

**El diálogo de saberes entre las
ciencias naturales y las cosmovisiones
indígenas acerca de la naturaleza:
Una perspectiva para la educación intercultural
en el Guaviare**



El diálogo de saberes entre las ciencias naturales y las cosmovisiones indígenas acerca de la naturaleza: Una perspectiva para la educación intercultural en el Guaviare

Frank Edison Arias Beltrán



*Instituto de Investigación en Educación
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá*



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Arias Beltrán, Frank Edison.

El diálogo de saberes entre las ciencias naturales y las cosmovisiones indígenas acerca de la naturaleza: una perspectiva para la educación intercultural en el Guaviare / Frank Edison Arias Beltrán -- Primera Edición-- Bogotá : Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá).

Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación, 2019.

156 págs.

ISBN - 978-958-794-074-9 (papel)

ISBN - 978-958-794-075-6 (digital)

CDD-21 370/2018

Dolly Montoya Castaño
Rectora

Luz Amparo Fajardo
Decana Facultad de Ciencias Humanas

Enrique Rodríguez Pérez
Director Instituto de Investigación en Educación

© Frank Edison Arias Beltrán
© Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas

Comité Editorial

Enrique Rodríguez Pérez
Silvia Alejandra Rey
María Fernanda Silva
Fabio Jurado Valencia

Edición

Catalina Sierra, coordinadora editorial
Deisy Cristina Peñuela, gestión administrativa
Felipe Chavarro, corrección de estilo
Óscar Rodríguez, diseño y diagramación

ISBN - 978-958-794-074-9 (papel)

ISBN - 978-958-794-075-6 (digital)

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia
Primera edición, 2019

Convenio de cooperación con la Gobernación de Guaviare, no. 459, de 2015.

Esa negativa de permitir la educación de la raza indígena, condenada a permanecer en el analfabetismo y la ignorancia, para que tuvieran que arrodillarse los indios para saludar a un blanco. Yo soy el indígena que fue educado en las selvas por medio de la “Voz del Silencio”, allá en la casa del tesoro de los humildes donde me eduqué para la defensa del indiecito ante las calumnias de mis enemigos blancos.

Manuel Quintín Lame

La cultura dominante admite a los indios como objetos de estudio, pero no los reconoce como sujetos de historia: los indios tienen folclore, no cultura; practican supersticiones, no religiones; hablan dialectos, no lenguas; hacen artesanías, no arte.

Eduardo Galeano



Agradecimientos

A Rosalba, quien dice ser mi madre.

A la Cuchita que me solía hacer piojito.

Al Cuchito que se fue sin conocer Aruba.

A la compañera que me prestaba sus apuntes.

A Mileva Marić, genio anónima y a quien Einstein nunca le reconoció los aportes que dio a su investigación y a la física.

A Agosto por la posada de estos años.

A mi Claris, por su constante apoyo en la escritura.



Contenido

Prólogo	15
Introducción	19
CAPÍTULO I	
Situación educativa de las poblaciones étnicas de Colombia	25
CAPÍTULO II	
Los saberes indígenas del Guaviare	43
Los jiw	47
Astronomía sikuani	53
Los nukak	58
Los Tukano	63
Etnoeducación en el Guaviare	66
Las instituciones educativas y la interculturalidad	71

CAPÍTULO III

La educación intercultural	75
El pensamiento de la palabra y la escuela	77
Pensamiento unívoco, analógico y metafórico	79
Cosmovivencia y cosmovisión	83
De los conflictos en la interculturalidad al diálogo de saberes	84
El diálogo intercientífico y la educación propia	89
La lengua propia en el Guaviare	89
Decolonialización de la naturaleza	92
Hacia la educación propia	98

CAPÍTULO IV

Caminando hacia la interculturalidad, una propuesta del presente de una realidad utópica	107
Estrategias para abordar la educación intercultural desde el diálogo de saberes	109
La evaluación en grupos étnicos	118
Acercamiento a una propuesta: hacia el sistema de evaluación en grupos étnicos	130
Construcción de puentes intercientíficos o intersaberes en el aula	137
Conclusiones	141
Bibliografía	147





Prólogo

El libro del profesor Frank Arias (egresado de la segunda promoción de la Maestría de Educación en el marco del convenio entre la Secretaría de Educación del Guaviare y el Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional) aborda un asunto central en las discusiones sobre la educación en la actualidad: una educación propia en el contexto de la interculturalidad y el diálogo de saberes como aspecto decisivo para orientar el trabajo en las aulas y en las instituciones, no solo en los niveles primario y secundario, sino también universitario.

Después del proceso de colonización europea, las comunidades originarias de América y, en este caso, de la región del Guaviare, fueron desplazadas, ignoradas o excluidas del escenario cultural del país. Esto fue consecuencia de una educación que respondía a los intereses eurocentristas y norteamericanos, problemática que aborda el profesor Arias. A la vez, de forma propositiva, hace algunas anotaciones que, seguramente, empujarán hacia una transformación en la concepción de la educación, de modo que se busque el diálogo de saberes, se reconozcan las perspectivas ancestrales del conocimiento global y local y se consolide una visión de la diversidad cultural como principios de la escuela.

Un país que niega o ignora sus orígenes, que no reconoce sus raíces y que desprecia el conocimiento de los pueblos ancestrales, se sostiene sobre un vacío cultural. En la actualidad esta situación es notoria. El avance de la modernidad y de la modernización centrada en las culturas de la dominación, el desarrollo tecnológico acelerado, la explotación sin límites

de la naturaleza, la acumulación de riqueza y la exclusión de otros, el fortalecimiento de las multinacionales que dominan el mercado en todos los ámbitos, la proliferación de la información superficial y con fines de manipulación, han dejado en la cultura de hoy un vacío difícil de asumir.

Las preguntas por el origen propio, por el lugar de proveniencia de la cultura, por el valor de nuestro entorno natural, por la variedad de los recursos, por la multiplicidad de principios, mitos y fuentes de explicación de la diversidad de comunidades que han habitado el país, deben convertirse en cuestiones prioritarias para la formación de niños y jóvenes. Estas son grandes razones para hacer una revisión profunda de los currículos que hasta ahora han dominado el escenario de la formación en Colombia.

Las situaciones del deterioro del planeta, el auge del pensamiento dogmático que se afianza en el poder, el deterioro ético que se manifiesta en las distintas instancias de la cultura, de la política y la economía, el cambio climático irreversible y el empobrecimiento de las visiones que no permiten construir cosmovisiones que atiendan a la complejidad, son señales de que hemos olvidado el propio origen, el pensamiento arraigado en la tierra natal, la pertenencia a la naturaleza y una visión amplia y profunda de lo sagrado. Son, en la actualidad, manifestaciones de una crisis de fondo.

Estas son algunas de las reflexiones que el libro del profesor Arias suscita en los lectores. En su investigación se presenta un panorama desconocido hasta ahora sobre la riqueza y variedad de las culturas ancestrales en la región; luego analiza las contradicciones y conflictos que la educación en Guaviare no ha logrado resolver y, a la vez, plantea salidas posibles a esta problemática. Sin duda es la escuela el escenario propicio para la construcción de mentalidades abiertas, críticas y creativas, con capacidad de reconocer la diversidad cultural y de propiciar un diálogo entre culturas que permita pensar la sociedad de una manera más sensata.

Este libro no se reduce a un inventario sobre las culturas indígenas de la región; es un llamado a que no solo allí se considere como estrategia de apoyo la transformación de los currículos, sino que sea analizado en todas las regiones del país, sobre todo en las grandes ciudades en las que se padecen con mayor rigor las crisis ya enunciadas arriba. Este es un material imprescindible para todo docente y, sobre todo, para los gobernantes

locales y los directivos, pues ayuda a pensar una nueva escuela en un país que requiere ajustar el sistema educativo a partir de las singularidades culturales y de los talentos de los docentes, los niños y jóvenes y sus familias.

Invito a los lectores a analizar, valorar y reflexionar a partir de lo expuesto aquí, con una actitud abierta hacia el reconocimiento de quienes nos abrieron las cosmovisiones sobre el mundo, sobre lo sagrado, sobre la naturaleza y sobre el ser humano de una forma integral y bajo principios éticos y estéticos del actuar humano que hoy requieren ser nuevamente considerados como ejes de la formación en la escuela.

Al hablar hoy de currículo integrado, de interdisciplinariedad, de transversalidad, de lectura del mundo, de trabajo por proyectos, de evaluación cualitativa, estamos acercándonos a una visión ancestral que concebía la naturaleza y la cultura como un todo. De esta manera, es imprescindible reconocer un retorno a una visión cultural que parta de la co-pertenencia y de la habitabilidad del mundo. Ahí está el pensamiento tradicional indígena, que invoca este tejido complejo del existir y que no tiene menos valor que la cosmovisión griega o euroamericana.

Podría afirmarse que cuando el declive de la tierra se acerca, resurge la palabra ancestral como posibilidad de detener el deterioro final. Así, se puede entrar en un diálogo en igualdad de condiciones con las visiones de los pueblos originarios. De este modo, la educación puede tomar un rumbo más acorde con las condiciones de la civilización actual y propender por la paz, solo posible con la equidad social y los derechos a la educación completa.

Enrique Rodríguez Pérez
Profesor Asociado
Departamento de Literatura
Universidad Nacional de Colombia



Introducción

El Guaviare es uno de los departamentos más diversos étnica y culturalmente de Colombia, no solo porque tiene un 5,9% de población afrodescendiente y una población indígena equivalente al 4,3% (Departamento Nacional de Estadística - DANE, s.f.), sino también porque en él hay una multitud de etnias, divididas en veinticinco resguardos en los cuatro municipios: Calamar, San José del Guaviare, Miraflores y El Retorno. De las catorce familias lingüísticas de Colombia, en el departamento hay seis: Arawak (curripaco), Caribe (carijona), Guahibo (sikuani, guayabero o jiw), Makú (puinave y nukak), Tukano (carapana, cubeo, desano, piratapuyo, siriano, tukano y wanano) y Saliba (piraroa); gran parte de la población restante (89,8%) corresponde a colonos provenientes de diferentes partes del país.

La diversidad étnica se extiende a la escuela: según el Sistema de Información de Matrícula Territorial (Simat), en el 2016 la población indígena escolarizada era de 1.913 estudiantes, en tanto la población de afrocolombianos era de 381, entre los 18.797 estudiantes en todo el departamento. De los 244 planteles educativos del departamento, 103 cuentan con por lo menos un educando indígena y aproximadamente 58 instituciones con un afrodescendiente en su institución; así, cerca del 11% de los estudiantes de ascendencia étnica tienen acceso a la educación formal. No obstante, en el Guaviare se ha estudiado muy poco la institución escolar en temas etnoeducativos; basta con señalar que en

todo el departamento solo hay cuatro centros educativos reconocidos como indígenas: (1) el Centro indígena Caño Negro I; (2) la Institución Educativa Indígena Panuré (municipio de San José); (3) el Centro Educativo Indígena Morichal Viejo (municipio de El Retorno); y (4) el Centro Educativo Indígena el Itilla (municipio de Calamar), es decir, tan solo el 1,63% del total de las instituciones departamentales son etnoeducativas. Dada la variedad de estudiantes en los centros educativos, en los últimos años los teóricos sociales han planteado la idea de no hablar de etnoeducación, o de educación propia indígena, sino de educación diferenciada o intercultural.

Esta investigación surge de los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad (Grupo M/C), en el que sobresalen autores como el argentino Enrique Dussel, el puertorriqueño Ramón Grosfoguel y la norteamericana Catherine Walsh, quienes se refieren a cuatro categorías o dimensiones centrales de pensamiento: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad de la naturaleza. Esta última se refiere principalmente al colonialismo occidental (euroamericano¹) de la ciencia, cuya expansión se convierte en el único modelo de producción de conocimientos, lo que deja por fuera cualquier otro tipo de *epistemes* (tradicionales o ancestrales) surgidas en las “colonias”. “De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala² y América Latina” (Walsh, 2007, p. 106). Dicha subvaloración de saberes es el eje principal de esta investigación.

Así pues, indagamos sobre los criterios de validación que han tenido y tienen las ciencias “privilegiadas” a la luz del postulado de Boaventura de Sousa Santos (2010), quien en su libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, advierte: “quizás una de las premisas del pensamiento abismal mejor establecida todavía hoy en día es la creencia en la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento” (p. 51). En este sentido, nos interesa aprender sobre los conocimientos que los indígenas tienen

1 Término que usaremos para designar a las ciencias “occidentales”, aquellas que provienen de Europa y de América del Norte.

2 Abya Yala: nombre acuñado por la etnia cuna de Panamá para referirse al territorio y a las naciones indígenas de las Américas. Significa “Tierra en plena madurez” (Walsh, 2007, p. 112).

de la naturaleza como una forma de reconocimiento de y posterior acercamiento a dichos acervos, que merecen ser identificados. La indagación tiene como base fundamental el diálogo de saberes entre las ciencias naturales y las cosmovisiones (o mejor dicho las cosmovivencias) indígenas, especialmente las del Guaviare, a fin de articular los conocimientos en un proceso pedagógico cuyas prácticas deben posibilitar, al menos: (1) la igualdad de opción y oportunidad a partir del reconocimiento recíproco del otro como sujeto de derecho; (2) el reconocimiento del otro social, cultural y étnicamente diferente, independientemente de si es afrodescendiente, indígena, mestizo...; (3) la aceptación de los saberes ancestrales de los otros como saberes legítimos; y (4) la igualdad de opción y oportunidad de la lengua, cultura y costumbres, a fin de comprender al otro como par interlocutor.

Las ciencias naturales “occidentales” (euroamericanas), que intentan explicar los fenómenos que ocurren en la naturaleza, han sido el eje primordial en el progreso y adelanto tecnológico de la sociedad, con lo que se han autoerigido como las únicas que ofrecen un conocimiento válido, dejando de lado los conocimientos de las demás culturas. De este modo, se ha desconocido (por lo menos en temas de trasmisión de los acervos científicos ancestrales) todo lo que los pueblos originarios han hecho en pro del cuidado de la naturaleza.

Al respecto, Jorge Eliécer Martínez (2015) plantea: “¿por qué la validación del conocimiento en la actualidad está anclada en lógicas de la modernidad y en su ciencia, donde otros saberes y otros lenguajes no son asumidos como válidos para la democratización del conocimiento?” (p. 1); para resolver este interrogante, considera que: “la arrogancia epistémica creada por Europa justificó la producción del conocimiento teológico, literario, filosófico y científico como único y válido, motivo por el cual estos ‘conocimientos’ fueron impuestos y adaptados a las colonias” (p. 15).

Planteamos el diálogo de saberes como un puente que vincula el pensamiento indígena y el pensamiento proveniente de la euroamericanización, o sea, como puente intercultural que une los diferentes saberes. Este puente es concebido como una estrategia en la que todos pueden participar, que es interactiva, comunicativa, de libre expresión, de legitimación y de análisis crítico, con la cual se puede llegar a conformar

una comunidad educativa intercultural, que explique los fenómenos de la naturaleza desde diversas miradas culturales sin que haya trasgresión entre ellas. El diálogo es tomado como motor que promueve una educación intercultural en el departamento del Guaviare, y son los saberes quienes indican hacia dónde va el diálogo.

Los saberes no solo se refieren a lo entregado dentro de las instituciones educativas, así como el diálogo de saberes no solo es *intercambio* de conocimientos, saberes o creencias. Cuando hablamos de diálogo de saberes "... nos preguntamos si más que un diálogo de 'saberes', no es más pertinente hablar de diálogo entre sujetos" (Echeverri & Román, 2008, p. 19). Cuando se dialoga entre saberes hay una adquisición o complementación de saberes y de acervos científicos, legales, organizativos o comerciales. El diálogo de saberes no solo se da entre conocimientos o saberes académicos, sino que puede surgir entre sujetos de la misma generación o de manera intergeneracional.

Así, el diálogo pedagógico entre el estudiante y el docente se da también entre sujetos y autoridades e instituciones, entre políticos, sociedades o comunidades, e implica el (re)conocimiento del otro como sujeto que tiene diferentes posiciones y diversos conocimientos. En síntesis, la esencia del diálogo de saberes se fundamenta en el manejo de cómo se relacionan los actores que dialogan y los conocimientos propiamente dichos, lo que da como resultado una dinámica intercultural. Los saberes y conocimientos indígenas muchas veces entran en conflicto con los de las ciencias naturales occidentales, debido al dominio hegemónico e histórico que ha tenido la euroamericanización sobre la ciencia, que eclipsa los conocimientos ancestrales indígenas, reduciéndolos a creencias o preconceptos que no son dignos de ser estudiados en la escuela.

Por su parte, Catherine E. Walsh, en *Pedagogías decoloniales, caminando y preguntando, notas a Paulo Freire desde Abya Yala* (2014), postula que para saber y para caminar hay que preguntar. Así, nuestro propósito es caminar entre los conocimientos de las comunidades indígenas del Guaviare y los que se enseñan en la escuela como propios de las ciencias naturales. Para ello se requiere cambiar lo que ha significado educar, (re) significar la educación intercultural y (re)organizar las implicaciones de un cambio de pensamiento dentro de la educación intercultural.

Es por eso que esta investigación sobre la educación para culturas indígenas del departamento del Guaviare es de tipo cualitativa, enmarcada en la investigación etnográfica y planteada como proyecto factible. Para desarrollarla, se hizo primero una microetnografía, centrada en los conocimientos que tienen los tukanos orientales sobre la naturaleza y focalizando el trabajo de campo en la revisión del PEI del plantel educativo de Panuré; también se tuvieron en cuenta los PEI de las Instituciones Educativas Santander, Manuela Beltrán, José Celestino Mutis y Centro de Desarrollo Rural (CDR), en el área urbana de San José del Guaviare, así como de la IE El Resbalón, del área rural del mismo municipio. Se consultaron los cuadernos de Ciencias Naturales y evaluaciones escritas que realizaron los estudiantes de Sendas IE, identificando los conocimientos de su propia cultura o indígena notorios en ellos, y se realizaron entrevistas a personas de la comunidad de El Resbalón, con el fin de indagar sobre la cultura y su relación con la naturaleza para aumentar el grado de familiaridad con las variables *cultura* y *naturaleza*. Todo ello se contrastó con los Lineamientos de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, a fin de establecer un diálogo con perspectivas que abordan los conocimientos tradicionales no estandarizados desde un enfoque intercultural. Es por ello que esta investigación y su resultado son de tipo descriptivo y especifican las propiedades más importantes que definen las variables *interculturalidad* y *escuela*; Por lo tanto, el documento entregado es de reflexión y reorientación en miras a construir los peldaños de la educación intercultural en el departamento del Guaviare.

El libro está dividido en cuatro capítulos: I. Situación educativa de las poblaciones étnicas de Colombia; II. La educación intercultural; III. Caminando hacia la interculturalidad, una propuesta del presente de una realidad utópica y IV. Caminando hacia la interculturalidad, una propuesta del presente de una realidad utópica . En la primera parte se habla sobre el estado en el que se encuentra la educación propia de los indígenas en Colombia y del Guaviare; aquí se abordan algunos de los conocimientos sobre la naturaleza de las etnias jiw, nukak y Tukano; se hace mención a estas tres culturas pues son las más representativas del departamento. En este capítulo también se reflexiona sobre datos relacionados con la etnoeducación en el Guaviare.

En el segundo capítulo se desarrollan algunos conceptos base, tales como pensamiento, conocimiento, acervos, lo unívoco, lo mítico, cosmovivencia y cosmovisión, que muchas veces son malinterpretados al momento de hablar de interculturalidad y de educación propia. En el tercer capítulo se analizan los conflictos relacionados con la interculturalidad y con los conocimientos sobre la naturaleza, con el objetivo de ir abriendo camino y de desglosar los criterios pertinentes para una educación intercultural en el departamento del Guaviare, tales como diálogo de saberes e intercientífico, lengua materna, decolonialidad, educación propia y evaluación. En la parte final se exponen las conclusiones de la investigación y se proponen perspectivas y sugerencias, dada la necesidad que tiene el departamento del Guaviare de establecer y concretar una educación intercultural.

CAPÍTULO I
Situación educativa de las
poblaciones étnicas de
Colombia



Uno de los aspectos que dificultan los estudios étnicos es la definición del término mismo para referirse a su población. Cuando se habla de comunidades indígenas y afrodescendientes³ es importante considerar la adecuación del vocabulario, pues algunas palabras de uso cotidiano resaltan adjetivos que conducen a malentendidos. A continuación se recogen algunas definiciones de términos que se tendrán en cuenta.

El Convenio 169 de la OIT distingue entre pueblos indígenas y pueblos tribales: “los pueblos tribales en países independientes [son aquellos] cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” (art. 1, num. 1, lit. a). Por otra parte, los pueblos en países independientes “son considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la Conquista o la colonización o

3 La palabra afrodescendiente está compuesta por dos términos, afro- y descendiente. El primero expresa lo concerniente a África, el segundo significa procedencia: quien viene del África o que tiene antepasados de dicho continente. Los últimos estudios sobre el origen humano apuntan a que la especie proviene del continente africano (si el lector quiere ahondar en el tema puede buscar los estudios sobre el cráneo de Hofmeyr) y, así, todos los habitantes del mundo serían afrodescendientes. Por otro lado, se controvierte sobre si se les debe llamar negros, afrocolombianos, afrodescendientes, raizales o palenqueros. La única distinción que se ha encontrado es que el pueblo raizal es el que está asentado en las islas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia, en tanto que los palenqueros, son aquellos que nacieron o viven en San Basilio de Palenque (Colombia).

del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (OIT, 2014, art. 1, num. 1, lit. b). Este criterio sobre el término *indígena* es consecuente con su definición etimológica; dicha palabra proviene de las raíces latinas *inde-* (de allí) y *gens* (población); es decir, indígena es aquel sujeto originario del país de que se trata. El concepto se refiere, por lo tanto, al poblador originario del territorio en que reside; así, los bogotanos, caleños, paisas también serían indígenas.

Al intentar determinar el origen de la palabra indígena se podría pensar erróneamente que se deriva de la palabra *indigente*. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), indigente es un adjetivo que significa: “que padece indigencia”; *indigencia*, a su vez, proviene del latín *indigentia*, “falta de medios para alimentarse, para vestirse, etc.”. Este es el caso de muchos habitantes colombianos, en especial aquellos de “los departamentos con mayores incidencias en pobreza [como] son Vichada (84,3%), Guainía (78,8%), Vaupés (77,8%) y Guaviare (75%)” (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2015, p. 44); así, técnicamente los habitantes de estos departamentos serían catalogados como indigentes, pero identificar así a los habitantes de las comunidades étnicas es inadecuado, pues no define lo que verdaderamente son.

Los primeros colonizadores que llegaron con Colón a América en 1492 pensaron que habían llegado a la India, pues sus viajes intentaban hallar una ruta más corta a este país; por esta razón llamaron a los habitantes de los pueblos originarios como *indios*, y así, incluso en la actualidad, en la mayoría de las lenguas de Europa y América la palabra *indio* es la misma para los nacidos en la India y para los pueblos indígenas de América. Por ejemplo, en los Estados Unidos existe una clasificación de ser indio: indio reconocido, indio no reconocido e indio urbano, y en Canadá se emplean también tres formas de clasificación: indios reconocidos, mestizos e inuit.

Sin embargo, “durante el siglo XX llamar indios a los nativos americanos se convirtió en algo incorrecto políticamente y así surgieron una serie de nombres que fueron aceptados y utilizados hasta la actualidad: indioamericano, indígena, indígena americano, amerindio” (Administrador Cortés, 2017). Dependiendo como se mire, indio estaría bien dicho, si se

tiene en cuenta que es una palabra de uso común y coloquial para referirse a la población indígena; sin embargo, debe considerarse que suele tener un sentido peyorativo en muchas ocasiones.

Por otra parte, hay quienes piensan que indígena es sinónimo de aborígen; para aclarar esta duda conviene volver al Diccionario RAE, en el que se encuentra la siguiente entrada para *aborigen*:

Sing. formado a partir del pl. lat. *aborigines*.

1. adj. Originario del suelo en que vive. *Animal, planta aborígen*.

2. adj. Habitante de un lugar, por contraposición al establecido posteriormente en él. *Tribus aborígenes*. Apl. a pers., u. t. c. s.

Aborígen principalmente se refiere a los animales o plantas que son originarios del suelo en donde viven, y se utiliza también para personas moradoras del territorio desde el inicio y antes de cualquier colonización. Debe señalarse que la expresión aborígen suele ser usada para catalogar a los indígenas que se encuentran en condiciones de dependencia colonial, por lo que para referirse a los habitantes de las comunidades indígenas de nuestro país es preferible utilizar la expresión nativo, que proviene del latín *nativus*, un adjetivo que hace referencia a aquel o aquello perteneciente o relativo al país o a su lugar de nacimiento. En este caso, todos los humanos serían nativos, dependiendo del lugar donde hayan nacido.

En conclusión, son varias las palabras que se refieren a las poblaciones indígenas: *indios*, que hace alusión a los habitantes de India por el equívoco de Cristóbal Colón, quien creyó haber llegado a la India; *aborígenes*, con el significado de “originario del suelo en que vive”, si bien esta palabra hace más referencia a los animales o plantas que a los pueblos originarios; *nativo*, por su parte, es parecido a aborígen y se utiliza cuando se quiere dar a entender que alguien o algo pertenece a un país o lugar natal, pero tampoco es recomendable utilizarlo para personas. Así, el término *indígena* es la palabra que mejor se adapta a lo que se quiere expresar, aunque su parecido a *indigente* hace que sea replanteada.

Respecto a los conceptos para referirse a las etnias que estaban en América antes de Colón, algunos indigenistas consideran que la expresión adecuada es *pueblos originarios*, dando a entender que son las personas que desde el origen se encuentran en este territorio. Otra expresión común en

la palestra de quienes quieren reivindicar a las etnias de este continente es la de *indoamericanos*, que resulta también problemática si se tiene en cuenta que el nombre de nuestro continente se debe a un personaje no nativo, Américo Vespucio, quien participó en uno o dos viajes de exploración al Nuevo Mundo. En contrapartida, hoy en día es común escuchar el término *Abya Yala*, nombre acuñado por la etnia guna (kuna) de Panamá, que se refiere al territorio y a las naciones indígenas de las Américas; “su significado literal es ‘tierra en plena madurez’” (Walsh, 2007, p. 112), y resulta una nueva forma de (re)nombrar a América.

Siguiendo con los acercamientos conceptuales, el Diccionario RAE registra *etnia* como una “comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales”; así, las sociedades *multiétnicas* integran varios y diversos grupos étnicos, sin importar diferencias de cultura, raza, lengua o religión, y cuando se habla de *multiétnico* se hace referencia a la coexistencia de diferentes culturas en una sociedad.

Otro concepto importante en nuestra discusión es el de *cultura*. Según Grimson (2008), el primer concepto antropológico de cultura se dio para oponer la idea de personas “cultas” e “incultas”, dependiendo de sus costumbres; los “cultos” eran principalmente asociados a un colectivo con dinero o pudiente o a determinadas razas. La definición del otro como “inculto” llevó a situaciones tan aberrantes como las “guajibidas”, una práctica de exterminio que estaban sufriendo las personas de la etnia guahiba (sikuani) por parte de colonos, quienes creían que “matar indios no era malo”, pues aseguraban que estaban defendiendo sus tierras y bienes de los aborígenes salvajes. Así mismo, la historia de la Conquista fue “narrada como sucesos de aventuras caballerescas, aunque bañada en sangre, era admirada por lo que significaba como sometimiento de naturalezas, territorios y poblaciones incultas y salvajes” (Arias Vanegas, 2007, p. 26).

Según lo explica Grimson (2008), la clasificación entre seres humanos cultos e incultos en realidad relegó a grupos que tienen diferente cultura, “como si el hecho de ser diferente implicara ser inferior. No perciben que esos ‘otros’ tienen otra cultura que es posible intentar conocer y comprender. Ahora bien, esta idea de relativismo solo apareció desarrollada por Boas algunas décadas después” (p. 5).

