

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

González Terreros, María Isabel
La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas
Pedagogía y Saberes, núm. 36, enero-junio, 2012, pp. 33-43
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064871003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas

A educação própria: Entre legados católicos e reivindicações étnicas

The Own Education: Between Catholic Legacies and Ethnical Demands

María Isabel González Terreros*

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Magíster en Enseñanza de la Historia por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo electrónico: migonzalez@pedagogica.edu.co

El artículo es una reflexión que se deriva de la tesis doctoral "La educación como conflicto intercultural. El caso de los movimientos indígenas del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador, CONAIE" realizada en el marco del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, en 2011.

Resumen

El artículo presenta la propuesta de educación propia que se implementa en el departamento del Cauca, Colombia, la cual nace de la intención de fortalecer el movimiento indígena y recuperar su cultura, subsumida por un modelo de educación confesional y tradicional. Estas perspectivas antagónicas —étnica/confesional—, tal y como se analizan en el estudio, hacen parte del conflicto sociocultural que subyace a la educación propia, en el que confluyen, además, diferentes sectores, historias, legados y propuestas.

Palabras clave

Educación propia, movimiento indígena, Iglesia Católica, conflictos socioculturales, etnicidad.

Resumo

O artigo apresenta a proposta de educação própria que se desenvolve no departamento de Cauca, Colômbia. Ela nasce da intenção de fortalecer o movimento indígena e recuperar sua cultura, subordinada por um modelo de educação confessional e tradicional. Essas perspectivas antagônicas —étnica/confesional— tal e como se analisam neste estudo, fazem parte do conflito sociocultural inerente à educação própria, no qual se entrecruzam, além disso, diferentes setores, histórias, legados e propostas.

Palavras chave

Educação própria, movimento indígena, Igreja Católica, conflitos socioculturais, etnicidade.

Abstract

This paper points a proposal of own education which is implemented in the department of Cauca, in Colombia, which was born from the intention of strengthening the Indian movement and recuperating its culture, which is submerged in a traditional, confessional model of education. These conflicting perspectives —ethnical / confessional- in the mere way they are analyzed in the study, are part of a social-cultural conflict that underlies own education, in which also merge different sectors, stories, legacies and proposals.

Key words

Own education, Indian movement, Catholic church, Social-cultural conflicts, ethnics.

Fecha de recepción: 11 de abril de 2012

Fecha de aprobación: 7 mayo de 2012

Introducción

El presente artículo hace parte de una investigación sobre educación intercultural y movimientos indígenas. Aquí presentaremos, en particular, el caso de la educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que se implementa en el suroccidente de Colombia. Se ha de señalar que esta propuesta se construyó de manera antagónica a la educación tradicional/moderna, que había contribuido al menosprecio de lo indígena, de su etnicidad y de su cultura. De hecho, como ya varios autores lo han señalado (Bertely, 2007; Ossenbach, 1993), en América Latina la escuela se constituyó en un espacio privilegiado para que diferentes

Estados llevaran a cabo su ideal de nación homogénea, que no daba lugar para la diferencia cultural y, por ende, para las culturas indígenas. El ideal de nación quiso imponer un idioma: el castellano; una cultura: la mestiza; y un conocimiento: el científico, los cuales desconocieron otras culturas, otros conocimientos, otras lenguas.

A pesar del proceso de homogenización que ha vivido Colombia, el CRIC, desde 1978, comenzó a construir las primeras escuelas de educación propia con el ánimo de fortalecer el conocimiento y la cosmovisión indígena que estaba siendo menospreciada y, por ende, desaparecida. Las primeras escuelas se denominaron “experimentales”, porque iniciaron un proceso educativo que no tenía referente en el país. Se trataba de comenzar a investigar la historia de la comunidad, las plantas medicinales, las lenguas indígenas, la cosmovisión y, en general, todo conocimiento que pudiera fundamentar a los pueblos ancestrales. La idea era que profesores, estudiantes, líderes y padres de familia hicieran las investigaciones, ya que ello contribuiría tanto a “recuperar” la cultura, como a que la comunidad se apropiara de ella. Pero a la vez, el conocimiento producido se comenzó a enseñar en las escuelas propias por medio de docentes indígenas, que fueron formados para liderar las propuestas educativas.

Pese a la importancia de esta experiencia, desde su origen ha sido objeto de duras críticas. Algunos sectores sociales consideran que la etnoeducación —como ha sido llamada por el Estado (Resolución 3454 de 1984)— no responde al “deber ser” de la educación para el país. Los campesinos, que comparten territorio con

los indígenas, desean una educación que “dé cuenta de las particularidades locales del sector campesino” (ACIT, 2010); algunos padres de familia desean una educación que no enseñe las lenguas vernáculas (Diario campo, 2010); el Estado plantea políticas multiculturales bajo las cuales se insertan conocimientos del mundo global (Ley 115 de 1994); algunos profesores sostienen la necesidad de inculcar valores católicos, al igual que la Iglesia. Estos planteamientos que responden a diferentes intereses, entran en tensión con la propuesta del movimiento indígena que reclama una educación “para construir raíces y fortalecer la identidad” (CRIC, 2004).

