

Educación Indígena en Colombia

Indigenous Education in Colombia

Román-Francisco Téllez-Navarro¹

Universidad Militar Nueva Granada – Bogotá, Colombia
roman.tellez@unimilitar.edu.co

Jacqueline Blanco-Blanco²

Universidad Militar Nueva Granada – Bogotá, Colombia
jacqueline.blanco@unimilitar.edu.co

Cindy-Tatiana Merchán-López³

Universidad Militar Nueva Granada – Bogotá, Colombia
tatamlopez@gmail.com

Cómo citar/ How to cite: Téllez, R., Blanco, J. & Merchán, C. (2024). Educación Indígena en Colombia. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 347 – 371. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411>

Resumen

Se aborda el tema de la etnoeducación como resultado de la investigación de los derechos de los pueblos indígenas en Colombia y la obligación del Estado de proteger y preservar la cultura ancestral de los mismos, conforme lo ha establecido el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos y los diferentes instrumentos que versan

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2023 Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
Fecha de evaluación: 30 de octubre de 2023 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2023 Published by Universidad Libre

Este artículo es producto del proyecto INV-DER-2958 “La Corte Constitucional y su control de convencionalidad en relación con los derechos de los pueblos indígenas.” correspondiente al grupo de “Derecho Público”, línea de investigación sobre “Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario” que se adelanta en el Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada. Proyecto financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada – 2019.

- 1 Docente de la Universidad Militar Nueva Granada. Investigador del grupo de “Derecho Público” y de la línea de “Derecho Internacional, Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario” del Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada. Abogado de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Derecho Procesal Penal, Universidad Militar Nueva Granada; Especialista en Derecho Constitucional de Universidad Libre de Colombia.
- 2 Docente de la Universidad Militar Nueva Granada. Investigadora del grupo de “Derecho Público” y de la línea de “Derecho Internacional, Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario” investigadora del Centro de Investigaciones Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada. Licenciada en Ciencias Sociales y Especialista en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Historia de la Universidad Industrial de Santander. Doctora en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas de la Universidad Externado de Colombia.
- 3 Asistente de investigación - Universidad Militar Nueva Granada. Abogada y especialista en Derecho Administrativo por la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia).

sobre la materia. Este artículo contiene una descripción de lo que ha sido la educación para integrantes de comunidades indígenas en algunos países de Latinoamérica, entre ellos Colombia y en especial en los colegios públicos de Bogotá. Se hizo énfasis en esta ciudad, teniendo en cuenta los diferentes factores de desplazamientos que convierten a la ciudad en un centro receptor de diferentes colectividades indígenas, afrodescendientes y campesinos.

Palabras clave

Pueblos indígenas; Educación indígena; Interculturalidad.

Abstract

This article contains a description of what education has been for indigenous communities and how it has been implemented in public schools at Bogotá. The emphasis was placed on this city because the different displacement factors, it has been center from receiving different indigenous, Afro-descendant and country persons. The issue of ethnoeducation is addressed as a result of the research of the rights of indigenous peoples in Colombia and the obligation of the State to protect and preserve the ancestral culture of these peoples, as established by the Inter-American System for the Protection of Human Rights and the different instruments that treat the subject.

Keywords

Indigenous people; Indigenous Education; Interculturality.

Introducción

La vulneración de los derechos de los pueblos indígenas ha sido una constante en la historia de Colombia. El desdén, abandono y la falta de respeto por su cultura, cosmovisión y tradición, durante muchos siglos, fue una inmutable característica dentro del proceso de organización social del país, desde la colonia pasando por la independencia y finalmente en la república.

Con la expedición del Convenio 169 de 1989, su posterior ratificación legal y su consagración constitucional, inicia el proceso normativo de reconocimiento y pro-

tección de los derechos fundamentales a la autodeterminación de las comunidades indígenas en Colombia. No obstante las anteriores conquistas, la sistemática vulneración de los derechos continua, siendo el desplazamiento forzado una de las mayores formas de expresión de violencia en contra de estas comunidades.

Frente a este fenómeno migratorio interno, Bogotá se ha convertido en centro de recibo de los integrantes de las comunidades ancestrales que han sido desplazados y que se vieron obligadas a reconstruir sus vidas en esta ciudad.

Debido a lo anterior, las políticas públicas en materia de educación, han tenido que adaptarse buscando preservar la cultura y tradición de los pueblos indígenas residentes en Bogotá, creando modelos pedagógicos acordes a sus tradiciones.

Sin duda los saberes tradicionales tienen un gran valor en aquellos países en los que existen etnias, ya que, como lo indica Rodríguez (2021), resultan ser “grupo de saberes provenientes de diversas zonas del conocimiento humano” (p. 8). En ese sentido es relevante resaltar lo señalado por Muñoz et al (2022), en donde la pedagógica tener en cuenta que la misma debe:

... transitar la educación y la formación, los y las docentes son transmisores de la cultura a la cual pertenecen; no les es posible desligarse de sus ideales personales, y de alguna manera, reflejan en las tareas que les asignan o en los resultados que quieren que alcancen sus estudiantes, sus propios deseos como personas, deseos de cómo se debe manifestar el ser humano según su propia versión, además de la que institucionalmente se determina. (p. 45)

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo analizará la etnoeducación en Bogotá, realizando una revisión normativa y jurisprudencial, así como la manera en que la Secretaría de Educación Distrital implementa un proceso formativo diferencial, buscando incluir la educación indígena como un pilar del quehacer pedagógico en algunos centros educativos de la ciudad.

El presente estudio trata de una investigación jurídica, básica y cualitativa, que utiliza el método analítico, deductivo e inductivo. Que parte de la descripción de fuentes históricas, doctrinales nacionales e internacionales que hacen alusión directa a la protección de los derechos de los pueblos indígenas, en especial el derecho a la etnoeducación.

La soberanía como forma de dominación de los pueblos indígenas

Previo al análisis de los cambios jurídicos y de los pronunciamientos de la Corte Constitucional, relativos a los derechos de los pueblos indígenas, en especial el derecho a la educación, se ahondará sobre aspectos generales tales como el trasfondo de la colonización, con la finalidad de visibilizar cómo los intereses particulares, degradaron y desaparecieron comunidades ancestrales completas, partiendo de fenómenos sociales y de orden público, que menoscabaron los derechos de los pueblos milenarios colombianos, pues quien ostentaba la soberanía tenía en su persona el poder público y, bajo esta facultad controlaba y administraba su Estado, Reino o Nación.