Las sociedades pluriculturales son aquellas en que las se albergan y conviven varias y diversas culturas; así, lo multicultural y lo pluricultural no deben ser una serie de subconjuntos tocados solamente por cuestiones geográficas; de nada serviría aceptar que el otro es igual a mí solo porque las leyes así lo imputen, la apertura a la variedad debería nacer naturalmente. Respecto a la multiculturalidad propia de los pueblos originarios, García Canclini (1995) señala:

De cualquier modo, persisten marcadas diferencias étnicas, regionales y nacionales entre los países latinoamericanos. Hoy pensamos que la modernización no va a suprimirlas. Más bien las ciencias sociales tienden a admitir la heterogeneidad de América Latina y la coexistencia de tiempos históricos diversos, que pueden articularse parcialmente pero no diluirse en algún estilo de globalización uniforme. La heterogeneidad multitemporal y multicultural no es un obstáculo a eliminar, sino un dato básico en cualquier programa de desarrollo e integración. (p. 150).

El autor también plantea que para entender los retos modernos de la pluriculturalidad es necesario diferenciar dos de sus formas: la multiétnicidad y la multiculturalidad, esta última germinada de las modernas formas “de segmentación y organización de la cultura en sociedades industrializadas” (García Canclini, 1995, p. 151).

En Colombia, lo multiétnico y lo pluricultural toman fuerza con la Constitución Política de 1991, que en los artículos 7, 10 y 27, los consagra como “derechos y principios fundamentales”, y en los artículos 67, 68 y 70, como “derechos sociales, económicos y culturales”. Estos artículos son los que más relevancia tienen al momento de definir a Colombia como un país multiétnico y pluricultural, y en el campo de la educación indígena de la Nación propician lo que se conoce como *etnoeducación*. Debe anotarse, sin embargo, que en la Constitución no se encuentran las palabras multiétnico, pluricultural ni etnoeducación, aun cuando el artículo 68 establece que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. El artículo 7, por su parte, consagra que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, con lo que se define al país como culturalmente diverso y se abre paso al respeto por las

comunidades minoritarias e indígenas, reconociéndolas como habitantes del territorio nacional. Igualmente, en el artículo 8 el Estado y las personas se obligan a proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación. Por su parte, en el artículo 10 se postula que “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”.

La variedad étnica y pluricultural del país se constata en el documento *La visibilización estadística de los grupos étnicos*, basado en el censo general que realizó en el año 2005 el DANE, que indica que Colombia cuenta con 102 pueblos, 68 lenguas nativas y 14 familias lingüísticas. En dicho documento también se indica:

El Censo General 2005 contó a un total de 41'468.384 personas residentes en el territorio colombiano, de las cuales 5'709.238 personas se reconocieron pertenecientes a un grupo étnico. De acuerdo con la información del Censo General 2005, la población indígena es el 3,43% de la población del país que dio información sobre su pertenencia étnica; los afrocolombianos corresponden al 10,62% del total y el pueblo rom o gitano es el 0,01% de la población total, el 85,94% de la población nacional no se reconoció perteneciente a ninguno de los grupos étnicos, el 2,08% no informó sobre su pertenencia étnica. (DANE, s.f., p. 27).

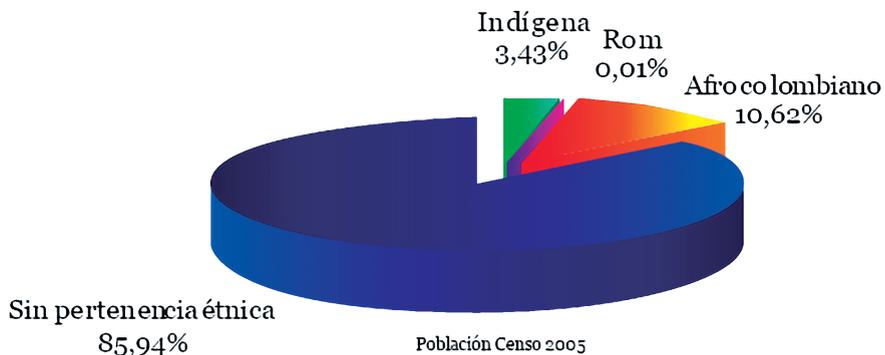


Figura 1. Distribución de la población colombiana censada por pertenencia étnica.
Fuente: DANE (s.f., p. 28).

En este punto llama la atención que el “85,94% de la población nacional no se reconoció perteneciente a ninguno de los grupos étnicos, el 2,08% no informó sobre su pertenencia étnica” (DANE, s.f, p. 27); esta falta de identidad tiene que ver con que la población colombiana es producto de una colonización en la que se dio un mestizaje “indio-español-negro”, y por supuesto en los genes de los colombianos aún hay algo de indígena. Pero también cabe preguntarse ¿qué entienden los encuestados por pertenencia étnica? y ¿cuáles fueron las preguntas que hizo el DANE para establecerla? La pregunta número 46 fue: “De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, se reconoce como: (1) indígena; (2) rom; (3) raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia; (4) palenquero de San Basilio; (5) negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente; (6) ninguno de los anteriores” (DANE, s.f., p. 14). Se ve que la entidad utiliza varias (quizás no suficientes) denominaciones como raizales, palenqueros, negros, mulatos, afrocolombianos o afrodescendientes, pero no está mestizo, zambo o blanco. Adicionalmente, también se preguntó a las personas si hablaban o no la lengua de su pueblo.

Con estas dos preguntas no se puede establecer la pertenencia a un grupo étnico, pues no da cuenta de la cultura, sociedad, sistema de creencias y de valores que caracterizan a dicha colectividad, tradiciones y rituales. En cambio, profundiza la brecha entre cultura, etnia y raza, tomando como principal distinción entre los seres humanos su color de piel o rasgos faciales. La palabra etnia no tiene el mismo significado que raza: “en un sentido estricto, no existen las ‘razas’, solo variantes físicas en los seres humanos. [...] La diversidad genética que existe dentro de las poblaciones que comparten ciertos rasgos físicos visibles es tan grande como la existente entre los grupos” (Giddens, 2000, p. 4). Si es cuestión de equiparar variaciones de orden genético en la población para poderla clasificar, habría que hablarse de una sola raza llamada humana. Actualmente, los antropólogos, sociólogos y biólogos⁴ creen que el término raza no debería tenerse en cuenta para hacer una clasificación poblacional.

4 En 1905 el Congreso Internacional de Botánica decretó que en la taxonomía el concepto de raza no era válido. A pesar de esto, en las escuelas esta categoría sigue existiendo, en especial en el tema de clasificación de especies.

En este censo del DANE de 2005 se observa que los indígenas están en todos los departamentos y que los de mayor porcentaje en población son: “Vaupés (66,65%), Guainía (64,90%), La Guajira (44,94%), Vichada (44,35%), Amazonas (43,43%) [...] Cauca (21,55%) y Putumayo (20,94%). Los departamentos de La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre, concentran el 65,77% del total de la población indígena” (DANE, 2005, p. 29). Los departamentos con menos población indígena son Cesar, con 5,3%, Tolima, Guaviare y Caldas, con un 4,3% cada uno, y Antioquia, Bogotá, Bolívar, Boyacá, Cundinamarca, Quindío, Magdalena, San Andrés, Santander, Norte de Santander y Valle del Cauca, con menos de un 1%. Los departamentos que tienen mayores porcentajes de indígenas son aquellos que cuentan con poblaciones con territorio ancestral, caso contrario a los de menor cantidad de población indígena como Cundinamarca, Bogotá o Antioquia, en donde la colonización fue muy fuerte y el despojo de tierras más grande, a punto del exterminio casi total. Para el caso del departamento del Guaviare, el exterminio creciente de la población indígena también se debió a las bonanzas cauchera (1920-1950) y cocalera (entre finales de los años setenta y la década de los ochenta); sin embargo, su escasa población indígena (4,3%) se debe a que los indígenas de este lugar no son propios, sino que este territorio fue usado como camino o lugar de tránsito⁵.

Los afrodescendientes colombianos o afrocolombianos (incluye a la población que se reconoció como raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, palenque de San Basilio de Palenque y negra, mulata, afrocolombiana) se encuentran también en todos los departamentos del país. En índice porcentual por departamento, sobresale Chocó (82,1%) con la mayor densidad de población afrodescendiente; le siguen San Andrés, con 57%; Bolívar, con 27,6%; Valle del Cauca, con 27,2%; Cauca, con 22,2%; Nariño cuenta con 18,8%; Sucre con 16,1%; La Guajira con 14,8%, Córdoba con el 13,2%, Cesar con 12,1%, Antioquia participa con el 10,9% y Atlántico con un 10,8%. Los demás departamentos presentan porcentajes inferiores al 10% de su población

5 En el siguiente acápite se explica más a fondo el porqué de esta afirmación para el caso del Guaviare.

total, entre los que se encuentra Guaviare, cuya población afrodescendiente es del 5,9%. Al igual que ocurre con la concentración territorial indígena, los departamentos con población de ancestros africanos son aquellos ubicados en las costas colombianas, lugares donde se concentraron mayoritariamente las personas que fueron esclavizadas, traídas a finales del siglo XV por españoles y británicos, principalmente desde la costa de Guinea (África). Los departamentos con menores puntos porcentuales son aquellos en los que la población negra se ha desplazado en busca de mejores oportunidades.

Ahora bien, en lo referente al tema de la educación, según *La visibilización estadística de los grupos étnicos* (DANE, s.f.), las desigualdades educativas entre la población indígena y los otros grupos poblacionales se analizan teniendo en cuenta que la mayoría de la población indígena reside en sus resguardos, sitios donde las instituciones educativas son pocas; en su gran mayoría solo atienden la educación básica primaria y solo algunas “tienen programas de etnoeducación que permiten la integración de su tradición, fundamentalmente oral, con los conocimientos de la sociedad mayoritaria” (p. 40). Al comparar el nivel educativo indígena con el del resto de Colombia, los habitantes de los pueblos originarios tienen el mayor porcentaje en la educación básica primaria (43,7%); pero también tienen el mayor porcentaje de población que no ha estudiado (30,1%). Pueden saber escribir su nombre, pero por ser la mayoría de ellos de tradiciones orales, su forma básica de comunicación no es por medio de la escritura, por lo que se les complica comprender textos o expresarse mediante la escritura.

Por otro lado, la población afrodescendiente tiene el mayor porcentaje de personas que estudian la básica secundaria (20,2%) y el porcentaje en estudios de educación media (16,2%) es superado por la población nacional con el 16,95% (DANE, 2005). En otras palabras, en comparación con los indígenas, el nivel de estudio formal es mayor en los afrodescendientes. En estas estadísticas se tiene en cuenta lo que “se supone es el nivel de estudios que todos deben tener”, pero claramente se observa que ellas no se preocupan por conocer la calidad de estudio, o si ese nivel al que llegaron responde a sus necesidades y está acorde a las mismas.

En general, respecto a la educación a nivel nacional y el tema de las minorías⁶ étnicas, las noticias no son muy alentadoras, pues “la mayoría de las instituciones educativas que atienden a los pueblos étnicos no ofrecen etnoeducación” (Ministerio de Educación Nacional - MEN & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes, 2010, p. 4), sino un tipo de educación generalizado y estandarizado para toda la población colombiana, sin distinción de su cultura, lengua y tradiciones. Esto es consecuente con el estudio publicado en el diario *El Espectador* el 22 de septiembre del 2014: “el 86,8% de los niños de las minorías étnicas colombianas (indígenas, afrodescendientes y gitanos) no cuentan con una educación adaptada a su cultura, tal y como recoge la Constitución del país” (EFE, 2014). La Constitución Política de 1991, en su artículo 68, establece que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, pero esta declaración no se ha cumplido. No se ha tenido en cuenta que “de las 27.550 instituciones, aproximadamente 4.442 atienden a ‘los pueblos indígenas’, pero solo 993 se registran como escuelas etnoeducativas” (MEN & Icfes, 2010, p. 4); es decir, el 16,12% de las instituciones educativas del país tiene poblaciones indígenas, pero solo el 3,6% cuentan con un carácter etnoeducativo.

También hay que destacar que “no hay datos precisos acerca del número de establecimientos que atienden a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras” (MEN & Icfes, 2010, p. 4). En tal sentido, son enormes los retos que tiene Colombia en cuanto a garantizar que las políticas y programas educativos protejan la identidad cultural de los indígenas y otras minorías, sus tradiciones e idiomas, “la mayoría de los cuales está al borde de la extinción debido a la homogeneización del español” (MEN & Icfes, 2010, p. 11). Para resguardar o proteger la lengua propia, en las escuelas debe haber un reconocimiento de la diferencia: en cuanto a educación indígena, es necesario contar con una escuela donde se ofrezca conocimiento de la cultura mayoritaria y también se aborden

6 Término usado en las fuentes consultadas para distinguir las poblaciones culturalmente mayoritarias (blancos o mestizos) de las que tienen bajo porcentual (numérico) en demografía.

los acervos del conocimiento tradicional de forma bilingüe. En Colombia hay acercamientos a una educación propia, como es el caso de los indígenas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que registra

... experiencia[s] del pueblo yanacona, zona sur, pueblo kokonuko, Asociación Uh Wala Wic zona occidente, zona oriente Cotaindoc, experiencia educativa Nasa Cxahcxa Tierradentro, pueblo totoroéz, pueblo eperara siapidara, Costa Pacífica. Experiencia educativa de Jambaló, López adentro norte del Cauca, zona de reasentamientos y la Asociación Juan Tama del municipio de Inza. (CRIC, 2015)

Respecto al Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), la CRIC (2015) ha avanzado en el diseño de currículos bilingües para niveles de primaria y secundaria, atendiendo a las necesidades y recurriendo a los saberes, conocimientos y valores que poseen las comunidades. Indudablemente, no todos los saberes de las culturas se pueden trasladar a la escuela dentro de la comunidad, por ejemplo, los mitos se realizan en el momento y en el espacio propicio y desde allí forman al niño y a la niña, en tanto que las prácticas de la medicina tradicional se llevan a cabo en la medida en que hay que sanar o proporcionar felicidad a la comunidad.

Otro proceso relevante es el del pueblo iku (arhuacos), quienes vieron llegar, en 1916 y debido a las políticas educativas del gobierno, a los religiosos de la Orden Capuchina para hacerse cargo de la administración educativa del resguardo; muchos años después, en 1985, los expulsaron como reivindicación de la medicina y la educación propias. Este pueblo es uno de los referentes educativos para las demás etnias en cuanto a educación propia se refiere; resaltan sus innovaciones del proyecto educativo comunitario (PEC), creado en 1997 e implementado en las escuelas de primaria Pinumake, Atiarumake (madre del pensamiento) y el colegio de secundaria Centro Indígena de Educación Diversificada (CIED) Busingekun, ubicados en Nabusimake (“capital del pueblo arhuaco”). En ellos no se enseña el inglés como segunda lengua, sino español, y la primera es el ikun, su lengua madre. Los estudiantes tienen materias interculturales, como Agropecuaria; materias propias, como Lengua Madre, y Artística, dirigida solamente a las mujeres, en la que se abordan temas como el origen de la mochila, sus formas y maneras de tejer. La

profesora les enseña esta tradición a las estudiantes ya que tradicionalmente las mujeres son las encargadas de esta labor, centrada no solo en el *aprender haciendo*, sino también en el *aprender viviendo*. En Nabusimake es muy común ver las *gwatis* (mujeres) caminar mientras “tejen mochila”. El hilo de la *tutu* (mochila) significa el tiempo para la cultura iku, y cada puntada representa el pensamiento del quehacer diario. Cuando se teje la mochila, se tejen pensamientos.

El tejido de la *tutu* representa la escritura de los pensamientos que las *gwatis* tienen durante el tiempo en que la tejen. Así, las estudiantes del CIED *escriben* (hacen un texto) cuando tejen su *tutu* y plasman sus pensamientos en cada puntada, demostrando así el verdadero significado etimológico de texto, ‘tejido’. Cuando se teje, también se revive la cosmogonía de la cultura. La mochila está hecha en forma de espiral, que recuerda la forma de ver la creación del universo por Kaku Serankwa (primer Padre Creador), y representa la creación de la vida, del útero como espacio que alberga, acoge y contiene (alimentos, pensamientos, emociones); la *tutu* está llena de símbolos y significados, aun cuando se encuentre vacía.

Procesos como los del Cauca y los del pueblo iku son proyectos de educación propia que, sin embargo, se encuentran permeados por conocimientos exteriores. En el CIED hay más materias *bunachtis* (apelativo que se le da a la gente no indígena) que materias propias. A este colegio, único en el pueblo arhuaco, ingresan estudiantes provenientes de toda la Sierra Nevada de Santa Marta (solo se recibe a estudiantes indígenas), que al llegar a sexto grado deben repetir por no tener dominio del español, pues de nueve profesores, solo tres son indígenas y solo dos de ellos hablan la lengua. La solución no fue buscar más profesores que hablen la lengua, sino crear un sexto grado alternativo para aquellos que repitan el grado, llamado sexto articulador. Sí, es una solución: pero sea como sea, los estudiantes repiten el año por falta del dominio del español, por lo que dejan a un lado la importancia de su lengua y su cultura en la educación propia para aprender este idioma. La educación no es propia si no se acepta la propia cosmovisión; aun así, se considera de manera tácita que las culturas ancestrales se tienen que transmutar, y la educación de los conocimientos propios se relega a un segundo plano para darle paso a los conocimientos de la colonialidad euroamericana:

... a nivel institucional, pervive la incapacidad del Gobierno Nacional para brindar salidas efectivas a su compromiso de garantizar el derecho a la educación que tenemos como pueblos indígenas. Es visible la inoperancia estatal y la falta de voluntad política del gobierno para cumplir con sus compromisos, situación que hace que, a pesar de nuestros avances, la educación continúe en manos de agentes externos a nuestras comunidades. (CRIC, 2015)

Aparte de lo planteado en la Carta Magna de 1991 sobre los derechos de la educación para grupos étnicos, en 1994 se expide la Ley 115 (Ley General de Educación Nacional), y en el capítulo III, artículos 55 al 63, se institucionaliza la etnoeducación, entendida como la educación que “se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley 115 de 1994, art. 55). También se reconocen sus principios y fines generales, “establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad; tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Ley 115 de 1994, art. 55); se fijan criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores; y se orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y sus autoridades.

Posteriormente, en 1995 “se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Decreto 804 de 1995, Considerando) por lo que el Ministerio de Educación Nacional crea el Decreto 804, Educación para grupos étnicos, que traza como principios de la etnoeducación la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la flexibilidad, la progresividad, la solidaridad y la interculturalidad, esta última “entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se

enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Decreto 804 de 1995, art. 2).

Más recientemente, en el año 2015 se expide la Ley 1753, llamada Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, Todos por un Nuevo País, creado para “construir una Colombia en paz, equitativa y educada, en armonía con los propósitos del Gobierno Nacional, con las mejores prácticas y estándares internacionales [...]” (Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018). En esta ley se dictamina sobre la implementación de la universalidad de la educación media (art. 55), y se crea para ello un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) “como un instrumento para clasificar y estructurar los conocimientos, las destrezas y las aptitudes en un esquema de niveles de acuerdo con un conjunto de criterios sobre los aprendizajes logrados por las personas” (Ley 1753 de 2015, art. 58). En el artículo 58 también se crea el Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Créditos (SNATC) con la finalidad de afianzar los procesos de aseguramiento de la calidad, acompañar la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones, flexibilizar la oferta educativa, lograr la integración entre los diferentes tipos de educación (formal y para el trabajo y el desarrollo humano), generar integración entre los diferentes niveles (básica primaria, básica secundaria, media, educación para el trabajo y el desarrollo humano, educación superior), mejorar las capacidades para enfrentar las pruebas nacionales e internacionales y afianzar las relaciones entre el sector educativo y el sector productivo.

Si bien en el capítulo IV, Seguridad, justicia y democracia para la construcción de la paz, se vuelven a reconocer los derechos constitucionales de los indígenas (art. 113) y se da una identificación de asignaciones presupuestales a pueblos indígenas (art. 114), la Ley 1753 no dice nada en concreto respecto a la etnoeducación. En materia educativa, esta ley se materializó en el documento rector del MEN, *Colombia, la mejor educada en el 2025*, en el que tampoco se habla sobre educación diferenciada, etnoeducación o cultura.

Como se observa, aunque cada vez hay más leyes en educación, ya sea sobre indígenas, sobre educación para indígenas o sobre cultura, estas se quedan en el papel, y en su intento de universalización, homogenización, flexibilización

y democratización de conocimientos se está negando entre líneas el derecho ciudadano a pensar y actuar diferente. Como es de esperarse, esto no solo ocurre en Colombia: ocurrió y sigue ocurriendo en la educación de África, de Asia y de toda América Latina, como lo señala Boaventura de Sousa Santos, quien trabaja el concepto de *pedagogías del Sur*:

[Se] creó imaginarios y formó a especialistas rehenes de la meta universal para toda sociedad: “ser desarrollada”. [...] Ahí empezó el ocaso de la época histórica del industrialismo y el alborear de otra época, nueva pero no necesariamente relevante para todas las formas y modos de vida humana y no humana. (Silva, 2012, p. 472)

Hace siglos, una idea recorre el mundo: la idea de progreso/desarrollo. Desde 1492, sus huellas revelan violencias de varios tipos, desigualdades de diferentes naturalezas e injusticias sin paragón en la historia de la humanidad. Como el máximo de la evolución humana, progreso ya significó “ser civilizado”; hoy (disfrazado de “desarrollo”) significa “ser desarrollado”. (Silva, 2012, p. 475)

El filósofo argentino Enrique Domingo Dussel Ambrosini es uno de los fundadores de la filosofía de la liberación y también uno de los iniciadores de la teología de la liberación; es crítico de la modernidad, del helenocentrismo, del eurocentrismo y del occidentalismo, y defiende la postura filosófica que ha sido denominada bajo el rótulo de “giro descolonizador” o “giro decolonial”⁷. Dussel pertenece al Grupo Modernidad/Colonialidad (Grupo M/C), al que también pertenecen el sociólogo peruano Aníbal Quijano y el semiólogo argentino-estadounidense Walter D. Mignolo, quienes iniciaron el movimiento. También lo integraron el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez, el antropólogo colombiano Arturo Escobar, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres, el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel, la lingüista norteamericana Catherine Walsh, el sociólogo venezolano Edgardo Lander y el antropólogo venezolano Fernando Coronil. Algunas de las áreas claves

7 “Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la ‘s’ es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’ y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial” (Walsh, 2014, p. 7).

que el grupo M/C estudia en el “sistema mundo moderno colonial” son el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización (violenta o consentida) de los estilos de vida como ensamblaje de procesos y formaciones sociales, fenómenos que se corresponden con cuatro categorías centrales: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad de la naturaleza.

CAPÍTULO II

Los saberes indígenas del Guaviare



El territorio que hoy comprende el departamento del Guaviare perteneció a la provincia de Popayán hasta poco después del inicio de la República (1820); entre 1821 y 1830 hizo parte del Departamento de Boyacá en la Gran Colombia; en 1857 se inscribió en el Territorio Nacional del Caquetá, cuando se promulgaron los Estados Unidos de Colombia. En 1910 Guaviare fue transferido a la Comisaría Especial del Vaupés, de la cual Calamar fue capital, y ya en la segunda mitad del siglo XX, mediante la Ley 55 del 23 de diciembre de 1977, se segregó de la jurisdicción de la Comisaría del Vaupés el territorio que creó la Comisaría del Guaviare, con capital en San José del Guaviare. Finalmente, en 1991 pasó a ser Departamento del Guaviare, gracias a la nueva Constitución Política.

El departamento del Guaviare, denominado así porque en él se unen los ríos Guayabero y Ariari, está ubicado en la zona norte de la Región Amazónica. Tiene límites con los departamentos del Meta al norte, con Vaupés y Caquetá al sur, con el Vichada al noreste y con el Guainía al oeste. Cuenta con una superficie de 52.927 km², de los cuales 23.830 km² son reserva forestal y 26.830 km² corresponden a parques nacionales naturales y resguardos indígenas. Administrativamente, está dividido en cuatro municipios: San José del Guaviare (capital), El Retorno, Calamar y Miraflores; cuenta con los corregimientos de El Capricho y Charras-Boquerón, ambos con jurisdicción del municipio de San José del Guaviare, y la inspección de La Libertad, con jurisdicción del municipio de El Retorno.

Este departamento cuenta con una población total de 95.551 habitantes según el censo realizado por el DANE en el 2005, en el que se observa que la mayoría de su población es mestiza (89,8%) y que la población afrodescendiente del Guaviare (5,9%) es superior a la indígena (4,3%). El bajo número de personas indígenas determina la fragilidad en que se encuentran y el peligro de la extinción irrecuperable de sus culturas y lenguas. En el departamento hay una multitud de etnias, divididas en veinticinco resguardos en los cuatro municipios. De las catorce familias lingüísticas de Colombia, en el departamento hay seis: Arawak (kurripaco), Caribe (carijona, de la cual hay tan solo 58 miembros en Puerto Nare, Miraflores), Guahibo (sikuani, guayabero o jiw), Makú (puinave y nukak), Tukano (carapana, cubeo, desano, piratapuyo, siriano, tukano y wanano) y Saliba (piraroa) (Ver Tabla 1).

Sin desconocer la importancia que tienen todos ellos, las etnias con mayor demografía son los jiw, nukak y los Tukano (vistos como familia lingüística), razón por la que en este capítulo se tomarán en cuenta los acervos indígenas de estas tres etnias. Para la mayor comprensión de la ubicación de los resguardos indígenas, se recomienda ver los mapas de las figuras 2 y 3.

Municipio	Resguardo	Etnia
Calamar	El Itilla	Carapana, desano, kubeo, tukano
	La Yuquera	Tukano
El Retorno	La Asunción	Tukano, desano
	Nukak-Maku (ampliación)	Nukak
Miraflores	Santa Rosa, Cerro Cucuy, Morichal Viejo	Puinabe, kurripako, nukak, kubeo
	Barranquillita	Tukano
	Lagos del Dorado y otros	Tukano
	Pto. Viejo y pto. Esperanza	Cubeo, desano, tuyuka, siriano, wanano, piratapuyo, tariano

Tabla 1. Relación de etnias por resguardo.

Fuente: Elaboración del autor según la base de datos de los resguardos de Colombia: ubicación, etnias, área y población, ajustada a diciembre de 2003.

Municipio	Resguardo	Etnia
Miraflores	Vuelta del Alivio	Wanano, carapana, kubeo, piratapuyo
	Yavilla II	Kubeo
San José del Guaviare	Bacati-Arara	Desano, tukano
	El Refugio	Desano
	Barranco Ceiba-Laguna Araguato	Guayabero
	Barranco Colorado	Guayabero
	Barrancón	Guayabero
	Cachivera de Nare	Sikuani, siriano.
	Caño Negro	Sikuani
	Corocoro	Kurripako
	La Fuga	Guayabero
	La María	Guayabero
	Nukak-Makú	Nukak
	Panuré	Desano, piratapuyo, siriano, tukano y wanano

Tabla 1. Relación de etnias por resguardo.
Fuente: Elaboración del autor según la base de datos de los resguardos de Colombia: ubicación, etnias, área y población, ajustada a diciembre de 2003.

Los jiw

Son los mismos guayaberos, pero este es un apelativo usado por los colonos; según Alvarado (2005), este pueblo le dio el nombre al departamento del Guaviare. La cultura jiw originalmente se encontraba “en la región noroccidental del actual país de Venezuela, entre Caracas y el lago de Maracaibo” (Kondo, 2002, p. 16). Desde allí, mediante dos migraciones principales (y varias secundarias) empezaron a desplazarse hacia el sur: la primera inició en épocas precolombinas, aproximadamente hace 2.000 o 2.500 años, y la segunda empezó en el periodo de la Conquista española, hace 400 o 500 años. Unos grupos, con el tiempo, llegaron a los llanos del departamento del Casanare, otros hacia el río Arauca y a la región de San Martín (Meta), algunas familias llegaron a lo que hoy es conocido como San Juan de Arama y los afluentes del río Meta (Kondo, 2002).

