nace la política pública. De otro modo, la irregularidad supone que la política no es estática, por el contrario, se encuentra en continua mutación, cambio y reconstrucción dependiente del contexto en el que surja y por último; la dispersión del poder, sustenta que la política justifica la existencia de un gobierno para el ejercicio del poder y el cumplimiento de este sin desconocer las corrientes colectivas legítimas que luchan por la reivindicación de sus derechos.

Entendiendo la naturaleza de la política y sus diferentes vertientes se reconoce la necesidad de identificar las principales leyes y decretos que se han institucionalizado en el terreno de las Políticas Públicas a causa de diversas acciones desarrolladas desde las comunidades indígenas en la Educación colombiana.

En primer lugar, hay que tener presente el desconocimiento que se evidencia en la Constitución colombiana de 1886 hacia la población indígena, su cultura, sus tradiciones y demás características propias, con la Ley 89 de 1890 se determinaba como los llamados “salvajes” debían ser reducidos a la vida civilizatoria, de allí que la educación de los grupos estuviera a cargo de la Iglesia, la cual reprimía las tradiciones y prohibía el uso de la lengua nativa por la castellana.

Con el debate iniciado por el movimiento indígena del sesenta propiciaron a la reformulación del mandato en la Constitución de 1991, donde se da apertura al discurso de la democracia y al estado social de derecho, evidenciando la importancia de la permanencia de los pueblos indígenas y demás comunidades en Colombia, como se establece en los artículos 7, 8 y 10 donde reconoce y protege la diversidad étnica y cultural, como a su vez, refiere la existencia en el

territorio nacional de dialectos y lenguas diferentes al castellano que son legítimos dentro de su territorio. Ya en los artículos 67, 68 y 70 se define a la educación como un derecho y servicio público que posibilita el acceso a la cultura, además, se refiere la importancia de la participación de la comunidad en las instituciones educativas.

En esta misma Constitución en el título III, capítulo 3, se define y establecen los principios y fines por los cuales se identifican la etnoeducación como la educación para grupos étnicos quienes son parte de la nacionalidad colombiana, con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Ley 21 de 1991, se obliga al Estado Colombiano a promover, garantizar y proteger los derechos de los grupos indígenas presentes en el territorio nacional, respetando su identidad social, cultural, costumbres y tradiciones.

En el Decreto 1142 de 1978, señala que el currículo debía responder a las necesidades del contexto cultural, social y político de las comunidades, además, se establecía que el currículo formal para todo el país incluiría dentro de las ciencias sociales el conocimiento sobre la historia y la cultura de las comunidades indígenas colombianas, todo esto permitió la posterior elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria que permitieron reorientar la educación a favor de los pueblos indígenas, donde el Estado asignaría a través del MEN los recursos para esta educación.

Con en el Decreto 804 de 1995, se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, por lo cual, el artículo número 1 define dicha educación como una elaboración colectiva en búsqueda de mantener, recrear y desarrollar el plan de vida propio teniendo en cuenta, la cultura, lengua y tradiciones de las comunidades, además de ello, se establecen mecanismos en aspectos generales como los etnoeducadores, las orientaciones curriculares, la administración y la gestión institucional de la Etnoeducación.

Con el Decreto 2500 de 2010, se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración educativa por parte de las entidades territoriales certificadas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP, aquí se denota el compromiso del gobierno para con los pueblos indígenas de hacer efectiva su

propuesta de educación propia con autonomía para la contratación de docentes, directivos, materiales, mantenimiento de infraestructura, entre otros.

El Decreto 2500 de 2010, se consideró como un logro importante en la medida que reconoce la implementación del PEC y el SEIP como mecanismos autónomos de los pueblos indígenas, aun así cabe mencionar que las dificultades y logros obtenidos a partir de esta legislación sólo dan cuenta de manera parcial de algunas de las disputas que ha atravesado el movimiento indígena en la consolidación del SEIP.

Acápite II. De la Etnoeducación a la Educación Propia.

Dos términos resultan recurrentes al momento de ingresar al estudio de la educación *para y desde* comunidades indígenas; el primero, la Etnoeducación y el segundo, la Educación Propia. Para comprender este último como propuesta y lucha indígena, es necesario partir por contextualizar y comprender la Etnoeducación.

Desde la perspectiva de Elizabeth Castillo (2008), abordar la categoría de etnoeducación parte por reconocer dos tipos de batalla; la primera, iniciada por los grupos indígenas a mediados del siglo XX donde la bandera de lucha era la búsqueda por otra escuela; la segunda, desarrollada en los años noventa donde los grupos afrodescendientes y raizales luchaban por su reconocimiento étnico.

Solo a partir de la Constitución de 1991 se comienza a incorporar la categoría de etnoeducación en el diseño de políticas educativas para grupos poblacionales diferentes a los indígenas y ya para 1994 la Ley 115 incorpora una definición en su artículo 55 donde “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

De forma posterior, Castillo (2008) permite develar las contrariedades conceptuales existentes en el Decreto 804 de 1995 que se establece la etnoeducación como el derecho y como servicio, lo que implica en primer sentido, considerar la etnoeducación como camino a priorizar y

salvaguardar la identidad cultural desde los grupos étnicos, en esa medida, le confiere autonomía a dichas poblaciones en la construcción del tipo de educación que desean; en el segundo sentido, desde la perspectiva de servicio, la etnoeducación ya está prediseñada desde la política educativa vigente y los grupos étnicos tendrán participación en la administración educativa, pero no en su construcción.

Se identifica el origen de la etnoeducación como lucha de diferentes movimientos sociales étnicos, su evolución ha derivado caminos diversos a los propuestos en sus inicios, donde el Estado ha comenzado a construir un discurso institucionalizado asumiendo reformas neoliberales, por lo que para muchos de los movimientos ya no se pugna por la etnoeducación sino por una Educación Propia.

En tanto la etnoeducación es considerada como una política oficial del Ministerio, se hace menos común su uso en el movimiento indígena; se establecen diferencias entre la política cultural y la política oficial y se potencia la noción indígena de educación propia por diferenciación de la de etnoeducación. La educación propia hace énfasis en aspectos como la integralidad y se complejiza al desbordar el ámbito escolar, ya que reside fundamentalmente en las dinámicas culturales particulares de cada pueblo y sus cosmovisiones. (Castillo, 2005, p. 84)

Comprender lo que se denomina como *Educación Propia* implica reconocer la diversidad de discursos que se derivan de este concepto, por lo que a continuación se encontrarán sólo algunas de las perspectivas que sustentan a este término.

Castillo (2005), identifica la Educación Propia como iniciativa de los movimientos indígenas colombianos, quienes buscan reafirmar su posición frente a las políticas desarrolladas por parte del Ministerio de Educación Nacional, por lo que desde esta perspectiva, la Educación Propia desborda el ámbito de lo escolar y se sustenta en las dinámicas culturales de cada comunidad. Bajo la misma línea, González (2012), refiere la Educación Propia como conflicto sociocultural que pone en disputa la propuesta de educación por parte del Estado frente a la educación como búsqueda de reconocimiento y fortalecimiento del conocimiento indígena.

Es así que la Educación Propia refleja la lucha por otras educaciones que busca la vuelta a lo

denominado como “propio” por cada comunidad indígena. De esta manera, Bolaños y Tattay (2012) lo definen:

... la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. (p. 48)

Este concepto no tiene desarrollo solamente en Colombia, en países como Guatemala, los pueblos Maya, Xinca y Garífunas identifican la Educación Propia como alternativa de recuperación de lo que fue por medio de la disminución de la desigualdad, la cultura del pueblo cobra la importancia del contexto de aprendizaje que movilice a la plenitud de la vida, por lo que no es un paralelo del modelo de educación nacional sino que:

La educación propia es la transformación, extensión y la ampliación del actual sistema educativo vigente en cuanto a su alcance, pertinencia y relevancia. No es un sistema paralelo ni pretende sustituirlo. Tampoco se propone que la educación propia tenga una existencia aislada y que se desprenda del sistema nacional... (CNEM, 2013, p. 9)

A su vez, Rodríguez, Chaparro y Martínez (2003) reconocen dos puntos de vista por el cual se puede definir la Educación Propia: en el primero la Educación Propia se refiere a la promoción de ciertos valores conforme a las pautas culturales de cada comunidad, lo ancestral, la identidad y la organización social surgen como ejes orientadores de la educación. El segundo, corresponde a la “educación formal y no formal que se realiza bajo el control de las comunidades y que ha sido diseñada y concertada por ellas” (Rodríguez, Chaparro y Martínez, 2003, p.150)

Acápite III. Apuesta pedagógica de la *Educación Propia* desde la perspectiva de los PEC.

“Son los ancestros, el monte, la hierba, los olores los que dejan memoria, que nos hablen las leyendas, las yuntas de maíz, las parcelas; que nos transmitan los recuerdos, que se eche a rodar la educación fortalecida en el sentir, en la esencia, en la experiencia, que se transite caminando la Educación Propia” (Gutiérrez, 2007, p.67)

Autores como Marco Raúl Mejía (2011), permiten identificar un breve recorrido por medio de los paradigmas, corrientes y enfoques que consolidan a la pedagogía, por lo que es importante para el presente proyecto, reconocer cuál va ser ese camino por el que se comprenderá lo denominado como Educación Propia.

De esta manera, el paradigma latinoamericano al centrar su crítica a la modernidad, permite comprender “la lucha por otra escuela” desde la apertura a la puesta en escena de otras educaciones, específicamente retomando las propuestas por parte del movimiento indígena como un asunto perteneciente al estudio pedagógico.

Bajo este horizonte, se ubica el paradigma de la pedagogía latinoamericana, la cual posibilita dar paso a la corriente de pensamiento crítico - transformador donde la educación debe ser comprendida en medio de juegos de poder:

... la educación funciona en las relaciones de poder que tiene toda sociedad. En ese sentido, ella busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control... La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que domina y producen exclusión y segregación en la sociedad, construyendo unas más justas y humanas. (Mejía, 2011, p. 55 - 56)

Allí básicamente se pretende visibilizar y transformar las formas de poder que dominan los mecanismos de exclusión por medio de la educación, esto como una de las banderas de lucha de la Educación Propia, por lo que se hace fundamental comprender que detrás de esta se encuentra en conflicto y tensión las visiones del Estado y los intereses de las poblaciones indígenas sobre lo que debería ser enseñado y transmitido a las generaciones futuras. El control de la cultura que genera la construcción de conocimiento, es una disputa de poder que logra evidenciar la educación propia.

Comprendiendo que la apuesta por la educación propia desborda la escuela tradicional, la estructura formal e incluso los mecanismos y patrones que hacen parte del engranaje escolarizado al servicio de intereses globalizados y masificadores. La educación propia se ubica el campo de otras educaciones desde un referente epistemológico centrado en la construcción de sentido; Silber (2000) reconoce la pedagogía como un entramado complejo que está en constante

cambio, que no puede detenerse en el tiempo sino que está en función de continuas relaciones teóricas, políticas y sociales que la configuran y la renuevan. En este sentido, la pedagogía propia se establece como marco para actuar en aras de la educación indígena, resignificando y repensando los aportes en función de la historia particular.

Lo mencionado implica la apertura de espacios y pensamientos para la liberación, tal como lo establece Quintín Lame Chantre (2004), no hay claustro ni conjunto de pensamientos organizados, ni ideas ni argumentos jerárquicos. De este modo, lejos de la pretensión de copiar o reproducir modelos educativos externos se parte del legado cultural, recogiendo los aspectos enunciados por los mayores, ya que son figuras de autoridad, condensan sabiduría y tradición; en esta medida, es a partir de la práctica escolar que se articulan equivalencias de conocimiento, entre la condición ancestral y el conocimiento científico.

Es por tanto que el modelo educativo indígena se sustenta en la diversidad, no es posible estandarizarlo, no puede entenderse fuera de lo participativo ni de la práctica política; ya que desde la aceptación y el reconocimiento del otro, la educación transita espacios, configura sentidos y recoge la tradición desde actores y metodologías contextualizadas.

