



Revista Jangwa Pana
ISSN: 1657-4923
ISSN: 2389-7872
jangwapana@unimagdalena.edu.co
Universidad del Magdalena
Colombia

La etnoeducación indígena en Colombia a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano^[1]

Epia Silva, Mauricio Alonso

La etnoeducación indígena en Colombia a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano^[1]

Revista Jangwa Pana, vol. 20, núm. 3, 2021

Universidad del Magdalena, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588072488003>

DOI: <https://doi.org/10.21676/16574923.4455>

La etnoeducación indígena en Colombia a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano^[1]

Indigenous ethnoeducation in Colombia in the light of the new Latin American constitutionalism

Mauricio Alonso Epia Silva
Universidad de la Amazonia, Colombia
m.epia@udla.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.21676/16574923.4455>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588072488003>

 <https://orcid.org/0000-0002-1363-7620>

Recepción: 20 Febrero 2021
Aprobación: 20 Diciembre 2021

RESUMEN:

Con la expedición de los convenios 107 y 169 de la Organización Internacional del Trabajo se empezaron a consagrar y reconocer los derechos de los grupos étnicos en el mundo, entre los cuales se destaca el acceso y garantía a una educación propia. Asimismo, se presentó el nacimiento del nuevo constitucionalismo latinoamericano incorporado en nuevas Constituciones suramericanas, que buscan proteger las creencias y resaltar las tradiciones de los pueblos indígenas. Se destaca que la Constitución Nacional colombiana de 1991, a diferencia de su antecesora de 1886, se caracteriza por ser pluriétnica y multicultural. En el presente artículo se busca entender, reflexionar y analizar sobre el derecho a la etnoeducación indígena en Colombia, partiendo de una visión holística desde la teoría dogmática, constitucional y legislativa para resolver el interrogante ¿cuáles han sido los aportes que se efectúan desde el nuevo constitucionalismo latinoamericano a la etnoeducación indígena nacional? Dicha inquietud se solucionará mediante la presente investigación cualitativa, la cual permite determinar mediante el estudio integrativo socio-jurídico, qué avances constitucionales y qué aportes realizan los dogmáticos de la nueva corriente constitucional a las luchas de los indígenas por la reivindicación de sus derechos. Finalmente, el presente estudio lleva a vislumbrar si la estructuración de la Constitución Política colombiana de 1991 y el nuevo constitucionalismo latinoamericano se complementan y apoyan de manera efectiva para garantizar el respeto a la etnoeducación de los pueblos indígenas, en cuanto a sus costumbres, su forma autóctona de educarse, de vivir su cosmogonía y de elegir a su propio etnoeducador indígena.

PALABRAS CLAVE: Asamblea Constituyente, cosmovisión, etnoeducación indígena, etnoeducador, nuevo constitucionalismo latinoamericano.

ABSTRACT:

With the issuance of conventions 107 and 169 of the International Labor Organization, the rights of ethnic groups in the world began to be enshrined and recognized, among which the access and guarantee of their own education stands out. Likewise, the birth of the new Latin American Constitutionalism incorporated into new South American Constitutions was presented, which seek to protect the beliefs and highlight the traditions of indigenous peoples. Emphasizing that the National Constitution of 1991, which unlike its predecessor of 1886, is characterized by being multiethnic and multicultural. This article seeks to understand, reflect and analyze the right to indigenous ethno-education in Colombia. Starting from a holistic vision from the dogmatic, constitutional and legislative theory to resolve the question, what have been the contributions made from the new Latin American Constitutionalism to the national indigenous ethno-education? This concern will be solved through this qualitative research, which allows determining, through the integrative socio-legal study, what constitutional advances and what contributions the dogmatists of the new constitutional current make to the struggles of indigenous people, for the vindication of their rights. Finally, the present study leads to glimpse if the structuring of the Colombian Political Constitution of 1991 and the new Latin American Constitutionalism, complement and support each other in an effective way to guarantee respect for the ethno-education of indigenous peoples, in terms of their customs, their indigenous way of educating oneself, of living their cosmogony and of choosing their own indigenous ethno-educator.

KEYWORDS: Constituent Assembly, cosmovision, Ethnoeducational, Indigenous Ethnoeducation, new Latin American Constitutionalism.

INTRODUCCIÓN

Desde el momento en que los europeos invadieron América, los pueblos originarios han tenido que afrontar incontables luchas y padecimientos para poder subsistir, siendo su objetivo principal la búsqueda de su libertad y su autonomía como nación. Por consiguiente, se recuerda el período de la Colonia como nefasto, al difundir el abuso hacia los nativos por parte de los colonizadores, además de la imposición de creencias, culturas y tradiciones extranjeras por encima de las originarias, en un proceso de autoritarismo jurídico, según sostiene Díaz (2018 p 365).

Las prácticas educativas aplicadas por los colonos europeos y la implantación foránea de un sistema jurídico de raigambre romano-germánico hacia los indígenas nacionales durante la Colonia, permitió a los esclavistas desconocer la dignidad y los derechos de las etnias autóctonas, y del mismo modo socavar el derecho a la educación propia de estos connacionales, situación que logró el menoscabo y la afectación del derecho al autorreconocimiento y autoaceptación de los pueblos originarios. Lo anterior, para la aprehensión y fortalecimiento de sus propios usos, modos y costumbres dentro del proceso educativo indígena, es decir, de la vulneración de la etnoeducación por la desculturación y aculturación de los colonizadores sobre la población nativa, truncando.

El período de poscolonialismo que se presentó en la república de Colombia tras la independencia tampoco representó mayor avance para la reivindicación de la idiosincrasia de los derechos sociales, culturales y educativos propios de los pueblos indígenas, pues según García (2016), la inexperiencia política de los próceres independentistas los llevó a centralizar excesivamente la administración y a imponer normas jurídicas importadas, por encima de la realidad nacional.

Incluso, bajo el vigor de la Constitución de 1886 se apreciaban enunciados normativos que se caracterizan por ser monoculturales, discriminativos y eurocéntricos, especialmente en la ley 89 de 1890, en donde más exactamente se delega a la Iglesia católica el deber y la carga jurídica de evangelizar e instruir a los “salvajes pueblos indígenas” (destacado del autor). Siendo la idea principal de tal cuerpo normativo el menester de culturizar a los nativos y desarraigarlos de sus propias tradiciones, infringiendo su formación educativa desde las culturas foráneas.

Por ello, cabe advertir sin lugar a duda que tan solo se da una optimización importante hacia el reconocimiento y conformación real sobre y para los derechos de las poblaciones aborígenes, dentro del ámbito jurídico nacional, hasta los comienzos de los años setenta del siglo XX. Fenómeno normativo ocasionado por la organización de colectivos indigenistas, más la movilización y apoyo de nativos que presionaron insistentemente al Estado de esa época para lograr la protección y valoración como minorías étnicas.

Como respuesta a las peticiones de las minorías étnicas indígenas nacionales al Estado colombiano, este decidió usar su poder legislativo para destinar sobre las “comunidades indígenas” (Convenio 169, 1989) políticas educativas que se formulaban desde las generalidades y sin tener en cuenta las circunstancias especialísimas y muy particulares de sus tradiciones; con ello, adecuando infraestructura e instalaciones en colegios que poco o nada se preocupan por el respeto de las necesidades étnicas de los indígenas nacionales.