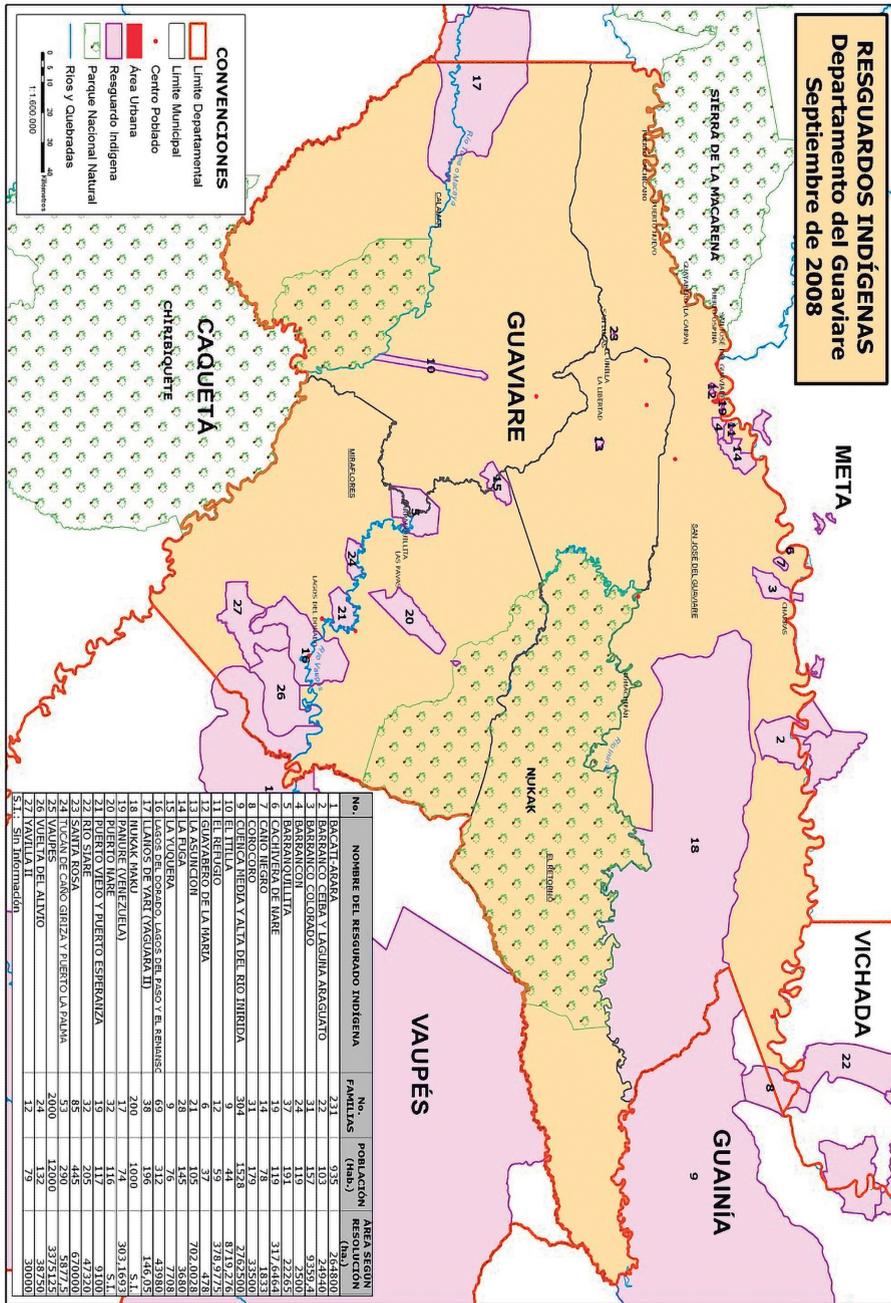


Figura 2. Resguardos indígenas del Guaviare.

Fuente: Mapa realizado en el diplomado Construcción de herramientas para abordar la diversidad cultural (2014).

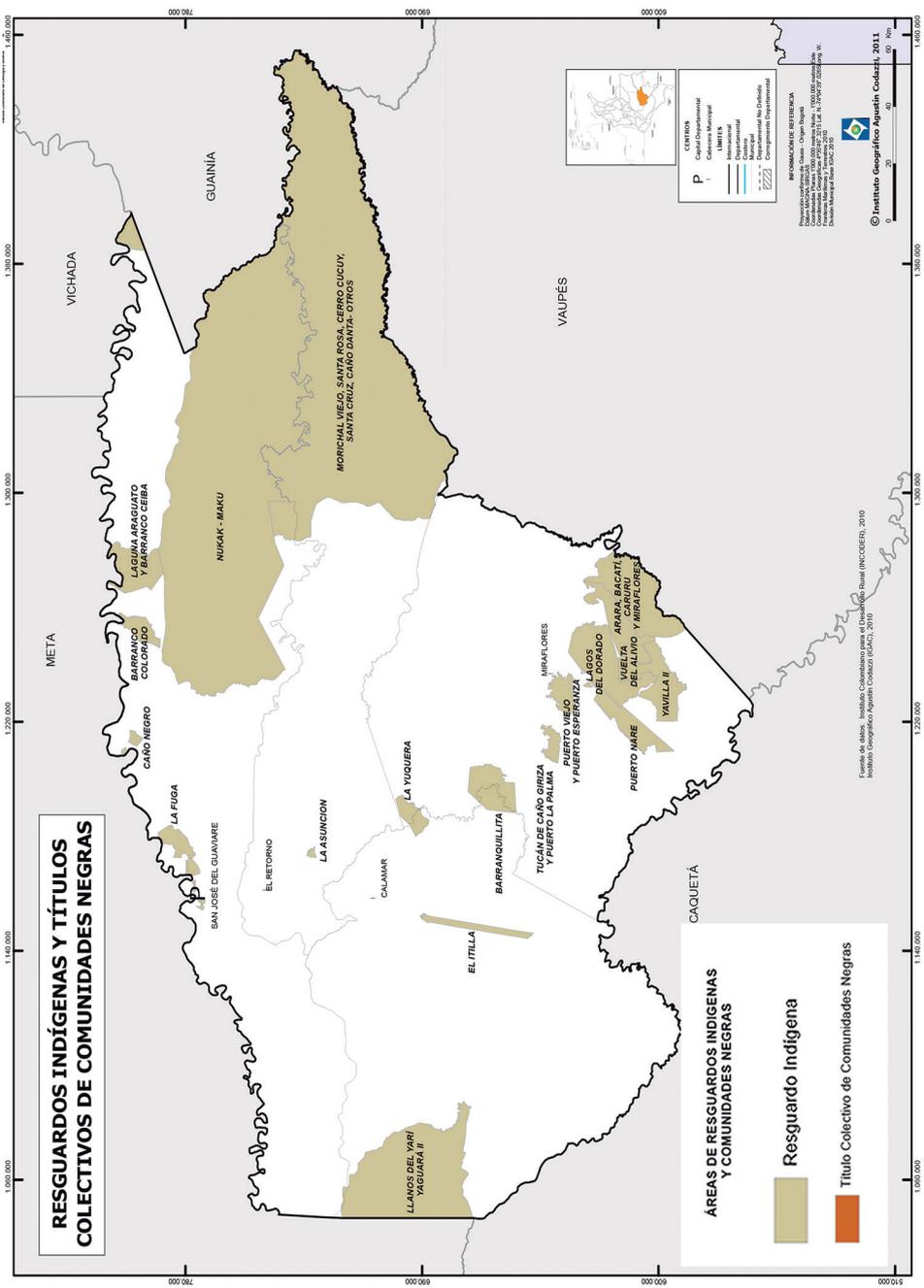


Figura 3. Resguardos indígenas y títulos colectivos de comunidades negras en el Guaviare.
Fuente: Sistema de Información Geográfica para la Planeación y el Ordenamiento Territorial (SIG-OT, 2011).

Los jiw que llegaron al Guaviare provienen de las cuencas de los ríos Papurí y Vaupés, cerca de la frontera con Brasil; habitaron las vegas del río Ariari, desde donde se desplazaron hacia las riberas del río Guaviare en la década de los cuarenta. Algunos llegaron a San José del Guaviare en la década de los sesenta por la bonanza del caucho y posteriormente por la bonanza coca-lera. Después pasaron a formar los resguardos de El Barrancón, La Fuga (en esta reserva también hay habitantes de la familia Tukano), Barranco Salado, Barranco Colorado, Barranco Ceiba, La Sal y Mocuare.

Resguardo	Ubicación geográfica
Barrancón	En la margen derecha del río, a dos horas a pie desde la ciudad de San José del Guaviare. Ubicados en el municipio de San José del Guaviare.
Barranco Ceiba	A seis horas de Mapiripán, sobre la orilla derecha. Ubicados en el municipio de San José del Guaviare.
Barranco Colorado	A tres horas de Mapiripán hacia el oriente, en la margen derecha del río. Ubicados en el municipio de San José del Guaviare.
Barranco Salado	A treinta minutos de Barranco Colorado abajo del río, cerca de Puerto Alvira, se encuentra en la ribera izquierda del río. Ubicados en el municipio de Mapiripán (Meta).
La Fuga	Situado en la margen derecha del río, a dos horas de camino desde San José del Guaviare. Ubicados en el municipio de San José del Guaviare.
La Sal	Se ubican en la margen izquierda del río pasando por el bosque de galería, a treinta minutos de camino. Ubicados en Puerto Concordia (Meta).
Mocuare	Cerca de Barranco Ceiba, sobre la margen izquierda, pasando por el bosque de galería. Ubicados en el municipio de Mapiripán (Meta)

Tabla 2. Ubicación geográfica de los resguardos del pueblo jiw.
Fuente: Elaboración del autor a partir de Izquierdo (2010).

La lengua de esta etnia es el mitua, perteneciente a la familia lingüística Guahiba, y se cree que proceden inicialmente del grupo protoguahibo, el cual es hablado por una pequeña “mayoría”. “En cuanto al estado de la lengua mitua, un 57,4% de los indígenas jiw (354 personas) hablan su lengua nativa. Los hombres jiw representan la mayoría en este indicador con el 52,3% (185 personas)” (ONIC, s. f., p. 3). El pueblo guayabero, debido a la interferencia de entes externos (sociales, políticos y culturales), presenta un debilitamiento en su cultura; su territorio ha disminuido

y su lengua progresivamente tiende a ser hablada solo por los ancianos, porque la escuela educa en castellano. Aun así, debido a su excelente conocimiento de la naturaleza, han logrado sobrevivir. Se dedican principalmente a la agricultura (siembra de plátano y yuca como cultivo principal); con la yuca brava obtienen fariña y casabe, además siembran papa, caña de azúcar, ají, piña, batata, entre otros, como forma de obtener sus alimentos. Por otro lado, el maíz y el arroz son sembrados con fines comerciales. También pescan y cazan, con arco y flecha, cachirres, dantas, lapas, micos y zaínos. Estas labores se reparten entre hombres y mujeres; son los hombres quienes se dedican a todo lo concerniente a la preparación del terreno y las mujeres quienes se encargan de la siembra y limpieza de la chagra.

En la comunidad, las labores son repartidas en la familia. Los hombres son distribuidores y las mujeres son las encargadas de la manutención del hogar. Son los hombres quienes se encargan de la preparación de las hojas de yarumo y de coca para la preparación del mambe; ellos manufacturan la cestería (labor aprendida por convivencia con las demás etnias), canoas en madera, remos y bancos. Las mujeres son las encargadas de la siembra, cuidado, recolección y procesamiento de la yuca amarga, y utilizan instrumentos de fibra, como el exprimidor o sebucán; asimismo, son las encargadas de recolectar los productos del monte, tanto para la alimentación como para la cestería o alfarería (Izquierdo, 2010). En el Barrancón las niñas aprenden con sus madres los trabajos de la chagra, la época para cada actividad y los cuidados a tener, mientras que los niños aprenden de sus padres las actividades de la pesca, la caza, la preparación de la chagra y la utilidad de los productos que la selva ofrece, tales como frutos comestibles, plantas medicinales, plantas para tinturar, para sacar beju-cos, cargadores, los animales comestibles y los animales peligrosos, entre otros. Sin embargo, estas tradiciones están agonizando con los ancianos, ellos las tienen en su cosmovivencia, pero no las enseñan. Igual sucede con los adultos, quienes las recuerdan, pero no las practican.

Este pueblo es uno de los más estudiados en la región amazónica; existen libros de sus mitos, tales como *Palabreando, relatos de abuelos de comunidades indígenas de San José del Guaviare*, publicación de la Red de Solidaridad Social y la Alcaldía de San José del Guaviare (Mendoza,

2002); *Sabiduría ancestral: cuentos indígenas colombianos*, publicado por el Grupo Sura; *En pos de los guahibos, prehistóricos, históricos y actuales*, escrito por Reina de Kondo (2002); *Tolenaimonae Peliwaisi*, entre otros. Sobre su caracterización lingüística: *El guahibo hablado* (tomos I y II), de Reina de Kondo (1985); sobre conocimientos acerca de la rotación de cultivos, de su astronomía, se puede consultar Mahecha y Rincón (2004) y la monografía de Magnolia Sanabria Rojas (2001). Algunos de estos libros se encuentran en lengua propia y otros en español.

Muchas de las prácticas tradicionales y los conocimientos están desapareciendo, pues caen en desuso. Sin embargo, hay prácticas que resisten este olvido: algunos de los hombres de la etnia jiw adornan su cara con figuras geométricas hechas con achiote carayurú y caraño, con líneas paralelas y perpendiculares, rombos, triángulos, semicírculos y puntos, porque creen que estos diseños los protegen de enfermedades provenientes de los malos espíritus; además, perforan sus orejas con pendientes como canutos de cañas o palmas. Sin embargo, los jóvenes ya no se pintan, y sus nombres en castellano prevalecen sobre los tradicionales, al punto de no “bautizarlos” ya con nombre tradicional y de que quienes lo tienen ya no lo usan. A continuación se resumen algunas aproximaciones a la cultura jiw recogidas en la literatura:

Forman una sociedad patriarcal, la unidad familiar está constituida por una pareja mayor con sus hijos solteros, las hijas y sus esposos y niños. Residen en casas rectangulares con techo de paja de palmas, a las que anteriormente cubrían hasta el suelo con hojas de platanillo para protegerse de los mosquitos, práctica sustituida por el uso de toldillos en las hamacas. Construyen también campamentos durante la cacería y, cerca de la casa principal, una casita para las mujeres durante la menstruación. Cuando la familia crece demasiado, los yernos pasan a formar su propia familia. (Izquierdo, 2010, p. 3)

Es el payé quien posee la sabiduría para entender aquello que es sobrenatural, sirviendo como interlocutor o mediador entre los dioses y los demás miembros de la comunidad; los payés actúan como conservadores de las tradiciones y la salud de la comunidad. Los jiw consideran que las enfermedades, no solo de salud, sino también sociales, son causadas primordialmente por el mal uso de la naturaleza. El payé practica con el rezo la prevención y cura de enfermedades. Según la tradición jiw, los excesos causan enfermedades. Con el rezo del pescado se realiza la cere-

monia de iniciación de ser mujer (se celebra por la menarquia de alguna adolescente) y el bautizo; con el rito del itomo se realiza la ceremonia del segundo entierro, en el que utilizan el yagé. Algunas de estas ceremonias están acompañadas de yagé o de yopo; con el rezo del baño se reza el agua y hay rezos para trabajar, para ir a la selva, para comer un animal de caza o pesca. (Resguardo Indígena de Barrancón, 2005, p. 55)

En la cosmovisión jiw el universo está constituido por varios niveles superpuestos: el superior, relacionado con el cielo y con la Vía Láctea; en el siguiente están otros astros, en el que se encuentran los seres que han desempeñado papeles especiales y también están los espíritus de ancestros buenos; en la tierra, además de lo que hay comúnmente, están los espíritus que actúan negativa o positivamente; hay también un nivel subterráneo y otro más abajo, subacuático, bajo el mar y las lagunas (Izquierdo, 2010).

Astronomía sikuani

El pueblo sikuani era tradicionalmente nómada, y se cree que proviene del departamento de Vichada. Está asentado principalmente en los resguardos de Caño Negro y Cachiveras del Nare, en el Guaviare. La siguiente compilación de la mitología y astronomía de la etnia sikuani, perteneciente a la familia lingüística Guahibo (la misma de los jiw), hace parte del *Informe de investigación sobre el diálogo de saberes entre la astronomía indígena y su relación con la astronomía occidental* (Arias, 2017), que presenté como resultado del trabajo que hice con los estudiantes de la IE José Celestino Mutis (San José del Guaviare) y que tuvo como referencia el libro *Sabiduría ancestral, cuentos indígenas colombianos*, de Francisco Ortiz Gómez y Rita Gaitán (s. f.), en el cual hay dos relatos; el trabajo se presentó ante el programa Ondas de Colciencias en octubre de 2017.

El primer relato se titula “Tsamani” y cuenta la historia de Tsamani, sus hermanos Iwanaí, Kajuyalí, Kawainalú y su hermana Ibaruowa. El protagonista de la historia es Tsamani, quien es la constelación Delphinus (El Delfín⁸); dicha constelación se encuentra rodeada⁹ por Vulpecula

8 Para la cultura tukano representa el Armadillo.

9 La mitología sikuani no habla de estas constelaciones circundantes a Delphinus, pero en la observación astronómica son importantes para su ubicación.

(La Zorra), Sagitta (La Flecha), Aquila (El Águila), la constelación zodiacal de Acuario, la segunda constelación más pequeña¹⁰ de Equuleus (El Caballo) y por Pegaso (El Caballo Alado); sus hermanos Iwanaí son las Pléyades, las cuales son un cúmulo estelar abierto que contiene estrellas de mediana edad y están ubicadas en la constelación de Tauro.

Kajuyalí es la constelación de Orión (El Cazador), posiblemente la constelación más conocida en todo el mundo por sus tres estrellas brillantes en el firmamento, el Cinturón de Orión, que se puede ver en los dos hemisferios. Orión se encuentra cerca de la constelación Eridanus (El Río) y, apoyado por sus dos perros de caza, Canis Maior y Canis Minor, pelea con la constelación de Tauro.

Por su parte, El Pesebre o Cúmulo abierto M44, que se encuentra en la constelación de Cáncer, es simbolizado en la cultura sikuani por Kawainalú. Otro cuerpo celeste importante es la estrella Vega, perteneciente a la constelación Lyra (Lira) y la principal de la misma, que es la quinta estrella más brillante del cielo nocturno y la tercera del hemisferio norte celeste tras Sirio y Arturo. Se considera una estrella relativamente cercana, a solo veinticinco años luz de la Tierra, siendo una de las más brillantes cercanas al sistema solar, y ha sido catalogada como la estrella más importante en el cielo después del Sol.

El segundo relato, titulado “Tradiciones helénicas”, nos explica que al igual que en la cultura occidental, las Pléyades (Iwanaí) indican para los sikuani los tiempos de sembrado. Tauro, que para los griegos es Zeus quien toma la forma de toro para seducir a Europa, es para la cultura sikuani un caimán, conformado por tres estrellas que forman un triángulo y que corresponderían a su cabeza (las estrellas Aldebarán, Gama Tauri y Épsilon Tauri), quien seduce a Ibarruowa, la hermana de Tsamani. Como ya se dijo, la constelación de El Delfín es Tsunami, representado como una lagartija, quien descubre que Ibarruowa tenía amores con el caimán (Tauro) e intenta separarlos; en la cultura griega, al contrario, El Delfín intenta unir a Anfítrite con Poseidón (Ortiz Gómez, s.f.).

Los solsticios son dos momentos del año en los que el Sol alcanza su mayor o menor altura aparente en el cielo, y la duración del día o de la

¹⁰ De las 88 constelaciones modernas, la Cruz del Sur es la más pequeña.

noche son las máximas del año, respectivamente. El solsticio de diciembre, conocido como solsticio de invierno, inicia el 21 de diciembre. Ese día ocurre la noche más larga del año del hemisferio norte y la más corta del hemisferio sur. El solsticio de verano inicia el 21 de junio y es el día más largo del año en el hemisferio septentrional (norte), y el más corto en el hemisferio meridional (sur). En este día hace su aparición la estrella Vega, Ibaruowa o sanjuanina, llamada también así por aparecer el día de las fiestas de San Juan.

El diálogo de saberes entre las comunidades indígenas (en nuestro caso sikuani) y las ciencias naturales puede ser realizado sin darle prioridad a una sobre la otra. Así, con la comparación entre los significados de los cuerpos celestes en la mitología se da un diálogo entre los saberes de la cultura sikuani y la occidental; ambas partieron de la observación de las estrellas y cada una le dio su propia interpretación a lo que vio.

Pero además de significados míticos, la observación del cielo tiene también fines prácticos: “estas escrituras constelares marcan para los indígenas sikuani su calendario agrícola, pues la aparición en el cielo de cada constelación en una época del año determinada, no solo evoca la historia ancestral, sino que anuncia qué hacer” (Agudelo & Sananbria, 2011, p. 43). De igual forma, la astronomía euroamericanizada tiene en cuenta las fases de la luna para determinar en qué fase sembrar o cosechar. Con la aparición de determinada constelación en ambas culturas se marca el inicio de las estaciones, mostrando de esta forma la convergencia de sus cosmovisiones. Esto no solo se ve en estas dos culturas, sino que diferentes sociedades han dado importancia a la observación de los cuerpos celestes, evento que influye incluso en sus cosmovisiones. En particular en el caso americano,

... los pueblos prehispánicos dieron gran importancia a la posición de los cuerpos celestes, como ordenadores del cosmos indígena, ello se dio no solo a través del calendario sino a través de todo un cuerpo de ideas míticas y religiosas donde los seres sobrenaturales se identificaban con los astros, cuya posición determinaba tanto la época de siembra como el destino de todo lo que vive. (Morante, 2004, p. 177)

La creación de calendarios basados en la astronomía en las numerosas culturas (sumeria, egipcia, griega, china, maya, azteca, inca, etc.) deja ver que

tienen múltiples semejanzas, incluso si no estuvieron en contacto, puesto que “el conocimiento acerca de los astros empezó de modo similar en todas las culturas, acaso porque, independientemente de la ubicación geográfica, se observaron fenómenos celestes parecidos” (Morante, 2004, p. 178).

A continuación exponemos el diálogo de saberes entre la astronomía sikuani y la occidental en forma de mapa celeste:

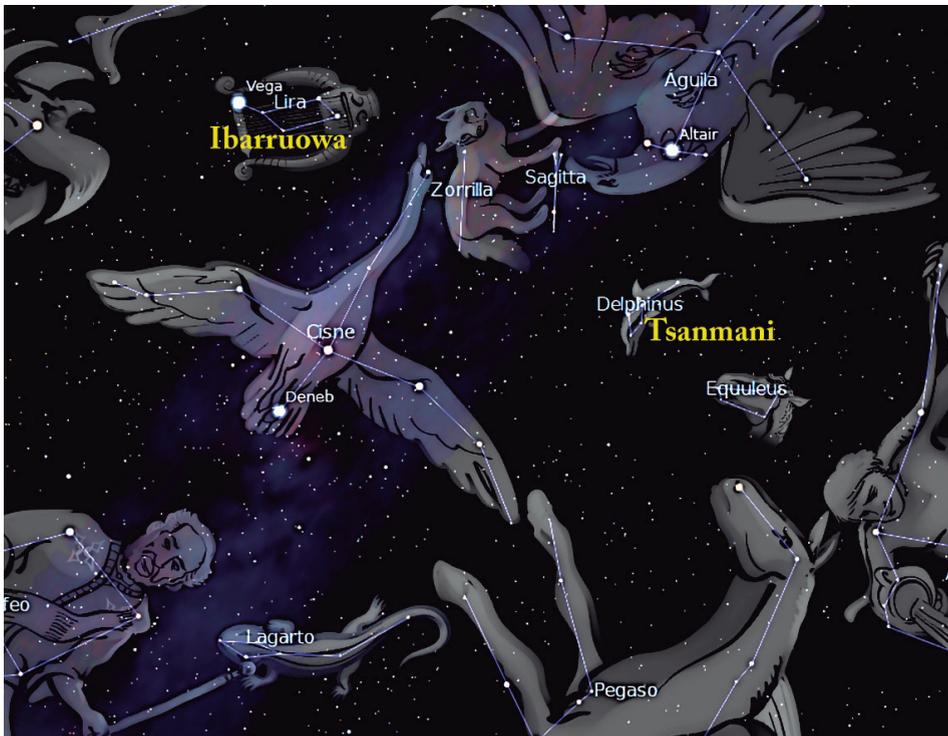


Figura 4. Diálogo de saberes ente la astronomía sikuani y la euromaericanizada: la historia de Tsamani.

Se muestra a Tsamani, quien es la constelación de El Delfín. Cuando esta constelación sale, para los sikuani empieza el verano (al igual que para la cultura occidental). También se aprecia a Vega, la tercera estrella más brillante del hemisferio norte; para los sikuani es Ibarrowa, quien también marca la llegada del verano.

Fuente: Elaboración del autor a partir del programa Stellarion.

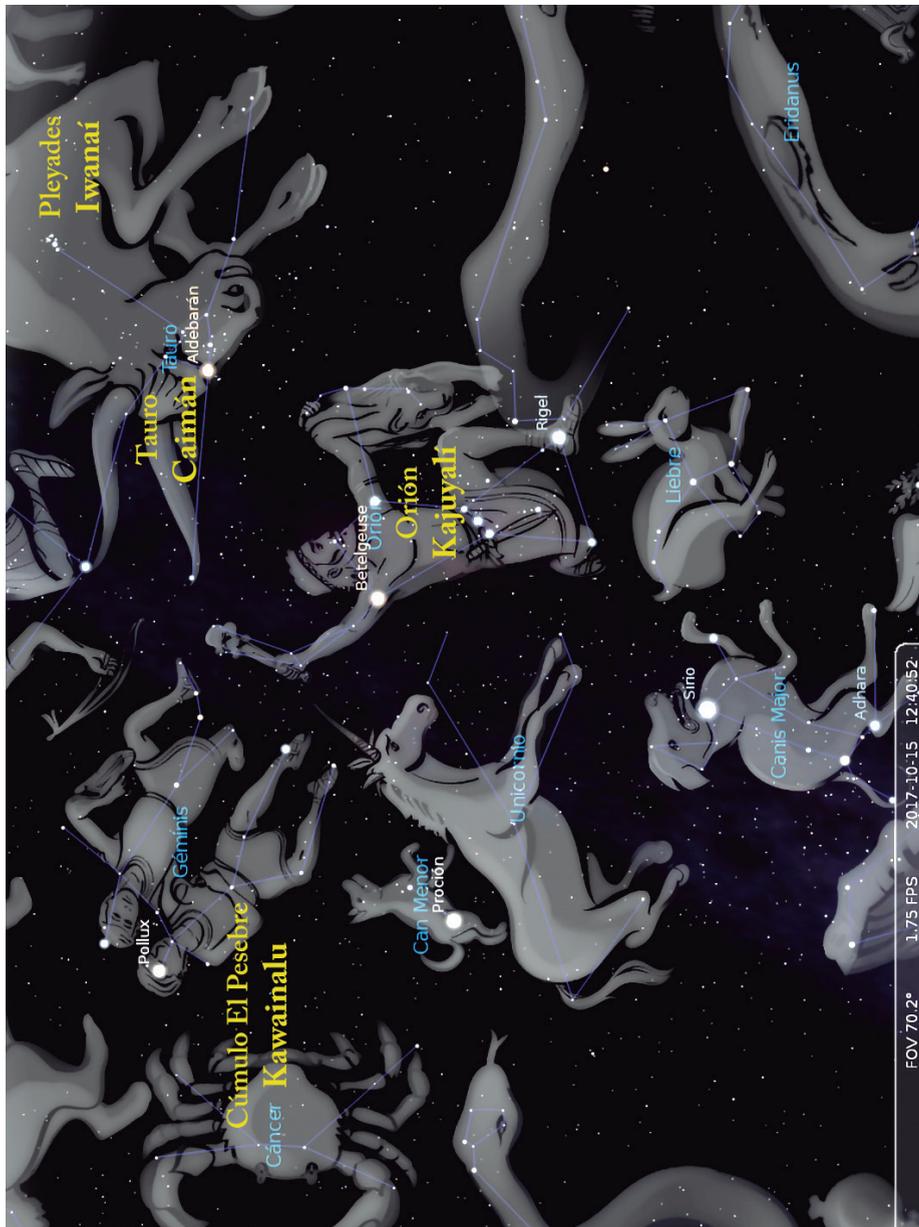


Figura 5. Diálogo de saberes entre la astronomía sikuani y la euroamericanizada: la historia de Kajuyalí.