Retomando lo mencionado, es precisamente allí donde se ubica el sentido formativo centrando la madre tierra como dadora de vida, fuente de sabiduría y articuladora de conocimiento. A su vez, las relaciones educativas descentralizan el rol del docente como erudito o portador de la verdad, cobra importancia la figura de autoridad el sabio, partero, botánico, mayor, chamán, entre otros, que desde sus roles articulan prácticas descolonizadoras, en la medida que es en colectivo donde se construyen espacios y tejido social, instaurando capacidad instalada evidenciada en constantes ejercicios de aprender y desaprender por medio de la experiencia.

Así, se resalta que lo propio es en primera instancia relación entre lenguaje, cosmovisión y pensamiento que definen un sentido particular del mundo de la experiencia y el campo conceptual del ser indígena, relacionando vivencia con la naturaleza y la reflexión constante del colectivo que comprende su entorno e historia.

Para la comunidad indígena Kankuamael Ordenamiento MakúJoguki, es constituido por el *Modelo Pedagógico de la Madre Tierra*, el cual pretende en primer momento, unificar las metodologías implementadas con anterioridad en el Resguardo (Escuela nueva, telesecundaria y aceleración del aprendizaje), debido a que hay diversidad de miembros de la comunidad que asisten a educación formal y otros a educación no formal -como las madres comunitarias- que requieren así mismo flexibilidad en metodologías.

En segundo momento, este modelo pedagógico busca implementar tres componentes que permiten visualizar la perspectiva pedagógica de la comunidad para obtener el conocimiento de cada uno de los elementos de la madre naturaleza partiendo de procesos de la enseñanza atravesados en la experiencia y la relación con los diferentes miembros de la comunidad como por ejemplo, la pedagogía de la palabra como medio por el cual los sabios y mayores de la comunidad transmiten la tradición y la cosmovisión ancestral del pueblo Kankuamocon base en la lógica del tejido, se combina la enseñanza y el aprendizaje entre diversos miembros de la comunidad y la intención principal es la búsqueda del equilibrio entre la apropiación de la realidad propia de la comunidad, la vivencia de la Ley de Origen y la autonomía del sujeto en poner en práctica los valores y normas aprendidos en el proceso de enseñanza.

Para la resignificación del Proyecto Educativo Misak - PEM se identifica el *Modelo pedagógico de “La casa del taita payán”*, por medio de la cual, desde una lógica de espiral y visión holística se construye el pensamiento en el niño y la niña wampia⁷. Allí, como escenario y estrategia de enseñanza, se encuentra en interrelación con todos los ciclos y los actores que constituyen al niño y la niña wampia, como lo son: la familia, el territorio, los mayores, las madres comunitarias, los maestros, los jóvenes facilitadores y la comunidad. A su vez, está constituida por formas organizativas como los son: la actividad pedagógica, la actividad libre o independiente, la actividad complementaria y el juego.

En la actividad pedagógica, se identifican los procesos orientación, ejecución y control que movilizan a la apropiación de los hábitos, las habilidades, las competencias y los conocimientos que pretenden ser formados por medio del PEM. En la actividad independiente se propicia a la

⁷Niña y niño Misak o guambia.

toma de decisiones en búsqueda de la libertad y el desarrollo espontáneo de la independencia y la creatividad. La actividad complementaria permite organizar el trabajo educativo por medio de los grupos de edad temprana (1 a 3 años) y mayores (4 a 6 años). En el juego se moviliza a la apropiación del mundo adulto y la construcción del mundo infantil, por medio del cual, se constituyen los juegos con reglas y los juegos creadores.

Para el caso de la comunidad Muruise identifica como Modelo pedagógico el “Socio-Humanístico Problematizante”, el cual ubica como eje central la comunidad en relación con los procesos organizativos, metodológicos y didácticos que han de surgir desde las necesidades y proyecciones que la comunidad enuncie, precisamente, al tener un carácter problematizante permite extender el proceso formativo con la realidad comunitaria, se busca retomar el pasado como experiencia para la mejora continua.

De otro modo la esfera humanística refiere desde el fundamento del ser indígena, tomado desde un conglomerado cultural, que articula la colectividad y el sentido de vida que se le otorga a todos los seres que habitan la esfera terrestre, siendo la madre tierra fuente de humanidad, de sentido y de sabiduría; allí se retoman postulados de la pedagogía de la madre tierra, en donde la centralidad de los procesos educativos y de horizonte de sentido se enmarcan desde el territorio, haciendo hincapié que la visión de las comunidades indígenas respecto al territorio a diferencia de los conquistadores y colonizadores no se minimiza a una porción de tierra con fines de valor de cambio, sino que se estima desde el valor de uso, administrando el suelo y articulando desde el mismo su cultura, prácticas y formación de tejido comunitario.

Cabe resaltar que la elección del modelo humanístico problematizante, fue resultado de un proceso extenso, aproximadamente de tres años (2000-2003), donde a través de reuniones comunitarias, participación de clanes alrededor de la Chorrera se llegó a la toma de decisiones colectivas, siendo el Eima como autoridad destacada en la educación quién organiza y aplica en el PEC dicho modelo, enunciando que “Es fundamental echar andar la escuela, construir y caminar en la educación propia, la propuesta pedagógica recoge nuestra postura para revitalizarnos, mantener la tradición y los saberes que son propios”(Eima Oima,2004,p.79)

Retomando lo enunciado, las características mencionadas en los modelos pedagógicos de cada comunidad, se nota la incidencia directa con la búsqueda de la autonomía, constitución y ordenamiento de una educación que pretende abarcar más allá de la institucionalidad, apuntándole a la restitución de lo local.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Marco Interpretativo: La hermenéutica de Ricoeur.

El presente proyecto de investigación se inscribe dentro del marco interpretativo de la hermenéutica desarrollado por Paul Ricoeur, quien en sus tres tomos titulados Tiempo y Narración (2004, 2008 y 2009) permite realizar una aproximación y apropiación de lo que implica el ejercicio hermenéutico acá propuesto. Es así que Maceiras en la presentación del mismo libro de Ricoeur en su tomo I, reconoce la hermenéutica como:

... la confluencia de dos discursos: el del texto y el del intérprete. El discurso deberá, en consecuencia, situarse en un nivel homogéneo de sentido que podríamos llamar "isotopía del discurso". Lo que exige ser interpretado en un texto es su sentido, y el acto de su apropiación es más una fusión del mundo del lector y del mundo del texto que una proyección del intérprete sobre el texto. Se alcanza así el concepto de hermenéutica como "fusión de horizontes", patrocinada por H. G. Gadamer. (Ricoeur, Tiempo y narración. Tomo I, p. 20)

Por lo que es importante delimitar tres elementos arrojados por la anterior cita y cómo estos encuentran sentido en la presente investigación y son: el texto a ser interpretado, el camino para llegar a la confluencia de los dos discursos y la labor del intérprete en todo este proceso. En esta medida, Ricoeur estudia dos tipos de textos, que se definen por su relato, el primero, el histórico que se caracteriza por la pretensión de verdad y apunta a una realidad episódica y el segundo, el ficticio al que corresponden modos de ser nuevos aunque no hayan acontecido o vayan a realizarse.

De esta manera, los PEC corresponden a estos dos modos de relatos; en la medida de lo histórico, asocia la pretensión de verdad sobre el hecho educativo construido por un grupo social

al que corresponde una realidad episódica particular, la consolidación del documento oficial hace parte ya de una apuesta histórica. En cuanto a lo ficticio, refiere la proyección de los ideales de futuro, de nuevas formas de ser en el campo de lo social y lo educativo, sin garantizar que al ser escritos lleguen por completo a ser consolidados en el plano de lo real.

En cuanto al camino para llegar a la confluencia de los dos discursos, Ricoeur establece la trama como medio de articulación entre ambos, en la medida que:

En todo relato, los personajes, los episodios y la diversidad temporal adquieren unidad al ser superada su disparidad y heterogeneidad por la integración sintética en la trama narrativa... La trama prefigura así la experiencia de un tiempo en el que pasado, presente y futuro son existencialmente coexistentes, a pesar de su incesante devenir. (Ricoeur, 2009, p. 629)

En este proyecto de investigación confluyen tres relatos de PEC en una amplia diversidad de personajes, episodios y temporalidades que encontrarán sentido mediante la trama teórica y conceptual constituida por parte de las intérpretes, quienes, por medio del círculo hermenéutico desarrollan la comprensión frente a las concepciones de educación propia de las comunidades en mención.

Es así, que se toma el recurso textual como insumo primordial en el que las palabras consignadas en los PEC no quedarán expresadas en tanto significados literales del texto, sino que corresponden a una tarea ardua por denotar el entramado, del cual ha trasegado la educación propia, siendo la experiencia de asumir el texto una manera de abordar la realidad y con ella distinguir las apuestas pedagógicas y políticas que tienen las comunidades elegidas.; de esta manera, se obedece a un ejercicio intersubjetivo que traza la ruta interpretativa; basándonos en el siguiente esquema como camino que da sentido al proceso investigativo:

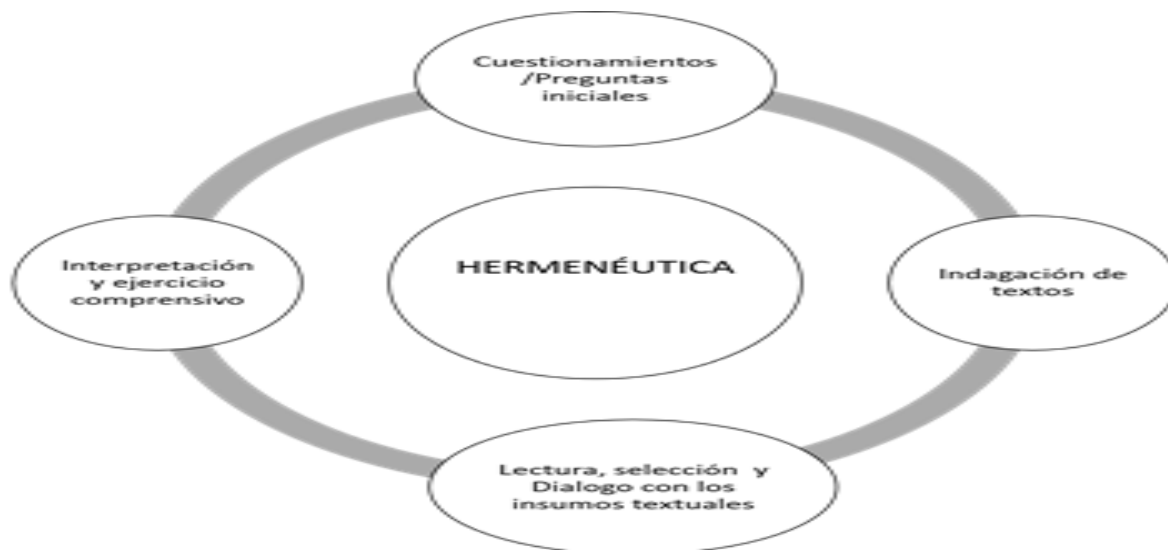


Imagen 1. Círculo hermenéutico. (Elaboración propia)

De tal manera, para abordar la comprensión hacia las concepciones de educación propia, se concibe en un inicio el cuestionamiento y preguntas iniciales frente al objeto de estudio, que no son menores para este trabajo, allí se parte del reconocimiento de las ideas previas, es decir, los referentes a priori del desarrollo investigativo; en este primer paso se condensan también los intereses que motivan a las investigadoras por desplegar la labor ante el tema en cuestión, en este caso, la educación propia entendida desde la construcción comunitaria, estructurada desde y para el contexto local, condensada en los PEC como insumo legal y formal de dicho proceso.

Como segundo referente en el círculo hermenéutico se comprende la indagación de textos, fundamental en tanto permite ampliar la mirada, sustentarla desde diversos aportes teóricos frente al tema además es vital en cuanto permite conocer las dinámicas de las comunidades, otorga un acercamiento en sus particularidades, formas de construir y concebir el mundo con las rupturas y tensiones que esto conlleva, es decir, aporta en el sentido que ofrece acercarse a los procesos de resistencia e historia por los que han trasegado, los hitos, las formas organizativas que emplean desde lo comunitario para emprender y ejecutar la educación propia; anexo a este paso permite conocer a partir de fuentes secundarias las tensiones frente a lo instituido e instituyente, aspecto trascendental en la resistencia indígena.