Desde el régimen de colonización español, las comunidades étnicas en Colombia sufrieron múltiples violaciones de sus derechos. Signo de lo anterior se evidencia en el precario marco jurídico y normativo, creado para la defensa de las colectividades indígenas y sus tradiciones que, antes de la promulgación de la Constitución de 1.991, se caracterizó por la incipiente y casi nula protección de los derechos humanos y fundamentales entre ellos, a una educación propia.

Como lo sostiene Iglesias (2010) “El orden público es un fenómeno social producto de un proceso cambiante, dinámico. No constituye un concepto inmutable. Está vinculado a las vicisitudes políticas y sociales de cada momento histórico” (p.373). Es evidente que este fenómeno buscaba enteramente preservar al Príncipe en el poder. Por eso el cumplimiento de las órdenes que emanaban de este, estarían amparadas en la preservación del orden social y se ejecutaban en la mayoría de las ocasiones, utilizando el brazo armado del soberano.

Algunas normas que acompañaron el proceso de la colonización española se ampararon en la preservación del orden público y se convirtieron en una realidad social y política, buscando como única finalidad preservar el poder y el orden establecido a toda costa, lo que explica la perversidad del soberano y del sistema impuesto por este.

Pero no solo con normas y sanciones se buscó acabar con la identidad de los pueblos indígenas, sino también a partir de versiones acomodaticias de hechos históricos. Se ha señalado y enseñado que ante la propuesta realizada por Cristóbal Colón a los Reyes Católicos, para buscar nuevas rutas para el comercio y llegar

más rápido a la India y a los países de Asia, la reina en un acto de riesgo, debió empeñar todas sus joyas, sin embargo, esto no es más que otro mito, para mostrar el proceso y justificar, quizás, la colonización española, como una gran sacrificio de la reina y no como lo que verdaderamente fue, uno de los genocidios más grandes del mundo, permitido, licenciado y consentido por una monarquía.

Para aclarar lo anterior, es necesario precisar que no es cierto que la Reina Isabel haya empeñado sus joyas para financiar la excursión del almirante Colón, es más, estaba imposibilitada para realizar dicho acto, por que como lo sostiene Varela (2.012) “la reina no podía pignorar sus joyas porque hacía tiempo que las tenía empeñadas a los jurados de Valencia como garantía de un préstamo para financiar la guerra de Granada” (párr. 14).

Otro claro ejemplo de lo anterior es la vida de Cristóbal Colón, desconocida hasta la fecha, pues a pesar de las múltiples bibliografías y textos escritos sobre él, no hay certeza de cómo vivió. Como lo indica Irving (1.854), “No hay ninguna noticia cierta sobre la infancia de Cristóbal Colón, ni sobre su familia, ni sobre el tiempo ni el lugar de su nacimiento” (p.2). Sin embargo, se indica que su lugar de nacimiento fue Génova entre los años 1.433 a 1.436.

Frente a la educación de Colón, se ha indicado que la misma siempre estuvo orientada hacia la navegación y que definitivamente su carácter y ambición fue lo que en verdad determinó sus posturas frente al destino que cambiaría el mundo. Tampoco existe evidencia que demuestre su descendencia o abolengo, linaje o prestancia, por el contrario, su familia carecía de poder adquisitivo para tener estos títulos tan anhelados para la época. Su ambición y el ánimo de encontrar riqueza, fueron los precursores de su vida.

Por lo tanto, y como se puede apreciar, era un hombre que no tenía nada que perder, situación que lo dotó del arrojo, la temeridad y la valentía para probar que el mundo no era plano, y que por el contrario este era redondo como una naranja. Por esto convenció, no sin esfuerzo, a la dueña de la Corona de Castilla y Aragón para que financiara su expedición, Corona que, a costo y riesgo de aumentar su déficit, apostó por esta empresa.

Logró entonces, con su perseverancia y ambición que la Corona le entregara la respectiva capitulación para colonizar, en nombre de la Reino de Castilla, todas las tierras que a lo largo de su travesía fueran apareciendo. Las capitulaciones le

otorgaban la dignidad de gobernador para las tierras encontradas, poder que le permitía administrar a sangre y fuego, como efectivamente lo hizo, pues su principal motivación era el comercio y no el intercambio ni preservación de las culturas.

En este periodo de la era americana, el único propósito era el de conquistar los territorios que iban conociendo y consecuentemente adueñarse de las riquezas, que hasta ahora eran desconocidas para los nativos americanos. Trabajos forzados, violaciones, muerte de niños, explotación infantil y demás agravios, fueron poco a poco documentados por algunos sacerdotes, como Fray Bartolomé de las Casas y Juan de Castellanos, quienes vieron como estas prácticas iban en contra de los preceptos religiosos que ellos practicaban y profesaban.

Como Colón era Gobernador de las tierras que iba encontrando, también generaba una serie de normas para ejercer su poder. Y no era un hombre incapaz, por el contrario, sabía muy bien a donde había llegado y con quien se enfrentaba, tanto así que, como lo indica Zinn, recogiendo el cruce epistolar y las memorias del diario del Almirante, se demostró que los habitantes del nuevo mundo eran personas buenas, sin ninguna ambición, personas tranquilas y sin ninguna pretensión de enriquecerse.

A través de su diario, durante los meses siguientes, Colón habló de los nativos americanos con lo que parecía extraña admiración: son la mejor gente del mundo y sobre todo las más amable, no conocen el mal – nunca matan ni roban...aman a sus vecinos como a ellos mismo y tienen la manera más dulce de hablar del mundo...siempre riendo. Remataría premonitoriamente Colón: Serían buenos sirvientes...Con cincuenta hombres podríamos subyugarlos y que hicieran lo que quisiéramos. (p. 2).

Figuras oficiales, como la casa de la contratación, las políticas evangelizadoras y el proceso de dominación, fueron normas promulgadas para lograr un propósito estatal, la conversión y la extracción de las riquezas.

Durante muchos años las prácticas de esclavismo, la explotación de los indígenas y los maltratos a los que fueron sometidos, redujeron drásticamente los nativos americanos, aunado a lo anterior, la explotación inmisericorde de las riquezas, los cambios en los linajes de los monarcas, entre otras circunstancias, fueron generando crisis en la gobernabilidad, sobre todo porque todo lo que provenía de la

naturaleza se iba agotando y era necesario buscar nuevos medios para mantener los lujos de la parásita monarquía. Como solución la corona española implementó las reformas borbónicas para salirle al paso a este problema, con una serie de medidas de organización de las colonias ya conquistadas y para establecer el tributo, como forma de seguir teniendo los privilegios de una monarquía nueva, asumida ahora por la Casa de los Borbones.