Con todo y lo anterior, las políticas administrativas educativas que gestiona este país para las poblaciones indígenas se han desarrollado sobre la falsa presunción de que todos los programas educativos, todos los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y todos los docentes están preparados para cumplir con los requerimientos específicos que implican la etnoeducación, la etnopedagogía y del quehacer del etnoeducador. Situación compleja y existente que no tenía eco en la Constitución anterior a la promulgada en 1991 y que logró su notoriedad, validez y reconocimiento mediante la expedición del “Convenio 169” de la Organización Internacional del Trabajo (1989).

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) contiene las garantías mínimas para las poblaciones étnicas indígenas, en lo referente al derecho a la educación propia, el derecho a la consulta y del

autoreconocimiento cultural para el fomento y protección de las tradiciones autóctonas y ancestrales. Ciertamente es que los derechos del proceso de formación educativa de y para los indígenas adquieren rango constitucional exclusivamente a través de la Constitución de 1991, la que ha sido dilucidada mediante la Ley 115 de 1994.

Asimismo, por medio de decretos reglamentarios y especialmente del precedente jurisprudencial desarrollado por el máximo órgano de control y cierre de la Constitución, en los cuales se han determinado las nociones que se pretenden garantistas para la protección, restablecimiento y reivindicación de la etnoeducación para aborígenes, siendo el deber estatal velar por la educación de los indígenas como derecho fundamental y como fin meta-principalístico.

A comienzos de la década de 1990, varios académicos reflexionaron sobre las crisis que los pueblos indígenas habían sufrido; y como resultado de las vertientes teóricas del constitucionalismo popular, social y del neoconstitucionalismo (Aravena, 2015) se originó una nueva doctrina constitucional denominada constitucionalismo latinoamericano.

Dicha visión moderna comprensible como el constitucionalismo latinoamericano permitió a las comunidades oriundas prehispánicas elevar su participación dentro de las sociedades y dentro de los propios Estados-Nación, del modo que afirma Gargarella (2018) desde la exaltación de las características de sí mismo, que bien pueden identificarse de la siguiente manera: 1. Limitación y delimitación hacia el poder mayoritario, hegemónico y gubernamental respecto a las comunidades indígenas, 2. La distinción y esclarecimiento del tipo de derechos que se pretende reivindicar para las comunidades originarias, 3. Del establecimiento y definición de los procesos, procedimientos, mecanismos o técnicas que se brindan a las comunidades aborígenes como herramientas de la defensa de sus derechos, 4. Reconocimiento y respeto para la jurisdicción indígena, y por último, 5. Democratización de la participación de las etnias indígenas en la participación política y hacia las políticas públicas “aunque sea tan solo en teoría” (destacado por el autor).

De la misma forma, continuaron Constituciones andinas que se procuraron garantistas sobre los derechos indígenas como son la de Ecuador y la de Bolivia, empezando a visibilizarse los resultados de las luchas de las poblaciones indígenas para reivindicar sus derechos dentro del ordenamiento jurídico internacional, y el propio de cada Estado. Admitiéndose que tales mandatos se ven representados mediante Constituciones multiculturales, interculturales, pluriétnicas y pluriculturales que se fortalecieron más aún con la expedición DEL “CONVENIO 169” (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1989).

Documento internacional que hace parte del bloque de constitucionalidad en el Estado colombiano, por ser bastante valioso para el reconocimiento de y hacia los pueblos originarios. Pero no es suficiente para el empoderamiento de las culturas indígenas, en cuanto a la declaración de sus derechos como minorías y del resarcimiento moral de tales poblaciones como víctimas constantes de discriminación social, étnica, cultural y educativa.

En la misma dirección, la Organización de las Naciones Unidas en la Asamblea General del año 2007, en consideración de las circunstancias, los daños y los sufrimientos ocasionados sobre las organizaciones étnicas indígenas, expidieron en septiembre del año referido una declaración exhortando a la consideración de los derechos, tradiciones, autodeterminación legislativa, jurisdiccional, de lengua ancestral y de su cosmovisión.

Asimismo, el derecho indígena está retroalimentándose y fortaleciéndose por la fuerza en la que se ha venido difundiendo el “pluralismo jurídico” (Quiroga, 2013) y las teorías del nuevo constitucionalismo latinoamericano, este último que resalta especialmente los derechos de la naturaleza, los de minorías étnicas y el respeto por la interculturalidad, destacando el concepto de Nación étnico-cultural.

A propósito del reconocimiento y reivindicación hacia los derechos étnicos de los indígenas e inicio dogmático de la teoría o bien del constructo del Derecho Constitucional latinoamericano se resaltan como principales exponentes y estudiosos a Boaventura de Sousa Santos, Antonio Carlos Wolkmer, y como discípulos a Roberto Viciano y Rubén Martínez Dalmau como los seguidores y promotores del nuevo constitucionalismo latinoamericano.

Para concretar, será posible concebir la doctrina del nuevo constitucionalismo latinoamericano como pilar normo-jurídico eficiente y completo hacia el respeto y reivindicación de la etnoeducación de los pueblos indígenas, o tal vez sea como afirma Dalmau (2018): los gobiernos latinos están tan corruptos y son tan contaminados de constitucionalismo popular, que por ello, en favor del “Nuevo Orden Mundial” (destacado por el autor) disfrazan el populismo como constitucionalismo latinoamericano legitimando con este actuar el abuso de las organizaciones internacionales hacia los pueblos originarios (Camargo, 2016).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Aunque es evidente que se ha avanzado en la protección y reivindicación de los derechos étnicos, como declaración del fin estatal colombiano, será posible afirmar que lo existente es suficiente para enaltecer, declarar, rescatar y proteger la etnoeducación de los pueblos indígenas, a sabiendas de que aún existen varios asuntos pendientes que se circunscriben de manera directa con las variables sociales, culturales, educativas y ante todo económicas a las cuales viven enfrentándose diariamente las “comunidades indígenas” (Convenio 169, 1989), quienes entregando todo ese esfuerzo como comunidad tratan de organizarse con el objetivo de lograr una permanencia y una estabilidad educacional enteramente autóctona. Para llegar básicamente a un entorno enteramente etnoeducativo que respete su cosmogonía, sus formas de concepción bien de su propia idiosincrasia educativa, bien de sus creencias pedagógicas en torno a su ser superior de creación. Y será posible afirmar que existe, hoy por hoy, una exaltación real y completa sobre la emancipación de sus formas educativas como población descolonizada y autónoma de los constantes usurpadores etnoculturales, o llegar a tal conclusión es anticipado e inapropiado.

MATERIALES Y MÉTODOS

La estrategia metodológica

Esta investigación cualitativa emplea un enfoque fenomenológico socio-jurídico abordándose desde la metodología práctica analítica (Vanegas *et al.*, 2011) desde el eje transversal de la epistemología holística e integrativa sobre conceptos, enunciados normativos, teorías, dogmática y argumentos que conduzcan al objetivo principal propuesto, el cual se establece por verificar la utilidad de la existencia del constitucionalismo latinoamericano como potenciador del derecho a la etnoeducación indígena en nuestro país, cuya fundamentación se pretende como insumo de formación y elemento pedagógico hacia los dirigentes políticos para crear un despertar y un compromiso social de sensibilización, de respeto e inclusión real de las formas educativas no occidentalizadas.

El método, las fuentes, las técnicas y los instrumentos de recolección y análisis de la información

Se empleó la integración, combinación y complementación de varios métodos como el histórico---lógico deductivo; de igual manera se emplea el análisis y síntesis de contenidos y enunciados normativos, respecto a su eficacia social como tutela efectiva de los derechos para el grupo poblacional de las comunidades indígenas. En ello también se usó la comparación de las Constituciones suramericanas reconocidas en el tema, usándose fuentes documentales secundarias que se recopilaban sobre el estándar de relaciones similares en lo social, lo étnico, lo educativo y lo cultural respecto a los nuevos derechos sociales del constitucionalismo latinoamericano.