Concebimos este ítem del círculo hermenéutico como paso determinante porque marca las pautas para dimensionar lo que para la comunidad indígena significa la Educación, como bandera para

el empoderamiento y como proyecto político que respalda lo que es una formación en comunidad que pone en diálogo el conjunto, las generaciones y con ella los saberes y carga cultural que este trae consigo. Anexo a ello permite abrir el panorama para pensarse en el campo de otras educaciones que luchan por la legitimidad ante un sistema que históricamente busca imponer y homogeneizar a toda costa.

En cuanto a la lectura y diálogo con los textos son el insumo para una comprensión y constante proceso de intersubjetividad entre los actores involucrados, es decir, frente a la manera de abordar el texto permite marcar criterios en la investigación de la mano con el objeto de estudio. Allí cabe resaltar que la selección de categorías se realizan bajo la deliberación de las investigadoras, con base de la información recopilada y seleccionada previamente, en tal sentido desde la investigación pedagógica se da cuenta del hecho social y la complejidad que esto conlleva, es así, que las investigadoras asumen a lo largo del proceso investigativo la constante reflexión, cuestionamiento, el trabajo por mostrar más allá de la literalidad que ofrece el texto las tensiones que están inmersas en el discurso.

Reconociendo que los sujetos pedagógicos configuran prácticas determinadas, no conservan un carácter neutro o estático; sino que su accionar corresponde a una apuesta hacia el reconocimiento y lucha por lo que se asume como ser indígena, que claramente irrumpe con la educación formal contenida por el sistema educativo, precisamente es la educación propia que se torna como elemento y alternativa política para ponderarse como un saber legítimo.

Nos situamos desde el hecho educativo, comprendiendo que los componentes del círculo hermenéutico se relacionan constantemente, no poseen jerarquía ni preponderancia; sino que atribuyen un carácter cíclico y de constante retroalimentación que complejiza y da razón para el ejercicio comprensivo. Por último, cabe aclarar que la labor del intérprete será la de transformar los relatos por medio de la trama en una narración que pone en evidencia el quién de las acciones y sus identidades manifiestas en la palabra porque por medio de esta "... donde objetivamente se manifiesta la identidad subjetiva de los individuos y comunidades. En ellos, pues, encuentra la interpretación el sustento más firme para la comprensión." (Ricoeur, 2009, p. 630)

Instrumento metodológico: Análisis Documental.

El ejercicio interpretativo está puesto en marcha por medio del análisis documental como instrumento metodológico, por lo que:

El análisis documental (AD) consiste en extraer las ideas centrales de un documento con el fin de disponerlo para su recuperación mediante representaciones sintéticas, a través de una desestructuración semántica de un fragmento de discurso de tal manera que las piezas resultantes puedan reconstruir potencialmente el fragmento a la vez que lo conectan con el discurso general en que se halla inserto. (García, 1990, p. 49)

De esta manera, el AD posibilita al investigador desarrollar de manera rigurosa una interpretación sistemática en relación con la información dada, para determinar concepciones en torno a la educación propia.

Sumando a lo anterior, Bisquerra (2004) identifica los documentos como fuentes que proporcionan información sobre los intereses y perspectivas de quienes lo escribieron, pero además, de la forma en que van a ser asumidos por el investigador; por lo que al tomar como fuente principal los PEC, se asume como grupo de investigación el aporte discursivo y representacional en relación al tema de educación propia.

A su vez, se hace pertinente reconocer las siguientes fases que direccionan el quehacer interpretativo:

1 Fase. Rastreo e inventario de los documentos disponibles y existentes. En esta etapa se identifican como intereses iniciales, en primera medida la pregunta sobre los PEC y la educación de los grupos indígenas de Colombia, se hace una aproximación a diferentes documentos que abordan estas temáticas.

2 Fase. Clasificación de los documentos. Al lograr obtener acceso a diferentes documentos que abarcan los intereses iniciales de la investigación se llega a la etapa de clasificarlos de acuerdo a los siguientes parámetros establecidos por Dankhe (citado en Hernández, Fernández y Baptista, p.25) donde las fuentes primarias son las que proporcionan información de primera mano y las

fuentes secundarias, corresponden a la compilación en resúmenes y otra versión de escritura que reprocessa la información de primera mano. (Ver Anexo 1)

3 Fase. Selección de los documentos pertinentes para los fines de la investigación. En este paso, teniendo en cuenta la clasificación, se logran seleccionar los documentos en relación a los diferentes núcleos temáticos que orientan la investigación; los cuales son: educación propia y PEC, textos que permitan comprender el contexto histórico, social y educativo de las tres comunidades para ampliar aspectos tratados en el PEC.

4 Fase. Lectura a profundidad del contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis. Por lo que es importante comprender desde qué perspectiva lógica se consolidan las categorías; la cual es, inductiva - deductiva que parte de una categorización abierta de lo leído, posterior a una codificación más teórica centrada en cuestiones más delimitadas según los intereses de las investigadoras. Debido al proceso desarrollado se delimitó como categoría de análisis el *Currículo comunitario propio* al dar cuenta de los aspectos constitutivos del PEC por medio de los fundamentos del currículo como la posición epistemológica, posición social, posición psicopedagógica y la posición axiológica

5 Fase. Construcción de la síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada. En esta etapa se procedió a la consolidación de los documentos seleccionados por medio de las siguientes matrices:

1. Matrices de análisis por cada PEC. Con fines de registrar de manera ordenada se ve la necesidad de desarrollar las matrices tituladas *Matriz de análisis Ordenamiento MakúJoguki*, *Matriz de análisis Resignificación del proyecto educativo Misak* y *Matriz de análisis Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo MuruiOima*, las cuales muestran los hallazgos particulares de cada uno de los PEC interpretados (ver Anexo 2), que incluyen la caracterización de las concepciones de educación propia por medio del currículo comunitario propio, a través de citas textuales y los análisis desarrollados por los fundamentos y dimensiones del currículo.

2. Matriz de conclusiones. Matriz por medio de la cual se registra las conclusiones gestadas de la comprensión de los tres PEC visibilizando las convergencias y divergencias en las concepciones

de educación propia de las tres comunidades indígenas por medio del currículo comunitario propio, a través de citas textuales y los análisis desarrollados por los fundamentos y dimensiones del currículo (ver Anexo 3).

Categoría de análisis: Currículo Comunitario Propio.

La “lucha por otra escuela” implica también una apuesta política por parte de los pueblos indígenas en relación a la configuración del hecho educativo por medio del currículo, debido a que, siguiendo lo planteado por Kemmis y Fitzclarence (1993), el currículo simboliza:

El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, de relaciones sociales y de acción), de generación en generación, a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad, en función del papel que tiene la educación, de su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida, y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo. (p.11)

De esta manera, siguiendo a Rodríguez, Chaparro y Martínez (2005) “Toda propuesta educativa se concreta en un currículo. Por ello, el Proyecto Educativo Comunitario supone el desarrollo de un currículo comunitario”, comprendiendo que para el caso particular de los grupos indígenas y su apuesta por la educación propia, dicho término ha de adquirir la denominación de Currículo Comunitario Propio, el cual es un proceso intencional constituido por los “...fundamentos y principios culturales de cada pueblo y a partir de la identificación y selección de saberes, conocimientos, valores, actitudes, sentimientos y potencialidades de la vida y para la vida, procedentes de la realidad propia y del entorno.” (SEIP, 2013, p. 66)

Sumando a la anterior, vale la pena comprender que para el caso específico de los PEC y los alcances de esta investigación, se hará interpretación y comprensión del currículo explícito; debido a que, es por medio de los PEC que cada comunidad y en este caso, las tres comunidades indígenas seleccionadas, hacen manifiesto sus representaciones en cuanto a los intereses, los valores fundantes, las propuestas y decisiones proyectadas en la educación en los contenidos y las estrategias de enseñanza, lo que atribuyen a unas propuestas metodológicas. No se

desconocen la existencia del currículo oculto y nulo, pero estos implican otros caminos de investigación que no están propuestos para el presente proyecto.

Por tal razón, la categoría que permite movilizar la interpretación de los PEC es el currículo comunitario propio, donde se reconocen unos fundamentos que facilitan la comprensión del documento mismo que son basadas en autores como Magendzo y Donoso (1992); además, Bermúdez (1989), los cuales son:

1. Fundamento: Posición Epistemológica. Corresponde a la perspectiva filosófica con que se asume el conocimiento, por lo que comprende aspectos sobre su origen, veracidad, autoridad y naturaleza. Allí es importante resaltar que Lame (2004) hace una distinción entre lo que se comprende como conocimiento ancestral y conocimiento científico, precisando que el primero se estructura desde la particularidad, siendo lo propio una construcción histórica, cognoscitiva que recalca la palabra y cuestiones culturales como inherentes a la educación; mientras que el conocimiento científico es entendido desde el saber acumulado, que copia y reproduce mediante la práctica escolar nociones que se consolidan como válidas. Esta educación sienta las bases en el individualismo, sin arraigo, sin identidad, sin espiritualidad.

Allí también se retoma que el carácter ancestral no es sinónimo de artesanal o exótico, ya que lo propio tiene la capacidad de tener una equivalencia en lo universal, por tanto, permite conocer el mundo no solo desde la mirada contextual, sino como herramienta para comprender otras formas, ya sea occidental o cualquier otra postura. En esa medida a este fundamento corresponden las siguientes dimensiones:

Dimensión: Conocimiento Ancestral. Refiere al acceso del legado histórico, social y cultural que sea construido en la particularidad de las comunidades rescatando su especificidad, costumbres y cosmovisión como aspectos inherentes a la manera en que expresan y configuran la realidad; es la confluencia entre el entendimiento y sentido que son articulados mediante la experiencia y la formación del sujeto.

En tal modo que permite al colectivo construir el entendimiento de las prácticas propias y particulares de la comunidad, formando desde el tejido social un entramado conceptual ligado a las formas específicas de concebir el mundo desde el ser indígena fundamentado desde la relación naturaleza, educación y experiencia como núcleo articulador en los procesos de aprendizaje se concibe que “no hay claustro ni conjunto de pensamientos organizados, ni ideas, ni argumentos jerárquicos, el conocimiento se aloja al servicio comunitario como legado generacional y estructural para mantener y preservar la cultura” (Lame, 2004, p.80). En lo referente al PEC recoge aquellas prácticas propias, componentes formativos específicos de cada comunidad que condensan saberes tradicionales y formas locales para comprender y estructurar el sentido de realidad y las prácticas inmersas bajo estas perspectivas.

Dimensión: Conocimiento Científico. Mario Bunge (1966) conceptualiza el conocimiento científico fundamentalmente como saber desde la razón, caracterizado por ser de corte metódico, riguroso y procedimental; por tanto probado desde el argumento por parte de las generalizaciones propias de la actividad científica hacia la búsqueda de la comprensión y explicación ante un fenómeno o hecho; en este sentido el conocimiento científico representa la relación entre un sujeto y un objeto, siendo el pensamiento la herramienta inherente al ser humano que permite desglosar la actividad científica.

El conocimiento es considerado como sistema de ideas provisionales que mediante el método científico concibe su carácter comprobable y válido, “La verdad está contenida en los hechos, por tanto, la tarea primordial de la práctica científica radica en constatar con el fin de establecer posteriormente relaciones que permitan generalizar a niveles de mayor abstracción” (Bunge, 1975, p.12). Desde los PEC dicho conocimiento está contenido en las áreas básicas establecidas desde el currículo, retoma contenidos y mínimos en términos conceptuales que debe manejar todo aquel que opte por la educación formal, así conserve en este caso la nominación de educación propia.

2. Fundamento: Posición Social. Permite develar las nociones de sociedad y cultura reflejadas en el relato del PEC que atribuyen ciertos propósitos al hecho educativo. Donde se reconoce como dimensión

Dimensión: Fines de la educación. Discurso desarrollado en cada PEC en relación a la expectativa social y cultural que cada comunidad otorga a la educación propia. A su vez, corresponde a los propósitos, las intenciones, los objetivos y las distinciones que se buscan desarrollar por medio de la educación que de esta manera, atribuyen sentidos que orientan la educación desde la perspectiva de los pueblos indígenas.

3. Fundamento Posición: Psico-pedagógica. Refiere al posicionamiento por parte de la comunidad en relación al aprendizaje, el rol del maestro y el del estudiante.