En ninguna de las instituciones creadas desde 1492, se mencionó el intercambio cultural, como forma de conocimiento y transferencia de saberes, por el contrario, los conocimientos ancestrales, como forma de preservación educativa, fueron desapareciendo por la ambición y el deseo de poder, a la par que desaparecían los pueblos indígenas, por ello, muy poco se sabe de las formas sociales y de los procesos educativos y culturales de los indígenas. Solo queda la tradición oral, con las inconsistencias que el paso de generación en generación conlleva.

Concepto de Etnoeducación

El término etnoeducación no se encuentra definido dentro de los diccionarios tradicionales de lengua castellana, sin embargo, ha sido acogido para definir el proceso educativo dirigido a las comunidades étnicas. Save The Children (2016) ha adoptado una aproximación al concepto señalando que es “el conjunto de procesos comunitarios que fortalecen las dinámicas propias de una etnia, para conservar sus valores culturales y potencializar sus acciones autónomas integrales que garanticen su supervivencia como pueblo ancestral”, una definición bastante acertada, pues dentro de la misma, se establece la finalidad de la etnoeducación, como el derecho a educarse bajo el respeto de la autodeterminación y su propia cosmovisión.

No obstante lo anterior, existe una propuesta interesante respecto a las bases que se deben tener en cuenta para materializar la educación intercultural. Entre estas se encuentra la de Arratia (1999) que incluye como proposición curricular, crear un modelo: i) que se oriente al aprendizaje y no a los contenidos, ii) que tenga valor de la conciencia del educador y la comunidad, iii) que integre los conocimientos, iv) que sea holístico respecto de las características sociales de la lengua y cultura, v) que valore el medio ambiente sustento de la comunidad, vi) que sea emancipador en el sentido que se realice un énfasis en la creatividad y autonomía de la persona, y vii) que sea multidimensional e interconectado.

De igual manera y no menos importante, también es necesario incluir la enseñanza del dialecto y la lingüística propia de las etnias, como forma de preservación cultural en cumplimiento del mandato de la Constitución. Es así que, respecto a las políticas públicas sobre estos aspectos, existe un aporte realizado por Miguel Figueroa Saavedra, que plasma un poco la preocupación real, respecto de la materialización efectiva del derecho a una educación étnica, al encontrar que:

...la falta de una demanda real que pasa por una labor de sensibilización y concienciación de la población que debe hacer ejercicio de su derecho lingüístico, las instituciones en sus políticas públicas interpretan la normalización lingüística como un mero ejercicio formal de cumplimiento manifiesto de la ley mediante la inclusión de la lengua en promocionales, traducciones, carteles y cápsulas radiofónicas, pero ni en los reglamentos que rigen su actividad interna y externa se ve reflejado el sentido de la ley como campo de oportunidades. La creación de cuerpos de intérpretes, por caso, no se hace de acuerdo al estudio de las necesidades y demandas reales de la población, sino con cumplir con el hecho de que haya disponible un traductor o intérprete como recurso a mano, sin ni siquiera considerarse como un puesto funcional a crear o proporcional a la diversidad y volumen de la población a atender. (Figueroa, 2013, p. 678)

En efecto, en Latinoamérica se han desarrollado diferentes modelos etnoeducativos, en países donde gran porcentaje de la población pertenece a grupos étnicos. Por ejemplo, en Guatemala, en un estudio realizado por la UNESCO (2000) se evidenció que para los adultos hay una oferta educativa proporcionada por: i) el Estado mediante programas gubernamentales, ii) Organizaciones no Gubernamentales, iii) Organizaciones Mayas y iv) Cooperación Internacional. Si bien ha tenido un amplio desarrollo, aún existen retos por superar y lograr, para que estos modelos educativos puedan cumplir con su objetivo, reto que también había sido identificado por Ruth Moya, asesora del Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, quien ha concluido que:

... existe una brecha entre esta cultura y la espiritualidad vivida por los mayas del campo y la espiritualidad reconstruida por los intelectuales mayas. La diferencia radica precisamente en la necesidad de observar y entender estas expresiones por parte de los intelectuales mayas. (Moya, 1997, p. 140)

Otro ejemplo es el caso de Bolivia, donde existen modelos y un marco legal que implementa la educación étnica, donde autores como GÓMEZ, L., GÓMEZ J., PINEAU y MORA (2010) manifiestan que “la propuesta para una educación descolonizadora está orientada hacia la autodeterminación de los pueblos y las naciones indígenas y del Estado plurinacional en general, asignándoles un lugar preponderante a la educación emancipadora y a la cultura” (p.131).

Por su parte en Paraguay estudios indican que:

El modelo pedagógico predominante en la educación indígena, pese a algunos indicadores significativos y acciones planificadas a futuro, como el diseño del nuevo currículo, sigue en el contexto de la educación convencional, asimiladora, con contenidos, metodología y tiempos ajenos a los pueblos indígenas, pero amerita un estudio más profundo a nivel áulico, a fin de validar con informaciones de fuente primaria, obtenidas de las mismas voces de los protagonistas (Quiñonez, 2012, p. 10)

Teniendo en cuenta lo anterior, se logra identificar que en los países que cuentan con una rica diversidad étnica y cultural promueven programas, políticas estatales y proyectos con la finalidad garantizar y proteger los derechos de las comunidades indígenas, respetando la cosmovisión que tienen los pueblos y buscando su desarrollo, en la mejor medida y bajo el entendido que son sujetos de protección especial.

Historia de la etnoeducación en Colombia

La Constitución colombiana, estableció la autodeterminación de los pueblos indígenas como un derecho fundamental, al señalar que “se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (artículo 7), cuya garantía se da con la aplicación del derecho fundamental a la educación, sobre todo con la finalidad de asegurar su saber ancestral, su cultura y conocimiento tradicional a través del tiempo.

La educación étnica tiene sus bases en la Constitución de 1991, bajo el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural como patrimonio de la nación, es por ello que en el artículo 10 se determina que los dialectos indígenas son considerados idiomas oficiales y que la enseñanza lingüística impartida en las comunidades con tradiciones propias, será bilingüe.

De igual manera, dentro del marco constitucional, se protege este derecho cuando se reconoce la educación como un servicio público y un derecho fundamental en el artículo 67, materializando el mismo en el artículo 68 al señalar que la educación respetará la identidad cultural de los pueblos indígenas, y fortaleciendo lo anterior, bajo el valor y principio de la igualdad en el artículo 70. Por lo anterior y como lo ha señalado Molina-Betancur (2012) a partir de la Constitución, se han visibilizado los grupos étnicos donde los avances en la materia han sido progresistas.