Estas tensiones, en principio, estuvieron en el origen de

la presente investigación para pensar la escuela intercultural. Nos preguntábamos, en ese entonces, cómo se podía viabilizar una escuela que recogiera los diferentes planteamientos y conocimientos, para reconocer las diversidades culturales de todos. Sin embargo, en el transcurso de la investigación y sobre todo con el trabajo de campo, nos dimos cuenta que no se trataba de proponer un modelo multicultural al currículo, al cual —como “árbol de navidad”— se le colgaran diferentes áreas para que diera cabida a las múltiples propuestas culturales sin mayor problematización. Al decir de McLaren (1997), el multiculturalismo es una especie de “pluralismo muerto”, porque se supone que cada uno va construyendo su cultura y su identidad, sin choques y conflictos, y si los hay, el Estado liberal los resuelve por medio de la ciudadanía diferenciada (Kymlicka, 1996). Contrario a la lógica multicultural, lo que observamos en las escuelas y su contexto fueron dos elementos: el primero, una fuerte raíz étnica por parte de las comunidades indígenas que la revitalizan, entre otros espacios, por medio de la propuesta de educación propia; el segundo, un legado confesional católico presente en la vida cotidiana de las comunidades y en las escuelas indígenas. Estas situaciones, unidas a la politización de diferentes grupos sociales del sector —campesinos, indígenas, maestros— han llevado a agudos conflictos entre las poblaciones que representan modos de vida diferenciados: campesinos, indígenas, Iglesia, profesores.

Por tal razón, antes de pensar en proponer “modelos” multi o interculturales, quisimos saber qué subyace a los conflictos que se presentan en las escuelas de educación propia. Para analizar la forma

en la cual se llegó a estos conflictos, indagamos cómo se ha construido la educación en contextos indígenas y allí aparecen dos configuraciones: la educación tradicional/moderna que es el modelo propuesto por el Estado e implementado por la Iglesia Católica, y la educación propia construida por las comunidades lideradas por el CRIC. Estas propuestas educativas las analizamos en los dos primeros apartados del presente artículo, y por último argumentaremos por qué consideramos que la educación propia visibiliza un conflicto subterráneo, que hemos denominado sociocultural, en aras de proponer un análisis cultural, social y político del conflicto educativo.

La educación tradicional en el Cauca: legados de la educación confesional

La educación confesional ha estado presente en el Cauca desde inicios de siglo XX (Rojas y Castillo, 2005), contribuyendo con el Estado a imponer un ideal homogéneo de nación en las zonas más alejadas del país, allí donde existían poblaciones que requerían "ser civilizadas" (Ossenbach, 1993). La educación debía cumplir un papel salvador para el desarrollo de los países, integrado por "los salvajes"¹, que eran un obstáculo para el progreso de las naciones. En varios países de América Latina, si no en todos, y con poco tiempo de diferencia (Quintar, 2007), se llevaron a cabo proyectos educativos para que la población indígena lograra aprender el idioma nacional, las técnicas de producción y el dogma civil. La asimilación de estos elementos, les posibilitaría a las comunidades alejadas una mayor adaptación a las reglas civilizatorias y contribuiría con el "progreso" nacional.

Sin embargo, la tarea de llegar hasta las comunidades indígenas a civilizar requería un gran esfuerzo y recursos del Estado; por lo menos en el caso de Colombia no fue fácil que el Estado asumiera directamente la educación indígena. Así que los dejó bajo la tutela de instituciones como la Iglesia Católica para que ellos ejercieran una especie de

vigilancia y lograran su civilización. Esta tarea se postergó hasta el siglo XXI, por lo que la historia de la educación indígena en Colombia se convirtió en la historia de la evangelización, del control y del poder de la Iglesia Católica. El Estado colombiano le da autoridad a la Iglesia para "determina(r) la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada (sic)"² (énfasis nuestro). Bajo esta autoridad, la Iglesia, a lo largo del siglo XX, implementa internados que, como lo recuerda el Ministerio de Educación Nacional (MEN), eran instituciones educativas que se encontraban en áreas alejadas de las zonas indígenas, a donde eran llevados los niños durante la mayoría de meses del año y por cinco o más años consecutivos. Allí los niños y jóvenes se congregaban para aprender el castellano, la religión y las normas civiles; la idea era que cuando terminaran su estadía estuvieran "civilizados": hablaron castellano, tuvieron conocimientos de técnicas de producción agrícola y, respetaron las normas civiles. En la práctica, los jóvenes se convirtieron en personas ajenas a su comunidad, por lo que al retornar a sus contextos desconocían los procesos productivos de la vida social, e incluso desconocían la vida cotidiana de su familia (MEN, 1987).

El currículo que se implementó –y aún se implementa en algunas escuelas– desconoce "lo indígena", su conocimiento, cosmovisión y organización social. Precisamente, un estudio de finales de la década de los ochenta (MEN, 1986), sostiene que las escuelas en contextos indígenas estaban alejadas de los intereses de las comunidades porque pocas veces habían promovido procesos de participación comunitaria, sus actividades no respondían a las necesidades, intereses y aspiraciones de las poblaciones y, por el contrario, el conocimiento que se agenciaba tenía poca utilidad en el contexto social; las lenguas vernáculas no habían sido usadas en la escuela, lo que llevó a que el niño indígena interiorizara la idea de que el castellano era una lengua superior a la suya. Por el contrario, las escuelas promovían necesidades que difícilmente las comunidades podían satisfacer, estaban en mal estado y con poca dotación, no investigaban para determinar los programas a implementar según las necesidades reales de las comunidades y la potencialidad del contexto natural y cultural de las zonas (MEN, 1986, p.20).

De manera que en el Cauca, las escuelas tradicionales/modernas se sustentaron en una educación que hacía énfasis en la capacitación laboral para integrar a los jóvenes indígenas al mercado, al tiempo que se hacía énfasis en la religión católica, que posibilitaba la integración del "bárbaro a la civilización".

1 Forma en que se denominaba a los indígenas que no hacían parte del control de la iglesia. Incluso en la legislación se les llama así: Ley 89 de 1890 de Colombia.