Dimensión: Comunidad Educativa. En el caso del PEC se visibilizan diversos actores quienes desde su rol social y saber propio, contribuyen a la consolidación de la comunidad educativa. A su vez, hace parte de uno de los principios constitutivos de la educación propia en la medida que orienta el enfoque educativo a desarrollar por cada comunidad. Desde la niñez, la relación con la comunidad adquiere sentido en la medida que se movilice al aprendizaje, la apropiación de los saberes y conocimientos propios de cada pueblo indígena, de esta manera, se determinan los roles que han de desempeñar cada miembro de la comunidad en pro del proceso formativo.

Dimensión: Evaluación. Si bien la evaluación está asociada a la determinación - valoración que se le otorga respecto alguna cosa, en el ámbito educativo, desde Gimeno (1992), se asume que: "evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación". En este sentido la evaluación se asume como asunto que da cuenta del

proceso formativo desde la propuesta de educación propia que integra no solo el conocimiento acumulado sino la apropiación del mismo en el contexto.

4. Fundamento: Posición Axiológica. Corresponde a la relación del hombre con la naturaleza, por lo que se identifican los diversos valores que orientan las acciones humanas. Lame (2005), resalta que caminar en pro de los valores ancestrales consiste en seguir los registros de los antecesores, sembrar y marchar como hijos de la madre tierra, ubicados en concreción pasado y presente, en concordancia con el futuro bajo principios de identidad y participación.

De tal manera, en este referente, se condensan los sentires, los ideales que estructuran las comunidades como factor constitutivo de su cultura, el deber ser, que en este caso está ligado al equilibrio entre naturaleza y comunidad, entendiendo que la marcha de los PEC trazan el objetivo de la comunidad, apuntando a la construcción de sujetos colectivos.

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Para abordar las concepciones de educación propia, se vio la necesidad de comprender la concepción de educación que a lo largo de la historia surgió y que ha sido antecedente clave para la construcción de la educación propia, bajo esta lógica se desarrollaron los capítulos I y II para visibilizar el arduo camino que implicó para los pueblos indígenas el apostar por su educación. Para mayor claridad a continuación se esquematiza las concepciones que se desglosaron anteriormente.

CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN PROPIA
Concepción. Corresponde a las expresiones sobre las interpretaciones del mundo por parte del hombre, que son basados en referentes culturales y sociales. De esta manera, cada actor consolida una concepción frente a diferentes temática que es atravesada por su rol y contexto social.
CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PROPIA
Concepción de educación para comunidades indígenas en la época de la Colonia. En esta época se reconoce la evangelización como dispositivo educador que es desarrollado a cargo de la iglesia católica. Se identifica la imposición del pensamiento colonial por parte del imperio español. Como concepción organizadora del mundo se concreta en el colonialismo.
Concepción de educación para comunidades indígenas en la época de la República. En esta época se identifica dos etapas: Primera. Fortalecimiento de la evangelización como dispositivo educador por medio de la educación contratada.

Segunda. Surgimiento y consolidación de la escuela pública. Como concepción organizadora del mundo se concreta en la Modernidad.
LA EDUCACIÓN PROPIA
<i>Concepción de educación propia.</i> Desde los pueblos indígenas por medio del SEIP (2013), se consolida una concepción general de la educación propia que es orientada por medio del cumplimiento del plan de vida y Ley de origen en pro de la conservación del sentido colectivo del ser indígena en relación con el mundo natural, espiritual, histórico – social, cultural y material, como también, en diálogo con la sociedad mayoritaria. Es así como cada comunidad es portadora de una educación propia que se lleva a cabo por medio de diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados a especificidades propias a modos de organización, saberes culturales y maneras de socialización de la identidad cultural.

Cuadro 1. Concepciones de educación propia. (Elaboración propia).

Este apartado da cuenta del recorrido que define las concepciones de educación propia en sus particularidades y generalidades a partir de los fundamentos del currículo comunitario propio y sus dimensiones que se visibilizan en los PEC de las tres comunidades. A través del proceso desarrollado por medio de las matrices de análisis correspondientes a la *Matriz de análisis Ordenamiento MakúJogúki*(ver Anexo 4), *Matriz de análisis Resignificación del Proyecto Educativo Misak* (ver Anexo 5), *de análisis Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo MuruiOima*(ver Anexo 6); de allí se genera una última matriz titulada *Matriz de Conclusiones* (ver Anexo 7) que permite triangular los análisis particulares de cada comunidad y así develar las concepciones de educación propia de estas tres comunidades.

A. Hallazgos.

1. Fundamento: Posición epistemológica.

1.1 Dimensión: Conocimiento Ancestral.

Comunidad Kankuamo. Se identifican diferentes elementos que podrían sintetizarse en la búsqueda de visibilizar otros agentes, otros espacios y otros saberes que no son abordados por la escuela moderna, la cual, desde una idea de nación ha tratado de homogeneizar a la población como a su vez, participar en la “... subalternización a las voces diferente a las propias de la perspectiva de las elites que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, pre científicas, míticas, no racionales ...” (Mejía, 2011, p.24) Que si bien, el hecho que aparezcan estas voces que han sido “subalternadas” desde la escuela moderna, hacen del mismo PEC una enunciación

explícita de la búsqueda de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad del pueblo indígena Kankuamo.

Por otro lado, se logra precisar dos aspectos fundamentales para construir el camino hacia otras educaciones y es, en primer lugar; la figura del docente como sujeto en transición entre dos tipos de conocimiento, en la medida que se identifica al docente como sabedor del conocimiento científico y a su vez, se le otorga la responsabilidad ética y política de reconocer y estar en constante relación con los diferentes elementos y agentes que son poseedores del conocimiento ancestral.

En segundo lugar, amplía la noción de conocimiento que desde una perspectiva del sur y en la de Freire quien es estudiado por Cayul y Bazán (2014), el conocimiento es diverso, de allí que todos los saberes son válidos en la medida que movilicen a una reflexión situada, es decir, “Estas se validan, siempre y cuando simbolicen la realidad de quien las enuncia, así, el sujeto que estando en el mundo aprende a leer el mundo donde está, es capaz de dar respuesta a esta, es capaz de dar respuesta a sus necesidades y a los problemas que lo aquejan” (Cayul y Bazán, 2014, p. 115)

Donde por ejemplo, se identifican las charlas en el fogón, la asistencia a lugares sagrados de pago, el trabajo colectivo (la construcción de viviendas, arreglo de caminos, siembras, entre otros), la transmisión de la Ley de origen, el conocimiento y respeto de la madre naturaleza, como también, la construcción de elementos tradicionales como ollas, carrumbas, machucones, sombreros, entre otros; como contenidos orientadores del conocimiento ancestral dentro del currículo comunitario propio del MakúJogúki, en el cual, el conocimiento no solo adquiere un sentido diverso, sino que además, un carácter colectivo en la medida que conocer lo propio moviliza no solo al mejoramiento de la vida personal, sino que también, de su colectivo social que en este caso se conglomeran en el pueblo indígena Kankuamo.

Comunidad Misak. Se visibiliza la senda cognitiva propia de la comunidad, ello corresponde a los procesos internos del pueblo guambiano y su importancia en relación a la formación del ser Misak. En primer lugar, es importante mencionar que *La casa del Taita Payan* no podría ser denominada como la escuela tradicional la cual desde el establecimiento de la Ley general de

educación en 1994 se queda corta al no reconocer la comunidad como un entramado relacional más amplio de sus cuatro paredes, por el contrario *la Casa del Taita Payan* se establece dentro del modelo educativo del pueblo Guambiano como una representación simbólica que permite el intercambio de saberes entre los actores que se encuentran inmersos permitiendo así conocer y afianzar la cultura propia.

Desde el conocimiento ancestral *la Casa del Taita Payan* se traza dentro de la espiral donde toma fuerza la palabra de los mayores quienes comparten su saber a través del recuento del origen hasta el presente. En contraste con la escuela tradicional, la escuela, no es el único escenario en donde se imparte el saber, pues dentro del pueblo Misak hay otros espacios que también permiten articular la cultura con los conocimientos necesarios para el buen vivir del grupo como por ejemplo: el *Nachak*, es decir, la reunión alrededor del fuego. Lo propio del grupo Misak no solo se evidencia en los planteamientos del PEC pues detrás de todo ello hay un entramado de relaciones que les hace distinguir o asociar a otro tipo de grupos, por ende al igual que en otras comunidades el grupo Misak guarda estrecha relación con la naturaleza que retoma como fuente de conocimiento, teniendo en cuenta que:

El conocimiento y la sabiduría ancestral se teje a partir de la Ley de Origen, esta ley la dieron los creadores al dar origen al ser indígena, como normas culturales de relación con la naturaleza para la pervivencia cultural y de la madre tierra. (SEIP, 2013. P. 31)

A continuación se mencionan algunos aspectos que hacen parte del saber ancestral y que atienden a la formación del niño Misak: La naturaleza como base de conocimiento, el telar como una de las practicas constitutivas del ser Misak, la lengua materna como parte fundamental en la construcción de identidad cultural, el juego como dinámica recreativa por medio de la cual se afianzan saberes propios que en años posteriores se visibilizan en la organización económica de la comunidad, ejemplo: La Huerta como ejercicio de la agricultura, principal fuente financiera del pueblo y la danza como simbología cultural. Estos conocimientos iniciales le permiten al niño Misak adentrarse en su cultura construyendo un arraigo identitario, además se plantea el reconocimiento de las 5 ciencias (territorio, autoridad, pensamiento propio, espiritualidad y naturaleza) que complementan todo este entramado de conocimiento ancestral las cuales son

desarrolladas de manera integral a través de los ejes dinamizadores: Cosmovisión, Pedagogía y didáctica y Arte.

Cabe la pena aclarar que para la comunidad Misak se puede tener un conocimiento en determinado campo o dimensión mas no poderlo llevar a la práctica, se diferencia de tal modo un conocimiento de un saber por su práctica, de allí, que muchos de los conocimientos que se imparten o socializan desde la escuela tradicional pocas veces suelen tener repercusión en el escenario de lo real, así, en el mundo occidental dicha socialización tiende a la individualidad como finalidad, mientras en las culturas indígenas esta socialización tiende a la colectivización.

Sin lugar a dudas la apuesta por el conocimiento ancestral refleja la visión del pueblo Misak en lo concerniente a la lucha por reexistir después de haber atravesado por procesos que en su momento desdibujaron lo que en si consolida el ser Misak, de allí que la educación propia sea el mecanismo por el cual se busque el fortalecimiento de la identidad desde la cosmovisión del pueblo Misak.

Comunidad Murui. La educación propia expresa la apuesta que apunta al desarrollo como sujetos comunitarios, entendiendo las prácticas culturales en el sentido de concebir el mundo. Desde el conocimiento ancestral, retomando los insumos literales enunciados el PEC se expresan claramente áreas propias que irrumpen con la escuela institucionalizada, en la medida que “el afán de la escuela moderna es culturizar o mostrar a los niños que el conocimiento es aislado y difícil de acceder. (Castaño, 1998, p. 62)

El saber según los Murui tiene poder en la medida que los seres ancestrales crean posibilidades para que la comunidad en el presente ejerza el dominio de la dulce palabra, como legado mítico y articulador de sus prácticas. Lo mencionado también contribuye para afianzar aspectos como la identidad colectiva, entendida desde el reconocimiento de la carga simbólica que tiene congruencia además con el conocimiento científico “una escuela que se hace caminando, transita en el sentido, habita en la particularidad, evoca el equilibrio desde la función del ser dentro del entorno “(PEC,2004,p.73). Las áreas *Yugeni Uruk*⁸, *Ji+bui Familia*⁹, *Yofurak+un*¹⁰, *Mingue+*

⁸Formación hacia las criaturas que están sobre y dentro del suelo; entre ellos el calor, sol, astros, seres celestes, entre otros.