Los anteriores derechos cuentan con un respaldo internacional otorgado por el Convenio 169 de la OIT, adoptado mediante la Ley 21 de 1991. Este instrumento fija los lineamientos para que el Estado adopte las medidas necesarias con el fin de brindar a estas comunidades, garantías de respeto a sus procesos culturales. Frente al tema de la educación étnica, en 1994 por medio de la Ley general de educación se definió la misma como:

... la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Ley 115, art. 55)

Si bien esta ley cuenta con todo un capítulo que aborda la educación para grupos étnicos, con un total de 9 artículos que tratan temas como los principios y fines de la etnoeducación, el respeto por la lengua materna, la formación para educadores de grupos étnicos, las asesorías especializadas, la intervención de organismos internacionales, las organizaciones educativas de grupos étnicos existentes, la forma de selección de educadores y la celebración de contratos, no se identifica en su materialización un desarrollo para las comunidades indígenas como el que si existe para las comunidades negras, claramente establecidas en la Ley 70 de 1993 al indicar “el Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades”.

En Colombia existe un amplio marco normativo que aborda la etnoeducación indígena, abarcando diferentes aspectos como las modalidades de atención educativa, los currículos, la formación que deben tener los educadores, los principios, entre otros. Se encuentran leyes; como la 115 de 1994 y la 725 de 2001, decretos como el 804 de 1995 y el 1122 de 1998, y directivas ministeriales, como la Direc-

tiva Ministerial No. 8 de 2003 y la Directiva Ministerial 12 de 2003. Dentro de este grupo normativo se puede resaltar lo estipulado por el Decreto 804 de 1995, al enfatizar que:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (Artículo 1)

Por lo tanto, la educación étnica es reconocida como parte del servicio público educativo y el Estado se ha comprometido a garantizar el acceso en un ámbito amplio, ello significa que abarca las comunidades étnicas que habitan el País, ya sean indígenas, afrocolombianos, gitanos o Rom.

Por su parte, la Procuraduría General de la Nación y Canadian International Development Agency (2004), sostienen que la etnoeducación se entiende como “la facultad que tiene una persona de acceder a los medios necesarios para lograr el desarrollo armónico e integral de sus aptitudes físicas, morales e intelectuales” (p. 222).

De la misma manera, León (2005) sustenta que “La etnoeducación parte de entender de manera distinta la diferencia cultural que ha sido traducida a diversidad cultural, que si bien la han pensado negros e indígenas, tiene momentos y tiempos diferentes” (p. 61), esto es importante porque en oportunidades, cuando se hace mención la etnoeducación el término generalmente se asimila a comunidades indígenas desconociendo que al hablar de etnia son diversas las culturas existentes: afro, gitano, indígena, raizal entre otras. Ha indicado Pérez (2017) que la educación indígena no ha respondido al medio en que se desarrollan estos pueblos, al ser una formación que se proyecta desde la cultura occidental.

Cabe destacar que la Corte Constitucional, en un pronunciamiento reciente ha destacado frente a la etnoeducación que:

Consiste en el acceso a una educación de calidad, en la que, además, se reconozca y respete la cultura, el idioma, las tradiciones y los conocimientos propios de cada una de las comunidades étnicas que conviven

en el territorio nacional, a fin de conservar y transmitir su identidad cultural, y prevenir cualquier tipo de exclusión y discriminación que pueda provenir de la sociedad. (T-292, 2017)

De igual forma, esta corporación ha sostenido que esta educación debe ser diferenciada pues:

... garantiza la reproducción y mantenimiento de las tradiciones propias de los pueblos étnicos, por lo que se trata de una materia sobre la cual se predica una especial relevancia constitucional. De ahí (...) la necesidad de perseguir como último fin la mayor autonomía de estos colectivos culturales en el diseño, adopción y desarrollo de sus sistemas educacionales, siempre que sea materialmente posible y se garanticen los aspectos generales del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, como lo adecuación (o calidad), la accesibilidad, y la continuidad del servicio. (T-300, 2018)

Es así que puede concluirse, que el modelo etnoeducativo ya ha tenido un desarrollo normativo y jurisprudencial, donde se evidencia cómo finalidad principal garantizar los derechos de los pueblos indígenas, a través de programas que se orienten y fundamenten en la visión de las comunidades, como forma de preservar su cultura, su multiculturalidad y su cosmovisión.

Desarrollo de la etnoeducación enfocado en comunidades indígenas en Colombia.

Respecto a la educación indígena se debe resaltar que ésta se identifica e individualiza teniendo en cuenta el modelo utilizado para transmitir el conocimiento, el cual, en su gran mayoría se realiza a través de la tradición oral, basada principalmente en que la educación se aprenda a través de memorias, enseñanzas, prácticas y experiencias propias de y en las comunidades. Estos procesos buscan desarrollarse en el marco cultural de cada colectividad. En razón a ello gran parte de la educación propia, se imparte de forma tradicional en las aulas y el aprendizaje se desarrolla bajo la estructura y costumbres del pueblo, es por lo anterior que:

Los procesos etnoeducativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una

relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad. (Artunduaga, 1997, párr. 25)

En este sentido, Guido et al (2012) adelantaron una investigación enfocada en el departamento de Cundinamarca, donde se analizaron las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas, cuyo resultado se reflejó en un libro compilador, recogiendo las experiencias pedagógicas que se efectuaron durante el proyecto. Uno de los temas abordados, fue la forma en la que se tratan los “encantos y desencantos” de las políticas educativas que se desarrollan en el país, concluyendo que:

Las luchas de los pueblos indígenas han sido orientadas legítimamente hacia la construcción de la educación propia, a través de la implementación del SEIP frente a un cúmulo normativo estatal que incluye una Constitución Política ambivalente, en tanto de manera simultánea atiende a la realidad multicultural del pueblo colombiano y al reconocimiento de sus derechos y por otro, a políticas educativas neoliberales. En este marco cobra sentido político la urgencia del reconocimiento de las autoridades étnicas como autoridades públicas de carácter especial, para que la interlocución con otras autoridades sea en términos de igualdad. (Guido et al, 2012, p. 48)

Por su parte, Castillo (2008) manifiesta que este modelo no se ha desarrollado bajo una mirada cultural o de autodeterminación de las comunidades indígenas, sino que su foco se centra en temas económicos indicando:

En la medida en que el reconocimiento jurídico producido en el campo de la etnoeducación contiene una fuerte influencia indigenista, sin querer indicar con esto que sea un modelo imitativo, se enfrenta a una realidad que, en el caso de las poblaciones afrocolombianas y raizales, desborda lo consagrado en el derecho, pues ante su especificidad histórica, su dispersión a lo largo y ancho del país, y la falta de garantías presupuestales como entidades territoriales —dado que a los Consejos Comunitarios no se les reconoce como órganos de administración de recursos presupuestales—, se hace inviable el ejercicio de la autonomía, tal como está estipulado en el Decreto 804. (pág. 24).