Se muestra que Orión es Kajuyalí, que Tauro es el caimán, que el Cúmulo M44 o Pesebre es Kawainalu y que las Pleyades son representadas por Iwanai.

Fuente: Elaboración del autor a partir del programa Stellarion.

Los nukak

Son una comunidad indígena reconocida con el cliché de “los últimos nómadas verdes”, por lo que son el grupo étnico más representativo del departamento del Guaviare. Su territorio ancestral

... se ubica en el interfluvio del Medio Guaviare y Alto Inírida, hacia el oriente del municipio de SJG, desde las Sabanas de la Fuga (en la Trocha Ganadera) hasta el extremo noroccidental del Departamento del Guainía [...]. Igualmente, desde una perspectiva social, cultural y lingüística amplia, los nukak forman parte de los pueblos de tradición nómada y de cazadores del Noroeste Amazónico, como ya se evidenciaba anteriormente al tratar sus vínculos con la familia lingüística Makú-Puinave. (Franky, 2011, p. 13)

De acuerdo con Mahecha & Franky (2011), el lingüista Patience Epps pone en duda la pertenencia de los nukak a la familia lingüística Makú-Puinave; no obstante, existe una relación manifiesta en “la inteligibilidad de la lengua nukak con el cacua [siendo esto] una prueba contundente de que los nukak son parte de una migración de esta población al norte” (Mahecha & Franky, 2011, p. 8). Según Mondragón (1992), los nukak podrían haber migrado al interfluvio entre el río Guaviare y el río Inírida huyendo de la cauchería, tras lo que constituyeron el territorio nukak. Se dice que es el último pueblo de tradición nómada, contactado oficialmente en Colombia en 1988 (Mahecha & Franky, 2011); sin embargo, el antropólogo argentino Gustavo Politis publica la crónica “Nukak: crónica contacto”, que fue recopilada en el libro *Pueblos indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial en la Amazonía y el Gran Chaco* (2007), en la que además de relatar la aparición los nukak en el corregimiento de Calamar (Guaviare) en 1988, nombra algunos contactos anteriores a este año, como la noticia que apareció el 29 de diciembre de 1963 en el diario el Espectador “proveniente de un cable telegráfico de San José del Guaviare, que contaba que un grupo de colonos había matado a balazos a varios indígenas porque habían sido atacados por 500 makú bravos” (Politis, 2007, p. 147); este hecho fue conocido como “la matanza de Charras”. Luego, en 1966, este mismo periódico informa de la visita al territorio makú del cura Tulio Gómez, quien relata sobre algunas de las plantas

cultivadas y el intrincado sistema de caminos hallados en la selva. Politis también menciona que la matanza de Charras llamó “la atención de los misioneros de nuevas tribus y a mediados de la década de los setenta se instaló una misión en el límite norte del territorio nukak, sobre el río Guaviare, que se llamó Laguna Pavón 1” (p. 148).

Respecto a su cosmovisión, vale la pena mencionar algunos de sus rasgos principales:

El mundo de los nukak está compuesto por niveles: en el nivel de arriba (*jea*), se encuentran los *takueyi*, seres relacionados con los *nükak baka*; a este nivel se dirige el *mik baka*, uno de los tres espíritus de una persona, liberados al morir. En el nivel intermedio, en el que habitan, caminan, cazan y pescan, es conocido como *yee*, en él viven los *nükak* y los *nemep*, el tercer espíritu de una persona que se libera al morir; y el nivel de abajo (*bak*), del que provienen los *nükak baka'* y los *karwene* (gente que no es indígena), también al fallecer un *nükak*, otro de sus espíritus, el *borekakü*, se dirige a este nivel y se hospeda en una de las casas de las dantas que se encuentran en este nivel. Tanto la gente de arriba, como la de abajo, viven de forma parecida al de los *nükak* en el nivel intermedio. (Barbero Cárdenas, Cabrera Orozco & Mahecha Rubio, 2012)

Los nukak son un pueblo nómada por excelencia que ha ido abandonado su territorio ancestral debido a circunstancias asociadas al conflicto armado colombiano, y son uno de los 34 pueblos en peligro inminente de desaparecer. Además, a causa del irregular contacto inicial, se vieron abatidos por las epidemias, especialmente de gripa, por lo que se han ubicado en fincas de colonos, donde construyeron sus *pekuji*, o asentamientos fijos, en los que efectúan un nomadismo estratégico. Estos asentamientos se encuentran en las veredas Caño Cumare, El Plan, Charras, Guanapalo, Charrasquera, Caño Makú, Puerto Flores, Caño Makusito, Agua Bonita, Caracol y Capricho en San José del Guaviare y Tierra Alta, Costeñita y Golondrinas en El Retorno (Guaviare).

Estas nuevas condiciones de habitabilidad, en medio de fincas ganaderas y coqueras, los han llevado al confinamiento. En el caso particular de Agua Bonita, el gobierno los ubicó en una finca de la alcaldía del municipio de San José del Guaviare, que usan como morada temporal, lo que los restringió a diez hectáreas, dado que no pudieron retornar a

sus territorios después del asesinato y tortura de algunos miembros de su pueblo y su inminente desplazamiento forzado. En el año 2019 este pueblo cuenta con un resguardo indígena de aproximadamente un millón de hectáreas, donde la disidencia de las FARC, los grupos paramilitares, el Clan del Golfo y los campesinos desarrollan labores asociadas a la minería ilegal, al cultivo de coca con fines ilícitos, ganadería extensiva y tala ilegal de árboles, constituyéndose en uno de los más importantes núcleos de deforestación del país. Pese a estas condiciones, el confinamiento no les impide desplazarse de un lugar donde escasean el agua, los vegetales o frutos de la zona, a otro territorio donde puedan encontrar mejores áreas de pesca, cacería y recolección de especies silvestres.

Los nukak se organizan por territorios de acuerdo con relaciones de consanguinidad. El sector nororiental del territorio pertenece a los *wayari muno*, o gente del río Guaviare; el suroriental a los *mipa muno*, o gente de río Inírida; el occidente del territorio a los *meu muno*, o gente de la coronilla, y el centro a los *taka yudn muno*, o gente del pecho o centro de la selva.

Los nukak sí tienen una forma de organización sociopolítica [...] [que] se basa en relaciones de parentesco, las cuales estructuran grupos locales, es decir, unidades de afiliación residencial asociadas a territorios específicos que en su conjunto forman el territorio étnico. Cada grupo local es autónomo y cuenta con un líder, *we' baka* 'líder verdadero', quien debe haber nacido en el territorio del grupo local que lidera, ser hombre adulto, tener una unión marital estable con hijos, ser buen cazador y tener conocimientos especializados sobre el cosmos y su propio territorio. (Mahecha & Franky, 2011, p. 33)

El contacto con la sociedad mayoritaria está generando acelerados cambios culturales en el pueblo nukak. Por las calles de San José del Guaviare se observan hombres y mujeres que han cambiado su estética tradicional por jeans y camisas rotas, mendigan alimentos o venden manillas elaboradas con fibra de cumare a 5.000, 10.000 o 20.000 pesos, valor estimado, no de acuerdo con el esfuerzo de hacerlas o su valor cultural como piezas artesanales con trazos que reflejan su cosmogonía, sino por el tamaño de las mismas. Al igual que ocurre con la cultura iku (arhuaca), cuando se teje

se re-vive la cosmogonía de la cultura (tema que ha sido poco estudiado y que valdría la pena como forma de rescate de valores tradicionales); las manillas nukak simbolizan la relación que tienen con el mundo de arriba, son utilizadas en los tobillos y debajo de las rodillas y sus diseños identifican al grupo que pertenece quien las porta. Las manillas están hechas de fibras de la palma de cumare, pero dicha fibra escasea y los nukak han empezado a combinar materiales, lo que por supuesto conlleva a perder otra forma de expresión de su cultura. A los niños, por su parte, se les ve por la ciudad en estado de indigencia y desprotección, en pantalonetas y camisetitas, mendigando un poco de comida, estirando su mano por “cinco mil”.



Figura 6. Figuras geométricas (rombos) en las manillas nukak
La cantidad de rombos varía y algunos tienen líneas paralelas en sus lados.
Fuente: Fotografías del autor.

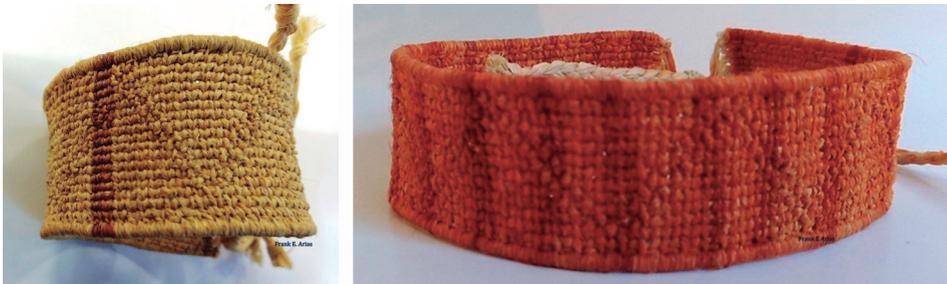


Figura 7. Figuras geométricas (zigzag) en las manillas nukak
 Algunas manillas tienen líneas paralelas al zigzag y otras
Fuente: Fotografías del autor.



Figura 8. Cesta nukak
 Algunas cestas vienen decoradas con rombos dibujados; en el fondo de algunas se dibujan
 círculos.
Fuente: Fotografías del autor.

El contacto de los nukak con el mundo exterior les ha significado el desarraigo de la relación con la naturaleza, pérdida de independencia y desplazamientos forzados. La Corte Constitucional, mediante el Auto T-004 de 2009, nombra las siguientes situaciones críticas y éxodos que esta población ha tenido:

1965-66: choque con los colonos de Charras.

1988: choque con los colonos de Caño Danta, éxodo y llegada de 43 nukak (se habla erróneamente de su “aparición”) a Calamar: 4 hombres, 12 mujeres, 26 niños. Acompañado por una epidemia de gripa, que generó varias muertes por neumonía.

1989: Traslado desde Calamar a Mitú, luego a Laguna Pabón.

1990-93: Epidemia de gripa, éxodos a Mapiripán, Puerto Alvira (Caño Jabón), San José.

1995: Fumigación que afectó al grupo de Caño Grande, Caño Makú; éxodo por dermatitis a Calamar.

1996-98: Ola de epidemias y éxodos de todos los grupos nukak hacia Tomachipán, Caño Jabón, San José. Gripe, paludismo, infecciones intestinales, sarampión, meningitis.

2002: Enfrentamientos entre paramilitares que generan éxodo.

2003: Choque entre paramilitares, Ejército y FARC en Charrasqueras, genera éxodo.

2005: Éxodo de 160 nukak desde Araguato por temor a la guerrilla y a confrontación inminente con el Ejército.

Desde 2002, son situaciones de conflicto armado las que generaron los desplazamientos de Wayari y Barrancón, sumados a la crítica situación de salud.

Los Tukano

Tienen su asentamiento en Colombia, en la región que comprende la frontera con la República de Brasil, en los límites con el departamento del Vichada y el Guainía, y se localizan principalmente en la parte oriental del Vaupés, en la zona comprendida entre el río Vaupés, la rivera de los ríos Unilla e Itilla, y los ríos Papurí, Paca y Apaporis. Según Ardila (1989), la familia lingüística Tukano se divide en dos grandes grupos separados

entre sí geográficamente: la subfamilia Tukano Occidental constituida por lenguas cuyos hablantes se localizan en los cursos de los ríos Caquetá y Putumayo, y la subfamilia Tukano Oriental, cuyos hablantes se sitúan entre los ríos Vaupés, Papurí, Pirá Paraná y Apaporis. La autora hace un listado de quince variedades lingüísticas que son consideradas como lenguas: bara (barasano del norte), barasana-taiwano (barasano del sur), carapana, cubeo, desano, guanano, macuna, piratapuyo, sirano, tanimuca-letuama, tacuyo y tukano.

La llegada de este grupo al departamento del Guaviare ocurrió cuando aún este pertenecía a la Comisaría del Vaupés; en este departamento se encuentran asentamientos en las riberas de los ríos Itilla y Unilla, ubicados en el eje Calamar-Miraflores, así como en los límites del río Vichada y Guainía. Aproximadamente en 1960 hacen su arribo a la capital, San José del Guaviare; fueron los primeros en fundar el barrio 20 de Julio, y posteriormente fundaron el asentamiento de La Fuga, ubicado a veinte kilómetros del centro de San José del Guaviare; también fundaron el asentamiento de Venezuela, que después pasó a llamarse Panuré, ubicado a dos kilómetros del centro de San José y constituido como resguardo el 14 de abril de 1993;

Cuenta con una extensión aproximada de 303 hectáreas, de las cuales el cincuenta por ciento 50% se encuentran en zonas de humedal o en áreas inundables. (República de Colombia, Departamento del Guaviare, Municipio de San José del Guaviare, 2008, p. 55).

[El resguardo indígena] Panuré está integrado actualmente por 199 personas de las cuales el 74% vive al interior del resguardo en 39 viviendas albergando 42 familias nucleares. (República de Colombia, Departamento del Guaviare, Municipio de San José del Guaviare, 2008, p. 65)

En el resguardo La Fuga habitan 44 familias con 187 habitantes, de los cuales 80 son mujeres y 107 hombres, y cuya distribución por etnias es la siguiente: guayabero (jiw) 49, desano 34, tukano 31, piratapuyo 28, guanano 17, carapana 11, cubeo 1 y otros 16 (Comunidad Indígena La Fuga, 2005, p. 77).

Por su parte, el resguardo El Refugio está conformado por 21 familias con una población total de 106 personas, de los cuales 54 son mujeres y

52 hombres, distribuidos por etnias de la siguiente forma: 47 desanos, 21 siranos, 12 cubeos, 6 piratapuyos, 6 yuruti, 2 nukak, y otros 12. (Resguardo Indígena de La Fuga, 2005, p. 57)

Según el plan de vida indígena de la Comunidad Indígena de Papurí (Asociación de Capitanes de la Zona Indígena de Papurí, Acazunip, 2008), el plan de vida del Resguardo Indígena de El Refugio (2005) y el plan integral de vida del Resguardo Panuré (2008), los tukanos provienen de un lago de leche (Ojpecoditara) en el que vivían numerosos peces. Vienen de un sitio llamado Diagobulle (desembocadura al mar, cabecera del mar), desde donde salió una canoa viva en forma de anaconda (para los indígenas de Panuré, un güio) dirigida por el dios Yepá, de allí bajó por un gran árbol de agua hueco, llegando hasta la raíz para hacer el mundo en que viven actualmente:

Entonces cortó el palo con un hacha que le había regalado el papá. Este güio [anaconda] era brujo y miró el centro del mundo. Cuando el palo cayó en el centro del mundo. Pero el árbol no cayó bien porque tenía mucho bejuco. Entonces el bejuco se quedó enredado en las estrellas. Entonces el güio mandó a la ardilla rabí blanca a cortar el bejuco que estaba enredado. Cuando la ardilla cortó el bejuco con los dientes ella lo mordió y cayó bien. Cuando cayó el palo, cayó en el centro del mundo. Después el güio miró pero el río era recto como un palo. Subió al palo y lo bailó. Cuando lo bailó el río se dobló, mucha curva. Por eso el río Vaupés tiene mucha curva. (Resguardo Indígena de Panuré, 2008, p. 15)

Después del lago pasaron por el río Amazonas, por el río Negro, por el río Isana y entraron por su cachivera, “[...] tomaron el río Vaupés y llegaron a la cachivera de Ipanuré” (Acazunip, 2008, p. 57), en donde Yepá los transformó en humanos. Cuando salieron de allí encontraron maldades y vejaciones, por lo que volvieron a la anaconda, ubicándose en su cola para que los demás pueblos que iban saliendo fueran recogidos también. De esta forma, los tukanos solo conocieron cosas positivas cuando volvieron a salir, como los rezos buenos y las danzas del Yuruparí (ritual para descansar del viaje); en esta celebración, debido al ruido hecho, “los de arriba los escucharon y cayó un relámpago, y del relámpago cayó el servidor del cacique; este era llamado Makú, cayó con su dotación, arco, flecha

y cerbatana y la mujer cayó con su canasto y balay” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 16); después cayó el cacique, que escogió a su clan (clan desano). Terminado el ritual, el jefe se volvió a subir a la anaconda y “[...] siguieron subiendo por el río Vaupés y se fue ubicando a cada clan, es decir, cada etnia, con su respectivo jefe en el sitio que le correspondía, se repartieron en pequeñas canoas, para que cada etnia buscara su propio territorio” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 16) y así fue poblado el río Vaupés junto con sus lugares sagrados.

En lo que se refiere a la lengua materna¹¹, son muy pocas las personas que la mantienen viva, que la hablan y la entienden. “Solo hablan lengua los viejos. Algunos niños y jóvenes lo entienden, pero no lo hablan. En general se habla castellano” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 61). Si es a través de la lengua que se vive la cultura y con ella se entienden sus creencias y las prácticas y saberes tradicionales, con este abandono del idioma propio será inevitable la pérdida de las cosmovisiones y de los conocimientos de esta comunidad. La transmisión del conocimiento va de generación en generación, de padres a hijos, así por ejemplo, los padres son los que enseñan a sus hijos las técnicas de cacería, de pesca, las actividades de la chagra, los ritos y rezos, y las madres enseñan a sus hijas la preparación de la fariña, el casabe y las artesanías; los ancianos enseñan a los jóvenes el canto y la danza.

Etnoeducación en el Guaviare

La cantidad de estudiantes en el departamento, según el Sistema de Información de Matrícula Territorial (Simat) del Guaviare, para el 2016, era de 18.797 matriculados, de los cuales 1.913 son indígenas, quienes son mayoría comparados frente a los 381 niños y jóvenes afrodescendientes matriculados. Así, de los 244 planteles educativos que tiene el departamento, 103 cuentan por lo menos con un educando indígena y 58 instituciones con al menos un afrodescendiente en su institución.

11 Término usado en los PVI y en general en la literatura consultada para referirse a la lengua propia; no se está de acuerdo con esta denominación pues hace referencia a la lengua enseñada por la mamá, y en muchas culturas colombianas, no solo hablan la lengua materna, sino también se usa la paterna, y la de los abuelos.

Cerca del 11% de los estudiantes de descendencia étnica tienen acceso a la educación formal, no obstante, en departamentos como el Guaviare es muy poco lo estudiado en temas etnoeducativos; basta con señalar que en todo el departamento solo hay cuatro instituciones educativas reconocidas como indígenas: (1) el Centro Indígena Caño Negro I; (2) la Institución Educativa Indígena Panuré (municipio de San José); (3) el Centro Educativo Indígena Morichal Viejo (municipio de El Retorno); y (4) El Centro Educativo Indígena El Itilla (municipio de Calamar), o sea solo un 1,63% del total de instituciones departamentales.

En el departamento existe un proyecto etnoeducativo, desarrollado en el año 2012, que presenta una propuesta del modelo pedagógico e intercultural del pueblo jiw (guayabero), el cual se realizó por dar cumplimiento a la norma y no para satisfacer la necesidad del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). Este proyecto “es la continuación de la primera fase del contrato entre el Ministerio de Educación Nacional MEN y el Consejo Regional Indígena del Guaviare, que tiene como objetivo central organizar un sistema educativo propio del pueblo jiw” (Consejo Regional Indígena del Guaviare - Crigua II, 2012, p. 7). Para el caso del pueblo nukak, el “Programa de formación intercultural de maestros del pueblo nukak” presentado a la Secretaría de Educación Departamental del Guaviare, en 2017, en el que intervinieron el Ministerio de Educación Nacional, la Escuela Normal María Auxiliadora de Granada (Meta) y algunos representantes del pueblo nukak, “refleja la manera como el Ministerio de Educación Nacional ha venido dando cumplimiento al mandato establecido por la honorable Corte Constitucional en el Auto 173 de 2012 [...]” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013, p. 6). En este programa de formación docente nukak, se dice que la educación “no podrá caer en la escolarización o sedentarización de los maestros, porque ello llevaría a la afectación de la identidad de los nukak” (MEN, 2013, p. 18). Sin embargo, la tensión entre lo tradicional y las prácticas occidentales están latentes en los procesos educativos:

Dentro de los sueños y anhelos de los líderes we'baka y los weweni, se encuentra la posibilidad de mejorar la estabilidad y el bienestar de sus familias, a través de la alfabetización y la educación para los jóvenes y adultos, es por esta razón que han solicitado al Ministerio de Educación

Nacional, un acompañamiento en la construcción de los lineamientos y orientaciones, para la construcción del modelo educativo para jóvenes y adultos nukak. (MEN, 2013, p. 21)

La educación formal, aquella que da un cartón, diploma o título, no se encuentra dentro de las tradiciones del pueblo nukak; esa educación es una forma más de aculturización traída por la colonización euroamericana.

Con el “Programa de formación intercultural de maestros del pueblo nukak”, es decir, las memorias de lo que fue el “bachillerato de tres semanas” que cursaron algunos indígenas nukak en mayo del 2016 con el fin de convertirse después en profesores, el MEN pretende cumplir el modelo pedagógico; sin embargo, no considera un plan de vida ni un modelo pedagógico oficial avalado por la SED. Los nukak piden que los profesores sean personas de la misma comunidad, pero “se necesita capacitación ‘por lo menos de cinco años de capacitación’ afirman ellos” (MEN, 2013, p. 77); piden también espacios para una escuela en donde se enseñen los conocimientos construidos en la sociedad kawene¹² que les permita continuar con los procesos de transmisión de saberes propios, buscando una educación intercultural,

... donde se reconozca que los espacios de aprendizaje son la selva, los ríos, los caños, el campamento, lugares que permitan el contacto directo con la naturaleza, una educación que logre visualizar que hay procesos de enseñanza-aprendizaje durante el momento de elaboración de las herramientas, mientras se caza, cuando se canta, cuando se danza, en el momento de elaborar la hamaca. (MEN, 2013, p. 78)

Sin embargo, se ha olvidado la historia de la educación colombiana, en especial la que predominó en el periodo 1900-1960, cuando a los indígenas se les educaba bajo el amparo de la Iglesia en seguimiento del Concordato entre el Estado colombiano y la Santa Sede, firmado en 1887 y que se extendió hasta mediados del siglo XX, cuyo fin era la de civilizar “salvajes” mediante la educación. Actualmente la administración del servicio de la educación indígena está a cargo de la Diócesis de San José del Guaviare,

12 Término en lengua nukük para referirse a lo no indígena.

bajo Contrato Administrativo 1319 de 2016, que tiene por objeto la “contratación para la promoción e implementación de estrategias de desarrollo pedagógico con iglesias y confesiones religiosas en algunas instituciones educativas oficiales del departamento” (Gobernación del Guaviare, 2016, p. 1), y que se firmó para dar “estricto cumplimiento al proyecto educativo institucional, al proyecto educativo comunitario y a las normas que regulan la educación y la prestación del servicio educativo en Colombia” (Gobernación del Guaviare, 2016, p. 1).

De acuerdo con este contrato, se atenderán 1.339 niños, distribuidos en las instituciones educativas de Santa Helena (16 sedes), Caño Negro (3 sedes) y Barrancón (3 sedes), para el municipio de San José; Morichal Viejo (10 sedes), para el caso del municipio de El Retorno; La Ceiba (12 sedes) y el Centro Educativo El Itilla (2 sedes), para Calamar; y La Hacienda (6 sedes) y Lagos del Dorado (8 sedes), así como para el municipio de Miraflores.

En dicho contrato se estipula el perfil del docente, con experiencia en docencia en el sector rural, para atender a población rural dispersa, y experiencia en docencia con población indígena, para el caso en que la escuela tenga dicha población; se determina también que deben aplicar la metodología flexible escuela nueva. El contrato hace la salvedad de que “la vinculación de los etnoeducadores de los establecimientos educativos en los que se atiende población mayoritaria indígena debe ser concertada con la comunidad en donde se encuentre la sede. Esto no sucede donde hay docentes de planta” (Gobernación del Guaviare, 2016, p. 7); y establece también la aplicación del modelo pedagógico y didáctico como labor de la curia, que deberá “proporcionar a todos los educadores los recursos pedagógicos necesarios escuela nueva en la básica primaria, posprimaria y media rural en donde se quiera” (Gobernación del Guaviare, 2016, p. 7).

El documento también da bases para la implantación de la interculturalidad como proceso y principio de la etnoeducación y la democracia. Estas son: (a) el respeto cultural, (b) la tolerancia cultural, (c) el diálogo cultural a partir del diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura y (d) el enriquecimiento mutuo. Pero estos ideales no se concretan en la realidad: no hay ese respeto ni tolerancia cultural que cobija a los colombianos según la

Constitución, valores que se pierden cada vez que no se reconoce que la otredad piensa y actúa diferente, así como por la aplicación de un currículo externo que poco se corresponde con la diversidad de pensamientos culturales que existen en la misma escuela; ese abanico de opciones que ofrece tal multiculturalidad se desdibuja a la luz de un solo pensamiento, perdiéndose el enriquecimiento mutuo, pues no hay un diálogo de saberes entre los pensamientos de las culturas.

En el Guaviare existen planes de vida indígena (PVI) para los resguardos de La Asunción, Cocora, El Refugio, La Fuga, La María, Barrancón y Panuré. En el PVI 2005-2020 del Resguardo Indígena de El Refugio, en cuanto al tema de educación, los indígenas del Guaviare creen que “con esfuerzo podemos recuperar nuestras lenguas. El currículo actual es occidental. Se enseña Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética, Educación Física, Agropecuarias, etc.” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 61). Reconocen también que “es necesario integrar al currículo actual los conocimientos propios, porque así era antes la educación, ‘es como aprender a medias’. Por eso, vamos a seguir y tratar de implementar los conocimientos propios” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 61). Se deja ver entonces que esta comunidad acepta la necesidad de una educación intercultural, pues definen la actual como “aprender a medias”, es decir, reconocen que falta integrar los saberes propios. Algunas dificultades que identifican son la poca participación de los padres de familia, la estructura física de la escuela, dotación deficiente, falta de recursos por parte del MEN y de la Secretaría de Educación Departamental y la urgencia de “integrar cosas propias: hay que ofrecer bonificación a los maestros que enseñan carrizo, danza, etc.” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 61). Esto también se ve en el PVI de Panuré. Al momento de hablar sobre sus necesidades y problemáticas en el sector educación, se encontró en el numeral 5: “carencia de metodologías propias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje”, y en el numeral 6: “no se cuenta con currículo dirigido a comunidad indígena” (Comunidad Indígena de Panuré, 2008, p. 77).

Dichos planes dan a conocer los aspectos como información sobre la comunidad, sus recursos y sus necesidades, los cambios y proyectos que quieren lograr, la misión y visión, lengua, cultura, salud, educación,

demografía, territorialidad y ley de origen. Pero aun así, no se encuentran documentos que hablen sobre cómo llevar a cabo una educación propia o etnoeducación acorde a las necesidades y las características multiculturales del departamento; estos PVI tan solo muestran qué quieren los indígenas y sus necesidades. Con esta carencia, los planes de vida indígena no son un documento rector que específicamente responda a las preguntas de ¿quiénes somos?, ¿qué buscamos? y ¿cómo lo haremos?, sino que se restringen a las dos primeras.