*Buinaime*¹¹ y *Rafue*¹² corresponden al proceso hacia el ser Muruí, que en un marco de la formación comunitaria cuenta con un vínculo estrecho con la madre tierra. El acento que se le da a estas áreas, conciben además de la formación espiritual, asunto asumido como base educativa para niños y jóvenes “En nuestro modelo algunos de los conocimientos dan sustento para comprender el mundo de sentido que hemos construido, claramente diferente a la escuela que se nos impuso, pero que dialoga y no olvido lo otro”. (Murui, 2004, p.83)

Es así, como la educación propia retoma lo local como primer campo de reconocimiento ligado también al dialogo con otros grupos indígenas como no indígenas, “queremos seguir siendo un pueblo educado consciente que la educación es nuestra bandera de resistencia, una educación que comienza en la familia, se reconoce en el núcleo que ofrece oportunidades interculturales para todos”. (ACILAPP, 2004, p.35) Es por lo anterior que los conocimientos propios son ejes fundamentales para el pueblo Muruí, con alta carga simbólica que desde la coca, tabaco y yuca dulce se estiman como elementos válidos, que consolidan el PEC integrando sentido a la experiencia e historia.

1.2 Dimensión: Conocimiento Científico.

Comunidad Kankuama. En cuanto a la dimensión de conocimiento científico se identifica cómo se busca al implementar áreas de conocimiento común como lo son las matemáticas la comprensión del espacio y tiempo, las medidas tradicionales y las cifras en lengua propia que buscan ser retomadas en las instituciones debido a su olvido por diferentes participantes de la comunidad, y, la física para el conocimiento de los astros y su ubicación para permitir la interpretación de los ciclos propios. En tal medida, el conocimiento científico se genera en una relación directa con el conocimiento tradicional - ancestral, para así situar el contenido a la realidad social del pueblo indígena Kankuamo.

⁹Refiere a la formación y crianza, los baños debidos para cada ocasión, enfriaje, funciones de gobierno y actividad de la familia en el contexto

¹⁰Comprende temáticas respecto al desarrollo corporal y su relación en la comunidad, diferenciando las labores para hombre y mujer.

¹¹Conocimiento de los seres del agua, división cosmogónica y presencia territorial según mito creador. División según el orden de lo vivo.

¹²Integra los aspectos culturales condensados en la articulación de narraciones, cantos, conjuros, sonidos y gestos de acuerdo a los mitos diferenciados según la época marcada en el calendario ecológico.

Por otro lado, se identifica la prospección del “desarrollo intercultural del conocimiento”, lo que implica la búsqueda de diálogo entre lo propio y lo otro, o desde lo enunciado por el CRIC:

... en la interculturalidad encontramos las herramientas para comunicarnos con otros espacios por fuera de nuestras comunidades... nos ayuda a establecer puentes que conectan a espacios políticos y sociales más amplios... profundizar nuestros vínculos y nuestro compromiso como miembros de la sociedad en general. (CRIC, 2004, p.23)

Lo anterior se visibiliza en la enseñanza del conocimiento de mercados nacionales e internacionales, para de esta manera generar procesos de gestión y emprendimiento por parte de la comunidad Kankuama.

Comunidad Misak. Atendiendo a uno de los pilares del PEG el cual consiste en el fortalecimiento de las relaciones interculturales, se hace evidente que una dimensión en donde se contemple el conocimiento de otras culturas no es un hecho menor, por el contrario, para esta comunidad el reconocer los saberes de la diversidad constituye un aporte fundamental dentro de los procesos culturales, formativos y sociales en los que se educa el ser Misak, en relación a ello desde el perfil del sistema indígena propio se retoma la diversidad intercultural como:

El reconocimiento y valoración de los diferentes pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general donde se propende por una relación de equidad social, solidaridad, aceptación, el respeto a la diferencia y armonía en la convivencia (SEIP, 2013, P. 27).

De esta manera, el pueblo guambiano reconoce, valora y adopta conocimientos necesarios para el bienestar de la comunidad, allí se entreteje el conocimiento interno con el externo donde claramente tendrá mayor preponderancia los saberes ancestrales sin desconocer el aporte de otras culturas. Se visualiza retomar conceptos de la cultura mayoritaria como Pedagogía, infancia, derechos, educación los cuales son contextualizados a la realidad social de la cultura propia, además de ello en cuanto a saberes específicos se tienen en cuenta las matemáticas en relación a las tecnologías de la producción, practicas específicas de la cultura como el trueque, prácticas

culturales de conteo y resolución de problemas (negociación), las matemáticas se utilizan en las cosechas y siembras, así mismo, en prácticas como el juego también se encuentra inmerso el conocimiento científico en la medida en que se adoptan una serie de juegos externos como complemento para el desarrollo motriz del niño, de igual manera los espacios se ajustan utilizando herramientas que están dentro del plano del saber científico.

Es así como el pueblo Misak retoma, valora, y ajusta este saber a su especificidad en clave del desarrollo identitario y la formación. En síntesis como lo expresa Quintín Lame Chantre (2004), no hay claustro ni conjunto de pensamientos organizados, ni ideas ni argumentos jerárquicos. De este modo, lejos de la pretensión de copiar o reproducir modelos educativos externos se parte del legado cultural, recogiendo los aspectos enunciados por los mayores, ya que son figuras de autoridad, condensan sabiduría y tradición; en esta medida, es a partir de la práctica escolar que se articulan equivalencias de conocimiento, entre la condición ancestral y el conocimiento científico.

Comunidad Murui. Según los estándares básicos de competencias enunciadas desde el Ministerio de Educación, se comprende que la actividad científica desde la formación está dada principalmente como un proceso de carácter continuo, bajo la formulación y comprobación de hipótesis en búsqueda de la comprensión y explicación de los fenómenos estudiados. Es así como el PEC evidencia este tipo de conocimientos, contenidos en las áreas básicas como español, biología, matemáticas; en tal sentido que la apropiación conceptual y desarrollo temático se dan de manera mancomunada con la realidad del contexto en el Amazonas, específicamente en la Chorrera. Los contenidos expresados tienen validez en la medida que se comprende su fundamento desde la práctica, a su vez dotan un campo de sentido al aprendiz para abordar la experiencia y asumir el rol que cumpla en el clan. Cabe resaltar que aunque el proceso formativo desarrolla las áreas establecidas como obligatorias, se hace uso de materiales y recursos propios, que otorgan un matiz específico de los conocimientos para esta cultura.

En cuanto a matemáticas y español, estos componentes se tratan con especialidad, por un lado las matemáticas se enseñan para la vida, siendo los contenidos básicos hasta los considerados avanzados insumos importantes en la caza, elaboración de malocas y resguardos; por otro lado el

español se asume como herramienta necesaria para la relación con lo que denominan el exterior, considerando oportuno su dominio y pleno entendimiento; sin desconocer que se debe partir de lo propio, es decir la lengua materna como prioridad ante lo exterior.

2. Fundamento: Posición Social.

2.1 Dimensión: Fines de la educación.

Comunidad Kankuamo. Se logra identificar la educación como elemento ideológico al ser el medio por el cual se moviliza la transmisión y transformación de la cultura; esta reflexión implicó para la misma comunidad el comprenderse atravesada por la escuela desarrollada por occidente, como a su vez, proyectar propuestas de educación propia encaminadas a sus intereses como indígenas.

De esta manera, se permite comprender la educación como constructo social e histórico que refieren a expresiones en el presente que es respuesta a una escuela occidental que se gestó bajo la idea enunciada por Freire "Los colonialistas decían que solamente ellos tenían cultura. Decían que antes de su llegada... nosotros no teníamos historia. Que nuestra historia comenzó con la venida de ellos" (citado en Cayul y Bazón, 2014, p.104), donde en el presente, la escuela moderna implantada para la comunidad indígena va en pro de un sujeto competente que se desarrolla en un sistema económico capitalista en el que la pedagogía no logra implementar y articular lo tradicional con lo académico. Al develar este escenario es donde la comunidad Kankuama proyecta su propuesta educativa propia con la finalidad de la afirmación de la identidad étnica y cultural por medio de la enseñanza atravesada por prácticas tradicionales de la comunidad como el trabajo colectivo, la solidaridad, la confianza y la convivencia, para así lograr el conocimiento y práctica de la Ley de Origen que guía todo el accionar indígena.

Por medio de la construcción del PEC, el cabildo gobernador Jaime Arias identifica las tensiones gestadas en ese mismo proceso, donde los mayores pugnaban por una educación tendiente a las tradiciones y la cosmovisión propia, otro grupo buscaba de la educación una preparación para las pruebas del Estado, otros pugnaban en contra de la enseñanza de una lengua que a su parecer ya se había extinguido y otras partes, estaban en contra del eje de cosmovisión al ser practicantes de

religiones evangélicas. Estas pugnas internas de la misma comunidad indígena logran develar lo complejo que es la construcción de la educación bajo un solo fin, que si bien, dentro de la misma comunidad también se verán inmersas pugnas de poder en búsqueda de fortalecer unas ideas sobre otras, entonces amplía el escenario en que el conflicto sobre la educación no es sólo entre occidente y las comunidades indígenas.

Comunidad Misak. Desde los Misak la educación se construye para y desde la comunidad en donde adquiere sentido la educación propia. De allí que los procesos pedagógicos sean contextualizados y atiendan a las necesidades específicas del pueblo guambiano, en ese sentido la educación para los Misak no solo es un mecanismo por el cual se articulan los conocimientos con la cultura, más que esto la educación en si constituye una apuesta política en donde los pueblos indígenas pugnan por la reivindicación de sus derechos y el reconocimiento de lo propio en clave de la autonomía.

... la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48)

En concordancia con lo anterior el pueblo Misak en su autonomía organiza sus procesos educativos partiendo del origen de la raíz en relación con el cosmos su principal fuente de conocimiento todo ello articulado por el dialogo con el presente. Para ello toma en cuenta los diferentes ciclos de vida por los que atraviesa el Ser Misak con el fin de ajustar los saberes y las prácticas que deben ser desarrollados de acuerdo al ciclo atendiendo a la formación individual y social como fundamentos de integración inicial.

Desde el PEG los Misak reconocen como fin principal de la educación el desarrollo armonioso y sano de los niños wampia, desarrollo que como ya se mencionaba depende de los procesos de socialización donde se apropian practicas ancestrales e interculturales por medio de la articulación metodológica que se desarrolla en la *Casa del Taita Payan*, se pretende lograr una

preparación para el aprendizaje durante la educación inicial-preescolar hacia el tránsito a la educación básica.

Comunidad Murui. La comunidad Murui estructura los principios de identidad comunitaria partiendo de la elaboración explícita de los fines educativos, expresando que:

Desde nuestra visión todos los seres que habitamos la selva poseemos un espíritu el cual tiene un papel definido en el orden de la naturaleza, todo lo que tiene presencia en el mundo es un ser viviente que tiene una finalidad desde la voluntad de Moobuinaima - padre creador (PEC, 2004, p.17)

Es así que los principios retomados están direccionados hacia el buen vivir, basados desde la ley de origen, comprendiendo que para los Murui “no existe un ser individual sino que es la selva, la comunidad y la organización colectiva que dotan de vida nuestro sentir” (PEC, 2005, p.24). En tal modo que los fines expresados, se articulan y cobran directriz en lo que se denomina como educación propia, de igual manera, mediante la estipulación de estos referentes se apunta hacia la supervivencia y fortalecimiento de la comunidad Murui, así como la consolidación desde el PEC hacia el camino en clave a la autonomía desde las pautas de los abuelos, con plena relación entre el saber y el hacer. Bajo lo contemplado, desde el plan de vida se trazan los horizontes y la proyección como comunidad:

Los indígenas hoy llaman plan de vida a lo que en los años setentas y ochentas denominaron plan de lucha, donde se recoge la tradición vivida, se proyecta en la educación la finalidad de la comunidad como un opción hacia una realidad compartida, por tanto colectiva y fraterna (Fucaí, 2013, p.107)

La educación cobra sentido cuando se comprende como proyecto sociocultural, en tanto, pretende articular el territorio con las maneras de comprender el mundo, allí los fines orientan el sentido de pertinencia que se tiene desde lo propio como individuos y como parte de una comunidad, resaltando las particularidades, las maneras como se asumen y proyectan ante los demás, a su vez permite orientar y cimentar lo que visiona, recogiendo la voz de ancestros. En

esta comunidad los fines educativos trazan una pauta de escuela que se forja caminando, transitando desde el proyecto educativo comunitario, que persigue arduamente recuperar y preservar lo propio, entendido desde la identidad y la cultura, siendo los fines aquellos pasos para hacer realidad la propuesta educativa.