Para Calvo y García (2013), la etnoeducación en Colombia no ha cumplido su finalidad y por tanto, no se ha establecido como modelo educativo, toda vez que

presenta problemas pues es concebida como propuesta y existe debilidad institucional. Por su parte, el columnista Lenis (2017) ha manifestado que una implementación debe realizarse “a la mayor brevedad modelos educativos con sentidos étnicos diseñados para movilizar competencias ancestrales que marquen la diferencia en las percepciones, prácticas y conocimientos sociales en los territorios” (El Espectador, 2017).

Es de resaltar que en Colombia la etnoeducación se ha desarrollado mediante el modelo denominado SEIP – Sistema Educativo Indígena Propio-, que nace como una política pública donde se busca que la educación para indígenas en básica primaria y bachillerato sea concertada. De allí que para materializar la participación de estos grupos en el SEIP, en 2007 se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas -CONTCEPI- mediante el Decreto 2406 de 2007, con la finalidad de que exista una participación efectiva entre los líderes de las comunidades indígenas y los delegados del Estado. Esta comisión tiene como objetivo formular, hacer seguimiento y evaluación de las políticas que se desarrollen para los pueblos indígenas, mediante la concertación y las necesidades de estos.

Ejemplo de ello es el caso de la institución Educativa Benjamín Dindicué, ubicada en un Resguardo indígena en Tierradentro del pueblo Nasa, donde por medio de la enseñanza Nasa Yuwe se ha fortalecido la enseñanza tradicional, creando un espacio para que desarrollen sus cultivos y una casa para realizar diálogos y orientación por parte de los mayores a los menores.

Para reforzar lo anterior, en materia jurisprudencial la Corte Constitucional se ha pronunciado en varias oportunidades, con la finalidad de precisar que:

...la etnoeducación (i) además de ser un derecho fundamental de carácter universal predicable de todas las personas en general, constituye un derecho fundamental con enfoque diferencial para los miembros de las comunidades indígenas; (ii) reviste una especial importancia y esencialidad para la garantía efectiva de una gran cantidad de derechos fundamentales, como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad, el derecho a escoger profesión u oficio, el derecho al trabajo, el mínimo vital, y de contera, el goce efectivo de todos los derechos asociados al ejercicio de una ciudadanía plena; (iii) hace parte del contenido normativo del derecho a la diversidad e iden-

tividad cultural que tiene igualmente un estatus iusfundamental; y (iv) su garantía implica la garantía de la supervivencia y preservación de la riqueza étnica y cultural de las comunidades indígenas. (T-871, 2013)

Lo anterior permite interpretar que este modelo educativo, dirigido a las comunidades indígenas, en síntesis, se debe componer de cuatro elementos: un enfoque diferencial, agrupa varios derechos de jerarquía constitucional, se encuentra enmarcado en la ley, busca salvaguardar la cultura ancestral y debe ser un modelo de educación universal.

Por otra parte, en un pronunciamiento reciente, relacionado con el derecho a la educación de niños de la comunidad indígena Wuayú Jamichimana, la Corte (2019) hizo una precisión muy acertada en el sentido de que “los niños indígenas tienen derecho a acceder a una educación integral en términos de aceptabilidad, adaptabilidad, disponibilidad y accesibilidad, los cuales se materializan a partir de la corresponsabilidad entre la comunidad indígena, la familia y el Estado” (T-058), donde se logran agrupar los elementos y responsabilidades que integran la etnoeducación.

Un ejemplo de la forma en que estas etnias adelantan sus procesos educativos, es el caso de las comunidades indígenas en el Cauca, particularizado por la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP-CRIC, en el que se han implementado estrategias para que sus tradiciones puedan transmitirse de generación en generación. Como lo ha señalado el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- (2018), se caracteriza por utilizar la metodología denominada trueques pedagógicos en los que se materializa la apropiación cultural donde, por medio de danzas, música, juegos y diálogos con los mayores se fortalece la identidad cultural. Así mismo, se han efectuado programas por parte del Estado que han propendido por exteriorizar la cultura de los pueblos indígenas, mediante proyectos desarrollados con enfoque diferencial como lo es el caso de la audioteca “De agua, viento y verdor” que fue desarrollada por el ICBF, en donde entidades estatales y privadas a través de grabaciones buscaron divulgar la cultura de 13 pueblos indígenas, y cuyos protagonistas fueron las comunidades originarias, que por este medio lograron compartir su cultura, sus historias, sus saberes y sus prácticas a través de cantos y relatos en lenguas propias. Esta estrategia pedagógica y metodológica tuvo un amplio proceso de maduración (2008 – 2016) en la que la participación de las comunidades, investigadores y entidades, fueron clave para entender lo que realmente significa la etnoeducación.

De igual manera, se han creado herramientas pedagógicas para que puedan difundirse e implementarse en las instituciones educativas, como lo ha sido el proyecto educativo SAI -Sabiduría Ancestral Indígena-, que tiene como fin crear conciencia de las diferentes culturas y modos de vida de los indígenas; este material de trabajo se compone de guías de aprendizaje y aplicativos didácticos. Las guías se desarrollan en diferentes niveles, abordando temáticas sobre conocimientos de la fauna y flora de las comunidades, los vínculos espirituales, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y los sistemas tradicionales de estas comunidades. Por su parte, estos aplicativos incluyen actividades de pintura, juegos de memoria, juegos con canciones tradicionales de los indígenas colombianos, un glosario, cuentos y rompecabezas disponibles en la página web <https://maguare.gov.co/sai-actividades-infantiles>.