2 Diario Oficial No. 8263 de 8 de diciembre de 1890. Ley 89 de 1890. (Colombia).

A las situaciones mencionadas se le sumaba que, mientras en las escuelas tradicionales/modernas los niños eran excluidos de las conversaciones de los mayores y se establecía una comunicación vertical en la relación maestro-alumno, los nasa³ en su comunidad —aunque debían respetar a sus hermanos mayores y a sus ancianos—, tenían una comunicación horizontal con los mayores. Los indígenas en su vida cotidiana emplean una tonalidad moderada y para los maestros era normal una tonalidad fuerte, lo que podía ser interpretado por el niño como un regaño. Este desconocimiento también se veía en que las ideas sobre 'la ciencia' entraban en contradicción con la 'ciencia propia', por ejemplo en la clasificación de la naturaleza: para los nasa en la naturaleza todo es vivo, no existe lo inerte, todo tiene función, mientras que la que se enseña en las escuelas oficiales es una clasificación de tipo formal (Cortes, et al, 1989).

De manera que en el Cauca, las escuelas tradicionales/modernas se sustentaron en una educación que hacía énfasis en la capacitación laboral para integrar a los jóvenes indígenas al mercado, al tiempo que se hacía énfasis en la religión católica, que posibilitaba la integración del "bárbaro a la civilización". Como lo veníamos mencionando, la Iglesia guiaba el currículo y establecía los criterios de enseñanza siempre acordes con su religión y los intereses de la nación.

La educación estaba controlada por la Prefectura⁴, que era toda una "autoridad educativa" en la zona, porque desde allí se tomaban decisiones en cuanto a traslados, selección y contratación de maestros. Además, ejercía un "control estricto" en las clases – como lo llama una docente-. Incluso, en la década de 1990, la Prefectura regulaba las formas de preparar las clases, las prácticas educativas y los contenidos a enseñar al interior de las aulas (Chate y Casas, 2010). Tan es así, que se tenía controlado a los maestros para que siguieran las propuestas educativas evangelizadoras. Docentes que hicieron parte de este control, recuerdan:

3 Los nasa, también denominados paez, son una comunidad indígena andina que habita sobre todo en el departamento del Cauca, al suroccidente de Colombia. Su idioma vernáculo es el nasa yuwe, que es muy poco hablado en la región, por lo que desde el CRIC se están implementando estrategias para su recuperación. Los nasa suman unos 60.000 habitantes (Rappaport, 2004, p. 173) de un total de 1 392 623 indígenas a nivel nacional (DANE, 2005). Esto quiere decir que constituyen aproximadamente un 4.3% del total de la población indígena del país.

4 La Prefectura se refiere a la misma Iglesia Católica, pero específicamente a las personas pertenecientes a la institución católica que dirigían el sistema educativo en zonas indígenas.

[...] ellos vivían muy pendientes del trabajo de nosotros. Muy pendientes del control, [...] inclusive en ese tiempo nos revisaban los libros, preparador, parcelador, libros de actas y en algunos casos supervisaban la clase (Docente, 2008. En Chate y Casas, 2010).

[...] era obligación que se dieran tres horas de religión [...] que porque era la fe católica, porque la norma decía que eran dos [...] Entonces eso me llamaba a mí la atención [...] tres horas de religión (Campo, 2008. En Chate y Casas, 2010).

Legalmente, la enseñanza de la religión fue un área optativa desde 1991, con la promulgación de la Constitución Política. Sin embargo, en las escuelas públicas dirigidas por la Iglesia, todos debían asistir a la clase, y no solo eso, sino que se le sumaba una hora más. Ello demuestra que la Prefectura había instaurado toda una manera de maniobrar y estructurar la educación indígena, que pasaba por designar a los maestros determinando quiénes enseñaban, dónde y para qué lo hacían, hasta controlar el currículo restando y agregando áreas con base en la fe católica, la doctrina civil y el castellano.

La asimilación de valores eclesiales y nacionales por medio de la escuela fue un proyecto de las políticas integracionistas que propuso el Estado colombiano, que contribuyó a la disminución de población indígena en el país. El hecho de que la escuela valore un conocimiento que no es el propio, y además desconozca la lengua de las comunidades, lleva a que se perciba el conocimiento indígena como de segunda, no importante, e innecesario. Por ello, consideramos que la escuela tradicional y confesional contribuyó a la disminución de la población ancestral y esto se ve reflejado en las cifras reseñadas a continuación (cuadro 1):

Población étnica en Colombia (1843-2005)

| Etnia | 1843* | 1912 | 2005 |
|--------------------------------|-----------|-----------|------------|
| Indígenas | 184.230 | 344.198 | 1.392.623 |
| | 9,40% | 6,80% | 3,4% |
| Negros | 26.777/ | 322.499 | 4.311.757 |
| | 1,40% | 6,40% | 10,6% |
| Total de la población del país | 1.955.264 | 5.855.077 | 41.468.384 |

Cuadro 1. Fuentes: DANE, 2007; Censo General 2005

Del anterior cuadro podemos concluir que, en un siglo y medio, Colombia perdió más de un 63.8% de

la población indígena⁵, a lo cual contribuyó con ahínco la educación y el poder que el Estado le otorgó a la Iglesia, la cual ejerció su poder más allá de los límites que se establecieron.

Las prácticas “civilizatorias” propias de los objetivos del Estado nación de finales de siglo XIX, que en algunos países se pospusieron hasta mediados de siglo XX, causaron que en el Cauca se viviera un anacronismo histórico impresionante, porque la enseñanza de la fe católica, el castellano como base de la integración del indígena, se mantuvieron –e incluso se mantienen– hasta inicios del siglo XXI⁶. Gentil Guegia, indígena nasa perteneciente al CRIC, comenta que su proceso educativo, entre los ochenta y los noventa, fue dirigido por la Iglesia:

[...] Somos educados, somos producto de la educación de la Iglesia y de las monjas. [...] Me acuerdo en segundo o cuarto de primaria, como [...llegaban catecismos] en nombre de la Prefectura, me acuerdo que le decían el Camino Verdadero: ¡setenta preguntas! Y yo alcancé aprendérmelas, a memorizarme las preguntas y a responder lo que decía. Preguntas relacionadas todas con la iglesia, la oración. Las setenta preguntas para llegar a la verdad (Guegia, 2010)⁷.