3. Fundamento: Posición Psicopedagógica.

3.1 Dimensión: Comunidad Educativa.

Comunidad Kankuamo. Se logra identificar como “... el PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales” (CRIC, 2004, p. 72). De esta manera, el proceso educativo adquiere sentido en la relación sinérgica entre los diferentes miembros de la comunidad a los que corresponden un rol específico en el proceso de formación educativa. A su vez, cada participante sin importar su posición y rol en la comunidad, identifican la necesidad fundante de apropiarse - practicar la tradición y la cultura que hace parte de la identidad Kankuama.

De otra manera, se reconoce de nuevo el rol del docente como sujeto en transición entre lo que corresponden las relaciones tradicionales de la comunidad indígena Kankuama y las relaciones con estamentos de occidente; en cuanto a lo primero, al docente se le atribuye no sólo la función de fomentar el respeto y apropiarse la tradición, sino que además, reconocer la figura del mamo como agente sabedor del conocimiento ancestral; en relación con lo segundo, se identifica como el docente pareciera ser en un principio un agente externo a la comunidad enviado desde la Secretaría de educación cuya misión está en el “...proceso de acoplarse...” y que la característica de ese proceso es “...largo y se ve interrumpido si el docente no se compromete permanentemente o la secretaria de Educación no garantiza su continuidad en el resguardo”, lo que implica pensarse el docente como el sabedor de los conocimientos occidentales que requiere del proceso de adaptarse a procesos de interacción y de enseñanza que adquieren características propias de la comunidad indígena en la que se encuentre.

En otro sentido, se relaciona la familia como la primera institución social con la labor de introducir a los menores a la cultura, que a su vez, requiere de la práctica del ejemplo como medio de enseñanza clave para la apropiación de la cultura por parte de los menores. En esta medida:

La educación propia es iniciada en la familia, porque son los referentes para el desarrollo de las personas, en lo afectivo, en lo social, en los aprendizajes de las lenguas, las costumbres, entre otros que son referentes para la construcción de la identidad cultural...

La familia es quien hace la sociedad, es la que construye comunidad y en ese sentido es eje de la organización de los pueblos. (SEIP, 2013, p. 44)

Comunidad Misak. Los actores que se encuentra inmersos en la construcción de la educación propia, quienes cumplen un rol específico e importante dentro de la formación y el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, cabe resaltar que desde la cultura Misak no es un solo actor el portador del conocimiento, por el contrario, el saber adopta un sentido comunitario en donde cada actor social de la comunidad aporta "... como espacio de socialización e intercambio a partir de la cual se desarrollan valores, costumbres, comportamientos, saberes ... el sentido colectivo, que se revierte en las familias que conforman los pueblos con derechos, identidad, cultura y territorio" (SEIP, 2013. P. 44). Dentro de los diferentes actores la familia sigue siendo el primer ente formador y transmisor de cultura. Los mayores del pueblo guambiano, Taitas, Mamas, Médicos tradicionales también cumplen un rol específico y de vital importancia dentro de la formación del niño wampia.

Dentro de esta comunidad educativa, se encuentran de igual manera aquellos agentes externos: como lo son el maestro que no hace parte de la comunidad y las instituciones de orden oficial que prestan sus servicios de acuerdo a las necesidades del cabildo. En ese orden todo este conglomerado de actores aportan desde su especificidad al desarrollo del PEG, articulado por medio de las Casas del Taita Payan en donde no solo se apoyan las líneas de formación en el niño sino que se convierte también en escenario donde se gestan mecanismos de reeducación desde la cosmovisión, lo que le significa a la comunidad contar con actores que conocen de su cultura y de su ideología.

Comunidad Murui. Desde la propuesta de educación propia en los Muruí se toma la comunidad educativa como gestora de los procesos de enseñanza, allí cobra importancia la figura del anciano como autoridad que encarna un sin número de Murui antes de él, siendo la dulce palabra que a través de la coca y el tabaco hace caminar y transitar la escuela, por tanto, la educación se teje desde el consejo en medio del fogón donde se da forma al espíritu colectivo. La voz del educador se enuncia por medio de voceros como: la familia, la anoteletis- botánico, la madre y el tribunal de justicia, entre otros. Durante el mambeadero, bailes, rituales de pago la comunidad comparte y posibilita procesos de socialización necesarios para la enseñanza, se hace evidente además la expresión de lo aprendido por parte del menor en formación para que los agentes que integran la comunidad valoren el proceso y apropiación del acervado cultural.

Las bases de la escuela se cimientan en los actores comunitarios así como como en el territorio y lugares sagrados. Cada lugar contiene una carga simbólica que atribuye un rol determinado para cada actor específico; ejemplo de ello es la parte Norte de la Chorrera, lugar donde se da gracias al padre creador por la época de la cosecha, allí los hombres que cultivan y algunos clanes dan cuenta de la enseñanza de formas de agradecimiento para con la tierra; en este sentido la comunidad se asume como educativa, ejerce la función de transmitir parte de sus tradiciones.

Bajo la consigna de una escuela desde la organización colectiva, se asume la comunidad como agentes educativos, permitiendo tejer sentidos desde el reconocimiento de los aportes diferenciados en cada clan, sin desconocer el todo, en este caso la especificidad que hace de ellos ser Murui. Aunque no se desconoce que la figura del educador tiene varias aristas, este no se estima como un sujeto jerárquico que se impone ante los demás, se considera más bien modelo ya que ha trasegado por la experiencia, por tanto, es portador del legado cultural “enseña con el trabajo, su ejemplo, su palabra, pues se aprende no solo con lo que se dice sino con lo que se hace” (Fucaí, 2013, p. 236)

Ser Nimairama es ser educador, determinado por el respeto asumiendo la obediencia por parte de quienes aprenden, quien no lo haga se considera desgraciado y enfermo. En cuanto al aprendiz se toma como aquel que integra y sobre todo pone en práctica aquello que se le enseña. De esta

manera el sabedor y aprendiz integran la enseñanza, el aprendizaje y la participación comunitaria, al tener por objetivo aprender para la vida desde la articulación de la experiencia, conciencia y práctica de la dulce palabra.

3.2 Dimensión: Evaluación.

Comunidad Kankuamo. Se identifican como centros de interés que guían este proceso: el primero, la labor de valorar los aspectos correspondientes a la apropiación de la cultura por medio de valores como el compromiso y el sentido de pertenencia a través de acciones como la proyección hacia la comunidad lo que corresponde; el segundo, la finalidad de reconocer la apropiación del aprendizaje de los contenidos académicos.

Comunidad Misak. La evaluación se ve como un proceso no directamente ligado a los saberes o conocimientos que se imparten, sino más bien en línea de los principios y valores que caracterizan el ser Misak, se refleja la conducta como el principal aspecto a evaluar dentro del vivir en la comunidad, además porque de allí también se puede evidenciar que tanto respeto y valoración le asignan a lo propio los niños y niñas guambainos.

Comunidad Murui. Para la comunidad MuruíOima el proceso de formación está acompañado por elementos que en periodos específicos deben dar cuenta de la apropiación cultural. En ese sentido se establecen valoraciones que inician desde el cumplimiento de la dieta previo a la formación, el ritual del baño diario como componente fundamental para disponer el cuerpo al aprendizaje y al consejo, además de procesos graduales dependiendo el transito que lleve el aprendiz o iniciador como le llaman los Muruí.

Desde el FUCAI, en los PEC la evaluación se forja como una oportunidad para pensar el sentido de las acciones emprendidas y las razones de los fracasos, que en un marco aportan para la mejora continua; allí los Murui se ubican desde la constante reflexión de las prácticas educativas, en comunidad comunican las debilidades que denotan y posibles opciones de cómo fortalecer aquellos aspectos, centrándose que la evaluación debe situarse en la acción, desde obras que sean consistentes con las palabras, es decir, recalcan la actividad cotidiana como manera que da cuenta o no de la apropiación educativa.

4. Fundamento: Posición axiológica.

4.1 Dimensión: Axiológica.

Comunidad Kankuamo. Se identifican los diferentes valores que pretenden ser desarrollados en la comunidad Kankuamo por medio de procesos de enseñanza y aprendizaje; donde:

Al asumir el proceso educativo, hemos tenido que explorar, desde el interior de nuestras culturas, toda una constelación de filosofías, valores y herramientas analíticas que afianzan nuestro potencial de contribuir a edificar un mundo en donde las diferencias no sean motivos de discriminación sino potencial para el enriquecimiento de todos...Este proceso de auto reconocimiento implica no sólo una apreciación de lo que ya tenemos en el campo cultural, sino también la resignificación de la cultura como un método para proyectarnos dentro de un mundo diverso y complejo. (CRIC, 2004, p. 22)

De esta manera, se reconoce gran interés por fomentar, fortalecer y reconocer las diferentes prácticas y formas de relacionarse con la naturaleza que son constitutivas de la identidad indígena Kankuama, si bien, todo esto hace parte del largo proceso trasegado por medio de los antecedentes y la construcción escrita y práctica del PEC, que da respuesta del “resurgir Kankuamo” enunciado desde la década del 90 donde en 1993 se crea la OIK como ente administrativo y político y en el segundo congreso de 1995 se da el mandato que direcciona la construcción del presente PEC. Así mismo, se resalta constantemente en el PEC que los procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan valores como la autoprotección, la autodeterminación, la solidaridad, la reciprocidad, la dignidad, la responsabilidad, la constancia y el respeto que propenden a la búsqueda del equilibrio entre la relación del hombre con el mundo espiritual y natural.

Comunidad Misak. Se evidencia como estos hacen parte de la fundamentación del PEM contribuyendo desde una base ideológica a su implementación, se constituye como una invención colectiva que se encuentra atravesada por el pasado, presente y futuro del pueblo Misak. Estos principios no son estáticos pues están dispuestos para que las nuevas generaciones puedan transformarlos en pro de fortalecer las relaciones interculturales. Además, es importante señalar

que es la comunidad en general, familia, tatas, mamas, entre otros, los encargados de guiar a la reflexión de estos principios que en conjunto serán reforzados desde las *Casas del Taita Payán* como valores trascendentales para el ser Misak. Vale la pena citar aquí algunos de los principales: La armonía y el equilibrio con la naturaleza, el amor por la naturaleza, por la familia, por la comunidad y por el territorio, el conocimiento y respeto por la familia, la comunidad y el territorio, el respeto a la cultura: espíritus, vestidos, ceremonias, rituales y fiestas, el respeto a las personas mayores, a las autoridades tradicionales y a los antepasados.

Comunidad Murui. La comunidad Murui estructura una serie de valores que articulan el campo de sentido de sus tradiciones, condensando pautas que orientan el presente y se establecen como espacio de sentido para la formación de nuevas generaciones; básicamente el ser Murui se caracteriza desde la tranquilidad, la calma, articulador de la dulce palabra, como valor que entreteje pensamiento y reflexión constante. Siendo así, en primera medida la comunidad parte de reconocimiento primordial del ser colectivo, ubicado como valor fundante y espacio de común encuentro entre los diferentes pensamientos que hacen presencia en la palabra.

En segunda instancia, se retoma como valor el buen vivir entendido desde la relación entre pensamiento y práctica; en este sentido la escucha y la obediencia son considerados aspectos inherentes al ser Murui, quién no asuma o se acoja a este valor la comunidad lo considera como desgraciado y posible portador de enfermedad o contaminación del alma. Como tercer valor se ubica el cuidado de si y del ambiente a manera de equilibrio constante con el cosmos y consigo mismo; además de ello, denota también el mandar obedeciendo, valor que se le otorga fundamentalmente a la autoridad, en este caso al Eima o consejero vocero de la dulce palabra.

Un cuarto valor que emerge, se sitúa desde los principios de humildad, comprendidos en el despojo de la acumulación de capital, sentido de orgullo o pretensión ante otros; allí las acciones de vanidad y apariencia serán juzgadas de acuerdo a los pactos comunitarios que se han establecidos, de ser así, la autoridad a cargo deberá introducir en reflexión intensiva por decirlo de algún modo, pasando por repensar las acciones hasta reemplazar algún miembro del clan para generar pensamientos de empatía.