Ahora con respecto a la formación de personas en el campo, en Colombia existen instituciones y universidades que tienen dentro de su oferta académica programas de licenciatura en etnoeducación donde se forman profesionales en este campo, entre ellas se encuentran la Universidad Nacional Abierta y Distancia, Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Cauca y Universidad de la Guajira. Es de resaltar que en enero de 2020 fue inaugurada en el Cauca la primera universidad pública indígena, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

De este aparte, se puede identificar que la propuesta enmarcada en garantizar el derecho fundamental a una educación dirigida hacia las comunidades étnicas ha tenido un avance significativo y un respaldo constitucional, no obstante, aún falta establecer las brechas que han impedido o puedan impedir la concertación un modelo efectivo que permita un mayor conocimiento de la cultura, tradición y cosmovisión de los pueblos indígenas.

La educación indígena en los colegios públicos de Bogotá.

Bajo las consideraciones anteriores y en la ciudad objeto de estudio, es importante resaltar que mediante el Acuerdo 359 de 2009 se establecieron y recogieron los lineamientos de la política pública para los indígenas en Bogotá, y en el artículo 7 consagra dentro de los ejes estratégicos:

7.2.1. Apoyo a la etnoeducación en las comunidades indígenas en el Distrito Capital. En particular, apoyo a la educación a través de la familia,

las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas, para que activen los mecanismos de educación propia de cada pueblo indígena, en el contexto de la familia y la comunidad, como contribución a la educación Intercultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios y los vínculos con sus territorios de procedencia.

7.2.2. Apoyo al acceso y permanencia en educación formal y no formal en los diferentes niveles y en la educación superior.

A su vez, para la implementación de una política pública distrital dirigida a comunidades indígenas se adoptó una ruta o “*camino*” con 6 líneas de acción; cualificación y formación docente en educación intercultural con grupos étnicos, labores de trabajo con el consejo estudiantes en las Instituciones Educativas para promover la participación de los grupos étnicos; revisión de los manuales de convivencia para que se incorpore el enfoque diferencial; acompañamientos y apoyos culturales; revisión de los planes de estudio – currículos- y, diálogos entre las comunidades étnicas y los consejos de trabajo y locales. Estas acciones están encaminadas a que el proceso etnoeducativo sea completo, de conformidad con las disposiciones del Decreto 543 de 2011, expedido por la Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

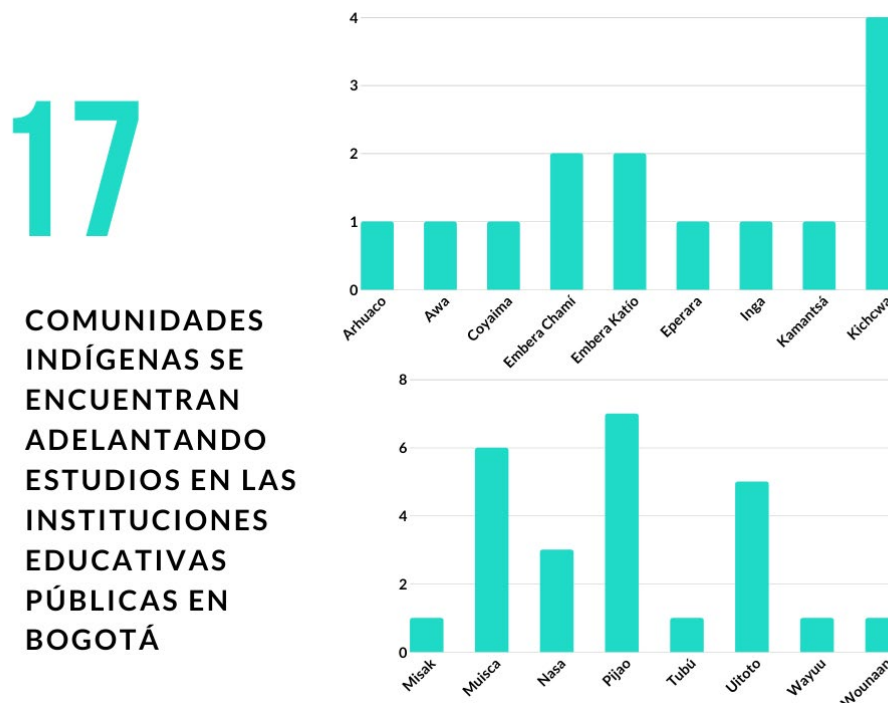
Ahora, en lo que respecta al rol que han desempeñado los colegios públicos, se elevó una petición a la Secretaría de Educación Distrital, en adelante SED, respecto a la integración e inclusión de niños indígenas en los colegios de Bogotá, donde se presentará la información aportada por la Entidad de manera sistematizada y puntal.

En primer lugar, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones se indicó que el acceso de los niños, niñas y jóvenes indígenas se garantiza mediante estrategias de coordinación con gobernadores(as) de catorce cabildos que se encuentran en el Consejo Consultivo y de Concertación para pueblos indígenas ubicados en Bogotá. De allí, se resaltó la labor adelantada con la autoridad del Cabildo Muisca en Suba, Iván Niviayo, en la que mediante espacios de diálogo se ha logrado establecer medidas como: orientación en procesos de matrícula, implementación de un modelo educativo acompañado por una persona de la comunidad, concertación de la vinculación de un apoyo cultural Muisca y a través del censo del cabildo, se ha nutrido la base del Sistema Integrado de Matricula.

Así mismo, dentro de la información aportada por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones se identifica que un total de 17 grupos étnicos tienen a

sus niños, niñas y adolescentes adelantando estudios en las localidades de Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, La Candelaria, Los Mártires, Puente Aranda, San Cristóbal, Santa Fe, Suba y Usme, en 22 instituciones educativas. En la siguiente gráfica se puede visualizar las comunidades indígenas que han accedido a las instituciones en Bogotá en las localidades mencionadas anteriormente conforme a la información de la Secretaría de Educación Distrital:

Gráfico 1.



Fuente: Elaboración propia con información reportada por la SED.

De lo anterior, se logra concluir que las comunidades indígenas con mayor presencia en las instituciones educativas de primaria y secundaria en Bogotá son la Pijao (7 localidades), Inga (6 localidades), Muisca (6 localidades), seguidas de la Uitoto (5 localidades) y Kichwa (4 localidades).

Así mismo, la SED por medio de programas de concertación ha logrado convenir con los pueblos indígenas, acciones afirmativas que se desarrollaron en el marco del Acuerdo 645 de 2016 – Bogotá Mejor para todos – para garantizar los derechos de los pueblos indígenas que residen en la Ciudad, a saber:

Gráfico 2.