Pese a que el Estado colombiano fue oficialmente confesional católico hasta la promulgación de la Constitución en 1991, en el Cauca la Iglesia mantuvo su poder directo con pocas modificaciones hasta el 2003, cuando la Directiva Ministerial N° 08 de 2003 les concede a las autoridades indígenas la posibilidad de coadministrar la educación junto con el Estado. Sin embargo, en la actualidad existen instituciones que mantienen el mismo currículo que se impuso con la Prefectura católica, aunque

5 Este dato se obtiene al tomar el 9.4% -que representa el 100% de la población indígena en 1843, y dividirlo por 3.4%, que es el total de dicha población en 2005 (regla de tres). Este resultado es 36.2%, que es lo que queda en 2005 de la población que existía en 1843. Ello quiere decir que se redujo en un 63.8%.

6 Para profundizar en ello, se puede consultar la tesis doctoral de la autora: “La educación como conflicto intercultural. El caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador)”. UNAM. 2011.

7 Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora y autora del artículo.

La Prefectura había instaurado toda una manera de maniobrar y estructurar la educación indígena, que pasaba por designar a los maestros determinando quiénes enseñaban, dónde y para qué lo hacían, hasta controlar el currículo restando y agregando áreas con base en la fe católica, la doctrina civil y el castellano.

esta ya no ejerza como administradora de las escuelas. Es decir, su legado asimilacionista continua vidente y ello se debe a que los profesores formados bajo la concepción doctrinal católica se mantienen en las escuelas y es muy difícil transformar sus “esquemas de pensamiento”. Sumado a ello, el tiempo que la Iglesia ejerció el control educativo y que cumplió un rol de Estado⁸, logró que las poblaciones vieran en ella una institución necesaria y bondadosa que debía permanecer en las comunidades ejerciendo su rol “docente”. Por ello, a pesar de declararse el Estado laico desde 1991 y de las críticas profundas a su labor de adoctrinamiento, la Iglesia ha encontrando apoyo en sectores de la sociedad que hacen parte del contexto. De hecho, muchos habitantes de las comunidades se sintieron molestos porque la Prefectura no siguió administrando las instituciones educativas, y los maestros se mostraron inconformes porque aseguraban que ellos habían administrado muy bien. Una exalumna y un coordinador de colegio comentan:

La existencia de nuestro colegio se la debemos a las monjas lauritas que se interesaron por la zona y la gente que las apoyó. No deberían haber dejado el colegio, ya que ellas son las que tienen derecho de estar ahí, por su esfuerzo y compromiso con la comunidad (exalumna de Guanacas, 2010).

El colegio [de Gunanacas] está dirigido por religiosas, la gente cree en la formación de los religiosos todavía (Medina, 2010).

Esa dependencia es un legado asistencialista de la Iglesia. Dicha institución logró establecer un escenario sociocultural favorable para su incidencia en la comunidad, lo que se ha constituido en una herencia sociocultural que no se ha desterrado y por el contrario ejerce presión fuerte frente a propuestas diferentes como la educación propia.

8 Los internados católicos establecieron su hegemonía a través del monopolio de los servicios y del control de los procesos económicos, locales y regionales, así como de los procesos políticos, de manera que se convirtieron en agentes del mercado nacional, creándose relaciones de dependencia con las comunidades indígenas (MEN, 1987).

La educación propia como reivindicación étnica de los indígenas

Es evidente que la escuela, tal y como fue pensada por la modernidad capitalista (Echeverría, 1997, 2010)⁹ no respondía a los contextos culturales de diversidad, porque sus propósitos han sido viabilizar una idea hegemónica, homogénea y universal de la cultura y el conocimiento. La escuela tradicional/moderna contribuyó al “menosprecio” y al no reconocimiento (Honneth, 2007) de lo indígena, de su etnicidad. Menosprecio no solo por parte del “otro”, sino de ellos mismos, porque la escuela mostraba al ‘otro’ (al mestizo) como el ideal, su conocimiento como el verdadero, su religión como superior y su idioma como civilizado, por lo que las comunidades estuvieron subsumidas e infravaloradas.



Imagen 1. Niña nasa mostrando sus jigras. Escuela El Guadual. Tierradentro, Cauca, 2010

Precisamente el CRIC, que nace en 1971, reivindicó al indígena y comenzó a plantear una propuesta educativa con pertinencia étnica, que se deslindara de la escuela tradicional/moderna y confesional que

9 Para Bolívar Echeverría existe una “modernidad potencial o posible” y una “capitalista o efectiva”, que es la que se ha impuesto. Esta última toma al capitalismo como “servo padrone” y “se convierte en su amo, en el señor de la modernidad”. El método de la modernidad capitalista discrimina y escoge entre las posibilidades que ofrece la neotécnica, y solo actualiza o realiza aquellas que prometen ser funcionales con la acumulación del capital, de forma que el ser humano está sometido (Echeverría, 2010, p. 67).

se había implementado por décadas¹⁰. El desconocimiento de la cultura ancestral y la intención de fortalecerla, llevó al movimiento a una lucha incesante en contra de la administración de las escuelas por parte de la prefectura católica, al tiempo que comenzó a implementar escuelas propias en donde la organización indígena tenía presencia. Desde el CRIC se plantea la necesidad de fortalecer el conocimiento de las comunidades y se insiste en estudiar lo propio: la historia tradicional, la geografía aplicada al conocimiento y elaboración de mapas de veredas y resguardos¹¹, la botánica, la fabricación de objetos tradicionales como jigras (bolsos), entre otros (Periódico Unidad Nacional, 1978. En CRIC, 2004).