Como quinto valor se ubica el rol de la mujer como dadora de vida, figura de resguardo y contención emocional, ella deberá suscitar calma, serenidad ante las eventualidades de la vida; el hombre más bien posee el valor de la protección del clan, promotor de acciones que involucran táctica; ejemplo: actitudes determinadas para la caza y la pesca. Como sexto y último valor expresado por la comunidad Murui refiere a la importancia del trabajo, como base de la fuerza no solo física sino colectiva, que aporta para la subsistencia, la autonomía, el optimismo, entre otros; reflejándose de manera constante al hacer productivo el espacio que otorga la madre tierra para con su comunidad.

B. Conclusiones.

En primer lugar, lo que respecta a la *posición epistemológica* por medio de la *dimensión de conocimiento ancestral* se logra identificar que las comunidades Kankuamo, Misak y Murui reconocen la importancia de preservar lo propio como marco de horizonte para comprender el mundo, en este sentido, se retoma el territorio como lugar por excelencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje se hace hincapié desde los PEC en la importancia del uso de espacios para relatar, aconsejar, vivenciar, acercarse a la realidad y comprender el sentido del conocimiento propio para sí mismos y para la comunidad.

Las comunidades en mención definen desde la Ley de Origen espacios que consideran pertinentes para la puesta en marcha de la educación propia como lo son malocas, el fogón, lactasa para el aprendizaje, la huerta y además, la naturaleza y la madre tierra, que más que un espacio geográfico se estima como la dadora de vida y por ende, la articuladora de sentido.

Anexo a lo mencionado, el conocimiento ancestral se hace evidente en los PEC desde la puesta de áreas propias, caso tal, como la enseñanza de la lengua particular en las comunidades, prácticas de tejido, instrumentación, formas específicas para comprender la vida diferente a occidente (articulación de mitos y narrativas que permiten entender el pensamiento de la comunidad), también desde estas áreas se estima el cuidado de sí, la concepción del cuerpo no como ser físico sino como parte integradora de la vida en comunidad, además de ello se hace visible la formación para el entendimiento de prácticas culturales y el porqué de las mismas. Desde el conocimiento propio se pretende fomentar y fortalecer la comunidad, es decir, partir de

lo local como campo de sentido que retoma lo simbólico e histórico para asumirse como colectivo.

Por otro lado, la *dimensión de conocimiento científico* devela por una parte el cumplimiento de las áreas estimadas como obligatorias y fundamentales desde el MEN, estimando que desde la Ley 115 de 1994 se establecen: Ciencias naturales, Ciencias sociales, Humanidades, Español y Matemáticas; dejando la claridad que desde el sentir de las comunidades en mención, expresadas en los PEC se articulan y se ponen en dialogo con la realidad y contexto específico. Desde el pueblo Kankuamo se asume el emprendimiento, la implementación de las matemáticas y la física, reconociendo los avances en la ciencia y la tecnología asuntos importantes para los procesos de intercambio y la comercialización, sin embargo, aunque se desarrollan estos referentes y se reconoce la mediación de la enseñanza convencional, buscan darle sentido desde la relación de contenidos en diálogo con lo ancestral.

Lo que respecta a la comunidad Misak se visualiza como se retoman las matemáticas en relación a las tecnologías de la producción y los juegos externos complementarios al desarrollo motriz del niño wampia. En cuanto a la comunidad Murui, el conocimiento científico se evidencia en la relación de contenidos con el carácter comprobable y verificable, expresados en áreas como matemáticas, español y sociales. Bajo este sentido la educación propia, proyecta su accionar más allá de la ciencia occidental posibilitando a su vez la emergencia de distintos tipos de conocimiento, en donde confluye el pensamiento científico occidental y las particularidades de cada cultura, estableciendo lugares de sentido desde la construcción comunitaria.

En segundo lugar; la *posición social* en su *dimensión fines de la educación* se identifica reiterativo que tanto para la comunidad Kankuamo, Misak y Murui la educación adquiera un sentido ideológico como apuesta política en la búsqueda de la autonomía y la identidad cultural al generar espacios de transmisión, apropiación y defensa de lo Propio. El hablar de lo propio implica un reconocimiento de lo ajeno, donde se identifica como punto convergente la búsqueda de un diálogo intercultural entre aquellos aspectos y actores que no son propios, pero que son necesarios para el proceso de fortalecimiento de la propia identidad.

De esta manera, para las tres comunidades se notan argumentos contextuales de su relación con occidente o con lo ajeno, para la comunidad Kankuama implica reconocerse atravesada por un proceso de aculturación que se ha buscado resignificar a partir de 1990 con el resurgir Kankuamo, lo que implica, estrecha relación con occidente al ya estar los miembros de la comunidad inmersos en sus dinámicas, es así que para la comunidad Kankuama la búsqueda del ser Kankuamo requiere reconocer los elementos que conforman el pasado y el presente de su configuración para así proyectar en la educación una afirmación de la identidad propia.

Para el caso de la comunidad Misak, la educación tiene finalidad en la consolidación del ciclo de vida de cada niño y de cada niña wampia al ser el medio por el cual se generan procesos de socialización, es decir, acercar e incluir al infante al mundo cultural que lo rodea, todo ello en búsqueda del desarrollo espiritual, físico y psicoafectivo. En cuanto al caso de la comunidad Murui, la educación permite la pervivencia de la comunidad que al estar inmersa en un contexto de frontera y la presencia de colonos explotadores de caucho desde la conquista, hacen de la educación un camino para el pervivir como comunidad. Así se logra concluir que la educación adquiere un sentido ideológico como apuesta política al permitir generar caminos de resistencia por medio de los cuales estas comunidades indígenas buscan permanecer en su presente.

En tercer lugar, en lo que respecta a la *posición psico-pedagógica* en la *dimensión de comunidad educativa*, se reconoce desde los tres pueblos, Kankuamo, Misak y Murui que la comunidad educativa hace parte de manera trascendental en los procesos formativos y en el fortalecimiento de los mismos, de tal manera que el ejercicio pedagógico se guía bajo el trabajo colectivo en donde el saber adopta un sentido comunitario. Este carácter colectivo se promueve desde el PEC de cada pueblo y busca principalmente destacar la importancia de orientar la educación hacia las propias finalidades culturales, allí la comunidad encamina dicho proceso a través de la socialización de los principios propios en pro del fortalecimiento de la identidad cultural.

Cabe aclarar que dentro de los pueblos en mención dichos actores adquieren un apelativo diferente; no obstante, en su connotación suelen guardar una estrecha relación, por lo tanto son llamados a ser orientadores: Para la comunidad Kankuama (Mamos, Mayores, Docentes), comunidad Misak (Taitas, Mamas, Mayores, Médicos tradicionales, Maestros, Coordinadores),

comunidad Murui, (la anoteletis- botánico, el tribunal de justicia, sabedor, Eima); a su vez la familia se reconoce como actor presente en las tres comunidades, quien sigue siendo el primer ente formador y transmisor de cultura.

En lo que concierne a la figura del Docente, Maestro o Sabedor, se identifica que para los tres pueblos en mención esta figura suele ser de naturaleza externa debido a los procesos de asignación por parte de la Secretaría de Educación, por ello, esta figura debe atender a un proceso de adaptación a la comunidad, es decir, ser conocedores de la cosmovisión, así mismo, en lo preferible ser bilingües para poder garantizar y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, además de ello atender bajo parámetros de continuidad y compromiso a las instituciones de carácter oficial con las que suelen estar ligados mediante contrato.

En cuanto a la *dimensión de evaluación* se evidencia que para las tres comunidades es de vital interés valorar los aspectos relacionados a la adquisición y apropiación de la cultura, este conforma el primer centro de interés que guía el proceso de evaluación en el pueblo Kankuamo, en la misma línea para los Misak es fundamental constatar la obtención de los principios y valores que caracterizan el ser Misak, si bien desde esta comunidad no se establece una evaluación explícita, denota que este proceso surge desde el mismo ser colectivo y cultural desplegando su potencial espiritual-intelectual desde sus propias raíces, bajo el mismo referente para la comunidad Muruí Oima el proceso de formación está acompañado por elementos que en periodos específicos deben dar cuenta de la apropiación cultural. Cabe señalar que los PEC de estas tres comunidades se insertan dentro de procesos de validación y verificación, lo que permite entender que lejos de ser una apuesta inamovible está sujeta a reestructuraciones dependiendo de su utilidad y contribución a la formación de la identidad cultural.

Es importante tener en cuenta que mientras para los Misak la evaluación se ve como un proceso no directamente ligado a los saberes o conocimientos académicos, en las comunidades Kankuamo y Murui si se evidencia con mayor preponderancia el interés de evidenciar el proceso de apropiación del aprendizaje en relación a los contenidos académicos, para ello desde los Kankuamo se establece una serie de parámetros que permiten dar cuenta de dicho proceso y por

su parte los Murui asumen dentro de su evaluación un carácter actitudinal, procedimental y conceptual con el fin de evidenciar las habilidades aprendidas.

En cuarto lugar, en la *posición - dimensión axiológica* se reconocen los valores y la utilidad que se le otorgan en el hombre; de esta manera, se identifica como generalidad de las tres comunidades indígenas que la consolidación de ciertos valores específicos posibilitan el equilibrio entre el mundo espiritual, el mundo natural y el mundo humano, a su vez, da respuesta de una concepción del hombre que está atravesado por estos otros mundos con los cuales debe vivir de manera armoniosa que se logra por medio del valor transversal (para el caso de las tres comunidades) como es el respeto de todo los elementos y los agentes que constituyen la propia cultura.

En cuanto al caso de la comunidad Kankuama, al comprender su contexto histórico y social de resurgir como comunidad se da cuenta del porqué la importancia de la autoprotección, la autodeterminación y la constancia, por medio del ejercicio de estos valores logran la dignidad y el reconocimiento de las generaciones nuevas como parte constitutiva de su identidad por medio de procesos educativos. Para el caso de la comunidad Misak, se identifica con mayor claridad que la práctica de los valores permite construir un sujeto con personalidad específica que apropia y convive en una personalidad colectiva; además, se reconoce la familia como partícipe clave en el proceso de socialización de los menores. En cuanto a la comunidad Murui, se nota que acciones como escuchar son transformados en valores al implicar un camino para el respeto y la sabiduría, a su vez, aspecto a resaltar se constituye una distinción entre el hombre y la mujer, donde a la mujer se le otorga la cualidad y valor de la dulzura.

De esta manera, al realizar un breve recorrido por las concepciones de mundo que han sido desarrolladas a lo largo de la historia nacional, se logra visibilizar la educación propia como entramado de acontecimientos, actores y concepciones que consolidan la respuesta a un conflicto sociocultural, como lo enuncia González (2012) debido a que, es por medio de la educación propia donde se identifica la educación como un campo de disputa de juegos de poder por medio de la cual se reafirma como mecanismo implementado por ciertos sectores sociales para consolidar una ideología.

Es decir, la inmersión de concepciones del mundo que promuevan a la reproducción del orden establecido o retén a construir espacios de participación donde actores sociales que han sido invisibilizados a lo largo de la historia, encuentren la educación como camino a la representación de su identidad cultural y así, la resistencia al olvido que no solo se atribuye a una historia nacional en donde se relata las anécdotas de los conquistadores como descubridores y salvadores de estas diversas poblaciones, sino que también, al olvido de aquellas generaciones futuras en las que ha sido inmersa la educación como proceso de aculturación, como mecanismo en el que esos conquistadores han legitimado su régimen de representación y hacen así la división del lazo social.

Es por medio de los PEC donde a través de dimensiones como el conocimiento ancestral, el conocimiento científico, los fines de la educación, la comunidad educativa, la evaluación y la axiológica; se nota reincidente que para las tres comunidades es importante poner en relación con el presente toda la carga histórica y acontecimientos específicos en donde la educación se consolida como conflicto sociocultural pero a su vez, como elemento de proyección para la transformación del futuro; donde pasado, presente y futuro se encuentran en una lógica de espiral¹³ y hacen parte constitutiva, cada uno en un engranaje de re significación, en el cual, la experiencia como sujeto indígena y como colectivo indígena encuentran sentido por medio de la educación que se consolida como mecanismo de resistencia que trae en diálogo lo ajeno en relación con lo propio, en un constante juego de introyección en el que cada sujeto y cada comunidad se transforma para externalizar acciones de construcción del mundo por medio del reconocimiento.