Las instituciones educativas y la interculturalidad

El Departamento del Guaviare cuenta con 44 instituciones de educación y 244 sedes educativas del sector oficial. En el área urbana de San José del Guaviare hay cinco instituciones educativas, a las cuales asisten 422 estudiantes indígenas y 211 afrocolombianos, entre un total de 8.391; por tanto, un 5% de la población estudiantil es indígena y un 2,5% es afrodescendiente (Sistema de Información de Matrícula Territorial - Simat, 2016).

Institución educativa	Total de estudiantes	Estudiantes indígenas	Estudiantes afrodescendientes
Alfonso López Pumarejo	1.540	102	2
Concentración de Desarrollo Rural	1.436	72	67
José Celestino Mutis	1.945	46	47
Manuela Beltrán	1.527	74	18
Santander	1.943	128	77
TOTAL	8.391	422	211

Tabla 3. Relación de estudiantes, estudiantes indígenas y estudiantes afrodescendientes en el área urbana de San José.

Fuente: Elaboración del autor con datos del Simat (2016).

En cada una de las instituciones se consultó el plan educativo institucional (PEI) y en ninguna se encuentra la palabra “etnoeducación” o “intercultural”, lo que muestra que aunque los estudiantes de diferentes culturas tengan acceso a la educación, no se tiene en cuenta la educación

propia a la que tienen derecho ni se les está educando en la interculturalidad. También se consultaron los PEI de las instituciones educativas de El Resbalón, Rafael Pombo (Agua Bonita) y de Panuré, ubicadas en el área rural del municipio de San José.

Institución educativa	Total de estudiantes	Estudiantes indígenas	Estudiantes afrodescendientes
El Resbalón	218	5	1
Agua Bonita	668	154	5
Panuré	192	82	1

Tabla 4. Algunas IE rurales del municipio de San José.
Fuente: Elaboración del autor con datos del Simat (2016).

Hasta abril de 2018, la sede principal de la IE El Resbalón cuenta con 134 estudiantes, la sede El Morro con 12, San Francisco con 9, Porvenir II con 3, Santa Lucía con 7, El Moriche con 11, El Porvenir con 11, Campo Alegre con 9, Florida Baja con 11, Las Margaritas con 5 y Santa Rosa con 16, para un total de 229 estudiantes. En la sede principal hay ocho (8) estudiantes indígenas, pertenecientes a las etnias carapana (2), cubeo (3) y piratapuyo (3), quienes se reconocen como indígenas, pero no sabían a qué etnia pertenecían, por lo que hubo que pedirles que les preguntaran a sus padres. Para que se interesaran más por su lengua y conocimientos propios se les pidió investigar por la botánica y los usos que en su comunidad les daban a las plantas, a lo que respondieron: “yo averiguo con mis papás, pero no me lo aprendo en lengua”, es decir, no muestran interés en conocer lo mínimo de su propia lengua. Aparte de ellos, hay dos hermanos zambos (en el Simat no existe esta distinción) y tampoco sabían a qué etnia pertenecía su madre. Cabe resaltar que, según el rector Cristóbal Velásquez, este colegio tiene proyectado para el año 2020 cambiar el proyecto educativo institucional a la modalidad intercultural.

La IE de Agua Bonita, a pesar de ser la institución que más estudiantes indígenas tiene entre las consultadas, tiene un PEI que se sustenta en la metodología flexible de escuela nueva, pero no hay señales que indiquen un acercamiento a los conocimientos indígenas. El resguardo de Panuré cuenta con un plantel educativo con estudios que van desde el grado cero

hasta noveno con modalidad escuela nueva. Según datos del Simat en el año 2016 la sede principal (posprimaria) cuenta con 39 estudiantes; en la sede El Refugio (escuela de primaria) hay 19 y en la sede Reserva Indígena La Fuga (escuela de primaria) hay 29, para un total de 82 estudiantes y 10 profesores.

Aparte de consultar los PEI de estas instituciones, también se consultaron los cuadernos de Ciencias Naturales de los estudiantes, y en ellos se vio que ningún profesor integra algún tipo de saberes ancestrales indígenas, a pesar de la gran cantidad de estudiantes pertenecientes a alguna etnia. Respecto a los currículos, Arias (2013), en su tesis de maestría, comenta:

... es de aclarar que las escuelas carecen de un currículo propio articulado al plan de vida, el material didáctico no es pertinente respecto a las necesidades propias de su educación, pues es material diseñado para instituciones en donde únicamente se habla el español como lengua madre, desconociendo la lengua nativa; los planes curriculares desconocen las pautas culturales en crianza y educación de las comunidades indígenas; son comunidades donde los ancianos son los sabedores y no son reconocidos por el sistema educativo tradicional como parte fundamental en el proceso educativo de los niños indígenas, sometidos a todos los rituales de la escuela tradicional. (p. 62)

El mismo autor también afirma que “los casos mencionados preocupan en cuanto al no reconocimiento de la diversidad cultural y una educación pertinente, equitativa y de calidad acorde a las exigencias y necesidades de los pueblos indígenas” (Arias, 2013, p. 63), haciendo referencia a los casos de la educación en los pueblos indígenas del Guaviare.



CAPÍTULO III

La educación intercultural



El pensamiento de la palabra y la escuela

Según Tamayo Alzate (2006), las representaciones son nociones, signos o conjuntos de signos que encarnan cosas del mundo interior o exterior. Estos signos o símbolos pueden ser externos, como los mapas, los diagramas, los dibujos, o todas aquellas cosas cuya elaboración tiene propósitos comunicativos interiores, como lo pueden ser los conceptos, las creencias, los saberes, los acervos, los modelos mentales, y en general todo aquello que ocupa un lugar en la mente de las personas.

Entre la oralidad y la escritura como formas de representación externas existe no solo una relación íntima, sino verdadera y auténtica solidaridad que se desdibuja cuando la una entra en los terrenos de la otra; sin embargo, juntas tienen una misma representación simbólica, *la palabra*. Desde la postura de Ricoeur (2003), la escritura no es solo una materialización de un discurso oral previo o “la inscripción del lenguaje hablado, sino el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa intermedia del lenguaje hablado. Así, la escritura toma el lugar del habla” (p. 41). ¿Y por qué no ha de hacerlo? Al escribir se crean textos, y “la palabra texto proviene del latín *textus* y significa enlace o tejido. Texto, tejido, hilo entrelazado, encuentro simultáneo de líneas, telaraña” (Rodríguez Pérez, 2011, p. 41); estas cualidades son compartidas por la oralidad, que

también se encuentra estrechamente relacionada con un tejido, en el que se cosen, unen y entrelazan las palabras en acciones que se dan en un espacio y momento determinado.

No se trata de que “la escritura tome el lugar del habla” (en el sentido literal), como lo señala Ricoeur (2003), o de que no haya distinción entre la acción de hablar y la de escribir, pues entre ambas hay notorias diferencias:

El vehículo de la tradición oral es un lenguaje vivo, el lenguaje de la interacción, y por supuesto su traducción a la escritura conduce a otras sensaciones, pues no es lo mismo escuchar directamente de los informantes estas historias asombrosas y lúdicas que recibirlas por vía de la escritura. (Jurado, Roldán et ál., 1998, p. 11)

Como ya se mencionó, tanto la escritura como la oralidad están relacionadas entre sí, ambas son tejidos de pensamientos, sentimientos y emociones. Y sin embargo cada una, al pasar hacia lo otra, cambia de forma. Mientras que el hablar y escuchar son capaces de tejer una cultura, también hay quienes piensan que “la escritura y lo impreso, por el contrario, aíslan, descosen, destejen y por lo tanto descontextualizan” (Colombes, 2015, p. 17). “Y aunque el acto de escribir implica la [h]ilación misma de ideas, arrebatando el ovillo al otro, para tejer en la soledad el propio canasto” (Taborda & Arcila, 2016, p. 24). En la misma línea, Ricoeur (2003) expresa que: “mientras el discurso hablado va dirigido a alguien determinado desde antes por la situación dialogal —va dirigido a ti, la segunda persona—, un texto escrito va dirigido a un lector desconocido y potencialmente a todo aquel que sepa leer” (p. 44). De este modo, aun cuando la oralidad reúne a una cultura específica y es capaz de llenar auditorios, la escritura también teje su telaraña y es capaz de atrapar al lector.

En la educación instaurada para los indígenas (que no es lo mismo que etnoeducación), al igual que en la educación de la modernidad, se le da primordial importancia al rápido dominio de la lectura y la escritura, olvidando que en las comunidades indígenas la transmisión de su conocimiento tradicional fue y sigue siendo por medio de la oralidad. Es cierto que la escritura guarda ciertas distancias con los procesos de la tradición oral, pero no se debe olvidar que estas dinámicas de la información empezaron con la comunicación oral para luego saltar a la información

visual escrita, por lo que “no es tan cierto que la oralidad desaparezca cada vez que escribimos” (Jurado, Roldán et ál., 1998, p. 12). Por consiguiente, para la etnoeducación el lenguaje tanto oral como escrito no es la parte constitutiva del pensamiento, pero sí la parte motora para la expresión y comunicación del pensamiento vivido.

Pensamiento unívoco, analógico y metafórico

Cuando los pueblos originarios se formaron, lo hicieron sobre la base de la comunicación a través del lenguaje; por milenios esta comunicación les sirvió para manejar sus propios asuntos, tales como acuerdos comunes, costumbres, mitos, leyendas, etcétera, lo que hizo posible la construcción y funcionamiento de la sociedad mediante el uso del lenguaje, que experimentó una evolución desde la articulación de sonidos guturales hasta sonidos discretos y la gesticulación de palabras. La oralidad posee un cuerpo social que da fundamento cosmogónico y político a los pueblos originarios, cúmulo de saberes que se conoce como *tradición oral*, conocimientos tradicionales entendidos como aquellos acervos transmitidos por las personas de generación en generación y casi siempre de forma oral. Es así como hoy en día, gracias a la oralidad, se conocen los saberes de los pueblos originarios, que no se limitan exclusivamente a sus mitos y leyendas; esto porque la oralidad es la forma original de trasmisión de estos acervos.

Los primeros seres humanos, que vivían instintivamente y satisfacían tan solo las necesidades básicas como buscar alimento o agua, empezaron a generar procesos de pensamiento y a valerse de tácticas y estrategias para solucionar problemas prácticos, produciendo un saber para aplicar. Una de las formas de describir y conocer el mundo es mediante el pensamiento mítico, el cual conduce a las creencias, “y como una creencia es una verdad que no necesita ser demostrada, una visión de mundo —concepción de realidad— es un régimen de verdades sobre qué es y cómo funciona la realidad” (Silva, 2011, p. 13). Recordemos que para Kant (2005) el conocimiento surge de la combinación de la dualidad sujeto/objeto; así, de las dimensiones subjetiva y objetiva surgen las tres formas de conocimiento: opinión, creencia y saber. Al respecto Luis Villoro (1996), en su libro *Creer, saber y conocer*, define la creencia como “un estado disposicional

adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos” (p. 71), para concebirla finalmente como un término teórico referido al estado interno del sujeto. Sin ir más allá y profundizar en ello, la creencia es una forma más que tiene el ser humano para conocer y adquirir conocimiento, y esto no quiere decir que el conocimiento y la creencia sean lo mismo. Tanto para Kant como para Villoro, en el proceso cognoscitivo el saber o los saberes están interconectados con la creencia, pues para saber se tiene que creer, aunque no necesariamente al contrario.

En cuanto a la relación conocer/saber, Villoro (1996) sostiene que “conocer un objeto implica saber algo de él, exige tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar familiarizado con ello” (p. 198). Conocer implica saber varias cosas sobre algo, sin que ello implique que sea la suma de esos saberes, aunque estos sean la fuente del conocimiento que se da sobre alguna cosa; asimismo, conocer también “implica poder contestar múltiples y variadas cuestiones de la más diversa índole sobre el objeto” (p. 204).

En suma, de acuerdo con Villoro, conocer (en el sentido más amplio) es poder integrar cualquier saber parcial y cualquier experiencia sobre el objeto por muy distintos o variados que estos sean. De esta forma, si se tiene en cuenta que los saberes están basados tanto en el propio conocimiento como en el conocimiento ajeno, y si se entienden los acervos como el conjunto de valores, prácticas, decisiones, criterios acumulados por tradición (o durante un tiempo) o herencia, tanto la ciencia, las creencias, las técnicas y los acervos mismos resultan ser tipos o formas de saberes y conocimientos (que, por supuesto, los indígenas han desarrollado).

Para los indígenas el mito es una forma de reflexión y de reproducción del saber tradicional compartido a través de un diálogo visto hacia el pasado (entre el individuo, sus padres y abuelos) y hacia el futuro (entre el individuo, sus hijos y nietos). Los mitos van más allá de ser historias ficticias o narraciones maravillosas sobre la cosmogonía; con ellos se tiene una visión global sobre la existencia humana, expresada por el *pensamiento metafórico*, es decir, la capacidad para establecer relaciones entre fenómenos que son diferentes o de múltiples formas pero que tienen rasgos comunes; este pensamiento ayuda a establecer eslabones de repre-

sentación entre los atributos de algún fenómeno y la propia experiencia cotidiana. Así, mediante el mito se establecen enseñanzas, se dictan las normas de la comunidad y se instaura el conocimiento.

El mito tiene al menos dos significados posibles: el del sentido metafórico y el del literal. Si lo dicho se comprende desde la parte metafórica, el mito se convierte en creencia; aquí, “creer quiere decir tener algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes. Equivalente a suponer o a conjeturar pero no a estar cierto” (Villoro, 1996, p. 15). Si se va por la parte literal, el mito sería inentendible; por ejemplo, en la mitología tukano dicen: “[...] los de arriba los escucharon y cayó un relámpago, y del relámpago cayó el servidor del cacique; este era llamado Makú, cayó con su dotación, arco, flecha y cerbatana y la mujer cayó con su canasto y balay” (Resguardo Indígena de El Refugio, 2005, p. 16). Aquí la parte literal del lenguaje usado desafía las reglas lógicas y racionales, convirtiéndolo en incoherente respecto a la realidad.

Una discusión clásica respecto a los mitos es la de Mircea Eliade (1981), quien señala algunas de sus características: (1) son la narración de la historia de los hechos fabulosos y ficticios de los dioses y personajes con características de héroes de un pasado remoto; (2) son relatos sagrados (opuestos a lo profano) que se consideran verdaderos y encierran cierto significado profundo con verdades filosóficas del origen divino; (3) casi siempre se refieren a una creación, o sea, explican la existencia de las cosas, tales como la creación del mundo (terrenal y espiritual), el origen de los seres humanos, las constelaciones, entre otros; (4) se constituyen en paradigma o justificación del accionar humano, convirtiéndose en el modelo de su propia condición dados los significados profundos y las verdades filosóficas de origen divino; (5) representan la forma de vivir del ser humano, ya que mediante ellos se transporta a un tiempo sagrado disímil al que se encuentra.

Se puede confundir el pensamiento metafórico con el *pensamiento analógico*, pues ambos son procesos que, mediante la asociación de premisas o palabras, hacen una comparación válida utilizando una relación de semejanza. Sin embargo son diferentes, pues en el pensamiento analógico la comparación se puede extrapolar y las palabras tienen una relación directa con el objeto, es decir, se conserva la relación de los significantes,

mas no de los significados; en él se comparan dos términos para crear un significado. Mientras tanto, en el metafórico las palabras casi siempre son relacionadas indirectamente con el objeto/sujeto y llevan implícitos atributos que mediante la razón no pueden ser explicados; esto no quiere indicar que la metáfora no tenga un significado primario, sino que tiene varios significados a partir de un significado primario; en la metáfora hay un significante y mínimo dos significados, un referente denotado y uno subyacente. En otras palabras, en la metáfora hay una sustitución de términos (significante) para dar lugar a otras formas de significado, por lo que se puede decir que del pensamiento metafórico se puede desprender el analógico, pero no viceversa, así como que ambas son formas de llegar a alguna “verdad”:

El pensamiento analógico, o análogo, comparte con el pensamiento mítico el uso de la metáfora. Pero a diferencia de este último, somete esa metáfora a una serie de reglas y a unos procedimientos formales que hacen a la misma mucho más apta para aproximarse a lo que podemos decir responsablemente sobre ciertos temas que simplemente no pueden ser objeto de estudio a base del pensamiento unívoco. (Villalón, 2010, p. 36)

Con el pensamiento analógico se vinculan términos de algo probable, y esto hace que sea poco frecuente en los métodos de la ciencia, que busca postulados seguros más que probables, porque está basada en el pensamiento unívoco, que mantiene una relación de correspondencia única e idéntica entre el significado y el significante; así, la ciencia debe su estatus al pensamiento unívoco, que le ha permitido definir una sola realidad. Con la colonialidad del saber que impuso Europa se ha creído que la ciencia puede explicarlo todo y que sus premisas no necesitan de otra interpretación; pero la ciencia tiene sus límites y no puede dar cuenta de sus propios conceptos, como por ejemplo el de materia o masa (desde Aristóteles y aun con Einstein no se tiene claro este concepto), o de términos tales como el infinito, lo eterno, la sustancia, el ser, entre otros; precisamente es el pensamiento unívoco el que establece esta talanquera. La ciencia ha sido criticada por intentar explicar todo a través del pensa-

miento unívoco y porque a pesar de ser una forma válida de ver el mundo, no se puede considerar como la única, ya que la realidad se puede explicar a partir de otras disciplinas, como las artes o las ciencias humanas.

Cosmovivencia y cosmovisión

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra cosmovisión proviene del alemán *Weltanschauung* y significa visión o concepción global del universo; los dos términos que componen la palabra original son *Welt*, que significa mundo, y *anschauen*, que significa observar. El término fue usado por primera vez por G. F. W. Hegel, pero toma importancia a finales del siglo XIX y comienzos del XX tras la publicación del libro *Introducción a las ciencias del espíritu (Einleitung in die Geisteswissenschaften)*, escrito por el filósofo Wilhelm Dilthey. En 1919 el filósofo alemán Karl Jaspers, en *Psicología de las cosmovisiones (Psychologie der Weltanschauung)*, define el término desde la psicología como “una manera de entender al hombre estableciendo la frontera de sus significados con la filosofía. Desde que se introdujo, este concepto ha demostrado ser de utilidad en los estudios sobre cultura, historia y filosofía” (Cano, Mestres & Vives-Rego, 2010, p. 275).

Dilthey propone tres tipos de *Weltanschauung*:

Primero el naturalismo, en donde el ser humano se puede ver a sí mismo como un objeto que la naturaleza determina.

Por otro lado, está el idealismo de la libertad, donde el ser humano es consciente de que está separado de la naturaleza por su libre albedrío.

Por último, está el idealismo objetivo, en donde el ser humano toma consciencia de su armonía con la naturaleza. (Enciclopedia de conceptos, 2000)

A pesar de sus diferencias, todas las cosmovisiones tienen una estrecha relación con la naturaleza. La cosmovisión no es el mundo que rodea al individuo de una sociedad, sino que debe ser entendida como el sistema de saberes que tiene la persona de una cultura determinada, cuyo fin es interpretar el mundo (el mundo natural) en el que está inmerso. Se puede

llegar a pensar que existen tantas cosmovisiones como personas hay en el mundo. El concepto de cosmovisión tiene una estrecha relación con el de cultura, pues esta no tendría relevancia si no existieran unos saberes propios que la caracterizan; sin embargo, la cosmovisión es más propia del individuo que de la cultura, pues es este el poseedor del sistema de creencias sobre el mundo.

Así, por ejemplo, existe tanto la cosmovisión de María la tukano, o la de Pedro el tukano, así como también lo que se llama cosmovisión tukana, un sistema de creencias o conjunto de saberes que, se presume, están presentes en todos los tukano. Pero en realidad no se sabe si dicha cosmovisión tukana es compartida por todos los tukanos, o por ninguno, o por parte de ellos; es por ello que resulta más acertado usar la palabra *cosmovivencia* cuando se habla de una cultura, entendiéndose como aquella relación entre el mundo y la forma de vivirlo, o como la convivencia entre el mundo y la cultura:

Es en este marco de consideraciones donde los conceptos de cosmovisión y cosmovivencia adquieren sentido, y sentidos históricos, puesto que la carga significativa está puesta en lo comunitario como espacio de construcción de imaginarios simbólicos que recrean constantemente formas identitarias donde los mitos, ritos, representaciones y prácticas propician una manera de mirar el mundo y por ende de actuar en él. (Quintar, E. & Quiñones, 2016, p. 24)

De los conflictos en la interculturalidad al diálogo de saberes

En teoría (normas, leyes, decretos, Constitución) la multiculturalidad es un principio constitutivo del país, entendida como la convivencia entre las distintas culturas, provista de un reconocimiento estatal de la diferencia y la diversidad cultural. Pero en la realidad del país dicha multiculturalidad solo está plasmada en el papel; en La Guajira, lugar desértico, con dificultades de transporte y escasez de agua, los niños mueren de sed y de hambre; en las calles, se ve a un muchacho con el pelo largo y los que lo

observan piensan que es un hippie, sin estudios y vago; al ver a un indígena la gente piensa que lo único que sabe es hacer artesanías; la mujer que usa minifalda es asociada con una prostituta... Con estas representaciones y percepciones no es posible reconocer la interculturalidad.

Una interculturalidad realmente presente en las dinámicas sociales deviene de las diferencias culturales y las articula. Es entendida como la apropiación de concepciones entre distintas culturas con el fin de cimentar un diálogo entre iguales. Según Catherine Walsh (2009), la interculturalidad tiene tres perspectivas distintas: la primera, una interculturalidad *relacional*, “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 77); la dificultad de este enfoque es que oculta o minimiza los contextos de poder, conflictividad, dominación o colonialidad de dicha relación.

La segunda perspectiva, interculturalidad *funcional*, hace referencia al “reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p. 77), y busca promover el diálogo, la tolerancia y la convivencia; su dificultad es que no reconoce la existencia de una asimetría y desigualdad social, convirtiendo este reconocimiento y respeto en una nueva forma de dominación.

La tercera es la interculturalidad *crítica*¹³, que la autora define así:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad en sí, sino del problema estructural colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento [de] que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se entiende como una herramienta y como proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternización—, distinta a la funcional que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las

13 La autora reconoce que: “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (Walsh, 2009, p. 78)

estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar. (Walsh, 2011, p. 102)

La diferencia entre la interculturalidad funcional y la crítica es que la primera toma la diversidad de la cultura como eje principal, señala la inclusión y el reconocimiento en la sociedad y deja por fuera los dispositivos y patrones de poder (o sea, aquellos que salvaguardan las desigualdades), mientras que la segunda está basada en el problema del poder y de la diferencia que ha sido cimentada en función de este: “el interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (Walsh, 2009, p. 88).

El primer paso para que se dé la interculturalidad crítica es reconocer que hay un conflicto entre los diferentes saberes; el proceso de interculturización “... tiene relación con los saberes y conocimientos, al reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos” (Walsh, 2009, p. 87). Aquí, la interculturización no solo se refiere a los procesos de relación y negociación que propician la legitimidad, el respeto, la simetría, la igualdad o la equidad que se dan entre personas, sino también a las que se dan entre formas de pensar y maneras de producir conocimientos.

El diálogo de saberes se plantea como una forma para llegar a la interculturización, en donde (co)existe el pensamiento indígena y el pensamiento proveniente de la euroamericanización. Este diálogo es un proceso en el que todos pueden participar, es interactivo, comunicativo, de libre expresión, de legitimación para cada una de las culturas y propicia un análisis crítico que valora la unidad en la diversidad. Para entablar un diálogo hay que partir del supuesto de que por más expertos que seamos en el tema a disertar, hay cosas que también desconocemos. A veces no reconocemos la esencia del saber, que implica aprender algo que no se sabía, así como aprender implica reconocer que hay algo que se ignoraba;

es decir, cuando se habla de saberes también están implícitas las ignorancias; pues hay saberes que no se sabían e ignorancias que se ignoran en la otredad. Así como ciertas ignorancias pueden causar miedo a lo desconocido, también ciertos saberes rechazan la otredad; entre saberes e ignorancias hay conflictos, y para solucionarlos primero hay que reconocer que existe un problema; después de este reconocimiento, el diálogo deviene el eje principal en la mediación o negociación entre los conflictos.

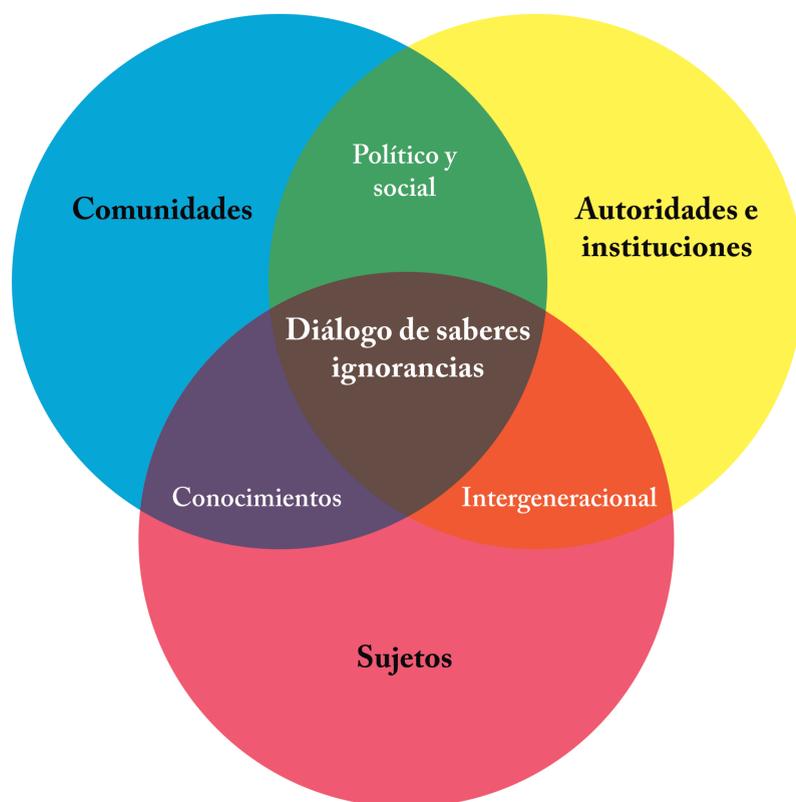


Figura 9. Partes que intervienen en el diálogo de saberes.
Fuente: Elaboración del autor.

Los saberes no solo se refieren a lo entregado dentro de las instituciones educativas: “en esencia, lo que está en juego entonces, son sistemas

distintos de pensar y de construir conocimiento” (Walsh, 2007, p. 107). El diálogo es tomado como motor que promueve la dinámica intercultural (por supuesto también la educación intercultural), y los saberes serán aquellos que indican hacia dónde va el diálogo. Cuando se dialoga entre saberes hay eventuales cooperaciones recíprocas donde se puede aprender unos de otros, y así el diálogo de saberes va más allá del intercambio de conocimientos, saberes o creencias. Además de darse entre conocimientos o entre saberes académicos, el diálogo de saberes también está presente en los encuentros interrelacionales como los de madre e hija, nieto y abuelos, joven y anciano, e incluso entre sujetos de la misma generación. Existe un diálogo pedagógico entre el estudiante y el docente, entre el directivo y el docente o entre padre y el hijo, así como entre sujetos y autoridades o instituciones, entre políticos, sociedades o comunidades, siendo los dialogantes quienes asumen la competencia para validar y comunicar. Por lo tanto, no se trata solo de lo que se sabe, sino de saberse comportar en una relación con el objeto, o el sujeto, o ambos; aquí el asunto del diálogo de saberes es el manejo de cómo se imbrican los conocimientos propiamente dichos con los actores que dialogan y con sus relaciones, forjando de esta forma un proceso intercultural.