La educación propia se comenzó a concretar a partir de cinco escuelas; actualmente suman más de doscientas (CRIC, 2004, p. 46). El objetivo de las escuelas “es contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente y no una educación para superarse individualmente. [...] Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio” (Bolaños, 2007, p. 55). De hecho, los indígenas plantearon las escuelas para fortalecer los aspectos de la etnicidad, de la organización indígena y contribuir al reconocimiento de ellos mismos. La intención, entonces, era revitalizar la cultura que se encontraba subsumida bajo la homogenización cultural y fortalecer la “reciente” organización¹². Para ello, se comienza a investigar la cultura indígena, su historia, su medicina tradicional y sus conocimientos en general,

10 Esta demanda se ha ido ganando poco a poco. En 1974, la Ley 20 redujo oficialmente el poder de la Iglesia en las comunidades, al quitarles la potestad de “administrar poblaciones” y obligarla a contratar la educación de las comunidades indígenas con el Estado. Esto quería decir que debía ser un contratista más del Estado y su currículo debía acogerse a las propuestas del MEN, pero como mostramos, ello no sucedió. Y fue solamente hasta el 2003 cuando en el Cauca se da por terminado el contrato que el Estado mantenía con la Prefectura Apostólica, pasando a manos del departamento y los cabildos indígenas.

11 El resguardo indígena es un territorio que fue reconocido a las comunidades indígenas por la corona española. Cuando se produjo la independencia, la legislación republicana acogió el régimen de resguardos para las comunidades indígenas y las ratificó posteriormente mediante leyes y decretos (Ley 89 de 1980 y Decreto 74 de 1982) que establecen “que las tierras de los resguardos son propiedad exclusiva de la parcialidad o comunidad indígena que las habita” (Cortes, 1985, p. 32).

12 Aunque el CRIC nace en 1971, sus raíces y la lucha indígena en el Cauca son anteriores. Su antecedente más cercano se encuentra en Quintín Lame, un indígena terrajero que se reveló contra la hacienda y lideró un movimiento durante la primera mitad del siglo XX (González, 2012).

por lo que se diseñaron estrategias educativas para que los profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad, contribuyeran a tal investigación.

Se define entonces que las escuelas de educación propia estarían orientadas por: una intencionalidad comunitaria, la investigación como medio para el aprendizaje, la valoración de la lengua vernácula, las relaciones horizontales en la escuela, la participación de la comunidad en las decisiones, los intereses del niño en la enseñanza, el fortalecimiento de la huerta comunitaria y el restaurante escolar, entre otras¹³ (MEN, 1986, pp. 32-35). Las orientaciones fueron surgiendo de las discusiones y de la propuesta en marcha de las primeras escuelas, y a partir de ellas se delineó la propuesta comunitaria de educación propia.

La investigación fue un aspecto fundamental en el proyecto, porque no solo investigaban los profesores, sino los padres y los estudiantes desde diferentes niveles de profundización. Ello permitió conocer la historia de la comunidad, los procesos de aprendizaje de los niños, los procesos agroecológicos, entre otros.

También se planteó que los maestros debían ser indígenas que hacían parte del movimiento. Ello por cuanto el objetivo de las escuelas comunitarias era el fortalecimiento cultural, la relación de la escuela con la comunidad y el trabajo colectivo, por lo cual los líderes indígenas eran quienes más podían lograr dichos objetivos¹⁴. No se trataba de una decisión personal, sino un mandato de los cabildos¹⁵. Quienes

13 Además de ello se insistió en que la educación estableciera una íntima integración entre la escuela y la comunidad, de manera que la escuela esté en la disposición de participar en los actos culturales de la comunidad, que constituyen experiencias de aprendizaje (Cortés et al, 1989, p. 47); que se tenga un currículo integral haciendo énfasis en la ciencia propia (etnociencia) que tiene como característica la impresión, el asombro; que se realice una investigación de forma participativa partiendo del conocimiento de la realidad local y la cultura indígena; que se utilicen todos los espacios y actividades posibles para la enseñanza y que se altere el tiempo escolar para contextualizarlo con la realidad de la comunidad.

14 Entre los indígenas no había personas que tuvieran títulos de secundaria, el que más estudio tenía había cursado hasta quinto de primaria. Los índices de analfabetismo en zonas habitadas por las comunidades indígenas superaba el 90% (MEN, 1986, p. 31), por lo que los maestros eran elegidos entre quienes supieran leer y escribir. Al decir de García y Sanabria: "Los primeros maestros indígenas fueron aquellos líderes de las comunidades con escasa preparación en educación oficial, a lo sumo quinto elemental, sin embargo afrontan la responsabilidad de participar y luchar por sus comunidades asesorados por equipos interétnicos (mestizos e indígenas) de educación" (1994, p. 63).

15 Un ejemplo de ello se encuentra en que un maestro indígena afirmaba: "Yo había pensado en retirarme, pero había una dificultad: que la escuela debía seguir funcionando, entonces la comunidad impidió esa decisión, o sea uno depende de la comunidad, ella es la que me ha dado el visto bueno y si lo

eran designados como maestros debían cumplir con esa responsabilidad. Para la persona escogida, ser maestro es percibido como un compromiso para servir a su comunidad, aun a costa de su propio beneficio económico, puesto que los maestros reciben una asignación económica muy baja como "maestros subvencionados", generalmente inferior a la mitad de un salario mínimo (García y Sanabria, 1994, p. 64). El nombramiento, la formación e inclusive el sostenimiento del maestro corrieron por cuenta de las comunidades y la organización. Graciela Bolaños, pionera en la propuesta, recuerda:

Las cinco [primeras] escuelas nos fueron dando los parámetros de la construcción de educación. Los maestros los formábamos a partir de talleres específicos muy bien trabajados, en el sentido de que era lo que se buscaba para la formación docente, sin un plan predefinido totalmente, porque era un proceso investigativo y algunos profesionales que apoyaban el trabajo (Bolaños, 2010).