RESULTADOS

El nuevo constitucionalismo latinoamericano

Latinoamérica ha tenido que sobrellevar una historia social y cultural implantada con violencia desde la Colonia; sin dejar de lado el tema de la conformación de las instituciones jurídicas del continente suramericano que fueron forjadas después de la independencia y que también se originaron de la tradición europeísta. Por ello, se han implementado Constituciones copiadas del viejo continente que se han adaptado a cada Estado latinoamericano, desconociendo las particularidades e idiosincrasia locales y sin considerar que la realidad europea ha sido muy diferente a la doméstica. Adicionalmente Europa al ser un continente desarrollado y que ha afrontado directamente las revoluciones y las guerras mundiales tiene una gran trayectoria estructural y política, a diferencia de Latinoamérica, que únicamente ha sido un espectador desde la distancia.

De los derechos de las diversas minorías étnicas que han habitado Latinoamérica no se tenía ninguna consideración especial por el respeto a los indígenas, quienes eran considerados salvajes que se debían civilizar. En ese sentido, el constitucionalismo latinoamericano obedecía a sistemas y derechos externos, tal como aduce Belloso Martín (2015), quien precisa que todos los procesos de constitucionalización para los Estados latinoamericanos fueron una aplicación doctrinal de Constituciones como la de Estados Unidos (1787) o la de Francia (1791 y 1793).

Y claro, también de la inserción de la Constitución política de la Monarquía Española de Cádiz (1812) que a su vez fueron permeadas por nuevas connotaciones jurídicas como la Declaración de los Derechos Humanos y las técnicas del constitucionalismo norteamericano, en cuanto a la codificación actual del Derecho Privado iberoamericano por la privatización individual y el ideal romántico que se suscitó desde la legislación civil napoleónica (1804), cosecha del Derecho Privado germánico, por el establecimiento de un patrimonio connatural al ser humano.

Además, los criollos lucharon por la independencia de España, pero al conseguirla no se vislumbró el cambio que buscaba el pueblo latinoamericano, pues ese constitucionalismo criollo se caracterizaba por la lucha y repartición del poder por parte de las élites, con una nula participación democrática de sus ciudadanos. Sin embargo, como indican Viciano Pastor y Martínez Dalmau (2010a), América Latina sostuvo varios cambios constitucionales desde finales de los años ochenta, los cuales consistieron en la recuperación del concepto y concepción de Constitución, pero ampliado desde el grado cognitivo para ser comprendido de acuerdo con las actuales formas de interpretación como “paradigma constitucional”.

Estos cambios eran visualizados por Fix-Zamudio (1996), quien resaltaba las Constituciones de Guatemala de 1985 y la proferida en Brasil en 1988,^[2] las cuales conjuntamente con la Constitución colombiana de 1991 mostraban reformas trascendentales, que iniciarían la teoría que se conoce actualmente como el nuevo constitucionalismo latinoamericano. Estas cartas políticas fueron punto de partida para la expedición de la Constitución venezolana de 1999, la de Ecuador de 2008 y por supuesto, la de Bolivia de 2009.

Fix-Zamudio (1996), citado por Viciano Pastor y Martínez Dalmau (2010a), precisa que las transformaciones surgidas en medio de la exaltación de los derechos fundamentales en Latinoamérica devienen de la importancia que se surte y se otorga a estos en la actualidad como formas de interpretación constitucional hacia este mismo cuerpo normativo, donde la relevancia que han tomado dichos textos jurídicos en la actividad y actualidad social convergen de su eficacia para la estructuración económica y organización política respecto a cada una de las naciones iberoamericanas.

Entiéndase que las Constituciones contemporáneas superan con notoriedad a las primíparas Constituciones “nominales o semánticas” (destacado del autor) que se caracterizaban por ser de un diseño

tradicional, poco original, descontextualizado e inflexible. De esta manera será válido afirmar que hoy por hoy los Estatutos superiores de los Estados suramericanos contienen en gran medida “el germen” del constitucionalismo latinoamericano. En este orden de ideas, se estaría ante una respuesta de lo que el tratadista Boaventura de Sousa Santos denomina desde su teoría “epistemología del sur” como la refundación del Estado. En este sentido se puede indicar que:

El nuevo constitucionalismo latinoamericano tendría en este espíritu refundador una identidad semejante a la del constitucionalismo liberal revolucionario, inauguraría un estadio en los cambios constitucionales de la región cuyo objetivo refundacional supondría la superación del constitucionalismo criollo y la inauguración de un nuevo paradigma constitucional. (Dalmau, 2011, p. 850).

El nuevo constitucionalismo latinoamericano busca la participación democrática real por parte de los constituidos. Punto disruptivo con otrora constituciones criollas que anulaban el reconocimiento de minorías. Con ello, es innegable que las Constituciones actuales son vanguardistas e incluyentes, ya que se destacan por hacer posible la participación de los grupos minoritarios, colectivos y de personas que están inmersas en algún tipo de debilidad manifiesta como es el caso de los infantes, los adolescentes, las mujeres, las personas de la tercera edad y, por supuesto, de los grupos étnicos.

De la misma forma, dentro de estas se proveen mecanismos constitucionales para la salvaguarda de los derechos fundamentales y humanos, a través de procedimientos y procesos sencillos y rápidos como: acciones de grupo, acciones populares, tutela y otros de interés general y colectivo.

Esmeral Ariza y Sánchez Fontalvo (2016) indican que, para el caso colombiano, en 1990 un grupo de estudiantes universitarios denominado “Todavía podemos salvar a Colombia” propusieron para la modernización de la Constitución de 1886, insertar el método de “la séptima papeleta” al acto reformativo del Estatuto Superior. Circunstancia que constituía una papeleta adicional a las seis que se tenían estimadas en la contienda electoral y que posteriormente conformaron la Asamblea Nacional Constituyente. Así, la enunciada asamblea se constituyó con 70 delegatarios, de los cuales dos correspondían a representación indígena, a cargo de Lorenzo Muelas Hurtado y Francisco Rojas Birry.

Como resultado de lo anterior, nació la Constitución colombiana de 1991, la cual, pese a las críticas que recibió, constituyó el punto de origen del “nuevo constitucionalismo latinoamericano” según Viciano Pastor y Martínez Dalmau (2010a), ya que en ella se contienen varios elementos reflexivos que hacen no solo a su forma de redacción textual un acto democrático, sino al hecho de que se creó una Asamblea Constituyente integrada por diferentes actores sociales como estudiantes, docentes, excombatientes guerrilleros, más los diferentes movimientos políticos, dándose mediante esta asociación una participación equitativa de todos los copartícipes ya que se discutió y se aprobó el texto constitucional definitivo en consenso a todos.

El cuerpo normativo que se engendró desde 1991 en Colombia como “Constitución Nacional” (destacado por el autor) se preocupa por identificar y resguardar la diversidad de las minorías étnicas indígenas del territorio, ya que en su contenido se observan varios artículos orientados a legitimar la autonomía cultural y la autodeterminación política y educativa como integrantes patrimoniales de su idiosincrasia, gracias al reconocimiento hecho sobre estas particularidades hacia estas poblaciones nativas. De esto se desprende que la Constitución de 1886 en su modelo homogénico y ortodoxo fue superado con la actual norma de normas.