La idea (o concepto) de diálogo de saberes como propuesta para reivindicar los saberes populares o étnicos no es nueva, tiene sus arraigos en los postulados del filósofo y pedagogo Paulo Freire y su pedagogía humanista y liberadora; está conectada también con los pensamientos de Frantz Fanon (cuyos escritos Freire solía citar) y su *pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora* en su lucha descolonizadora, a su vez vinculada con el método de *investigación acción participativa* del colombiano Fals Borda y de otros intelectuales latinoamericanos que piensan en la (de)colonización el poder, el saber, el ser y la naturaleza. El diálogo de saberes es una de las aproximaciones para trabajar la educación intercultural. Cuando se dialoga entre saberes hay una adquisición o complementación de saberes, de acervos científicos, legales, organizativos o comerciales. Paulo Freire (1970) habla acerca de la conformación del diálogo como espacio pedagógico donde se construye el proceso de reflexión crítica sobre las realidades que se distinguen y se comparten.

El diálogo intercultural y la educación propia

La lengua propia en el Guaviare

Es a través de la lengua de los pueblos originarios como se constituye la fuente de identidad étnica. “En las lenguas se encuentra la visión cósmica de la vida; reflejan una concepción de vida” (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - Contcepi, 2013, p. 43). Con la lengua se establecen las formas de conocimiento, las maneras de referirse al mundo. Pero las lenguas nativas de Colombia, y en especial del Guaviare, se están perdiendo por la hegemonía del idioma español, que se ha enraizado en las formas de vivir e interactuar con el mundo. A las comunidades indígenas se les ha creado la necesidad del español, pues se les obliga a comunicarse a través de él; por ejemplo, en las tiendas cuyo dueño es el colono se obliga al indígena a darse a entender mediante el español, de la misma forma que en las aulas de colegios en donde hay colonos que no conocen un idioma indígena o incluso docentes que, aun siendo indígenas y hablantes de su lengua nativa, imparten su clase en español. Es el indígena quien se ve obligado a aprender el español, pero nadie hace el deber de aprender la lengua nativa. Es el caso de la escuela de Panuré, donde la mitad de profesores son hablantes de la lengua propia, pero las clases de Ciencias Naturales y Matemáticas son dictadas en español. Como si fuera poco, el proceso natural del aprendizaje de la lengua materna, en el que la madre o el padre le enseña los conocimientos propios a su hijo en su lengua, se está perdiendo por el uso continuo del español, por lo que los niños hablan muy poco en su lengua¹⁴ y se comunican casi que exclusivamente en español; a ellos de vez en cuando, en especial cuando juegan, “se les sale” una que otra palabra en lengua. Además, en el colegio (y en los

14 No es el caso de Alemania; en la ciudad de Bonn, “Todos los estudiantes, durante sus estudios, deben aprender una lengua indígena, afirma Sachse. En el Instituto de Culturas Precolombinas y Etnología se enseña actualmente náhuatl, quechua (ayacuchano), maya yucateco y maya quiché. Los cursos duran por lo menos un año” (Pazmino, 2015).

demás colegios departamentales) no existen materiales adaptados para fortalecer la recuperación de la lengua, tales como libros, diccionarios o el mismo currículo, que aunque habla sobre la protección de la lengua no propicia su recuperación; en estos centros educativos no se utilizan las lenguas indígenas como lenguas para la (inter)comunicación, reflejando poca relevancia de ella en el currículo.

En Colombia, según el *Atlas of the world's languages in danger* creado por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010), las 68 lenguas indígenas están en peligro de desaparecer, de las cuales 12 se encuentran en estado vulnerable, 28 definitivamente en peligro, 12 severamente en peligro, 12 en peligro crítico y 5 extintas. Esta situación se refleja en el siguiente mapa:

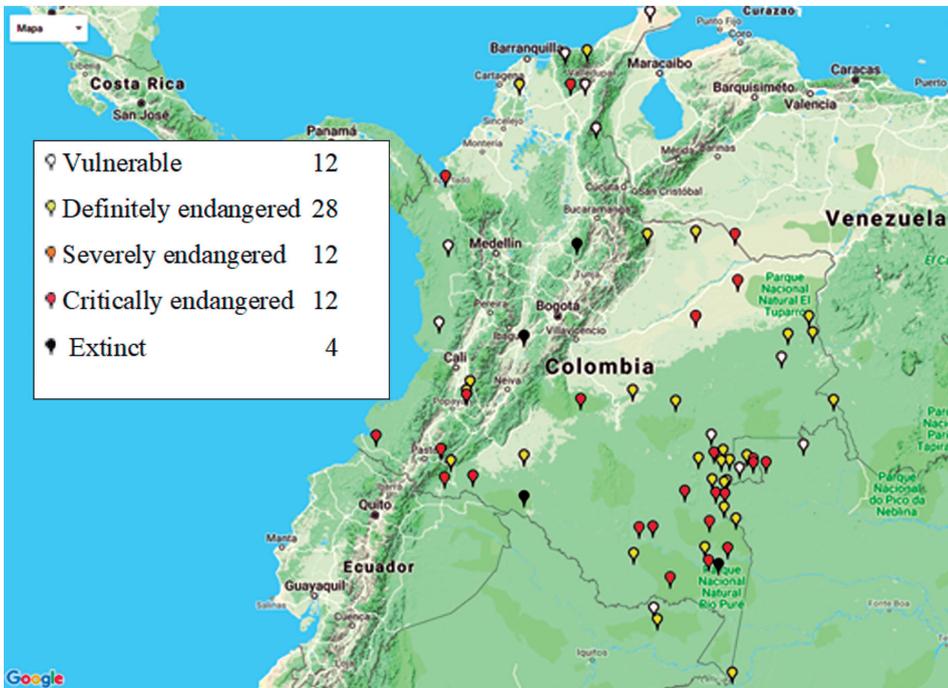


Figura 10. Mapa de Colombia de lenguas en peligro de extinción.

Fuente: Unesco (2010).

Para el caso del departamento del Guaviare, dos lenguas se encuentran “definitivamente en peligro”: la lengua de los guayaberos, con 1.118 hablantes, y la nukak, con una población total de 881 personas, todas hablantes. Según el mapa mostrado por la Unesco (2010), también se encuentran en peligro de extinción las lenguas originarias del departamento del Vaupés, como el barasana y el piratapuya (según esta sistematización: “críticamente en peligro”); en la clasificación se encuentran en estado definitivamente en peligro el carapana, el desano, el siriano y el yurutí, así como también el curripaco, proveniente del Vichada.

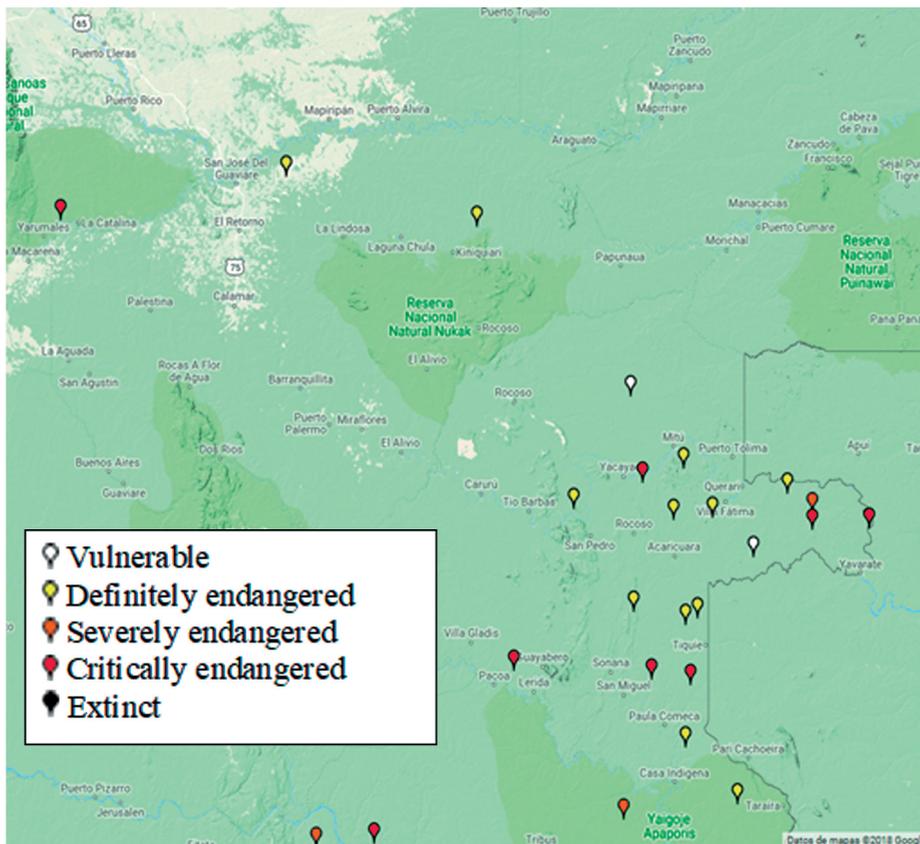


Figura 11. Mapa del Guaviare y Vaupés de lenguas en peligro de extinción.
Fuente: Unesco (2010).

Por otra parte, la clasificación de lenguas en peligro de la Unesco refuerza la idea de que los hablantes de las etnias anteriores tienen su lugar de origen en otros departamentos, como el Vaupés y el Vichada, y por lo tanto el departamento del Guaviare no tiene una comunidad nativa.

Decolonización de la naturaleza

Según Walsh (2007), desde que se ubicó al europeo blanco encima de la pirámide del poder y en la base al negro y al indio, se estableció la *colonialidad del poder*, y a partir de ese orden moderno/colonial se creó la idea de una raza superior y otras inferiores y se empezó a forjar la idea de que los indios y negros por sí mismos no piensan: “cualquier saber viene simplemente de la práctica de/con la naturaleza, así clasificado y nombrado como ‘tradición’, nunca como ciencia o conocimiento” (p. 105). “En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo” (Quijano, 2000, p. 133).

Con la colonialidad del *poder* se impuso la colonialidad del *saber*, que “no solo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (Walsh, 2007, p. 104). Con la categoría de *raza*¹⁵ como sistema de clasificación se llegó explícitamente a la jerarquización de grupos que incluyó los tipos de saber y se desconocieron no solo los conocimientos de las etnias, sino también su pensamiento, conllevando una colonización del *ser* en la que se consideraba que los negros e indígenas no tenían la capacidad de razonar o de pensar.

Desde la llegada de Cristóbal Colón en 1492 se instauró la idea de progreso/desarrollo en América como símbolo de evolución humana, y el progreso significó tener civilización así como hoy significa ser desarrollado. Después de 1492, durante la época de la Conquista y hasta la edad Moderna, la ciencia que empieza con Galileo Galilei y que luego

15 En el primer capítulo se habló de la confusión de la palabra raza con la palabra etnia.

fue perfeccionada por Isaac Newton fue una forma de descubrir “datos (nuevos)” sobre sí misma, al principio, bajo la concepción de que el dios creador católico había otorgado a los animales, las plantas y la materia características inalterables y universales, con lo que se validó la experimentación sobre la naturaleza para encontrar dichos atributos. Después, el método científico de René Descartes puso en tela de juicio las verdades absolutas con la *duda metódica*, que converge en la realización de experimentos sobre partes o subconjuntos específicos en los que se consigue un conocimiento mecanicista y reduccionista.

Así pues, fueron Galileo, Descartes Newton, junto con Francis Bacon, el padre del método científico moderno, quienes crean la noción de que la ciencia genera una nueva visión del mundo¹⁶, pues se concibe que la naturaleza puede ser observada y controlada, que es predecible, utilizable y que puede ser expresada matemáticamente, lo que ensalzó a la ciencia como la visión del mundo objetivo y universal. Desde ese momento la ciencia, en su intento por “medir”, separó y dejó a un lado la sociedad, al ser humano y a la misma naturaleza, para transmutarse en epistemología absoluta.

El colonialismo occidental (euroamericano) de la ciencia se ha convertido en el único modelo de producción de conocimientos, subvalorando o dejando por fuera cualquier otro tipo de epistemes (tradicionales o ancestrales) producidas en las “colonias”. En palabras de Walsh (2007):

De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de Abya Yala y América Latina. [...] Por lo tanto, la colonialidad de la naturaleza añade un elemento fundamental a los patrones del poder discutidos (partiendo así de ellos y constantemente conectándoseles): el dominio sobre las racionalidades culturales, las que en esencia forman los cimientos del ser y del saber. Es la relación continua del ser con el pensar, con el saber y el conocer, que parte de un enlace fluido entre tres mundos: el mundo biofísico de abajo, el mundo supranatural de arriba y el mundo humano de ahora, así como las formas y condiciones tanto del ser como del estar en ellos. El control

16 No estaban equivocados, ya que la ciencia o los conocimientos científicos ofrecen otra mirada a la naturaleza, pero no es la única que lo hace.

que ejerce la colonialidad de la naturaleza es el de “mitoizar” esta relación, es decir, convertirla en mito, leyenda y folclor y, a la vez, posicionarla como no racional, como invención de seres no modernos. (p. 106)

Algo semejante ocurre con los saberes indígenas del Guaviare, como se pudo constatar con la etnia jiw. Ellos tienen en su cosmovisión la idea de que el universo se encuentra constituido por cinco mundos diferentes en el que relacionan el ser con el pensar, con el saber y el conocer: un mundo *superior*, cielo o Vía Láctea; en el siguiente mundo están otros astros, los seres que han desempeñado papeles especiales y los espíritus de ancestros buenos; el mundo de la tierra, en el que además de lo que hay en la naturaleza, hay espíritus que actúan negativa o positivamente sobre sus habitantes; más abajo se encuentra un mundo subterráneo y otro más abajo, subacuático, bajo el mar y las lagunas. Esto, como bien lo señala Walsh, es comprendido como mero mito, visto como incoherente e irracional, sin tener en cuenta que el mito es una forma más de saber, como fue señalado en el segundo capítulo de este libro.

La expansión de estas colonialidades, hechas en un principio por Europa y después por los Estados Unidos, implicó una violencia contra los otros modos de vida, de crianza, de políticas y epistemes; también implicó la imposición, sobre las demás culturas, de una sola forma válida y universal de producir conocimientos, a la que se tienen que adaptar, negando, relegando y tomando su conocimiento ya no como ciencia, sino como “algo” que está antes de la ciencia (preciencia). Dado este contexto, es necesario considerar un espacio que hoy en día no existe, que brinde la posibilidad de (re)pensar, (re)construir y de (re)encontrar diversos conocimientos de los otros, tales como los conocimientos de payés, mamos o taitas de las diferentes comunidades indígenas, quienes tienen un conocimiento de la medicina tradicional y han ayudado tanto física como espiritualmente a los integrantes de su comunidad a solucionar sus problemas de salud; sin embargo por ser “precientíficos”, como es el caso de la medicina botánica tradicional indígena, o “anticientíficos” en los casos de brujería y hechicería, estos saberes se subestiman. Con esta postura se desconoce que

... la magia está rodeada de condiciones estrictas: recuerdo exacto del hechizo, celebración impecable del rito, firme adhesión a los tabúes y observaciones que entraban al brujo [...]. La magia es similar a la ciencia en que siempre cuenta con una meta definida que está íntimamente relacionada con instintos, necesidades o afanes humanos. El arte de la magia se dirige hacia la consecución de resultados prácticos. Como las demás artes y oficios, la magia también está gobernada por una teoría, por un sistema de principios que dictan la manera en la que el acto ha de celebrarse para que sea efectivo. [...] La magia, como la ciencia, desarrolla también una técnica especial. (Malinowski, 1948, p. 32)

Estos conocimientos no son tenidos en cuenta en las universidades o facultades de medicina. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos (2010), concibe estos acontecimientos como *epistemicidios* que se dieron por la destrucción de conocimientos propios por parte del colonialismo europeo. Las ciencias indígenas son rechazadas, desestimadas e ignoradas, ya que tienen un carácter ilegítimo desde el punto de vista de la epistemología de las ciencias euroamericanas que fueron traídas a América en la Conquista e impuestas por el colonialismo. La propuesta para dar una posible solución a la colonialidad (del ser, del saber, del poder y de la naturaleza), no es una propuesta étnica de los indígenas para los indígenas, ni se trata tampoco de asignar validez a todos los tipos de conocimientos o saberes existentes; el objetivo es establecer diálogos con criterios de validación alternativos, que de entrada no descalifiquen o invaliden lo que no se ajusta a la episteme de las ciencias; ellas podrán tener diferencias, pero también gozan de similitudes. Superar la colonialidad parte de procesos de desprendimiento de los conocimientos euroamericanizados, de modo que las demás formas de pensar tengan el estatus que les fue arrebatado, en especial los conocimientos sobre la naturaleza y su relación con la cultura, ... confronta[ndo] la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (Santos, 2010, p. 49)

El concepto de ecología de saberes es planteado por Santos (2010) como propuesta para reivindicar los conocimientos provenientes de América, Asia y África (pueblos del Sur), en los que surge una necesidad de articulación de los saberes de las regiones asiáticas, andinas y africanas. Son epistemologías del Sur, pero no niegan la coexistencia de los pensamientos de otras periferias. Con la ecología de saberes se (re)valorizan los conocimientos válidos, bien sean científicos y no científicos, entre diferentes formas de pensar, de sentir pensando, de pensar sintiendo, de actuar; de relaciones entre seres humanos y no humanos, de relaciones con la naturaleza: “diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro; diferentes formas de organizar la vida colectiva y la provisión de bienes, de recursos, desde un punto de vista económico” (Santos, 2011, p. 17).

En la interculturalidad, o mejor dicho la interculturización, como lo hace notar Catherine Walsh (2011), se apunta a la construcción de otras condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y por supuesto de vivir. Uno de los espacios centrales en el que se da esta repercusión epistémica es la educación, lugar donde constantemente “la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación” (Walsh, 2009, p. 79). El hablar de diálogo de saberes en la “escuela intercultural”, no solo se orienta hacia la diversidad de la cultura de estudiantes, también apunta a la diversidad cultural de los docentes, a los diferentes miembros de la comunidad educativa, a los aprendizajes, a la evaluación, en general a todo lo que compone el currículo, y todos ellos son quienes dialogarían eventualmente, ya que, “las comunidades indígenas en América no necesariamente comparten la visión eurocéntrica de la educación, el aprendizaje y el conocimiento” (Treviño, 2006, p. 18). Sin embargo, las etnias indígenas guardan un aparentemente recelo de sus conocimientos, pues necesitan resguardar su identidad particular y singular, por lo que no todo saber puede trasladarse a la escuela; hay saberes que necesitan de espacios propios para su transmisión, como por ejemplo, kankurvas, malocas y sitios de pagamentos.

Pero las evaluaciones en la escuela, en cuanto a la naturaleza se refiere, se realizan sobre los saberes de las ciencias euroamericanizadas, aquellas que

no dan cuenta de los conocimientos propios y vividos de las comunidades étnicas en el entorno natural en que viven (naturaleza), desconociéndoles y poniendo por debajo de las ciencias euroamericanizadas los saberes válidos y ancestrales. De esta forma, al momento de hablar de diálogo de saberes y de interculturalidad, con referencia a los conocimientos o pensamientos de la naturaleza, muchas veces se encuentra en la literatura la expresión *diálogo intercientífico*, entendido como el proceso de interrelación y aprendizaje mutuo que tienen las ciencias y sus tecnologías con la visión del mundo, su concepción y fundamentos epistemológicos en las diferencias culturales; o sea, se reconocen las otras ciencias, y el diálogo da caminos de encuentro y complementariedad entre los dialogantes: cosmovisión, conocimiento, aprendizajes o formas de aprendizaje, teorías, leyes (como la ley de origen), entre otros.

Para que exista un diálogo intercientífico factible se debe partir del hecho de que cada una de las ciencias que entran en diálogo está dispuesta a examinar sus propios fundamentos y está interesada en aprender de las otras. Estos diálogos no implican la aceptación y aprobación absoluta de todas las diferencias, sino que apuntan a la búsqueda de la sinergia y el aprendizaje mutuo, buscando la convergencia de sus epistemes pero también su divergencia, identificando no solo lo que hay en común sino sus contradicciones y exclusiones, mostrando lo que hay en cada una de ellas y también lo que no hay o lo que se encuentra en el medio. Se trata de ubicar a las ciencias dialogantes en el mismo peldaño, no como se ha hecho siempre: las ciencias naturales por encima de las otras ciencias, o lo que es lo mismo, las ciencias indígenas por debajo de las ciencias naturales.

Los dialogantes (recordemos que el diálogo no solo se da entre sujetos o pensamientos) deben estar dispuestos a cuestionar y criticar cada una de las ciencias, con el fin de determinar aspectos que deben ser modificados y mejorados. En el diálogo intercientífico ninguna de las ciencias se considera superior o inferior, ni debe ser antepuesta para explicar los conocimientos de una a favor de la otra, pues una de ellas se convertiría en una especie de preciencia. La ciencia es un constructo intelectual, desarrollado por varias personas que han recolectado, cosechado y almacenado saberes o creencias del entorno en el que viven. Este conjunto de conocimientos, saberes y creencias, al igual que la actividad humana que

los obtiene, es denominado ciencia. Entre la ciencia, los conocimientos, los saberes, los sujetos, la comunidad, o mejor dicho en la interculturalidad, se aborda un diálogo ético que no “... debe llegar a una síntesis que disuelva las posturas de los interlocutores (como en la dialéctica o los sistemas democráticos de consenso o de mayoría), sino construir en el ámbito de cada uno de los interlocutores una transformación, una ‘mejora’” (Pérez Orozco, 2017, p. 64) en busca de la pervivencia propia y la del otro.

En este punto vale la pena recordar lo dicho en el capítulo “Etnoeducación en el Guaviare”: según lo consultado, en ninguna de las escuelas o colegios del departamento se encuentra definida una interculturalidad o educación intercultural, ni siquiera hay una educación propia que sea participativa y proponga un cambio en las formas de ver su misma cultura y la relación con las demás. En las escuelas del Guaviare se postula “una educación en contexto” como principios filosóficos en sus PEI, pero en la realidad, en el diario vivir, o en el diario educar, se limitan a enlistar las características que tiene la población circunvecina, como si eso fuera contextualizar la educación, y no se detienen a realizar una educación de y para la gente, de tal forma que la educación sea comunicativa e interactiva, participativa y crítica entre los miembros de la comunidad educativa para, con esto, empezar a hablar de interculturalidad en la escuela.

Hacia la educación propia

Esa negativa de permitir la educación de la raza indígena, condenada a permanecer en el analfabetismo y la ignorancia, para que tuvieran que arrodillarse los indios para saludar a un blanco. Yo soy el indígena que fue educado en las selvas por medio de la “Voz del Silencio”, allá en la casa del tesoro de los humildes donde me eduqué para la defensa del indiecito ante las calumnias de mis enemigos blancos. (Quintín Lame, 1973, p. 45)

Estas son las palabras del “indio que se educó en la selva”, promotor del movimiento indigenista en Colombia y del proyecto de la educación propia de los pueblos indígenas. En el periodo comprendido entre 1900 y 1960 la educación se encontraba en manos de la Iglesia católica y se desconocía la riqueza cultural que tienen los pueblos indígenas en Colombia. Para Quintín Lame, la naturaleza era el componente esencial,

tanto cultural como político y epistemológico. De hecho, por donde se mire, siempre para los indígenas el aprendizaje se emprende por medio “... de la naturaleza, por la práctica, por la tradición oral, los consejos y los ejemplos de los mayores” (Contcepi, 2013, p. 20). Las comunidades, por su constante sentir, tienen un conocimiento de los diferentes ecosistemas, de la vida, de lo natural, ya que los indígenas colombianos tienen una cosmovisión, definida como el “[...] conocimiento y pensamiento profundo de pueblos cuyo origen, hogar y posibilidad de existencia es la naturaleza” (Contcepi, 2013, p. 31).

La educación propia nace como una propuesta educativa para salir del analfabetismo y la ignorancia, con el fin de que *los indios no tuvieran que arrodillarse para saludar a un blanco*. En un principio, los indígenas plantearon la educación propia como elemento vigorizante de aspectos étnicos, de la organización indígena, y para contribuir al reconocimiento de ellos mismos. Quintín Lame pedía aprender cosas de los blancos para defenderse de ellos; empezó a estudiar las leyes impuestas por los blancos para asumir su propia defensa y la de los demás indios; acataba las leyes mientras cuestionaba su validez a la luz de un derecho o *ley mayor* que es más antigua que las naciones americanas. Pedía también la igualdad de derechos, pero sin perder su etnicidad.

Dentro de las leyes indígenas que reconocen la ley mayor se encuentra el *Manifiesto guambiano*, que en su artículo primero dice:

Nosotros los guambianos hemos existido en estas tierras de América y por esto tenemos derechos. Nuestros derechos son nacidos de aquí mismos, de la tierra y de la comunidad, desde antes que descubriera Cristóbal Colón, desde la época de los caciques y gobiernos nombrados por las comunidades. Porque antes de llegar Cristóbal Colón, la gente existía en esta América, porque los anteriores trabajaron, entonces existía derecho y esto ya era un país. (Cabildo Indígena del Guambia, 2010, p. 1)

De ahí que uno de los fines de la educación propia sea el de “reivindicar esos derechos transmitidos oralmente que luego los escribimos para conservarlos” (Muelas, 2007, p. 9). 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. 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.

Para los indígenas, “la educación propia es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte” (Contcepi, 2013, p. 21), o lo que es lo mismo, para ellos la educación va más allá de la escolaridad, ya que entienden el mundo no solo como el lugar donde se desarrollan los ciclos de la vida de los diferentes seres que hay en la naturaleza, sino también como espacio sagrado y natural, donde conviven ellos mismos, espíritus y energías (noción de territorialidad). La educación se da entonces cuando aprenden de los sabedores, bien sean chamanes, payés, mamos o personas a quienes su constante vivir les da la experticia, o de los padres y madres, o cuando aprenden de la naturaleza material y espiritual (Contcepi, 2013). Su relación con la naturaleza les brinda la posibilidad de una educación en armonía con los conocimientos que provienen del espíritu, de su cultura y sociedad, con la que dan cumplimiento a la ley de origen y ley de vida de cada pueblo ancestral. En consecuencia, el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) señala: “la educación propia se da en cumplimiento de la ley de origen, ley de vida, derecho mayor o derecho propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres” (Contcepi., 2013, p. 20).

Así, la educación propia no es una educación que desconoce los conocimientos exteriores; es una propuesta de “educación que plantea fortalecer los conocimientos que no han hecho parte de la escuela y que hacen parte de su identidad” (González Terreros, 2012, p. 40). En otras palabras, en la escuela de la educación propia se transmiten tanto saberes de otras culturas como los saberes propios, pero hay que recalcar que los saberes propios tienen otras formas de ser transmitidos, ellos son entregados en la casa, de madre a hijo; en las malocas, de anciano a joven; en los sitios de pagamento, de los padres espirituales a las personas; en el diario vivir con la naturaleza, entre otros; esta educación se transmite más allá de lo que

se da entre cuatro muros y un tablero. Pero las anteriores relaciones son las que no se han tenido en cuenta en el departamento del Guaviare, no solo en las comunidades indígenas, sino también en las afrodescendientes y mestizas.

Los temas que se contemplan en los planes de estudios en las escuelas y colegios indígenas del Guaviare se seleccionan mediante el modelo educativo flexible de posprimaria y escuela nueva. El primero “permite que los niños, niñas y jóvenes del sector rural puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto” (MEN, 2014), y el segundo se caracteriza por ser multigrado y procura trabajar con metodologías participativas entre los estudiantes de diferentes niveles de escolarización de la básica primaria, los profesores y la comunidad educativa. En este modelo, los estudiantes trabajan utilizando las cartillas (proporcionadas por el MEN) constituidas por guías y unidades de aprendizaje con elementos educativos para abordar las competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales y Naturales.