Imagen 2. Niños guambianos jugando em su escuela Escuela Fundación. Silvia, Cauca, 2012

Esta experiencia educativa presenta características muy particulares. Surge en medio de la dinámica activa de las organizaciones indígenas, por lo que constantemente están debatiendo y reflexionando sobre qué tipo de escuela se requiere para las comunidades. Las decisiones frente a la escuela se toman por medio de asambleas que contribuyen tanto a delinear las propuestas, como a discutir cuestiones sobre la vida en comunidad. De tal forma, la dinámica que se generó alrededor de la educación propia contribuyó a fortalecer los sentimientos de sentirse indígena y se "activó" el orgullo por su identidad indígena.

En las comunidades se ha fortalecido un discurso sobre lo propio, plasmado en los criterios que orientan el CRIC: "Las comunidades siempre hacen referencia a que la educación tendría que recoger el proceso propio [...] y sobre todo era necesario ase-

tienen a uno aquí es porque le ha dado resultado, si no de hecho no va a aceptar eso" (García y Sanabria, 1994, p. 68).

gurar que los niños se formaran de acuerdo con el pensamiento de la comunidad, con el objetivo que hubiese en el futuro personas con capacidad de dirigir las luchas de la comunidad" (CRIC, 2004, p. 67, resaltado nuestro). El currículo ha sido una construcción de las comunidades a partir del saber que produce la investigación que realizan tanto los maestros y estudiantes, como los padres y la comunidad en general. Se integró a la escuela de educación propia la enseñanza del nasa yuwe (idioma vernáculo de los nasa), los procesos de producción agrícola, la investigación sobre la historia, la medicina tradicional, y se trata de recuperar los atributos materiales de la cultura. Estos saberes han sido integrados a las áreas tradicionales que se daban en las escuelas e internados: matemáticas, ciencias naturales, castellano (CRIC, 2004). Es decir, en las escuelas indígenas también se enseña el saber universal y las áreas básicas: matemática, español, naturales, entre otras, porque no se trata de descartar el conocimiento que hace parte de un mundo global, sino de reconocer que no es el único, ni el más importante para la pervivencia de la diferencia cultural. Este

hecho en sí, marca una fisura con lo que venía siendo la educación en el Cauca y genera múltiples enfrentamientos con otros sectores que no consideran pertinente que los indígenas dirijan sus escuelas e implementen su educación, porque para eso ya estaban los internados.

La educación propia convive con legados, no solo de la etnicidad, sino de la educación confesional y tradicional, que también tiene una historia de larga duración. En las escuelas de contextos indígenas confluyen estos legados, entrelazados en un currículo que integra los dos "modelos" y complejiza la tarea de llevar a cabo la propuesta de las organizaciones, porque el contexto no favorece a la cultura indígena. Por el contrario, existen docentes, padres e hijos que apoyan la perspectiva confesional y tradicional, sus valores y sus discursos, generando un contexto sociocultural desfavorable para la educación propia. Los currículos integran las áreas del conocimiento tradicional que conviven con propuestas y proyectos que reconfiguran los conocimientos indígenas.

A pesar de que en la propuesta se reconozca como importante el conocimiento universal, y sea articulado a las escuelas, sectores políticos, campesinos, e instituciones como la Iglesia, e incluso algunos indígenas, se han opuesto a la implementación de la

educación propia o por lo menos a que más escuelas hagan parte de este sistema. Ellos propenden porque no se enseñe lo propio y más bien se implemente el currículo que aborde las áreas y conocimientos básicos de las escuelas tradicionales.

La educación propia no es una educación etnicista que desconoce el conocimiento universal y el mundo global, como tradicionalmente han sido criticadas las escuelas propuestas por el movimiento indígena (Cortes et al. 1989). Se trata más bien de una educación que plantea fortalecer los conocimientos que no han hecho parte de la escuela y que hacen parte de su identidad. Los indígenas asumen un nuevo rol social e imprimen una perspectiva étnica a las escuelas (CRIC, 2004, s/f) que quiebra el imaginario social sobre la escuela tradicional/moderna que, como lo afirman Martínez et al (1997), se ha consolidado por dos siglos bajo el ideal de saberes hegemónicos, de una cultura basada en el progreso, la universalidad y la civilización.

Lo que subyace a las múltiples críticas y a la oposición de la educación propia, es un conflicto sociocultural de larga duración en el que ha estado implicada la propuesta educativa del Estado, que representa e impone una forma hegemónica de ver al "otro", desconociendo la diferencia cultural. De tal forma que, al proponerse una escuela plural en aras del reconocimiento y fortalecimiento de conocimientos indígenas, las disputas con otros sectores sociales emergen con fuerza, al sentirse amenazados en su representación sobre lo que es la educación escolarizada y lo indígena.

Precisamente el CRIC, que nace en 1971, reivindicó al indígena y comenzó a plantear una propuesta educativa con pertinencia étnica, que se deslindara de la escuela tradicional/moderna y confesional que se había implementado por décadas.

El conflicto sociocultural

La emergencia del discurso y de las propuestas étnicas que se implementan, genera conflictos en las comunidades en donde algunos sectores se oponen a que las escuelas hagan parte del CRIC y otros luchan para que se reconozca la diferencia. En medio de esta tensión se encuentra la escuela en la actualidad. Consideramos que ello responde a un conflicto sociocultural que hace parte de una historia de desconocimiento del indígena y de su saber como fundamental para la sociedad. El conflicto había estado latente por varias décadas pero no había emergido con tal fuerza: la educación propia visibiliza un conflicto de larga duración que había estado presente en la sociedad por varios siglos, pero que se evidencia con mayor

ahínco cuando el movimiento indígena emerge con reivindicaciones étnicas que buscan el fortalecimiento de su cultura y de su organización.