INDÍGENAS	
DIRECCIÓN	ACCIONES AFIRMATIVAS
Formación de Docentes	Implementar cuatro programas de formación permanente (diplomado, curso, taller y/o seminario) en educación intercultural, que vincule a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas.
	Apoyar la formación posgradual de 30 docentes de instituciones Educativas Distritales, en programas de maestría con una línea de educación intercultural y/o etnoducación.
	Realizar una sesión de la cátedra de pedagogía distrital sobre educación intercultural con grupos étnicos.
	Formar a maestros y maestras de reciente vinculación acerca de la educación intercultural y, los enfoques diferenciales.
Cobertura	Vincular a las personas de los pueblos indígenas que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al mismo, mediante la estrategia de “Búsqueda Activa”.
	Diseñar e implementar una ruta Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial.
Básica y Preescolar	Atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extraedad de los pueblos indígenas a través de Modelos Educativos Flexibles.
	Atender diferencialmente a niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural a través de la Estrategia de transiciones efectivas y armónicas en educación inicial.
Bienestar	Elaborar un estudio acerca de la viabilidad de la implementación de una minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentarias de los pueblos indígenas y la población rural en las IED
Inclusión e integración de Poblaciones	Acompañar pedagógicamente a las IED para fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas.
	Diseñar una propuesta de educación indígena propia e intercultural en Bogotá, con participación de los pueblos indígenas en la ciudad.
	Realizar tres sesiones eventos sobre educación intercultural con grupos étnicos.
Inclusión e integración de Poblaciones	Otorgar 5% del puntaje total en los procesos de adjudicación de créditos beca de las estrategias de Acceso a la Educación Superior de la SED a personas pertenecientes a los pueblos indígenas.
	Realizar 7 encuentros de socialización y difusión de los programas de Acceso con Calidad a la Educación Superior para los pueblos indígenas.

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (2019).

Es así, que por parte de la SED se adelantan varios mecanismos donde se trabaja por una educación intercultural, interdisciplinar y articulada en la que la concreción de los modelos educativos es clave para garantizarle a los grupos étnicos sus derechos.

Respecto a las experiencias identificadas en Bogotá, se encuentra el caso de los Eperara, provenientes del Cauca, Nariño y Valle del Cauca, en el que los niños indígenas que acuden a la institución José Joaquín Castro Martínez han transmitido parte de su cultura a los compañeros que también estudian allí, como ha quedado ilustrado en el vídeo publicado por Alejandro Mazuera (2016) en el que se visualiza cómo el proceso etnoeducativo se ha desarrollado de forma bilateral.

Por otro lado, en una publicación del diario El Tiempo se ha resaltado el espacio que ha creado el colegio Compartir Recuerdo, que al momento de la publicación del artículo contaba con 114 estudiantes wounaan, comunidad proveniente del Chocó y del Valle del Cauca, en el que:

Los profesores, los ‘apoyos culturales’ y la comunidad se han preparado para este cambio, pues para los wounaan, la unidad es esencial, ya que fortalece su cultura. Les gusta compartir su forma de ver las cosas, como la “pedagogía de la placenta”, dice Bernardino, para entender que los territorios deben ser tan seguros como el vientre de una madre. Así se logra captar la energía necesaria que permita comprender el mundo. Un lugar que, como describe Amanda, puede ser tan agresivo como un ‘khus’ (cerdo) o noble como un ‘pabu’ (planta). (El Tiempo, 2019, artículo)

Frente a la comunidad Wounaan, también se encuentra el caso de la profesora Herminia Sánchez Navarrete del Colegio Confederación Brisas del Diamante, que a través de su liderazgo ha enriquecido los procesos educativos integrando la lengua materna de la comunidad y el español, facilitando el aprendizaje de los menores que asisten a esta institución educativa, labor que quedó reportada por Educación Bogotá (2016) a través del programa #MiraLoQuePasa de la Secretaría de Educación.

En el marco de las acciones adelantadas tanto por la Alcaldía como por la SED, se ha implementado el programa de sabedores, cuyo objetivo “es fortalecer las capacidades pedagógicas institucionales para atender con enfoque diferencial étnico e intercultural a la población indígena en el sistema educativo distrital” (Secretaría de Educación Distrital, 2006), para ello se asignaron 7 sabedores indígenas bilingües que, por medio de las diferentes prácticas culturales, buscan reafirmar la identidad étnica de los estudiantes. Así mismo se ha contado con programas como volver a la escuela y oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial

como estrategia para facilitar a los niños, niñas y adolescentes los procesos académicos.

De forma tal, que las acciones adelantadas deben servir de ejemplo y cumplir con una función multiplicadora con el fin que la etnoeducación de las niñas y los niños de las comunidades indígenas busque que el enfoque pedagógico garantice sus derechos y respetar la diversidad que existe en Colombia.

Conclusiones

Es un deber estatal, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, elaborar procesos de consulta, a través del CONTCEPI, con el fin de brindar modelos educativos que sean pertinentes para cada comunidad, mediante la construcción de las políticas etnoeducadoras enfocadas en comunidades indígenas, donde exista una articulación entre las instituciones, las entidades estatales y los representantes de las comunidades para garantizar el derecho a la educación a los pueblos indígenas.

Se entiende que el reto no está en tener una política etnoeducativa, sino en que esta se materialice con todas las garantías y el respeto por las comunidades indígenas, mediante una salvaguarda constitucional donde se cuente con un modelo educativo donde no sólo estas comunidades se eduquen conforme a sus costumbres, sino que también como sociedad se eduque sobre la diversidad étnica para que las generaciones tengan conocimiento y así puedan respetar la forma de vida de los pueblos que tienen una identidad cultural diferente.

Si bien han transcurrido dos décadas desde que se le reconoció el derecho a la autodeterminación a las comunidades indígenas, queda camino por avanzar para garantizar efectivamente el derecho a la educación bajo la identidad propia, un proceso que debe ser liderado por miembros de las diferentes comunidades en el que permitan conocer al Estado la forma en la que deben orientarse estos modelos y propuestas educativas, pues se ha identificado que desde la cultura moderna la estructura tiene un modelo más académico, mientras que en las comunidades el modelo es más espiritual y de tradición oral.

En Bogotá, la SED ha fortalecido sus instituciones educativas a través del acompañamiento de programas que buscan preservar la diversidad étnica, integrando a niños, niñas y adolescentes indígenas sin discriminación y buscando que no exista deserción escolar por parte de estos, quedando el reto de identificar las posibles

brechas que impiden que la educación étnica no sea accesible a los niños, niñas y adolescentes.