Las Naciones Unidas (2002) advierten que la educación es un derecho y no un acto de beneficencia hacia la sociedad. Además, que este derecho a la educación respecto de las conformaciones étnicas indígenas de cada Estado-Nación debe percibirse como aspecto fundamental del patrimonio propio de cada país. Con ello, la cosmovisión, la similitud cultural y el valor de la tierra como propiedad de toda la comunidad y la preservación de tradiciones ancestrales deben ser garantizados.

De estas circunstancias nace el hecho de que la Constitución colombiana permite a las poblaciones indígenas poseer sus propias autoridades jurisdiccionales en cada una de las organizaciones territoriales, ya que ellos mismos dictarán sus propias normas y procedimientos. Igualmente, se abrió paso al reconocimiento especial para las comunidades aborígenes para que estas logren hacer uso de la representación política en

el país, permitiendo a estos grupos ocupar un lugar en el Congreso o en los diversos cuerpos colegiados sectoriales, regionales o locales.

Debe quedar bastante claro que el reconocimiento para los derechos de las etnias indígenas hacia sus lenguas maternas, sus dialectos y sus costumbres oficiales dentro de sus “naciones” (destacado del autor), así como el derecho a la libertad de enseñanza bilingüe en esas comunidades que debe realizarse sobre el precepto de que las tradiciones lingüísticas propias son parte inalienable de la autodeterminación y libertad de conciencia de cada uno de estos pueblos.

El proceso constituyente en Venezuela y los países andinos

El proceso constituyente de Venezuela se vio influenciado por aquellos aspectos de las constituyentes hegemónicas y tradicionalistas de una nación conmocionada. Por tal razón, se vislumbró la figura jurídica del “referendo activador” para la modificación de esta, aunado al uso del “referendo de aprobación” para la parte literal o textual de este ente normativo, que debió transformarse por la existencia de la crisis social y política que se padecía en ese país a finales de los años noventa. Trayendo consigo la curiosa y triste exigencia de rigidez constitucional que imposibilitaba y excluía de forma definitiva el derecho de los constituidos para incentivar reformas de la Constitución (Viciano y Martínez., 2010b, p. 25).

Ordóñez (2016) relata que cuando Hugo Chávez estaba en la presidencia en 1998, y siendo una de sus principales decisiones políticas la transformación de la Constitución convocó a un referéndum para que el pueblo decidiera si se instalaba o no una Asamblea Constituyente. Cuando empleó el referéndum, hizo dos preguntas, la primera: solicitaba la autorización popular para que se instalara una Asamblea Nacional Constituyente con la finalidad de modificar el Estado y crear un nuevo orden jurídico que coadyuvara a la operatividad de una democracia social y política, mientras que el segundo interrogante hacía referencia a las bases de elección de la asamblea. Finalmente, se obtuvo una votación favorable cercana a 90% de los participantes, pero destacando un alto grado de abstencionismo.

Bagni (2017) destaca que en el texto constitucional del vecino país venezolano, en algunos apartes de la Constitución se propone como finalidad del Estado la construcción de una sociedad multiétnica y pluricultural. Siendo el Preámbulo el comienzo del reconocimiento de la “interculturalidad”, palabra que es usada dos veces en dicho texto. En el caso de Argentina y Perú, respecto al ámbito de educación intercultural y bilingüe también se hacen los reconocimientos a las prácticas étnicas. Del mismo modo, “en el art. 100, que proclama que las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas” (p. 9).

Al igual que lo ocurrido con el proceso constitucional de Colombia y de Venezuela, la Constitución ecuatoriana de 2008 parte de una etapa de crisis, aunque tuvo un componente más político que económico. Sin embargo, se debe destacar que la carta predecesora de 1998 no preveía la instalación de una asamblea constituyente; empero, “el Tribunal Supremo Electoral dio su beneplácito al proceso consultivo, el cual fue apoyado por el 81.72% de los sufragantes”. Posteriormente, la Constitución elaborada por la Asamblea Constituyente fue refrendada popularmente por 63.93% de los votos válidos, frente al voto negativo, que alcanzó 28.10%” (Ordóñez, 2016, p. 181).

Se resalta de la Constitución ecuatoriana que esta realizó el “reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derecho, para el Buen vivir como principio-guía”, llevando a los ecosistemas y entornos ambientales a una postura biocéntrica. Que se distingue de otros por ser una perspectiva de ética alternativa, que logra admitir como valor intrínseco a la propia existencia del ser humano, a los entornos biosféricos como epicentro de vida (Estupiñán Achury, Storini, Martínez Dalmau, y de Carvalho Dantas, 2019, p. 8).

Para el proceso de constitucionalización boliviano, se pone de presente por Bagni (2017): que se inició su actual Estado democrático mediante la convocatoria pública y general para la conformación de una Asamblea Constituyente eminentemente intercultural. Asimismo, destacándose por este hecho al ser el

mayor precedente de ejercicio integrativo e incluyente que nunca antes se había presentado en la historia de Latinoamérica. En ese mismo contexto, algunas altas instituciones del Estado se plantearon como necesariamente plurinacionales y con esta situación se abrió el espacio a la representación indígena dentro de la Asamblea Legislativa Plurinacional, el Tribunal Constitucional Plurinacional, el Órgano Electoral Plurinacional y, por supuesto, en la presidencia de tal país.

En consecuencia, la Constitución expedida para el año 2009 en Bolivia no solo establece un Estado plurinacional formal, sino además lo posibilita mediante la exigencia material de los fines propuestos en aquel texto. Empleando metaconceptos, metacognitivos y pedagógicos que lleven al verdadero pluralismo jurídico de aceptación hacia las etnias indígenas. Potencializando la existencia de un sistema de jurisdicción indígena, sin ningún tipo de subordinación hacia la jurisdicción ordinaria; que fue calificada por Chivi como pesada y colonialista y en el mismo orden, diferenciada a su vez del amplio catálogo de derechos concebidos a los pueblos indígenas, cuyo contenido esboza, entre otros: el derecho a la elección de sus propios representantes y la posibilidad de creación del Tribunal Constitucional Plurinacional con la participación directa y real de la jurisdicción indígena en él (Viciano y Martínez, 2010b, p. 36).

Con lo anterior se buscaba mostrar un panorama del nuevo constitucionalismo latinoamericano reflejado en las Constituciones de Brasil de 1988, la de Colombia de 1991, de Venezuela de 1999, del Ecuador de 2008 y la de Bolivia de 2009. Las cuales intentan salir de la herencia cultural y política que se había implementado desde el constitucionalismo criollo y mostrar un avance significativo para el resto del mundo; como lo es la protección de los derechos de las poblaciones originarias y la participación proactiva de estos ciudadanos en las asambleas redactoras de las actuales Constituciones.

Sin embargo, y pese a la voluntad de los pueblos enunciados, aún hay mucho camino por recorrer y se debe continuar dejando a un lado la constitucionalización colonial, buscando una descolonización y dando prelación a los derechos de las minorías étnicas indígenas, especialmente frente a un derecho del que poco se habla, el de la etnoeducación indígena, el cual se traduce en el respeto y conservación por la forma como a través de su cosmogonía, tradiciones, cultura y lenguaje han venido los pueblos indígenas concibiendo su derecho a educarse.

Evolución de la etnoeducación indígena en Colombia

Durante la colonización española en América del sur se impusieron las tradiciones y creencias de los ibéricos sobre las poblaciones indígenas. Dentro de esas formas de aculturación se hallan doctrinas como la religión católica, que fue implantada por el quehacer de los misioneros de la Iglesia, quienes aprendían de los indígenas sus formas idiomáticas, pero a su vez imponían el lenguaje castellano.