La insistencia en lo propio en la propuesta indígena, es una preocupación por los orígenes, en este caso, étnicos. El recuperar lo propio es darle importancia a las raíces que dan fundamento al ser indígena, pero madurando y actualizando aquello que les daba sentido e identidad. Es la forma de traer al presente representaciones del pasado, que contribuyen a demarcar la diferencia frente a los otros que los han desconocido, de valorar aquello que había sido devaluado y se reconoce en la actualidad como parte integrante de una lucha que se emprende. La intención de “recuperar” lo propio pretende dignificar aquello que había sido menospreciado para ponerlo en el escenario social como parte de sí mismo y de los otros, por medio de las acciones que emprenden los sujetos que han sido desconocidos. Es la posibilidad de establecer una marcación frente a los otros y asumir con dignidad su identidad, en tanto “las identidades sociales solo cobran sentido dentro de un contexto de luchas pasadas y presentes” (Giménez, 2005, p. 92). Se recurre a la identidad porque en el presente hay una especie de lucha por librarse, y la pertenencia identitaria contribuye a fortalecer los procesos colectivos necesarios para la “batalla”. Siguiendo a Giménez, la identidad colectiva es “la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo” (2007, p. 67). Es decir, la construcción de identidad colectiva es un proceso de demarcación frente a los otros, pero al mismo tiempo de hacer propios los atributos socioculturales para reconocerse desde elementos que puedan dar cohesión, como la lengua, los procesos sociales, la historia, los conocimientos, que permiten establecer un vínculo entre el pasado y el presente. No se trata de una identidad monólica y cerrada en donde no haya cabida para la diferencia, porque no todos los sujetos comparten los rasgos distintivos y característicos de un colectivo del mismo modo, o sienten los agravios a la cultura con la misma intensidad. Sin embargo, hay un sentimiento de pertenencia a ese colectivo que les cobija, que marca en cierta forma los límites de pertenencia frente a los otros.

Precisamente, la educación propia es una propuesta de identidad colectiva basada en los atributos étnicos de las comunidades

indígenas que fueron retomados en las escuelas, para fortalecer aquello que intentaron desterrar: lo indígena. Dicha propuesta marca un límite frente a la educación tradicional, que proponía como única posibilidad “civilizar” aquello que no correspondía al patrón cultural hegemónico, mientras que la educación propia reconoce la importancia del saber universal, pero también, la del saber propio. Las comunidades tomaron bajo su responsabilidad el reconocimiento como culturas diferentes ante un Estado que usó la educación tradicional/moderna para asimilarlos, y de paso, contribuyó a la infravaloración de la etnicidad y la negación del ser indígena.

Ello demuestra que las comunidades indígenas mantuvieron y reconfiguraron su raíz identitaria, que pese a los siglos de colonización se mantiene y se actualiza en la cotidianidad, aún más cuando la identidad se siente amenazada (Echeverría, 2010a) por procesos de asimilación, como es el caso de la educación confesional y tradicional. En su actualización identitaria, las comunidades se mestizan e integran elementos del mundo global o de la cultura hegemónica, pero no para ser subsumidas como parte de ella, sino como la posibilidad de sobrevivir en medio de la asimilación y la discriminación de la que han sido objeto. Es lo que Echeverría denomina “conveniencia del mestizaje”, que se ve en las propuestas educativas propias que integran elementos de la etnicidad con conocimiento global y confesional.

Aquí no se impone una distancia o una frontera tajante entre lo que se considera propio y lo ajeno, porque ello desconocería la mutua relación entre lo ancestral y lo moderno, como si lo ancestral estuviera reificado y no hubiera sido permeado por las relaciones interculturales que las poblaciones indígenas han establecido a lo largo de su historia, o lo moderno no hubiera tomado de lo ancestral para imponerse. Consideraremos que en la educación propia se reconoce que lo ancestral vive la modernidad, porque como lo afirma Echeverría, “cultivar la identidad es entonces actualizar la historia profunda, conectar el presente con esos compromisos sucesivos que

se han venido acumulando” (Echeverría, 2010, p. 203); es reconocer que hay identidades con una historia intensa que se reconfigura en el presente mientras establece unos vínculos con un pasado con el cual sienten compromisos.

Esta complejidad política, social y cultural en la que se encontró inmersa la escuela

La educación propia visibiliza un conflicto de larga duración que había estado presente en la sociedad por varios siglos, pero que se evidencia con mayor ahínco cuando el movimiento indígena emerge con reivindicaciones étnicas.

y sus comunidades, lleva a vislumbrar un conflicto histórico profundo que está enmarcado en la actualidad por los legados de una educación confesional, la historia de discriminación, el empoderamiento del CRIC, la lucha por el reconocimiento de la diferencia, las políticas educativas, el poblamiento de la zona, entre otros aspectos, que hacen de la educación propia un campo de tensión y de acciones conflictivas en la actualidad. A ello lo hemos denominado ‘conflicto sociocultural’ porque es producto de las relaciones asimétricas y coloniales vividas por los indígenas en la sociedad.

Entendemos el conflicto sociocultural como un proceso continuo de lucha y reivindicaciones que emprenden ciertas comunidades ante una sociedad que las ha menospreciado y discriminado históricamente, por tratarse de culturas que no entran totalmente en los patrones de la “modernidad capitalista” que se ha impuesto. La lucha emerge cuando –como lo afirma Honneth (1997)– los “sentimientos negativos” producidos por la infravaloración, por la “negación del reconocimiento” que han vivido ciertas comunidades, se articulan con un contexto favorable de dinámicas de reivindicación, en este caso de identidad étnica, y comienzan a llevar a cabo acciones para revertir la negación del reconocimiento.