Las cartillas se basan en principios pedagógicos sobre aspectos como: la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente. (MEN, 2010, p. 10)

En el año 2010, el MEN calificó “... las guías de los estudiantes de escuela nueva, en el marco de los actuales referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, orientaciones pedagógicas, Decreto 1290/09), para apoyar óptimos procesos de aprendizaje de los niños y las niñas” (MEN, 2010, p. 5), en las que a través de procesos como “observar, describir, comparar, clasificar, relacionar, conceptualizar, formular problemas, formular hipótesis, experimentar, interpretar, analizar y argumentar” (MEN, 2010, p. 153) se busca el desarrollo del “pensamiento científico”. Y no es negativo, pero en las escuelas del Guaviare, respecto a las Ciencias Naturales, solo se tiene en cuenta este pensamiento científicista, como si fuera el único que vale la pena

enseñar, y se olvidan de lo humano, de las implicaciones sociales, culturales y tecnológicas que tienen las ciencias. Aquí, la dificultad se presenta cuando se cae en la estandarización de los conocimientos (estándares básicos de competencia), ya que son tenidos en cuenta como un listado de *contenidos fundamentales* y fuente principal para enseñar y aprender, como ocurre con los lineamientos curriculares cuando se desconoce que ellos no son contenidos taxonómicos, sino orientaciones curriculares flexibles. En las escuelas etnoeducativas “el currículo que se implementó —y aún se implementa en algunas escuelas— desconoce ‘lo indígena’, su conocimiento, cosmovisión y organización social” (González Terreros, 2012, p. 35); de ahí que, como parte de la propuesta decolonizadora de las prácticas del modelo oficial de la ciencia se hable de “descurricular los currículos”, acción necesaria para la transformación de la escuela desde la diversidad, “... en la medida en que construye puentes y sutura fronteras entre cosmovisiones” (Botero Gómez, 2016, p. 306).

Otro dilema respecto a la homogenización de saberes se debe a la visión que se tiene sobre lineamientos curriculares, pues en algunos casos el listado de contenidos fundamentales que tienen son interpretados “... como ‘el programa de estudios obligatorio’ y puede darse el caso de maestros que desarrollan sus programas de ciencias exponiendo [...] cada uno de estos temas ‘uno tras de otro’ sin ninguna ilación, sometiendo a los alumnos a aprender definiciones de estos conceptos que serán presentados como ‘La Verdad’” (MEN, 1998, p. 78).

Respecto a la educación en Ciencias Naturales, uno de los principales objetivos es que los estudiantes adquieran una mirada sistémica del mundo natural, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan de forma integral, equitativa y sostenible, proporcionándoles un pensamiento propio de sus relaciones con la naturaleza y del entorno donde viven (MEN, 2010). Es decir, desde el punto de vista del Ministerio de Educación Nacional, las guías para escuela nueva se pueden aplicar a una comunidad indígena, pues ellas no chocan o entran en contradicción con las finalidades de la educación propia, ya que los pueblos indígenas son culturas milenarias, que han construido y conservado su identidad basados en la visión cósmica de la vida cuya “interpretación y explicación del origen de la vida de los seres y del universo ha sido la fuente del proceso

que orienta el relacionamiento armónico entre los seres humanos-naturaleza y naturaleza-humanos, siendo los seres humanos parte de la naturaleza y del universo” (Contcepi, 2013, p. 24). En este punto, se puede afirmar que el MEN proporciona algunas señales para hacer las adecuaciones culturales entre la escuela y las ciencias; sin embargo, no hay ningún tipo de proyecto contundente que respalde lo que dice y lo confronte con la realidad de las escuelas rurales, etnoeducativas o interculturales.

Se espera que sean las instituciones educativas quienes emprendan estas adecuaciones y transformaciones, basadas en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que en su artículo 77, sobre autonomía escolar, dice:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, *adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales*, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Énfasis fuera de texto)

Estas transformaciones también se pueden realizar a la luz del Decreto 1860 (1994), que en el artículo 15, sobre la adopción del proyecto educativo institucional (PEI), indica que las instituciones educativas “gozan de autonomía para formular, adaptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento”. Además, el docente, apoyado en el artículo 44 del mismo decreto, puede “elaborar materiales didácticos para uso de los estudiantes con el fin de orientar su proceso formativo” y de esta forma adecuar los objetivos de la educación a la escuela intercultural.

Con el fin de profundizar en la noción de escuela intercultural, respecto a la formación del docente, se ve “... la necesidad de incorporar conocimientos propios en los currículos de las licenciaturas ofertadas” (Hernández Loeza, 2016, p. 171), pues si bien es cierto que la adecuación y posterior proyección curricular dependen de la idoneidad del docente, también dependen de la formación que los maestros han tenido (en el Guaviare, de los 850 docentes y directivos docentes, solo dos docentes

son licenciados en etnoeducación y tres son normalistas en etnoeducación), formación que fue realizada bajo los conocimientos hegemónicos de la euroamericanización, o por lo menos en cuanto a la formación en las ciencias naturales se refiere (en la que juega un papel importante la formación y actualización), pues con ella se fortalecerá la calidad de la educación y su perfeccionamiento para pasar de una escuela homogeneizante en la que “a los alumnos se les enseña a memorizar, [...] se establecen tan solo asociaciones verbales unilaterales [...]; no se suministran planes ni proyectos que impulsen al estudiante a atisbar y prever el futuro” (Dewey, 1989, p. 31) a una que enseñe a pensar de manera reflexiva, como se espera sea la función de la escuela.

En consecuencia, para el Guaviare lo anterior también sería válido en las instituciones donde hay población indígena, como es el caso de la Institución Educativa Indígena (IEI) de Panuré (2008), en la que, como se expresa en el Plan de Estudios Intercultural de la institución, con visión tukano oriental, fue construido por indígenas, para los indígenas y con indígenas tukano orientales, teniendo en cuenta “los saberes de las ciencias, las tecnologías, los argumentos y las disciplinas occidentales con el pensamiento, las ciencias, técnicas, visión del mundo y de la vida tukano oriental” (p. 1). No obstante, en la consulta hecha a los cuadernos de los estudiantes de grado quinto de la IEI Panuré y de la IE de Agua Bonita, se puede ver que los aprendizajes se limitan al desarrollo de las guías que son propuestas en las cartillas de escuela nueva. Estas se “llenen” como si fuera lo único que se puede realizar, y en ningún momento se abordan temas que tengan que ver con los conocimientos propios. Además las guías, aunque sugieren la importancia de trabajar en contexto, fueron diseñadas sin tener en cuenta a la población indígena y solo consideran conocimientos de las “ciencias naturales” (euroamericanas), excluyendo *per se* los saberes que existen de las otras culturas, y hacen que el estudiante solo tenga la mirada unidireccional, y no una multidireccional y multidimensional, como debería ser. Si bien es cierto que el MEN no tiene por qué “programar” o “taxonimizar” los contenidos de las ciencias aprendidas de generación en generación por los miembros de las comunidades ancestrales, también es cierto que debería tener proyectos tangibles que no se queden en el mero reconocimiento, sino que tengan

en cuenta dichos conocimientos en la práctica misma de la escuela. Y es que “... aquellos que ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquellos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad” (Morin, 1999, p. 28).

Si se compara la IEI de Panuré con lo que ocurre en las instituciones con modelo escuela nueva del departamento del Guaviare, se podría afirmar que ellas reman en la educación intercultural, pero como se vio con la colonialidad del saber y de la naturaleza, los conocimientos indígenas son convertidos en mitos, no en el sentido del pensamiento mítico que abordamos anteriormente y su relación con la ciencia; se cae en el sentido desdeñoso de no ser racional, o se asume como un invento de seres no modernos, como afirmaría Walsh (2007). No se considera la interculturalidad ni siquiera del tipo relacional, pues no hay contacto ni se muestra cómo interactúan las culturas; lo que existe es el reconocimiento de una multiculturalidad limitada, que da por sentado la existencia única de la otra cultura, la hegemónica, cosa que mantiene separados los conocimientos de cada cultura.

Cinco años después de haberse distribuido la última actualización de las cartillas para escuela nueva, se publicó la primera versión de los *Derechos básicos de aprendizaje - DBA* (MEN, 2015), documento en el que aparece un listado de “aprendizajes” para enseñar. Según lo expresado por el MEN, “los DBA se organizan guardando coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias (EBC)” (MEN, 2015, p. 6); sin embargo, en el *Comunicado a los maestros y a la comunidad en general* elaborado por la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2015), se plantea “que la ruta de los DBA para cada grado va en contracorriente con los lineamientos curriculares (1998) y con los estándares básicos de competencia (MEN, 2006) [...] y contradice lo que se plantea en los lineamientos y en los estándares...”; la primera versión de los DBA no tiene autores que respondan a lo que se allí se plantea, “no aparecen nombres de universidades o entidades, distintas al MEN, responsables del enfoque curricular que allí se propone; tampoco se referencia

un documento teórico-conceptual o de resultados de investigación que sustente la pertinencia de tales derechos”. Para la segunda versión, de 2016, aparecen autores, pero al buscar sus obras e investigaciones estas no aparecen, lo cual indica que es un documento al que no le antecede una investigación para definir una política pública.

Con los DBA se motiva al niño a exigir unos derechos que son básicos en su proceso de aprendizaje, y al profesor se le da el deber de transmitirlos. Pero estos derechos llevan consigo unos deberes, que no son explícitos. Por otro lado, van en contra de lo que debe ser una educación propia, pues los estudiantes indígenas tienen derecho a una educación diferenciada de acuerdo a sus usos y costumbres:

Por lo tanto, si en una institución educativa existe un número representativo de estudiantes de un pueblo indígena, aunque sea minoritario, e incluso no se encuentre dentro del territorio de la comunidad, se debe impartir una educación especial, acordada en consulta previa con las comunidades indígenas a las que pertenecen sus alumnos. (Gaitán García, 2012, p. 129)

Los DBA, versión 1 y 2, van en contra de la educación propia, pues lo que está allí no fue consultado a las comunidades indígenas, y con ello desacatan la Ley 21 de 1991, que en su artículo 6 dice: “consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente”.

Y aunque la educación propia en el país ha tenido avances, sobre todo en los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta y en el Cauca (cuentan con una universidad indígena), en general prevalece el modelo etnocentrista de la educación. Los avances son casi nulos en el Guaviare. Y para que esto no siga ocurriendo se necesita hacer un replanteamiento de los modos como se asumen los conocimientos hegemónicos (para este caso de la naturaleza) en las escuelas con diversidad cultural notoria. Como mínimo, se debe garantizar el aprendizaje en la lengua propia, y para ello se requiere que el Estado promueva programas de formación en esta perspectiva, teniendo como apoyo los resultados de las investigaciones realizadas por las universidades y por las mismas comunidades.

CAPÍTULO IV
Caminando hacia la
interculturalidad, una
propuesta del presente de
una realidad utópica



Estrategias para abordar la educación intercultural desde el diálogo de saberes

Existen desde hace muchos años varias normativas en el país (sin contar la internacionales, como el Convenio 169 de la OIT) que “garantizan” la educación para grupos étnicos, tales como la Constitución Política de Colombia, la Ley 21 de 1991, la Ley General de Educación Nacional (Ley 115 de 1994), el Decreto 1860 (1994), los autos 173 y T-004 de la Corte Constitucional, entre otros, que resultan insuficientes para los pueblos originarios al momento de ponerlos en práctica.

Respecto a los procesos educativos étnicos también se ha investigado, lo que ha permitido acercamientos a una educación para dichos pueblos. Sin embargo, tales acercamientos están modelados por las teorías de la pedagogía sobre la educación propia. En un inicio, la teoría marcada por la colonialidad del saber les dijo a los indígenas qué pensar, cómo actuar, qué aprender, cómo vestirse y hasta qué idioma hablar, mediada por la pedagogía de los estímulos y las conductas, cuyos representantes fueron Iván Pávlov (respuestas involuntarias a un estímulo externo), Frederic Skinner (instrucción programada) y Robert Gagné (aplicación en el currículo). Después las comunidades indígenas intentaron retomar su

educación propia, pero desde enfoques de autores como Jean Piaget (teoría de los estadios y las etapas de maduración intelectual), Lev Semiónovich Vygotsky (desarrollo sociocultural, las tradiciones de la familia y las construcciones culturales), Jerome Bruner (aprendizaje por descubrimiento), David Ausubel (aprendizaje significativo), entre otros.

Los fundamentos de la educación los estableció Jan Amos Komenský, conocido como Comenio, quien nació en 1592 en una población de la antigua Checoslovaquia y murió en Ámsterdam en 1670. Una de sus publicaciones más importantes fue *Didáctica magna* (1632), por cuyos planteamientos sobre educación se le otorga el apelativo del Padre de la Pedagogía. Fue el primero en hablar de una educación por ciclos. El primero de ellos es la primera escuela o escuela materna, llamada así ya que la familia es la primera en transmitir los valores y otros aprendizajes al niño (hasta los 6 años), pero la mamá es la primera persona que lo hace. En ella se deben enseñar las ciencias. La segunda, a la que el niño llega hasta los 12 años, es la escuela elemental, en la que se cultivan la memoria y la imaginación a través de una educación en temas generales y en valores. La escuela latina o gimnasio es la tercera etapa de aprendizaje, en la que los niños tienen una edad comprendida entre los 12 y 18 años y sirve para prepararlos para llegar a los estudios superiores. Finalmente, la cuarta es el equivalente actual al de la universidad, llamada por Comenio como la academia, en la que se imparten conocimientos estandarizados a estudiantes de 18 a 25 años.

Comenio defendió la idea de enseñar “todo a todos”. La enseñanza debe ser igual para hombres y mujeres, de forma gratuita, por lo menos hasta la escuela elemental, y en la academia el Estado debe otorgar becas a los estudiantes. Su propuesta pedagógica consistió en una educación comprensiva, no memorística, apartada totalmente de la violencia y los golpes que eran comunes en esa época. Planteaba que la educación es un proceso para toda la vida y que el docente tenía que ser el modelo a seguir de los estudiantes (Comenio los llamaba *alumnos*); también decía que el maestro no debe avanzar mientras los conocimientos básicos no estén cimentados en el estudiante. Señaló cuatro condiciones que el alumno debe procurar para indagar en las ciencias: “(1) que tenga limpios los ojos del entendimiento;

(2) que se le presenten los objetos; (3) que preste atención; y (4) que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método; así conocerá todas las cosas con certeza y expedición” (Comenius, 1986, p. 198).

Estas condiciones han sido consideradas en la etnoeducación, pero no son sustentadas en las cosmovisiones indígenas, si bien están dadas las bases legales para lograrlo. En Colombia existe el Sistema de educación indígena propio (SEIP); el MEN, mediante Decreto 2500 del 10 de julio de 2010, “reglamenta de manera transitoria la contratación de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, [...] en el marco del proceso de construcción e implementación del [...] SEIP”. Con el SEIP, las comunidades indígenas colombianas tienen un sustento legal para orientar las políticas de la educación propia como respuesta a los planteamientos hechos sobre sus respectivos planes de vida.

En el SEIP se destaca que, pese a la cantidad y diversidad de pueblos indígenas, “se construyeron conceptualizaciones y definiciones de elementos básicos que conforman el SEIP, respecto de sus principios, fundamentos: histórico, territorial, cultural y político-organizativo, derecho mayor, ley de origen o ley de vida, relaciones externas y sus efectos, bases legales y gobierno propio” (Contcepi, 2013, p. 8), lo que resulta válido para los iku (nasa o pastos), quienes llevan más de treinta años pensando en su propia educación, además de tener un territorio ancestral definido y de contar con representación propia en los concejos municipales y en el Senado; algunos miembros de esta etnia han sido constituyentes y otros ocupan cargos en organismos de derechos humanos, están vinculados con las secretarías de educación departamentales o son educadores con formación en etnoeducación. Además, los iku tienen una sola lengua al interior de su territorio y sus escuelas son etnoeducativas. En el Guaviare, por el contrario, los territorios ancestrales no están bien definidos, se identifica la presencia de más de una lengua, como se mencionó anteriormente, y tan solo el 1,63% de escuelas son etnoeducativas. En sus instituciones educativas no solo hay estudiantes indígenas de diversas etnias, sino también afrodescendientes, mestizos, mulatos, colonos, y la

administración de la educación está a cargo de la diócesis, lo que trae implícita la mirada monocultural de la religión católica, que va en contra de los principios del SEIP.

Es perentorio el planteamiento de criterios para abordar el diálogo de saberes entre los conocimientos que los pueblos originarios tienen sobre la naturaleza y las ciencias naturales. Estas últimas son concebidas como las diferentes formas de ver el mundo natural que han existido desde siempre, más que como lo que los estudiantes estaban obligados a “entender” y “aprender” de acuerdo a la colonización euroamericana, cuyos principios son únicos y universales. Al contrario, en el departamento del Guaviare puede (con)formarse una comunidad educativa intercultural que se preocupe por lo que hay en la naturaleza.

Pero la tarea no es fácil: antes debe haber un reconocimiento legislativo de las comunidades, pueblos y culturas de Colombia y, particularmente, en el Guaviare. No uno tácito, como el de la Constitución Política de Colombia, en la que lo pluricultural y multiétnico se entiende entre líneas. El caso de Ecuador resulta interesante a la hora de estudiar la legislación al respecto. En el preámbulo de la Constitución, la hermana república dictamina:

Nosotras y nosotros, el pueblo soberano del Ecuador, / *Reconociendo nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos,* / *Celebrando a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia,* / Invocando el nombre de Dios y reconociendo nuestras *diversas formas de religiosidad y espiritualidad,* / *Apelando a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad,* / Como herederos de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de *dominación y colonialismo,* y con un profundo compromiso con el presente y el futuro, / *Decidimos construir / Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; / Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades; / Un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana —sueño de Bolívar y Alfaro—, la paz y la solidaridad con todos los pueblos de la tierra [...].* (Énfasis fuera de texto)

Podría proponerse la idea de una legislación (Constitución) que reconozca las raíces milenarias de los colombianos, de *todos* los pueblos y su relación con la naturaleza, de su lengua (en el caso ecuatoriano, la cita anterior contiene dos palabras en kichwa), su religiosidad y espiritualidad, para así formar una convivencia ciudadana que reconoce también la diversidad cultural y su armonía con la naturaleza, y alcanzar el Buen Vivir como base de ordenamiento político, territorial, educativo, social, económico, filosófico y ambiental. Otro caso es el que se presenta en Venezuela, en donde existe una dependencia encargada de los asuntos indígenas, que se reconoce como Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas (MINPPPI), cuya misión es:

Ser el órgano rector de políticas gubernamentales para el ámbito indígena que facilite e impulse el fortalecimiento de la ancestral comunal indígena, como vía para la difusión de políticas creadas de forma colectiva desde la base, con fuerza para dar respuestas en corto y mediano plazo a las necesidades más urgidas de las comunidades, con el objeto de fortalecer nuestros pueblos originarios y a la Venezuela bolivariana, socialista, multiétnica y pluricultural. (MINPPPI, s. f.)

Es así como este ministerio impulsa las políticas de fortalecimiento de los pueblos indígenas con las que a su vez se fortalece el mismo gobierno; este ente gubernamental pretende:

Ser el Ministerio del Poder Popular como el órgano rector que proporcione la mayor suma de felicidad posible a los pueblos, y comunidades indígenas en su entorno natural, facilitando la generación de políticas, planes, programas y proyectos en la gestión comunal indígena, optimizando los niveles de eficiencia, eficacia, efectividad, afectividad, transparencia, solidaridad y respeto a sus valores, principios, usos y costumbres ancestrales. (MINPPPI, s. f.)

El ministerio se propone garantizar el cumplimiento de derechos a las comunidades indígenas mediante planes, programas y proyectos de gestión comunal, para con ello respetar los principios, usos y costumbres ancestrales. El MINPPP está conformado por el Viceministerio de Formación, Educación Intercultural Bilingüe y el Saber Ancestral de los

Pueblos Indígenas, el Viceministerio de Hábitat, Tierras y Desarrollo Comunal con Identidad para los Pueblos Indígenas y el Viceministerio para el Vivir Bien de los Pueblos Indígenas.

Ante el panorama ofrecido por Ecuador, que tiene una población indígena de 1'018.176 (7.0% de la población total), y Venezuela, con una población de 724.592 indígenas (2,7% del promedio nacional), distribuidos en 51 pueblos (42 son originarios y 9 provenientes de las regiones fronterizas), resulta inquietante la diferencia respecto al tratamiento que se les da a las comunidades étnicas en Colombia, cuya población indígena es de 1'559.852, según el informe de la Comisión Económica para América Latina - Cepal (2014), y es el segundo país con más pueblos indígenas (102), seguido de Brasil, con 305.

País y año censal	Población total	Población indígena total	Porcentaje de población indígena
Resultados			
Argentina, 2010	40 117 096	955 032	2,4
Brasil, 2010	190 755 799	896 917	0,5
Chile, 2012 ^a	16 341 929	1 805 243	11,0
Costa Rica, 2011	4 301 712	104 143	2,4
Ecuador, 2010	14 483 499	1 018 176	7,0
México, 2010 ^b	112 336 538	16 933 283	15,1
Panamá, 2010	3 405 813	417 559	12,3
Paraguay, 2012 ^c	6 232 511	112 848	1,8
Uruguay, 2011 ^d	3 251 654	76 452	2,4
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	27 227 930	724 592	2,7
Estimaciones a 2010^e			
Bolivia (Estado Plurinacional de)	9 995 000	6 216 026	62,2
Colombia	46 448 000	1 559 852	3,4
El Salvador	6 218 000	14 408	0,2
Guatemala	14 334 000	5 881 009	41,0
Honduras	7 619 000	536 541	7,0
Nicaragua	5 813 000	518 104	8,9
Perú ^f	29 272 000	7 021 271	24,0
Total	538 153 481	44 791 456	8,3

Figura 12. Población indígena según censos y estimaciones, alrededor de 2010.

Fuente: Comisión Económica para América Latina - Cepal (2014).

Dentro de las estrategias para abordar la interculturalidad en el departamento del Guaviare, aparte de las ya nombradas en este capítulo, se encuentra la necesidad de la creación de una universidad (indígena) intercultural en el Guaviare (UnIG), como ente que cubra la brecha existente entre los años de escolarización alcanzados por los estudiantes tanto del área rural como urbano y de la población diversa que existe en el departamento. Se pretende con ella una política de continuidad, articuladora de las propuestas educativas en todos los niveles de educación, dado que no hay coherencia entre los niveles de básica primaria, básica secundaria, media y educación superior.

El departamento cuenta con subsedes de universidades y programas tales como la Universidad Abierta y a Distancia, la Universidad de Santander, la Universidad Nacional de Colombia, con el programa Peama, y las maestrías en Educación y en Comunicación y Medios; hay también centros de enseñanza tecnológica como el SENA y entidades privadas como la Corporación Remington Cread Orinoquia; también hay un Centro Regional de Educación Superior (Ceres), concebido para que la comunidad pueda acceder a programas de educación superior, que funciona como “operador” en educación superior. Pero la creación de una UnIG debe plantearse como centro creación, re-creación y acopio de saberes que existen en el departamento; los estudiantes podrían fortalecer así la identidad, pues en ella se propone una relación intercultural de equidad social, cultural, de conocimientos y de respeto mediante el reconocimiento de la diferencia.

Pero la idea va más allá de crear entes nuevos. La meta es hacer notorios los principios para edificar una convivencia ciudadana mediante el reconocimiento de la diversidad cultural, de la naturaleza, de la lengua y lo espiritual, conjugados en una ecología de saberes, de acuerdo con lo planteado por Boaventura de Sousa Santos (2010); con estos principios se puede llevar a cabo una educación intercultural crítica y de esta forma propiciar el diálogo crítico frente al mundo y sus variantes, apoderarse de otros saberes, prácticas y tecnologías.

Para ello, hay que trasladar las prácticas del Buen Vivir al principal objetivo de la educación, y con esto se empezaría una decolonización del poder, del ser, del saber y de la naturaleza, como respuesta a la educación estática

en las escuelas. Una escuela con modalidad intercultural que tenga en cuenta las representaciones y negociaciones que se desarrollan en contextos a nivel departamental, nacional y mundial, tendría experiencias educativas más reveladoras y significativas para las comunidades. Además,

La etnoeducación es un tema que remarca una especial importancia para las comunidades y grupos indígenas porque les permite retomar sus raíces, ser protagonistas de su propia enseñanza y buscar, a través de sus costumbres y tradiciones, la mejor forma para que los más pequeños aprehendan el “ser indígena”, respetando su lengua y su cosmovisión. (Arbelaéz Jiménez & Vélez Posada, 2008)

Así, por ejemplo, las escuelas con una perspectiva intercultural podrían apoyarse en la pedagogía por proyectos¹⁷; el proyecto sobre la huerta, sin embargo, no es intercultural sino multicultural. Con la educación intercultural “no se trata solo de llevar las huertas urbanas a las escuelas, se trata también de llevar las cosmogonías que vindican autonomías alimentarias y pensamiento crítico frente a las ciencias al servicio del despojo” (Botero Gómez, 2016, p. 309). En la educación intercultural no basta con hacer proyectos escolares que tengan personas de diferentes culturas, lo que se busca con ellos es el (re)conocimiento de sus cosmogonías, cosmovisiones y cosmovivencias, para hacer una inclusión social en pro de crear un espacio interactivo de saberes.

Entonces no es cuestión de mirar solamente el contexto en que se desenvuelve la comunidad educativa, de decir que hay pobreza, fundar una cooperativa y con ello aprender matemáticas; se trata de determinar qué significa el hecho de que antes no había un medio de producción e identificar las implicaciones que tendría en la comunidad el cambio, de provocar en el estudiante la respuesta a la pregunta ¿qué es importante conocer? Lo importante no es saber que los desplazamientos se hacen por el río, que no hay canoas para hacerlo y fabricar una canoa, sino saber que hay medios de transporte, que se pueden considerar otros medios alternativos diferentes a los que ancestralmente se venían haciendo, y sobre todo

17 Con la profesora Natalie Rosales hicimos una huerta escolar en el colegio José Celestino Mutis, para mirar la cantidad de artrópodos y el ecosistema que se conforma con las plantas que se sembraron. Proyecto presentado ante Colciencias con el programa Ondas.

responder a la pregunta ¿qué es y cómo funciona? No se trata de hacer experimentos sobre la energía potencial y cinética, sino de conocer las diferentes formas de ver la energía que tienen las culturas. La intención es preguntarse ¿cómo conocer lo que es relevante conocer?, no mirar que la comunidad es ancestral, que se comunican mediante la oralidad, o que su lengua se está perdiendo y posteriormente empezar a recopilar mitos y leyendas indígenas; se trata, en fin, de determinar la importancia que tienen las lenguas para el desarrollo de las culturas, es decir, de lanzar la pregunta ¿cuáles juicios valorativos y estéticos necesito para conocer?

En síntesis, “se propone la descolonialidad —descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica—” (Silva, 2012, p. 474) como respuesta a las preguntas antes hechas, para establecer un paradigma “a través del cual una concepción de realidad es implementada en su plenitud. Todo candidato a paradigma concibe verdades en la forma de respuestas a preguntas críticas vinculadas a las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica” (Silva, 2011, p. 13). Ontológica porque trata sobre la naturaleza de la realidad; epistemológica porque trata sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso para su generación y apropiación; metodológica porque da cuenta sobre el método y la naturaleza del indagar; y axiológica para establecer valores éticos y estéticos y la naturaleza de la intervención.

Sin embargo, existe una disyuntiva entre la disciplina curricular de la escuela y la formación holística para la vida de las culturas indígenas, pues en el ámbito educativo el fortalecimiento del sistema educativo indígena propio se encuentra aún obstaculizado por el abismo —que no debe existir—, entre los pensamientos, la cosmovisión propia y los conocimientos medidos y obligatorios a tener en cuenta en la escuela. Para superarlo es necesario abrir un diálogo de saberes en donde se cotejen las diversas racionalidades y tradiciones. En este sentido, la sola integración de contenidos programáticos, aunque es una condición necesaria, resulta insuficiente para el fortalecimiento de las culturas étnicas. Es decir, en la práctica pedagógica existe un reduccionismo del concepto de educación intercultural a la integración de contenidos, o sea, a incluir una lección en la clase, bien sea un video, un cuento o un mito sobre las culturas étnicas, manteniendo en el resto de las actividades el enfoque monocultural

eruroamericanizado; esta reducción trivializa el significado de lo intercultural y de cultura, ya que transmite la idea de que los conocimientos propios se tienen en cuenta solamente en determinadas materias y concebidos como presaberes para explicar los contenidos de la monocultura hegemónica. Pero los conocimientos étnicos no deben ser tomados como presaberes; en pro de la equidad y la diversidad, en la escuela no debería existir el término presaber, pues todos los acervos indígenas, como ya se dijo en las primeras partes de este escrito, son saberes válidos y tienen el derecho de ser reconocidos como tal.