Aunado a lo anterior, el rey Carlos III expidió la real cédula fechada en Madrid el 16 de abril de 1770, mediante la cual se prohíbe el uso de las lenguas indígenas americanas (Triana y Antorveza, 1987; Landaburu, 2004), haciendo obligatorio el castellano para los americanos. Conforme a lo anterior, los prelados se encargaban de evangelizar a los indígenas, además asumieron la responsabilidad de enseñarles a hablar, leer y escribir en castellano. Lo cual facilitaría la sumisión y ayudaría a administrar las colonias, despreciando sus creencias, su lenguaje y sus prácticas sociales porque los indígenas siempre fueron menospreciados y tratados de forma mezquina hasta por los sacerdotes.

Mucho tiempo después y con la independencia de los países colonizados por España, durante la vigencia de la Constitución política de 1886, Colombia como país colonizado encomendó la educación a la Iglesia católica como producto pactado y prescrito del Concordato suscrito entre Nación e Iglesia, tal como lo sostuvo Curieux (1999):

En ella se prestó particular interés a la evangelización y a una educación en función de los preceptos de la Iglesia católica. Esta política, y la de los internados escolares (iniciada en los primeros 25 años del siglo XX) que tenía como objetivo central el

ingreso de los indígenas al "mundo civilizado", tal como quedó estipulado en 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 (p. 46).

Es pertinente indicar, siguiendo a Curieux, que en la Constitución de 1886 de ningún modo se hizo algún reconocimiento taxativo o literal a la existencia de los pueblos indígenas. Por ello, fue solo con la promulgación de la Ley 89 de 1890 como las culturas indígenas se hicieron representativas para la sociedad colombiana, ya que en su artículo primero se sostiene:

[Que] en consecuencia el Gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas y [...] más adelante en el artículo 40 encontramos que los indígenas son asimilados por la presente Ley a la condición de menores de edad (1999, p. 47).

Tal como lo indica Portillo (2020), esta fue la legislación nacional vigente hasta el momento en que los artículos 1, 5 y 40 de la enunciada ley se declararon inconstitucionales, al resultar contrarios a los nuevos mandatos constitucionales de 1991, lo anterior según la Corte Constitucional C-139-96 (1996).

Para la educadora Bolaños (2018) la irrupción de la Iglesia católica y del propio Estado en las culturas indígenas nacionales no solo ha ocasionado la fractura idiosincrática de estos pueblos sino que además ha agravado y demorado la aceptación de las prácticas originarias de estos pueblos ancestrales por la sociedad normal; por ello la importancia del legado de Quintín Lame se destaca en fomentar que estas tribus étnicas se consoliden en Colombia con el movimiento indígena denominado Consejo Regional Indígena del Cauca, reconocido por sus siglas CRIC, el cual viene trabajando desde 1971 de manera conjunta con el UNUMA, el CRIVA, el OREWA y el CRIT para reconstruir y reconfirmar sus políticas organizacionales, y en el año 1982 se gestaba la primera Organización Nacional Indígena de Colombia (en adelante el ONIC).

Castillo Guzmán y Triviño Garzón (2008) citando a Rojas y Castillo (2005) precisan que la educación libre de los grupos étnicos se ha producido más como un ejercicio de confrontación ideológica hacia la sociedad colombiana y sus gobiernos, que por la valoración y respeto en sus prácticas ancestrales como pueblo indígena. Dicho choque educativo y socio-cultural se lideró desde los movimientos, colectivos y organizaciones aborígenes del Cauca, desde la década de 1970, dándose como resultado un sistema escolar comunitario en el que los proyectos pedagógicos y formativos se orientan a la participación comunitaria de todos los miembros de la etnia, proporcionándose el mejoramiento de estas prácticas educativas orientadas desde una política inclusiva, que se destaca por generar empoderamiento de las tradiciones indígenas (p. 84).

El Consejo Regional Indígena del Cauca, conocido por sus siglas como CRIC, ya desde 1975 se ha preocupado e interesado en la necesidad de formar educadores indígenas que enriquezcan y estimulen el autorreconocimiento como etnia. Bien en el uso del lenguaje materno, bien en su autodeterminación de praxias educativas; aquí conviene detenerse y explicar que después de la promulgación de la Ley 20 de 1974 la escolarización de las poblaciones indígenas en Colombia pasó a manos de la Iglesia católica, la cual quedó facultada para administrar, crear, nombrar o reubicar docentes como bien le pareciera.

La administración educativa que se desarrolló por la Iglesia comprendió una vinculación contractual de los docentes, quienes adquirirían el deber y la obligación de evangelizar y civilizar a los pequeños aborígenes desde las aulas escolares. Con esta insensible forma de gestión y dirección del proceso escolar sobre las etnias indígenas tan solo se ocasionó el quebrantamiento de la autoestima de dichos pueblos y la condena de estos a la pérdida y menosprecio de sus propias formas de cultura y organización.

Con lo anterior se reafirma cómo la imposición homogénica^[3] entendida como mononuclear y monolítica del pensamiento que se había presentado hasta entonces en la educación indígena, como resultado de la intervención de la Iglesia católica sobre estas poblaciones. En efecto, la situación académica y la escolarización de estos grupos étnicos se vio infravalorada por los procesos de evangelización y catequismo. Allí, los contenidos de la malla curricular estatal nada tenían que ver con las condiciones reales, personales, económicas, políticas y educativas de las poblaciones nativas. Ello porque en la mayoría de los casos se

cercenaban los derechos de los aborígenes impidiéndoles el uso de su propio lenguaje, pero eso sí, imponiendo a la fuerza el idioma castellano (Esmeral Ariza y Sánchez Fontalvo, 2016).

El Decreto-Ley 088 dictado por el Ministerio de Educación Nacional en 1976 hace una revisión panorámica y lejana de la situación escolar acaecida por las agrupaciones indígenas en ese tiempo. Y con posterioridad será el Decreto 1142 de 1978 el que reconoce además del derecho de las etnias indígenas a tener una escolarización en conformidad con sus circunstancias, sus experiencias y sus métodos. También otorga a estos el logro de establecer la forma de escoger y evaluar a sus propios docentes étnicos. Igualmente, el segundo Decreto de 1978 permitió a las “comunidades indígenas” (Convención 169, 1989) acercar sus exigencias y necesidades de manera real hacia el Estado colombiano; de este acercamiento entre las organizaciones indígenas y el Ministerio de Educación Nacional nacieron varios planes, programas y proyectos que redimen la etnoeducación (Curieux, 1999).

Por consiguiente, será la Resolución 3454 de 1984 expedida por el Ministerio de Educación Nacional la que constituye “el grupo especial hacia la etnoeducación”, el cual desarrolló sus trabajos y planteamientos en las nobles nociones que el tratadista Guillermo Bonfil Batalla había definido para ese momento sobre el etnodesarrollo y la etnoeducación. Situación que permite afirmar que tales disposiciones constituyeron el marco legal que sustentara la “educación intercultural bilingüe” (UNICEF, 2009) para las poblaciones indígenas. Lo anterior teniendo en cuenta que debía estar armonizada a sus procesos productivos, además a la vida sociocultural, socioeconómica y socioeducativa, siendo esta última la que enaltezca los heterofundamentos conforme a la condición cultural de cada una de las organizaciones indígenas.

Sin embargo, el precedente más importante no solo en Colombia sino a nivel internacional que se cimentó por la Organización Internacional del Trabajo fue la expedición del Convenio 169, que luego fue ratificado en el suelo nacional por medio de la Ley 21 de 1991; esta preceptúa la obligación de los empleadores, trabajadores y los gobiernos en el deber constitucional de reconocer los derechos de los pueblos indígenas y tribales, dado el compromiso jurídico, moral y social adquirido por los Estados firmantes en la protección de las minorías étnicas (indígenas, para este estudio específico).