Lo sociocultural le provee particularidad a este tipo de conflictos porque la valoración histórica sobre la cultura indígena y las relaciones sociales que se han establecido, han situado a los grupos étnicos en una escala marginal, subalterna, y eso es un elemento clave para leer los sentimientos de injusticia e infravaloración y la lucha emprendida por las comunidades para resarcir la injusticia de ser discriminados y vivir relaciones racistas. Hablamos en particular de sociocultural, porque ponemos en el centro a los grupos que se sienten concernidos por su identidad étnica y sus acciones muestran la necesidad de reconocimiento cultural, social y político.

Los conflictos no son meras problemáticas coyunturales o contradicciones entre dos miradas acerca de la educación: se trata de proyectos políticos y culturales que se agencian, entre otras estrategias, por medio de la educación. Como lo afirma Bertely, “las disyuntivas planteadas en la relación entre las culturas locales, la cultura nacional y la cultura glo-

bal aparecen a la vez no sólo como contradictorias y problemáticas, sino como elementos constitutivos del ser político, social y cultural de nuestro tiempo” (2007, p.18). Por eso las comunidades, al tiempo que fortalecen sus procesos organizativos y su identidad colectiva por medio de la escuela, reconocen la importancia del saber hegemónico que es vinculado al proyecto. Esta complejidad y reconocimiento de diferentes saberes

bajo intenciones socioculturales y políticas claras, es lo que hace a la educación propia una alternativa importante, no solo para el país, sino para el continente latinoamericano.

Referencias

- Asociación Campesina de Inzá Tierradentro, ACIT, (2010, 15 y 16 de noviembre). *Por el reconocimiento político y social del campesinado*. Encuentro campesino Inzá, Cauca.
- Bertely Busquets, M. (2007). Configuración y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes y escolarizados. En Bertely, M. (2007). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros. Diferentes más no inferiores. La construcción de un proyecto educativo no indígena en Colombia. *Educación y Pedagogía*. Vol. XIX. Núm. 48.
- Cortes, P. (1985). *Educación indígena en el nororiente del Cauca. Contexto natural y social de la educación indígena*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- Cortes, P. et al. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Colombia: Universidad del Cauca y Plan Nacional de Rehabilitación.
- Chate, R. y Casas, P. (2010). *La revolución educativa frente a la apuesta etnoeducativa de la Institución Educativa Jiisa Fxiw, resguardo de Yaquiva, municipio de Inzá-Cauca*. [Tesis para optar el título de licenciados en etnoeducación]. Cauca: Universidad del Cauca, Licenciatura en Etnoeducación.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: El fuego azul.

- Consejo Regional Indígena del Cauca CXAYU'CE (2000). Semillas y mensajes de etnoeducación. *Revista del Programa de Educación Bilingüe del CRIC*. Popayán, núm. 6.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (s.f.). *Ubicación general de la organización*. Colombia, documento oficial del CRIC.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE (2007) *Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Disponible en: http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/. Recuperado: 4 de septiembre de 2010.
- Echeverría, B. (1997). *Ilusiones de modernidad*. México: El Equilibrista.
- Echeverría, B. (2010a). *Vuelta de siglo*. México: Era.
- Echeverría, B. (2010b). *Siete aproximaciones a Walter Benjamin*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- García, W y Sanabria, O.L. (1994). *El maestro de la zona indígena. Una aproximación tipológica de la región caucana. Maestros y niños del Centro Experimental Bilingüe El Cabuyo*. Colombia: Colciencias / Icfes.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen 1. México: Conaculta / Icoccult.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta.
- González Terreros, M. (2012). Quintín Lame y Dolores Ca cuango. Emblemas de la lucha indígena por la tierra en Colombia y Ecuador. En Soriano, S. (Comp.). *Espacios en movimiento. Luchas desde la exclusión en América Latina*. México: UNAM / CIALC, Mimeo.
- González Terreros, M. (2011). *La educación como conflicto intercultural. El caso de los movimientos indígenas del CRIC y la CONAE* [Tesis doctoral]. México: UNAM, Doctorado en Estudios Latinoamericanos.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio sobre la teoría del reconocimiento*. Argentina: Katz.
- Kymlicka, H. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, A y Narodowski, M. (comp.). (1997). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Argentina: Ediciones novedades educativas
- McLaren, P (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (1986, 25-31 de agosto). *Primer seminario de etnoeducación* [seminario]. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1987). *Lineamientos generales de educación indígena*. Bogotá: Unidad Editorial–Universidad INCCA.
- Ossenbach, G. (1993). Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.oei.es/oeivirt/rie01a04.html. Recuperado: agosto 15 de 2009.
- Ossenbach, G. (1999). La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1985-1912). En Gonzalbo Aizpuru, P. (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quintar, E y Zemelman, H. (2007). *Conversaciones acerca de la interculturalidad y conocimiento*. México, Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL.
- Rojas, A y Castillo E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Rappaport, J. (2004). La geografía y la concepción de la historia nasa. En Surreales, A y García, P. *Tierradentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. Copenhagen: IWGIA.

Entrevistas¹⁶

- Bolaños, Graciela (Antigua Guatemala, Guatemala 21 de octubre de 2010).
- Caballero, Jorge (Cauca- Colombia, 26 de febrero 2010).
- Casas, Patricia (Cauca – Colombia, 20 de febrero de 2010).
- Chate, Rivel (Popayán – Colombia, 12 de febrero de 2010).
- Guegia, Gentil (Cauca – Colombia, 27 de febrero de 2010).
- Medina, Carlos (Cauca – Colombia, 16 de febrero de 2010).
- Quirá, Marciana (Cauca- Colombia, 2 de febrero de 2010).

16 Todas las entrevistas fueron realizadas por la investigadora en su trabajo de campo (2010).