Los grupos indígenas son conscientes que para resistir en el presente tienen que jugar en el lenguaje de lo ajeno; donde por ejemplo, el PEC refleja la transición de tradiciones orales a lo escrito en donde se deja plasmado los proyectos en relación a la educación que obliga a las comunidades indígenas comenzar a dejar memoria escrita de su pensamiento a través de la historia; y este paso no quita la validez de lo oral, sino que más bien, busca resignificar en el

¹³Refiere al modelo de pensamiento que supera la perspectiva occidental lineal de causa y efecto, para el caso del pensamiento en espiral, todos los acontecimientos están conectados en el pasado, presente y futuro.

universo simbólico de lo ajeno para así encontrar un lugar en común por el cual posicionarse ante un “otro” y así ser reconocido y respetado como parte de la Nación.

La educación propia se instaura en primera medida como estamento formativo de carácter comunitario, que busca articular horizontes de sentido desde la multiplicidad cultural, comprendiendo que es desde lo local que se asume lo propio, ello sin pretensiones de encierro o aislamiento; sino más bien como estrategia que posibilita el intercambio y enriquecimiento con las demás culturas.

En este sentido desde los PEC de los pueblos retomados, se evidencia la consolidación de múltiples propuestas entorno a la educación propia, reconociendo la singularidad de cada comunidad, que si bien estructuran su visión de mundo diversa se articulan desde la restitución de la lengua, el territorio y cosmovisión para su apuesta en el mundo.

La educación propia se concibe desde la puesta en marcha de procesos organizativos, autogestionarios, por tanto autónomos es por ello, que se hace pertinente mostrar las diferentes aristas por las cuales se ha configurado el campo de sentido desde otras educaciones, que no se puede unificar u homogeneizar sino más bien su riqueza está en la diversidad que ofrece cada cultura, comprender las concepciones ya mencionadas otorga comprender así mismo que la educación propia no se limita a un concepto neutro, bajo una significación literal; sino que emerge desde la construcción histórica, social, política, que en cada época han marcado sucesos específicos y actores incidentes para que se vea en la actualidad este camino como posible ruta para recuperar lo que se les fue arrebatado, se ve como alternativa que une desde la diferencia, que se conglomerada desde la organización, que se instaura y pone en práctica desde la experiencia.

La educación propia se enuncia y estructura de los PEC como posibilidades desde lo real, que permiten desplegar el sentir comunitario y dar la lucha por un mejor presente, por la concreción del pasado y articulación de mejores espacios para el futuro.

En torno a las tensiones del concepto de educación propia, se reconocen en el campo de lo histórico-social, lo político y lo pedagógico. Debido a que las concepciones de educación se

construyen en relación a una historia y una sociedad específica, por ejemplo; la apuesta de educación desarrollada por la sociedad española de la época colonial no es la misma que la apuesta desarrollada por las comunidades indígenas y esto se debe a marcos de representación que se basan en los intereses gestados por cada actor en su posición social específica. En el campo de lo político, para el Estado se ve una apuesta de la legalidad en preponderar la construcción de normas y leyes por las cuales regular las acciones de las comunidades indígenas; en cambio, en las comunidades indígenas si bien asumen la postura de la legalidad pero en búsqueda de una educación que promulgue la autonomía y la autogestión, que los PEC se configuren como apuesta alternativa en lo que se ha denominado otras educaciones.

En cuanto a lo pedagógico se puede inferir que los procesos de enseñanza desarrollados por actores como los españoles en la época de la colonia y las elites colombianas a partir de la época de la república, han pretendido establecer ideales, valores e identidad universal bajo prácticas de coacción que promovían el ocultamiento de la cultura. En el que el dispositivo educador ha cambiado a lo largo de la historia (de la evangelización a la educación contratada), pero aun así, se nota como prevalece la Iglesia católica como institución de formación de las comunidades indígenas, que bajo criterios religiosos y de la naciente nación, consolidaron metodologías, materiales, la figura del docente, el rol del estudiante y la estructura de los contenidos.

Con la inmersión del discurso de la modernidad se legitima la educación pública y con ella, la escuela como único espacio de formación, primando la estructura física, las rutinas, el uniforme y la distinción de grados en relación a un concepto de desarrollo el cual orienta la consolidación de un currículo que se estructura por áreas e indicadores de logros donde impera un conocimiento científico - acumulado alejado de otros conocimientos que hacen parte de la cultura y la tradición propia de las comunidades indígenas.

De esta manera, por medio de los PEC se identifican apuestas pedagógicas propias a cada contexto de cada comunidad; si bien cada una retoma la particularidad desde lo local en la centralidad de la experiencia, ejemplo de ello, la relación del sistema numérico propio donde utilizan herramientas de la naturaleza como las hojas de los árboles, las ramas, las piedras, las ondulaciones de los ríos, el mismo territorio como espacio de enseñanza, entre otros. A su vez, la

figura del educador no se relega a un solo actor, sino que es la comunidad y el contexto quienes enseñan como agentes portadores de la cultura. De lo anterior, se visibilizan otras apuestas pedagógicas como lo son la pedagogía de la Madre tierra, la casa del Taita Payan y la pedagogía de la dulce palabra, entre otra.

BIBLIOGRAFÍA

Amórtegui, D. y Pulido, F. (2000). Proyecto etnoeducativo comunitario “Una alternativa para el reconocimiento y el fortalecimiento de la identidad cultural”. Tesis de grado: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Bermúdez, E. (1989). Fundamentos y práctica del currículo. UNESCO.

Bolaños, G y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. Revista Educación y Ciudad. No. 22 Enero - Junio. Colombia.

Bunge, M. (1966). La ciencia, su método y su filosofía. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires: Argentina.

Cabildo de Guambia. (02, Julio 2008). Resolución no. 011. Mediante la cual se crea un nuevo sistema educativo en guambia.

Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y Pedagogía, vol.XX, núm.52, Septiembre - Diciembre. Colombia.

Cabildo de Guambía. (1980). Manifiesto Guambiano, IbeNamuiguen y ÑimmereayGuchá, parcialidad de Guambía. Territorio guambiano Silvia. Departamento del Cauca, Colombia.

Cabildo de Guambía. (1994). Diagnóstico y Plan de vida del pueblo guambiano. Territorio guambiano Silvia. Departamento del Cauca, Colombia.

Cabildo de Guambia. (2005) "Namuikollimisakmeraiwam", La voz de Nuestros Mayores

Cabildo de Guambía. (2006). Plan de crecimiento y permanencia cultural del pueblo Misak. Territorio guambiano Silvia. Departamento del Cauca, Colombia.

Castro, X. y Molano, A. (2014). Identidad cultural desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación indígena en Colombia. Tesis de grado: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI. (2013). "Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio"- SEIP.

Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. (2004). Qué pasaría si la escuela? 30 años de constitución de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI. Editorial: Fuego Azul. Cauca: Colombia.

Decreto 1142. Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. (19 de junio de 1978). Extraído de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Decreto 2500. 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. (12 de julio de 2010). Extraído de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. (18 de mayo de 1995). Extraído de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>

Dorch, F (1976). Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Argentina.

Elias, N. (1987). El proceso de la civilización. Investigación sociogenéticas y psicogenéticas. Traducción de Ramón García Cotarelo. Fondo de la Cultura Económica. Madrid: España.

Fernández, A. (2012). La evaluación de los aprendizajes: Nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia.

González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. Revista Pedagogía y Saberes No. 36. Bogotá: Colombia.

Guido, S; García, D; Lara, G; Jutinico, M; Benavides, A; Delgadillo, I; Sandoval, B y Bonilla, H. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas

para la educación de grupos étnicos. Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Investigación Universidad Pedagógica. Fondo editorial. Bogotá: Colombia.

Gutiérrez, P y Penagos, M. (2007) .Caminando la educación propia: Elementos de reflexión para liberar la herencia de nuestros ancestros. Ciudad Cali: Colombia.

Gutiérrez, S. (2013). Los caminos de la educación propia: Una aproximación al Programa de Educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño - COTAINDOC- . Tesis de grado: Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Colombia.

Junta Cargadora del Consejo Nacional - CNEM. (2013). Educación propia: pueblos Maya, Xinka y Garífuna. Lineamientos de construcción de políticas y de diseño y aplicación curricular. Ciudad de Guatemala: Guatemala.

Kemmis, S. y Fitzclarence, L. (1993). El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid: España.

Kom+n+tarillaUai. (2012). La educación que queremos Proyecto Educativo del Pueblo MuruiOima. Amazonia: Colombia.

Las leyes de Indias. Biblioteca judicial. Extraído de <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/leyesDeIndiasT1.pdf>

León, N; Martínez, M; Padilla, N y Zapata, I. (2011). Análisis de experiencias educativas en los movimiento sociales indígenas del Cauca en Colombia y Ecuador, un estudio de casos. Tesis de grado: Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Colombia.

Ley (1). Sobre la extinción de los tributos de los indígenas, distribución de sus resguardos y exenciones que se les concede (11 de octubre de 1821). Extraído de http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf

Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. (5 de febrero de 1994). Extraído de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Ley 21. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. (4 de marzo de 1991). Extraído de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37032>

Ley 89. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. (25 de noviembre de 1890). Extraído de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4920>

Ley Misak, Extraída de http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/ReglamentosInternos/ri_pisitau_pien_damo.pdf

Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). Diseño curricular problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica. Santiago de Chile: Chile.

Mejía, M. (2011). Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular". Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Lima: Perú.

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique grupo editor S.A. Buenos Aires: Argentina.

Organización Indígena Kankuamo. (2008). Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo: MakúJogúki. Resguardo Indígena Kankuamo. Sierra Nevada de Santa Marta: Colombia

Pabón, Y y Segura, D. (2012). El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del Resguardo Indígena de Honduras. Tesis de grado: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Pumarejo, M y Thomas, P. (2003). La Recuperación de la memoria histórica de la Kankuamo: Un llamado de los antiguos. Siglos XX - XVIII. Serie Encuentro: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.

Quintín, L. (2004). Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas. Editorial Universidad del Cauca. Popayán: Colombia.

Resguardo Guambia. (2008). Resignificación del proyecto educativo Misak desde la cosmovisión y las relaciones interculturales para la educación inicial - preescolar (transición). Cauca: Colombia.

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.

Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.

Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración III. El tiempo narrado. Traducción de Agustín Neira. Siglo XXI editores, S.A. Madrid: España.

Rodríguez, A., Chaparro, R. y Martínez, A. (2003). Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos indígenas. Fundación Caminos de Identidad. Editorial Kimpres Ltda. Fusagasugá: Colombia.

Rodríguez, G. (2014). El papel de la educación en el fortalecimiento del proceso social y político del Pueblo Indígena Kankuamo. Tesis de grado: Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Colombia.

Rojas, A y Castillo, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Cali: Colombia.

Silber, J. (2012). Historia de los procesos en medio del Caquetá. Fundación GAIGA. Bogotá: Colombia.

Tapia, A. (2006). Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos. Revista cultura y representaciones sociales. Vol. 1, No. 1. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México D.F: México.

Toulmin, S. (1990). Cosmópolis El Trasfondo de la Modernidad. Editorial Península. Barcelona: España.

Vásquez, D. (2012). La educación propia: Relaciones y tensiones entre lo político lo pedagógico, una mirada desde los maestros en formación de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural. Haciendo memoria al caminar. Tesis de grado: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Velasco, Á. (2010). Contribución de los pueblos indígenas de Bolivia, a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios -CEPOs-, al fortalecimiento de la gobernabilidad en el campo de la política de educación intercultural bilingüe. Tesis de grado: Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Colombia.

TABLA ANEXOS

- Anexo 1. Cuadro clasificación de las fuentes de la investigación..... Ver CD - ROM
- Anexo 2. Marco metodológico. Matrices de análisis por cada PEC.....Ver CD - ROM
- Anexo 3. Marco metodológico. Matriz de conclusiones.....Ver CD - ROM
- Anexo 4. Matriz de análisis Ordenamiento MakúJogúki.....Ver CD - ROM
- Anexo 5. Matriz de análisis Re significación del Proyecto Educativo Misak.....Ver CD - ROM
- Anexo 6. Matriz de análisis Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo MuruiOima.....Ver CD - ROM
- Anexo 7. Matriz de Conclusiones.....Ver CD - ROM