El mandato internacional ordena no solo el respeto a las estructuras socioculturales y las formas de autodeterminación de las organizaciones o poblaciones indígenas, sino conjuntamente hacia el derecho a la autonomía e independencia con respecto a las decisiones que estos pueblos tomen sobre sí mismos y que repercutan en su desarrollo. Asimismo, establece que los programas y servicios educativos del Estado deben garantizar y responder a las particulares necesidades aborígenes, abarcando su historia, conocimientos, técnicas, valores y situaciones económicas y culturales.

De la misma forma, y luego de una larga espera, Colombia profiere la Constitución de 1991, superando las disposiciones homogéneas y retrógradas que traía el mandato de 1886. Se destaca la carta de 1991 por ser garante de los derechos étnicos, pluralista y participativa, siendo la primera que contempla derechos incluyentes para los indígenas, ya que con su organización permite a través de su tribunal constitucional continuar defendiendo los intereses de esa minoría que ha sido excluida a través de la historia. Esa enunciada defensa de los derechos indígenas se ha logrado también gracias a la novedad constitucional de la acción de tutela, la cual ha sido la herramienta idónea que han tenido las minorías étnicas nativas para la defensa de sus circunstancias idiosincráticas.

En vigencia de la Constitución de 1991 el grupo de trabajo de etnoeducación que fue iniciado con la Resolución 3454 de 1984 logra alcanzar sus objetivos, a través del Decreto 2127 de 1992, estableciéndose como división misional de etnoeducación perteneciente al Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, ese interlocutor válido y permanente de los indígenas en temas de educación tuvo una corta existencia, pues en 1994 el Ministerio fue reestructurado y nuevamente volvió a ser un grupo de trabajo.

Seguidamente, en 1994 se dicta la Ley 115 divulgada como “Ley general de educación”, en donde, entre otros aspectos, se establecen los criterios para la educación ofrecida a los pueblos nativos. Esta Ley fue

reglamentada con el Decreto 804 de 1995, el cual establece el derecho a la etnoeducación indígena y el respeto por la historia, tradiciones, autonomía y cosmogonía de las diversas comunidades indígenas.

En ese sentido, y tal como lo mencionan Cerón, Rojas y Triviño (2002), “la etnoeducación surgió en el marco de las reivindicaciones de las organizaciones sociales, especialmente indígenas y afrocolombianas, y como respuesta al modelo descontextualizado que caracterizó a la educación oficial, en manos de la Iglesia y el Estado” (p. 52).

Actualidad y desafíos de la etnoeducación

La etnoeducación es un constructo que se traduce en términos simples como una teoría de la educación que se dirige a visibilizar y empoderar las diferencias socioculturales, cotidianas y de creencias de aprendizaje que son internas de cada clasificación de poblaciones indígenas existentes dentro del territorio nacional. Creada para ser usada como puente de construcción de tolerancia entre quienes no son indígenas y quienes sí lo son. En otras palabras, con ella se “tendería a lograr los cambios necesarios en las relaciones de la sociedad hegemónica con las culturas indígenas, estimulando el respeto y el enriquecimiento mutuo sin la tendencia asimiladora propuesta por las antiguas legislaciones educativas” (Galeano, 2015, p. 57).

Es muy importante para el Derecho Constitucional colombiano la reivindicación de la multiplicidad étnica y cultural de la Nación, dicho objetivo fue establecido en la carta de 1991. Sin embargo, se debe representar, como precisan Esmeral Ariza y Sánchez Fontalvo (2016), que las condiciones de equidad e inclusión para la totalidad de los grupos étnicos de la Nación no son eficientemente garantizadas y el Estado se debe esforzar por hacer tangible para las organizaciones indígenas el derecho a una identidad propia, a la autonomía, al respeto y protección de sus tribus, y de esta manera sí se llegaría a una verdadera Nación pluriétnica y multicultural.

No es suficiente que se enuncie el derecho a la etnoeducación en una norma, sino que debe hacerse efectiva en la realidad del pueblo indígena, especialmente cuando se están realizando prácticas educativas homogéneas, provenientes de culturas ajenas a la nativa, y según Wolkmer (2018 p. 165), con modelos pedagógicos castradores, donde impera la verticalidad de las relaciones y se configura un verdadero proceso de subordinación.

Un claro ejemplo es la forma como se ha venido implementando lo que Freire (1970, p. 66-67) denominaba la educación bancaria, así: “He aquí la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”. Esa educación de memoria es la que por tradición se llevaba a los pueblos indígenas, imponiéndose por parte de personas blancas o mestizas lo que consideraban que era adecuado para el pueblo originario.

Por lo anterior, la etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el Estado, en donde los indígenas han reclamado históricamente la garantía por su autonomía, además del respeto por las prácticas ancestrales y al desarrollo de sus propios modelos educativos. En ese sentido, teniendo en cuenta que la Constitución de 1991 propende un país multiétnico y pluricultural, con una vasta diversidad lingüística, es importante que se dé a la educación indígena la importancia que merece, teniendo en cuenta que “la educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura” (Artunduaga, 1997, p. 36). Con lo anterior se protege no solo el derecho a la igualdad de los grupos indígenas sino también el derecho a la diferencia.

La lucha de los grupos indígenas colombianos reclama que la etnoeducación debe garantizarse desarrollando estrategias y herramientas que permitan conservar sus identidades culturales, incluyendo a los miembros de sus comunidades en los proyectos etnoeducativos nacionales y locales. En ese sentido, los grupos indígenas deben ser incluidos y consultados para el desarrollo e implementación de las políticas públicas etnoeducativas de tal manera que haya inclusión, interculturalidad y respeto por las tradiciones ancestrales.

Dentro de esa conservación de la sabiduría indígena tiene un rol muy importante el etnoeducador, quien en la normatividad colombiana ha sido diferenciado del resto de profesores pues debe reunir unos requisitos de idoneidad como son el conocimiento de la cultura indígena en la que va a trabajar, el lenguaje y la aceptación por parte de la comunidad educativa.

Ese etnoeducador indígena nació producto de las luchas de esas mismas comunidades, que cansadas del manejo que daba la Iglesia católica a su proceso educativo, exigieron la administración y manejo de su propia educación, requiriendo incluso que ellos fueran sus propios docentes; sin embargo, “el problema radicaba en que estas comunidades sufrían de un alto grado de analfabetismo en comparación con el resto de la población colombiana” (Galeano, 2015 p. 50).

Asimismo, los pueblos indígenas exigían la potestad de escoger a sus propios educadores y también las características que debían tener esos docentes, argumentando la importancia de tener una educación en donde quien la imparte tenga conocimiento de la problemática indígena, siendo una escuela propia construida por ellos mismos y que responda a sus necesidades culturales y políticas.

Los indígenas asumieron su propia enseñanza, teniendo un gran conocimiento de su pueblo, pero con poca formación escolar y escaso dominio de la segunda lengua; sin embargo, con el paso de los años fueron mejorando su formación académica, de la mano del trabajo de investigación y extensión que han realizado varias universidades en relación con grupos étnicos que posteriormente contribuyeron a la necesidad de crear diversas licenciaturas relacionadas con la etnoeducación.

En ese sentido, se viene construyendo la etnoeducación como carrera universitaria desde los años noventa según Cerón, Rojas y Triviño (2002) desde la Universidad de la Amazonia con el programa de Licenciatura en Lingüística y educación indígena desde 1991. La Universidad del Cauca, la Universidad de La Guajira y la Universidad Tecnológica de Pereira emprendieron programas de Etnoeducación a mediados de los años 90.