No obstante, la apuesta etnoeducativa debe fortalecerse en dos aspectos, uno de ellos relativo a que el modelo aplicado sea bilateral, lo que implica que, así como se fortalecen procesos para que los niños, niñas y adolescentes reciban educación de la sociedad occidental, en los planes de estudio se incluya una cátedra étnica con la finalidad de conocer respecto a las diferentes culturas, usos y costumbres de las comunidades indígenas de Colombia. El otro, enfocado al retorno al seno de su comunidad, evitando un desarraigo étnico y que al momento de regresar a sus territorios no se convierta en una situación traumática.

Referencias

- Arratia, M. I. (1999). Pueblos indígenas y Educación No. 47-48. Cultura propia y prácticas educativas pertinentes. Bases para la construcción de una educación intercultural. ISBN 9978-22-380-0. Quito, Ecuador. pp. 101-122. ISBN : 9978-22-380-0. <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/9645> Recuperado de <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/9645>
- Artunduaga Marles, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie1301136>. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm>
- Calvo, F. y García, W. (2013). REVISIÓN CRÍTICA DE LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA. EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Hist. educ., 32, 2013, pp. 343-360. ISSN: 2386-3846, ISSN impresión: 0212-0267. Recuperado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Castillo, E. (2008). “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 52, (septiembre-diciembre), 2008, pp. 15-26. ISSN 0121-7593. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>
- Congreso de Colombia. (27 de agosto de 1993) Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. [Ley 70 de 1993].
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Corte Constitucional. (2 de diciembre de 2013) Sentencia T-871. [MP. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub]

_____. (8 de mayo de 2017) Sentencia T-292. [MP. Alejandro Linares Cantillo]

_____. (25 de julio de 2018) Sentencia T-300. [MP. Alberto Rojas Ríos]

_____. (14 de febrero de 2019) Sentencia T-053. [MP. Alejandro Linares Cantillo]

Consejo Regional Indígena del Cauca. (2018). Encuentro y trueque pedagógico en Inza, Cauca. 30 de julio de 2018. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/encuentro-y-trueque-pedagogico-en-inza-cauca/>

Educación Bogotá. (28 de diciembre de 2016). #MiraLoQuePasa: La profe Herminia. [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sZP4p25H6w&feature=emb_title

El Espectador. (2017). Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/educacion-etnica-en-colombia-un-desafio-historico-y-politico-columna-719462>

El tiempo en línea. (2019) Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/el-colegio-que-recibe-a-ninos-indigenas-y-los-educa-en-su-lengua-e-identidad-357488>

Figuerola, M. (2013). Derechos lingüísticos y generación de políticas públicas para la mejora de la comunicación y atención de la población indígena. Cairo Carou, Heriberto; Cabezas González, Almudena; Mallo Gutiérrez, Tomas; Campo García, Esther del; Carpio Martín, José. XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Nov 2012, Madrid, España. Trama editorial; CEEIB, pp.670-679, 2013. ISBN-e: 978-84-92755-88-2. Recuperado de <https://shs.hal.science/halshs-00874688/document>

Gómez, L., Gómez J., Pineau, F., & Mora, A. 2010. La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. *Temas de Nuestra América*, 1(48), 117-136.

Guido et al, S. P. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. (1ª ed.). Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Pedagógica. ISBN: 978-958-8650-48-7 (impreso), ISBN: 978-958-8650-73-9 (digital). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>

- ICBF. De agua, viento y verdor' con la recopilación de paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/promocion-de-la-lectura/audioteca-de-agua-viento-y-verdor>
- Iglesias, S (2010). LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE ORDEN PÚBLICO A TRAVÉS DE LAS CONSTITUCIONES ESPAÑOLAS HASTA 1812. Revista de Derecho UNED, NÚM. 7, 2010, 373-402. DOI: <https://doi.org/10.5944/rduned.7.2010.11031>. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/11031>
- Irving, W. (1854). *Vida y viajes de Cristobal Colón*. Biblioteca de Strada de Gaspar y Roig.
- León, E. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. Revista Colombiana de Educación, (48), 56-68.
- Mazuera, A. (26 de septiembre de 2016). Crónica GPS etnoeducación Eperara Siapidara en Bogotá. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fwtO3qdzkbo>
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia, 124 Universitas, 261-292.
- Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N° 13 (1997), págs. 129-155
- Muñoz Gañan, G., López Bravo, D., & Rincón Presiga, Ángela M. (2022). Sistematización de experiencias de coeducación en la educación básica alternativa en Colombia. Estudios Pedagógicos, 48(3), 41-63. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300041>. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7018>
- Pérez, J. (2017). LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS COLOMBIANOS. (Trabajo Fin de Máster).Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Procuraduría General de la Nación y Canadian International Development Agency. (2004) *La diversidad étnica y cultural en Colombia. Alcances y desarrollo*. Marzo de 2004. Bogotá, Colombia.
- Quiñonez, C. (2012) Modelo pedagógico predominante en la educación indígena en el Paraguay. Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas [en línea]. 2012, n. 8. Disponible en: <http://revistas.um.es/navegamerica> . ISSN 1989-211X.

- Rodríguez Domínguez, R. . (2021). HILANDO Y DESHILANDO LA RESISTENCIA, DE YANETSY PINO REINA: Array. *Pedagogía Y Sociedad*, 24(61), 4–11. DOI: . Recuperado de <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1340>
- Save The Children (2016). Etnoeducación, un reto por el respeto y reconocimiento de nuestra población. Disponible en: <https://www.savethechildren.org.co/articulo/etnoeducaci%C3%B3n-un-reto-por-el-respeto-y-reconocimiento-de-nuestra-poblaci%C3%B3n>
- Secretaría de Educación Distrital. (9 de septiembre de 2016). SABEDORES ACOMPAÑAN PROCESOS EDUCATIVOS DE NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS EN BOGOTÁ. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5370
- Secretaría de Educación Distrital. (2019). Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. Respuesta a derecho de petición con radicado No. 28/60682019.
- UNESCO (2000). Los Pueblos indígenas y la educación de adultos en Guatemala. Hamburg, UNESCO Institute for Education. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198911>
- Varela C (2012). *Isabel la Católica y Cristobal Colón*. Recuperado en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/isabel-la-catlica-y-cristbal-coln-0/html/00abcd0c-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=736981629014>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Román-Francisco Téllez-Navarro, Jacqueline Blanco-Blanco,
Cindy-Tatiana Merchán-López

Educación Indígena en Colombia
Indigenous Education in Colombia

Saber, Ciencia y Libertad

vol. 19, núm. 1, p. 347 - 371, 2024

Universidad Libre,

ISSN: 2382-3240

DOI: [https://doi.org/10.18041/2382-3240/
saber.2024v19n1.11411](https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411)