El derecho a la etnoeducación en Colombia también ha tenido una fuerte protección por parte de la Corte Constitucional, pues en reiteradas sentencias de tutela han amparado las pretensiones de las comunidades indígenas, e incluso en la Sentencia de unificación SU-011 de 2018 de la siguiente forma:

Además del derecho a la educación, cuya titularidad recae en todos y todas las colombianas, y cuyas obligaciones mínimas varían según grupos étnicos y nivel de formación, los pueblos étnicamente diferenciados, entre los que se cuentan las comunidades indígenas, afrodescendientes, negras, palenqueras, raizales y rom, así como sus miembros, tienen el derecho a una educación adecuada a su identidad y diversidad culturales; que proteja el legado de los saberes tradicionales de las comunidades; que les permita preservar y difundir su historia, cultura, religión, en la medida de lo posible, en sus idiomas o lenguas propias. En otros términos, un sistema que materialice, en el ámbito de la formación educativa, el Estado multicultural, pluralista y diverso, al que se refirió el Constituyente de 1991. (C. Const. SU-011, 2018).

Igualmente, sostiene la Corte Constitucional en la Sentencia SU-011(2018) que los aspectos estructurales de la etnoeducación, incluido el método de selección e ingreso de los etnoeducadores, deben ser consultados previamente con las comunidades, además se debe realizar la respectiva consulta de las leyes que definan los aspectos generales. De la misma forma, se deben crear instancias participativas en todas las etapas que se surten antes del nombramiento de los etnodocentes.

Finalmente, el derecho que tienen los pueblos indígenas a participar activamente y de manera directa en su etnoeducación constituye un avance dentro del nuevo constitucionalismo latinoamericano y es la forma en que estas comunidades pueden reivindicar sus derechos, además de emanciparse de esa tradición hegemónica y monocultural que le han impuesto a través de la historia. De la misma forma, permite que ese derecho indígena avance hacia lo decolonial, dejando atrás el epistemicidio y lingüicidio del que han venido siendo víctimas y que Santos (2019) define como el asesinato al conocimiento propio de la cultura subordinada y la muerte a la lengua indígena, respectivamente.

Lastimosamente, América Latina aún continúa padeciendo una colonización epistemológica, pues históricamente se ha asignado una superioridad al conocimiento europeo. Para Garzón López (2013) esta situación ha permeado también en los derechos indígenas y todavía más en su aspecto educativo, en

donde su conocimiento se ha desplazado y desvalorado al punto de ignorar e invisibilizar con modelos educativos modernos impuestos por el Estado sobre los naturales etnoeducativos. Conforme a lo dicho, es importante resaltar la necesidad de dar un giro decolonial, buscando un desprendimiento de las categorías de pensamiento que han adoptado la monoculturalidad de las mentes.

Esa decolonialidad se traduce en la reivindicación de los saberes indígenas propios, destacando que el conocimiento no se debe reducir solamente al científico y formal generado en las instituciones de educación superior a través de la lectura y la escritura, sino que comprende también los saberes orales, experiencias, símbolos, prácticas, entre otros. Según lo anterior, se trata de conocimientos consuetudinarios, aprehendidos luego de procesos generacionales, como el trabajo manual en el campo, la danza, las propiedades curativas de las plantas medicinales, la comunicación e interiorización con la naturaleza, entre otros. Lo anterior debe ser parte del proceso de formación y de la etnoeducación indígena, rescatando y valorando los saberes originarios, debido a los grandes aportes que estos realizan a su pueblo y a la humanidad.

CONCLUSIONES

El constitucionalismo latinoamericano se caracteriza por generar la participación de los ciudadanos y de los grupos minoritarios en la redacción y creación de la carta constitucional; por lo mismo, propende por el respeto y garantía de los derechos de los pueblos indígenas. Su legado se resalta en las Constituciones de Brasil, 1988; Colombia, 1991; Venezuela, 1999; Ecuador, 2008 y Bolivia, 2009, como garantes y reivindicatorias de los derechos de los pueblos originarios, los cuales podrían participar activamente en la toma de decisiones que afectan a sus comunidades, alejándose de la invisibilidad y ninguneo a los que los tenían sometidos en el pasado.

Es necesario esclarecer que sí, efectivamente el nuevo constitucionalismo latinoamericano ha viabilizado la participación de los ciudadanos de las poblaciones indígenas nacionales en la política, pero esta participación ha sido esporádica, distante y fluctuante. Se ha reducido este nuevo constitucionalismo a comprenderse como un cuerpo teórico, que no conlleva más allá que muchas teorías “folclóricas” sobre los “aborígenes”. Es decir, la noción que se planteó en un comienzo sobre el constitucionalismo latinoamericano como posibilidad de humanización praxeológica como derechos supraleales de reconocimiento, equidad y oportunidad, se ha distorsionado.

Ha sido tomado y reducido por las mismas élites políticas que gobiernan este Estado-Nación, y solo ha quedado como una linda teoría de parapeto, ya que las poblaciones indígenas no son respetadas en sus tradiciones y formación etnocultural. El ordenamiento y las normas jurídicas, en especial las vigentes imponen de manera estandarizada y generalizada modelos pedagógicos por competencias para todos los habitantes del territorio nacional.

El constitucionalismo latinoamericano no ha sido la herramienta más efectiva para los pueblos indígenas sobre su etnoeducación, sus tradiciones ancestrales y su conservación cultural, ya que, como se mencionó en párrafos anteriores, sucede con este nuevo constitucionalismo que presenta notables falencias: 1. Es una teoría exterior, 2. Es impuesta desde arriba hacia abajo, 3. Es difusa, 4. Tiene pocos teóricos, 5. Los académicos nacionales bien en derecho o en educación se dan por desentendidos del constitucionalismo latinoamericano en beneficio de las comunidades indígenas; 6. No se alimenta de las experiencias etnoeducativas de los pueblos indígenas y tan solo recae sobre estos como objetos de investigación; en esto se aclara que estos pueblos son sujetos de observación del constitucionalismo latinoamericano y no sujetos observantes.

Es innegable que la conservación cultural, la lengua, historia y formas de la etnoeducación de los pueblos indígenas se encuentran en una fase crítica. Como se sabe, las políticas educativas y curriculares de Europa se imponen en la educación colombiana de forma violenta y se obliga al aprendizaje bilingüe que a fuerza debe ser inglés o francés (o cualquier otra lengua extranjera). Y surge el interrogante ¿por qué ese aprendizaje

bilingüe no puede ser de lengua muisca, chibcha, quechua, murui, koreguaje, wayuunaiki, y otras lenguas de nuestros indígenas nacionales?

La etnoeducación estriba en una parte connatural de las costumbres indígenas donde las malokas y las prácticas ancestrales, se construyen y constituyen desde los territorios; porque la etnoeducación subyace en toda la comunidad. Es decir, tanto en las personas como en el entorno ambiental, todo ello conforma ese ecosistema de aprendizaje, siendo la etnoeducación el conjunto de las prácticas pedagógicas que nacen desde la “pedagogía de los espacios” (Rodríguez, 2017) y todo se convierte en un contexto de enseñanza y aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad para sí mismos, porque todos son necesarios a ese sistema etnoeducativo.

Para culminar, es prudente y pertinente enfatizar que el constitucionalismo latinoamericano sí ha servido como aporte jurídico, pero carece de contenidos y conceptos pedagógicos de las formas educativas. Y en este caso específico del sistema etnoeducativo de los indígenas, quienes usan el “lenguaje de los espacios” (Rodríguez, 2005) como instrumento de fundamentación pedagógica y etnoeducativa de su cosmovisión como un modelo pedagógico humanista y realmente incluyente.

En conclusión, el nuevo constitucionalismo latinoamericano deja sembrada la semilla para continuar en búsqueda de la decolonización de nuestra nación y tratar de dejar de lado la educación e instituciones socioculturales que son impuestas de manera unilateral por los europeos desde la Colonia hasta la actualidad. Por ello, debe resaltarse que la cultura indígena continúa siendo relegada y despreciada no solo por la historia, sino en la actualidad por los currículos estatales que están denegando el respeto al patrimonio cultural y la dignidad humana de los indígenas. Porque el actual sistema de educación nacional extravió las directrices del constitucionalismo latinoamericano y se esclavizó nuevamente a las órdenes del bloque normo-educativo europeo.

REFERENCIAS

- Aravena, H. T. (2015). Los derechos sociales en el nuevo derecho latinoamericano. *Revista de Derechos Fundamentales*, (13), 109-133.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Iberoamericana de educación*, 35-45.
- Bagni, S. (2017). Estudio introductorio sobre el deslinde conceptual del Estado intercultural. (U. d. Bolonia, Ed.) *LO STATO INTERCULTURALE UNA NUOVA EUTOPIA?*, 5-14.
- Belloso Martín, N. (2015). El neoconstitucionalismo y el nuevo constitucionalismo latinoamericano: ¿dos corrientes llamadas a entenderse?. Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho, Volumen (32) 21--53. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50097/5303332.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benavides, M. (1836). Constitución política de la monarquía española promulgada en Cadiz à 19 de marzo de 1812.
- Bolaños, G. (17 de 8 de 2018). *La realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural*. Obtenido de MAGISTERIO.COM.CO: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>
- Camargo, S. R. (2016). La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y el Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano. *Dialogos de saberes*, 29-44.
- Castillo Guzmán, E., y Triviño Garzón, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Educación y Pedagogía*, 20(50).
- Cerón, P., Rojas, A., & Triviño, L. (2002). Fundamentos de la Etnoeducación. Universidad del Cauca, Centro de Educación Abierta y a distancia.
- Corte Constitucional. (1996). C-139-96. M.P Carlos Gaviria Díaz.
- Corte Constitucional. (2018). *SU-011*. M.P Gloria Stella Ortiz Delgado.

- Curieux, T. R. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 45-59.
- Dalmau, R. M. (2011). *El constitucionalismo fundacional en América Latina y su evolución: entre el constitucionalismo criollo y el nuevo constitucionalismo*.
- Dalmau, R. M. (2018). ¿Han funcionado las Constituciones del nuevo constitucionalismo latinoamericano? *Derecho & Sociedad*, 191-205.
- Díaz Ocampo, E. (2018). El pluralismo jurídico en América Latina. Principales posiciones teórico-prácticas. Reconocimiento legislativo. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 68(271), 363-394.
- Esmeral Ariza, S. J., y Sanchez Fontalvo, I. M. (2016). *La educación en Comunidades Indígenas frente a sus proyectos de vida y las relaciones interculturales*. Unimagdalena.
- Estupiñán Achury, L., Storini, C., Martínez Dalmau, R., y de Carvalho Dantas, F. A. (2019). *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Bogotá: Universidad Libre.
- Fix-Zamudio, H. (1996) "Algunas tendencias predominantes en el constitucionalismo latinoamericano contemporáneo", en Combellas, Ricardo (coord.), *El nuevo derecho constitucional latinoamericano*, Caracas, Fundación Konrad Adenauer, vol. I
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Galeano Lozano, M. G. (2015). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974 - 2012 Su incidencia en las políticas públicas de educación*. (t. d. Maestría) Universidad Nacional de Colombia.
- García, M. V. (2016). Notas preliminares para la caracterización del derecho en América Latina.
- Gargarella, R. (2018). Sobre el "Nuevo constitucionalismo latinoamericano". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 27(1). doi 10.26851/RUCP.27.5
- Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200016
- La Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. (R. O. 20-oct-2008, Ed.) Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Landaburu, J. (2004). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 3-22.
- Ley 89 de 1890. Por la cual se determina como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. 25 de noviembre de 1890. D.O. 8263.
- Naciones Unidas (2002), *Derechos de los pueblos indígenas*, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Bogotá, D.C.
- Ordóñez, J. B. (2016). CONSTITUCIONALISMO LATINOAMERICANO Y PROCESOS CONSTITUYENTES EN LA REGIÓN ANDINA NEOCONSTITUCIONALISMO, NUEVO. *Ius Humani*, 173-188.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1989), *Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, Ginebra.
- Portillo, S. P. (2020). *LA OTREDAD INDÍGENA EN LOS PROCESOS CONSTITUYENTES EN COLOMBIA 1991, VENEZUELA 1999, ECUADOR 2008 Y BOLIVIA 2009*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Quiroga, J. A. (2013). La identidad cultural de los pueblos indígenas en el marco de la protección de los derechos humanos y los procesos de democratización en Colombia. *Universidad externado de Colombia*. Obtenido de <https://revistas.uxternado.edu.co/index.php/derest/article/view/3524/3535>
- Rodríguez, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en Términos de educación. *Teoría educativa*, 209-226.
- Rodríguez, J. M. (2017). Pedagogía de los espacios: a comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Portuguesa de Pedagogía*, 43(1). Obtenido de URI: <http://hdl.handle.net/10316.2/4759>
- Santos, B. D. S. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.

- Triana, H., y Antorveza. (1987). *Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada*. Instituto Caro y Cuervo.
- UNICEF. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>
- Vanegas T, G., Ballén Molina, R., Daza González, A., Ávila Pacheco, V. M., Cadena Afanador, W. R., Matías Camargo, S. R., Gómez Hernández, B., Bocanegra Acosta, H., Peña Meléndez, W.L., & Galeano, J. (2011). Guía para la elaboración de proyectos de investigación. *Centro de Investigaciones Socio Jurídicas-Universidad Libre*.
- Viciano Pastor, R., y Martínez Dalmau, R. (2010a). LOS PROCESOS CONSTITUYENTES LATINOAMERICANOS Y EL NUEVO PARADIGMA CONSTITUCIONAL. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 7-29.
- Viciano, R., y Martínez, R. (2010b). Aspectos generales del nuevo constitucionalismo. En C. C. ECUADOR, *El nuevo constitucionalismo en América Latina* (pág. 96). Quito: Corte Constitucional del Ecuador.
- Wolkmer, A.C. (2018). *Teoría Crítica del Derecho Desde América Latina*. Editorial Akal /interpares.

NOTAS

- [1] Este artículo de investigación se origina en el proyecto de investigación de doctorado de la Universidad Libre “Etnoeducación indígena como desafío al estado social de derecho: estudio al pueblo Murui Muina en la amazonia colombiana”.
- [2] La Constitución brasileña de 1988 se destaca por dar reconocimiento a los derechos indígenas, especialmente al de la tierra, a sus costumbres, tradiciones, idioma y creencias.
- [3] Como se explica, se aduce una forma de homogeneización de pensamiento donde el derecho al pensamiento crítico y más aún el raigambre étnico era inhibido, cercenado y castigado. Una situación muy parecida a la actual en que justifican la diversidad como una imposición ideológica desde la falacia de la generalidad o generalización.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar este artículo: Epia, M. (2021). La etnoeducación indígena a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Jangwa Pana*, 20(3), 418-438. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.4455>