La evaluación en grupos étnicos

En Colombia, desde su creación como república, se han establecido varias normativas en cuanto a legislación educativa; por ejemplo, en la Constitución Política de 1886 se reguló la instrucción pública en convenio con la religión católica y se instituyó la gratuidad de la educación primaria. Con posteridad se expide la Ley Orgánica de Educación, el 26 de octubre de 1903, con la que se crean las escuelas normales superiores, que tienen por objeto la formación de docentes idóneos para la enseñanza y educación en las escuelas primarias; para la evaluación institucional se establecen evaluaciones finales en cada periodo. Luego, en 1927, mediante la Ley 56, se prescriben algunas disposiciones para la instrucción pública, tales como las obligaciones que tienen los padres de familia con sus hijos en el ámbito escolar. En 1962 se expide el Decreto 2117, en el que se dictan disposiciones sobre la educación media, entre las que se encuentra la evaluación del trabajo escolar, dado con un examen final con equivalencia al 40%, y el restante se constituía con las notas previas durante el año lectivo (con un mínimo de nueve notas mensuales). Seguidamente, con el Decreto 1710 de 1963, se acogen los planes de estudio en la escuela primaria, se describe la educación como un derecho a partir de los siete años de edad y cinco años de escolaridad.

Hasta ese momento parece que toda la legislación educativa se orientara hacia la escuela primaria. Sin embargo, en 1978, con la expedición del Decreto 1914, se señalan las normas básicas para la administración curricular en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria,

apuntando a que el proceso educativo se realizara de forma integrada. Con este decreto se inicia la orientación media vocacional e intermedia profesional, cuyo proceso educativo se orientará hacia la diversificación de modalidades, permitiendo al “alumno” continuar estudios superiores o desempeñar una determinada función en la comunidad donde se encuentra. En 1984, con la expedición de la Resolución 17.486, se define el concepto de promoción como el paso de un grado a otro o la obtención de un título. Para la promoción escolar se tenían en cuenta, como aspectos evaluables, los conocimientos teórico-prácticos, los valores, las habilidades y las destrezas en las asignaturas. En esta resolución, la calificación mínima que debe tener un estudiante para aprobar una materia es de 6, y con calificaciones menores a 6 se pierde el año y se debe repetir. Pero con el Decreto 1469 de 1987 se cambia el proceso de evaluación numérico, al sistema de “logros esperados”, en el que el profesorado debe evaluar permanentemente el estado de desarrollo del estudiante, presentando un informe a padres de familia bajo una escala conceptual de apreciación dada a partir de cuatro calificaciones: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente. Esta normatividad promueve una educación basada en los aprendizajes de los estudiantes de una forma individualista, mostrando gran preocupación hacia la evaluación personal y no hacia el alcance común de las metas; esto es contrario a la que se espera en la etnoeducación, que procura ir hacia la orientación colectiva de los educandos durante el proceso educativo, de la mano de distintos miembros de la comunidad para entablar un diálogo de saberes.

Aunque antes de 1991 en Colombia se había hablado de educación para las comunidades indígenas, es con la Ley 21 de 1991 que se ve materializada por primera vez la educación para grupos étnicos en el país. Así, se aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, “cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos, total o parcialmente, por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” (OIT, 1989, art. 1).

En el artículo 26 de la Ley 21 de 1991 se dice que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la

posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. En el artículo 29 se expresa que un objetivo de la educación para la niñez “... de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”. En esta ley se entiende la educación para grupos étnicos como un conjunto de políticas públicas educativas afines con un Estado multicultural y pluriétnico. Sin embargo, para esta ley,

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (Ley 21 de 1991, art. 27)

Este aspecto no se ha materializado en el seno de las comunidades, como se vio en el acápite anterior, por el no reconocimiento de los saberes propios. Hasta el año 2018 las políticas de educación en Colombia están regidas por la Constitución Política de 1991, consignadas en varios de sus artículos, como el 7: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”; con este artículo se reconoce al país como culturalmente diverso y se abre paso al respeto por las comunidades minoritarias y por los indígenas, reconociéndolos como habitantes del territorio nacional. El artículo 27 dispone que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia, 1991). Por consiguiente, el Estado empieza a promover una educación diferenciada, ya que da facultad no solo a profesores y estudiantes, sino a la comunidad general y por supuesto a las instituciones educativas para escoger el lugar donde se les va a “enseñar”. Pero, como ya se dijo, la educación propia va más allá de las construcciones de aulas, más allá de las cuatro paredes y de un tablero. La educación propia necesita que el Estado, a través del MEN, avale que sus conocimientos y saberes hacen parte de los horizontes educativos de las comunidades y enfatice que su respaldo está en la legislación.

Respecto a la educación en grupos étnicos, el artículo 68 de la Constitución hace la precisión y establece que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. En el artículo 70 se promulga que “el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional”. Así pues, en la Carta Magna el derecho a la educación se define en general para todos los habitantes del territorio colombiano, sin distinguir entre la población mayoritaria o las minorías con sus propias costumbres y tradiciones.

Aunque en la Constitución se hace referencia a la diversidad del pueblo colombiano, la visión general sobre la educación a la que tienen derecho ha sido un obstáculo para que las comunidades tomen decisiones. Los imaginarios de los docentes y los directivos están anclados en los resultados de las pruebas externas, que dan prioridad a los conocimientos euroamericanizados, sin tener en cuenta que cada cultura tiene unos saberes propios que son válidos y merecen ser enseñados para que no desaparezcan. En las secretarías de educación (para este caso la del Guaviare), por falta de iniciativa del gobierno regional para crear una política intercultural, los programas de calidad educativa carecen de proyectos que respondan a los enfoques de una educación intercultural crítica, aun cuando en la Ley General de Educación se establece que “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento” (Ley 115 de 1994, art. 4), y a pesar de que en el Decreto 804 de 1995 se afirma que “en las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población [...]” (art. 3).

Después de la Constitución de 1991 surgió la necesidad de una educación regulada a nivel nacional, que impulsó la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Para el caso de los grupos étnicos, el capítulo III, en los artículos 55 al 63, da por sentada la regulación de la educación para estos grupos. En esta ley se institucionaliza la etnoeducación, entendida

como la educación que “se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (art. 55) y se reconocen sus principios y fines generales “establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (art. 55). La ley promueve también el desarrollo de las lenguas autóctonas, fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y sus autoridades.

Esta ley es consecuente con la Ley 1381 de 2010, de lenguas, en la que se propone una educación bilingüe: “Las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de estas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades” (art. 20). Se percibe la coherencia de la inclusión en comunidades donde aparte del español se habla otra lengua, pero no para comunidades que tienen más de dos lenguas nativas, como es el caso ya nombrado del Guaviare, en el que hay seis familias lingüísticas: Arawak, Caribe, Guahibo, Makú, Tukano, Saliba. O siendo más específicos, en la IE Panuré sus estudiantes pertenecen a la familia lingüística de los tukanos, pero dentro de esta familia hay siete lenguas: carapana, cubeo, desano, piratapuyo, siriano, tukano y wanano. Lo ideal es que las autoridades gubernamentales garanticen la enseñanza de estas siete lenguas.

En la Ley 115 de 1994, capítulo III (sobre la evaluación), artículo 84, sobre evaluación anual, se señala:

Artículo 84. Evaluación institucional anual. En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso.

En Colombia se aplica este tipo de evaluación para los docentes que fueron nombrados con el Decreto 1278, con implicaciones solo para aquellos que obtienen resultados negativos, pues corren el riesgo de que su contrato finalice; los docentes en el rango de calidad de excelencia tienen el “estímulo de seguir trabajando”. Para determinar la calidad educativa, actualmente el gobierno se apoya en el índice sintético de calidad educativa (ISCE), el cual considera cuatro niveles tomando como base las pruebas estandarizadas (Saber 3°, 5°, 9° y 11°).

El ISCE tiene en cuenta los siguientes factores: (1) progreso, que responde a la pregunta ¿cuánto hemos mejorado en nuestros resultados en relación con el año anterior?, y que se hace teniendo en cuenta los resultados del año anterior en las pruebas Saber; (2) desempeño, que responde a la pregunta ¿cuánto hemos mejorado en nuestros resultados en relación con el promedio nacional?, y con el que se comparan los resultados del colegio en relación con los del resto del país; (3) eficiencia, que responde a la pregunta ¿cuántos de nuestros estudiantes aprueban el año escolar?; y (4) ambiente escolar, que responde a la pregunta ¿cómo está el ambiente escolar en nuestras aulas de clase?, con el fin de revisar las dinámicas en las clases que reciben los estudiantes. No está demás señalar que, como índice, la calidad educativa del país se mide con números estadísticos, que se entregan en el marco del Día de la Excelencia (Día E), y que sirve para medir la calidad educativa de los establecimientos educativos. El director del Instituto Pedagógico Nacional, Alejandro Álvarez Gallego, controvierte al ISCE y su calidad educativa, asegurando que dicho índice está muy lejos de medir lo que realmente ocurre en el aula; indica además que las pruebas censales dicen muy poco de lo que aprenden los estudiantes; respecto al desempeño, considera que un colegio nunca es comparable con otro, y el hecho de perder un año es un evento tan dramático como

pedagógico y no indica qué tan eficientes sean el profesor o el alumno; agrega finalmente que el ambiente escolar no se puede limitar al aula, sino a un contexto más amplio y real, tales como la violencia intrafamiliar, los dramas de pobreza o la sociedad globalizada. Ahora bien, según las críticas anteriores y lo visto en el primer capítulo sobre la situación educativa de las poblaciones étnicas de Colombia, dicho ISCE no contribuye a la posibilidad de mejorar la educación diversa, intercultural, pues no considera las representaciones y negociaciones que se desarrollan en los contextos de la misma cultura frente a un diálogo crítico del mundo con empoderamiento de sus saberes.

De acuerdo con la Ley General de Educación, artículo 23, “se establecen las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional” (PEI). Las áreas comprenden un mínimo del 80% del plan de estudios, y son las siguientes:

1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
2. Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.
3. Educación Artística.
4. Educación Ética y en Valores Humanos.
5. Educación Física, Recreación y Deportes.
6. Educación Religiosa.
7. Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática. (Ley 115 de 1994, art. 23).

Se hace la aclaración de que la educación religiosa no es obligatoria. Ahora bien, si estas áreas abarcan un 80% del plan de estudios, el resto (20%) es lo que las comunidades étnicas podrían considerar para el reconocimiento y estudio de los conocimientos propios. De otro lado, el Decreto 1860 de 1994, en el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, resalta, en su capítulo VI, la promoción como consecuencia de la evaluación de un proceso de aprendizaje continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo; se promueve también la valoración por *logros* dentro de cada asignatura y según el proyecto pedagógico; dicha

valoración se expresa en: Excelente, Bueno e Insuficiente. Los artículos 54, 55 y 56 tratan sobre los indicadores de logros. La evaluación se puede hacer, como lo plantea el artículo 48, “mediante el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos [...] [o] mediante apreciaciones cualitativas hechas como resultado de observación, diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del propio alumno, un profesor o un grupo de ellos”. Con el Decreto 1860, se regula también el tema de los PEI, y se indica que “todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional [...], teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (art. 14). En el contexto de las culturas indígenas el PEI corresponde al proyecto educativo comunitario (PEC), el cual tiene en cuenta las características propias de cada comunidad y presupone la realización de ajustes a sus proyectos etnoeducativos, rediseñando los currículos y planes de estudio con miras al plan de vida indígena.

Respecto a las políticas de educación en Colombia, aparte de la Constitución del 91 y de la Ley General de Educación, la reglamentación sobre grupos étnicos está regida por el Decreto 804 de 1995, que regula la atención educativa. El Considerando de dicho decreto da por sentado que la educación de dichos grupos es de carácter público, “... 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”.

El capítulo III, sobre orientaciones curriculares especiales, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. En 2002 se promulga el Decreto 230; que causó impacto por la promoción de los educandos (art. 9), puesto que obligaba a las instituciones educativas a “garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de sus grados”, conllevando según muchos pedagogos a la mediocridad y disminución del nivel académico; con este artículo, lo importante era no estar dentro de ese 5% de estudiantes propuestos

por la comisión y evaluación para perder el año, es decir, lo relevante no era aprender, ni se le daba valor a los conocimientos, y mucho menos se tenían en cuenta los contextos particulares del educando.

El Decreto 230 es derogado mediante el Decreto 1290 de 2009. Se fomenta aquí la autonomía institucional, para que cada institución defina sus criterios de promoción y evaluación. Las escalas de valoración ahora son: Superior, Alto, Básico y Bajo, y si lo desea cada plantel también podrá hacerlo con una valoración cuantitativa. Los propósitos de la evaluación de los educandos, consignados en el artículo 3 de este decreto, son:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Dentro del marco legislativo sobre educación y evaluación en Colombia que se expuso anteriormente se hace notar la falta de un marco legal que dé cabida a una educación *includente*; pues no basta con nombrar el carácter étnico o afrocolombiano, o la diversidad de estudiantes y maestros que en la escuela confluyen, y con ello considerar que se reconoce la diversidad cultural. No se puede usar la misma vara para medir lo diverso o lo multicultural, por lo que, cuando se habla de inclusión también se habla de exclusión.

Por otro lado, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), hicieron en el 2010 un Proyecto de modernización del sistema educativo; prepararon un *Marco de planeación política para pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y otros grupos étnicos* (MPPI) (MEN & Icfes, 2010). En dicho documento se hacen algunas consideraciones y recomendaciones para los grupos étnicos en cuanto a la evaluación social y las consultas a la población, como

tener una mayor contextualización al momento de aplicar las pruebas estandarizadas para que estas respondan a la diversidad cultural del país y realizar estudios sobre los factores asociados que inciden en los resultados con el fin de orientar las políticas de mejoramiento y calidad de las pruebas Saber.

El Icfes, a pesar de ser el ente encargado de las pruebas estandarizadas, expone que:

A pesar de la legislación abundante, todavía son muy grandes los retos de Colombia en cuanto a asegurar que las políticas y programas educativos protejan la identidad cultural de su población étnica, o los 67¹⁸ idiomas existentes indígenas, la mayoría de los cuales está al borde de la extinción debido a la homogeneización del español. (MEN & Icfes, 2010, p. 11).

Este instituto también reconoce la necesidad de reflexionar sobre las pruebas estandarizadas en cuanto a grupos étnicos se refiere. No consideran la idea de realizar otro tipo de examen estandarizado para estas poblaciones, pero se plantea que, “además de las pruebas nacionales estandarizadas, podrían darse pruebas regionales formuladas por las secretarías y aprobadas por el MEN para incluir componentes ‘idiosincráticos’ regionales, además de los nacionales” (MEN & Icfes, 2010, p. 5); sin embargo, esto nunca se ha materializado. La Secretaría de Educación del Guaviare dice que el Icfes es el ente que debe garantizar dichas pruebas regionales, pero el Icfes, como se ve en el texto citado, le devuelve la bola de la responsabilidad a las secretarías. Hay que señalar que la posible solución planteada por el MEN y el Icfes no puede ser viable si en las pruebas Saber solo se cambian palabras “idiosincráticas”, puesto que educar en la diversidad va más allá de un simple cambio de palabras, o de traducción de ellas; cada palabra dentro de las culturas es un conocimiento que lleva consigo un sinnúmero de significados y conocimientos construidos por los estudiantes, y es eso precisamente lo que no se evalúa con las pruebas estandarizadas: los conocimientos propios de los estudiantes (indígenas). Las pruebas estandarizadas que deben plantear las secretarías de

18 Según el censo general que se realizó en 2005 por parte del DANE, Colombia cuenta con 102 pueblos, 68 lenguas nativas y 14 familias lingüísticas.

educación regionales, en lugar de incluir componentes “idiosincráticos”, tendrían que incluir las tradiciones epistemológicas de las diferentes culturas de las regiones.

Según la consejera del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación (INEE) de México, Sylvia Schmelkes del Valle, dado el vacío que existe en la información que brinda las pruebas estandarizadas, “no es posible determinar si los bajos resultados de los alumnos indígenas se deben a que no entienden la instrucción en español o porque no poseen el conocimiento; tampoco se mide qué saben de su lengua” (Villalobos, 2018). Esto demuestra que las tendencias de las evaluaciones educativas dirigidas a la población indígena tienden a estar focalizadas en lo programático e ignoran los cambios de fondo que se deben hacer en la política educativa. De esta forma, y para efectos de reforzar los argumentos en defensa de la experiencia de este estudio (de carácter antropológico e histórico y aplicado a la comprensión de las singularidades regionales), así como en otros ámbitos de lo pluriétnico y multicultural, no se pueden subestimar las expresiones culturales propias o *sui generis* fundamentadas en la oralidad como parte del proceso de aprendizaje en aras de defender una presunta universalidad fundada en competencias propias de la cultura letrada proporcionada por la educación formal; esto es contrario a lo que formula la legislación especial indígena.

La equidad se logrará cuando en el marco de la diversidad cultural de la sociedad colombiana se reconozcan todas las culturas que la constituyen. La aplicación de los exámenes estandarizados diseñados para una población homogénea está en oposición a la valoración de lo que es ser diverso. Con estos exámenes estandarizados, llámese Saber o Supérate con el Saber, para el caso colombiano, se asume la existencia ecuménica de creencias, pensamientos o modelos de interpretación del mundo, sin considerar que estas concepciones cambian de una cultura a otra. Por ejemplo, el siguiente cuadro es un resumen de las características generales del examen *Saber 11*:

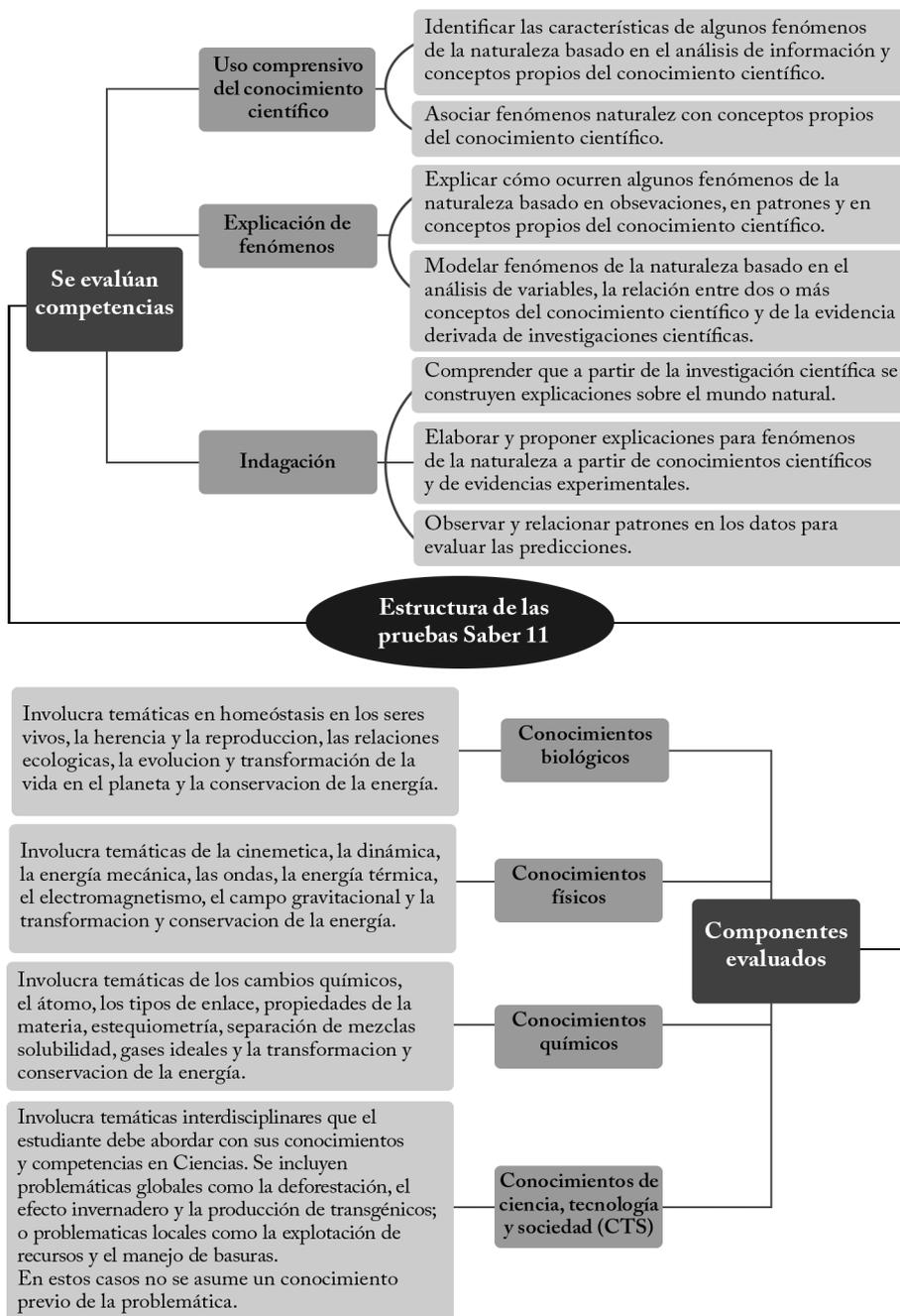


Figura 13. Modelo de las características generales en Ciencias Naturales del examen Saber 11.
Fuente: Elaboración del autor con base en Icfes (2018).

En cada uno de los ítems de la prueba de Ciencias Naturales de Saber 11 se encuentra la palabra “ciencias naturales” o “conocimientos científicos”, o se hace referencia a los procesos que se creen son propios de este dominio, y por supuesto estos conocimientos no son los de las diferentes culturas que hay en Colombia sino los de las ciencias naturales con visión euroamericana de la naturaleza. Por ejemplo, el agua para la ciencia euroamericana hace parte de los minerales o sustancias inertes, pero para los desanos el agua es y tiene vida, por lo que no es un ser inerte. Otro ejemplo se encuentra en la cultura iku, donde el agua no solamente tiene vida, sino que es la madre de la humanidad, mientras que para los nasa no existe lo inerte, todo es vivo en la naturaleza, debido a que todo tiene una función; estas formas de interpretación de y relación con la naturaleza son evidentemente distintas de las clasificaciones canónicas que se enseñan en las escuelas.

Las pruebas estandarizadas son importantes, dado que los estudiantes necesitan ampliar sus posibilidades de movilidad educativa y de autorreconocerse en los niveles de aprendizaje alcanzados. Pero “los exámenes de ingreso [a una universidad, por ejemplo] podrían entenderse como un filtro piramidal de desigualdades educativas, en el cual los miembros de la cultura dominante alcanzan con facilidad mayores oportunidades, mientras que los de culturas minoritarias son marginados desde las etapas iniciales” (Treviño Villarreal, 2006, p. 234). Es necesario establecer nuevas formas de evaluar a la población colombiana, de tal manera que se respete la diversidad cultural del país y se incluyan sus formas de sentir y vivir la naturaleza, para con ello tener un mejor medidor de los objetivos planteados en los fines de la educación colombiana, que comprende los preceptos de ser diferencial e intercultural, y lograr así una educación con criterio diferencial étnico.

Acercamiento a una propuesta: hacia el sistema de evaluación en grupos étnicos

El conjunto de normas resultan homogeneizantes y niegan la diversidad y la diferencia; para este apartado, se tuvo en cuenta la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Sistema Indígena de Educación Propia

(SEIP) y el Decreto 1953 sobre territorios, autonomía y gobierno propio. De acuerdo con la Ley 1953 de 2014, artículo 10, la interpretación del decreto tiene como fundamento los siguientes principios: (a) autonomía y libre autodeterminación; (b) identidad cultural; (c) reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; (d) territorialidad; (e) unidad; (f) integridad; (g) universalidad; (h) coordinación; (i) interpretación cultural. Ello es consecuente con el SEIP (Contcepi, 2013), en donde se afirma que los principios de la educación indígena propia son: (a) la territorialidad; (b) la espiritualidad indígena; (c) las lenguas y otras formas de comunicación; (d) la familia; y (e) comunidad-pueblo.

La responsabilidad de velar por la calidad educativa y por el cumplimiento de los fines de la educación no solo recae en las secretarías de educación regionales, sino también en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Pruebas del Icfes. Se le ha asignado autonomía a las entidades territoriales para realizar las evaluaciones pertinentes que den cuenta del estado en que se encuentran, pero las inercias y la falta de iniciativa de los gobiernos locales han incidido para que el departamento del Guaviare no haya podido construir un proyecto educativo que responda a los enfoques de la interculturalidad crítica, si bien esto no exime de responsabilidades al MEN ni al Icfes.

Como lo indica Arias (2013), históricamente la atención a la población indígena en el Guaviare ha sido asumida sin ninguna forma de estudio previo ni atención diferenciada, y

... es una de las dificultades pedagógicas por las que atraviesa la secretaría de educación, por no contar con personal profesional calificado, que permita incursionar en las diferentes comunidades para llevar a cabo los respectivos proyectos institucionales etnoeducativos que guarden responsabilidad con su etnia, costumbres y lenguas, tal como demandan las normas colombianas que rigen a la población indígena. No existe un seguimiento de los estudiantes clasificándolos de acuerdo a sus etnias. (p. 23)

Respecto a la evaluación por pruebas estandarizadas, la tarea no ha sido fácil como se muestra a continuación:

Aprendizaje técnico	Producto del proceso, se valora el fortalecimiento de la relación entre el Ministerio de Educación y el Icfes (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior) que actuó como correpresentante ante el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece). Críticas: Poca participación efectiva del país en el diseño de ítems, falta de acceso al marco conceptual con el cual se construyeron los instrumentos, poca comunicación entre los países participantes.
Difusión de resultados	El gobierno no tenía recursos para publicar los documentos, y solo se entregaron copias del informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) a gobernadores o secretarios de educación de departamentos. Se piensa que los resultados no están “contextualizados” a la realidad regional, debido a la ausencia de estándares regionales y a que el proyecto no ofreció un marco interpretativo de los resultados con relación a los objetivos y alcances de las reformas y políticas educativas implementadas en las dos últimas décadas.
Uso de los resultados e impacto en la política educativa	Débil impacto sobre la educación. Se considera que las conclusiones a las que llega el laboratorio no están planteadas de forma que pueda afectar la toma de decisiones de política. Solo el Icfes tomó la iniciativa de profundizar el análisis de los datos.
<p>Tabla 5. Estudio realizado por la Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina (Preal), caso Colombia. Fuente: Ferreri & Arregui (2007, p. 272).</p>	

La calidad de las escuelas se mide según los resultados de las pruebas y el índice sintético de calidad educativa (ISCE). El Gobierno Nacional no plantea medios alternativos que promuevan la evaluación hacia una educación diferenciada; los entes gubernamentales, tanto nacionales como regionales, se tiran la pelota de la responsabilidad. Además, en el estudio hecho por la Preal se observa que, cuando hay alternativas de evaluación, el Gobierno Nacional no apoya la publicación de resultados en pruebas estandarizadas de Lectura, Matemática y Ciencias, encontrando que los resultados no están “contextualizados” a la realidad regional debido a la ausencia de estándares regionales, mientras que el Icfes, como ente que conforma la triada evaluadora propuesta en el artículo 80 de la Ley General de Educación, no muestra interés en la participación efectiva para el diseño de ítems en pro de la educación diferenciada.

[...] los exámenes estandarizados no deberían ser el único instrumento para juzgar el rendimiento académico de un individuo, así como tampoco sus resultados deberían tenerse como un pronóstico confiable de rendimiento académico futuro por dos razones: primera, los exámenes estandarizados son incapaces de medir todos los contenidos que se aprenden en la escuela; y segunda, la confiabilidad de sus resultados disminuye al acotar la muestra de población evaluada, dándose mayor probabilidad de error en la estimación del aprendizaje de individuos. Los exámenes estandarizados deben usarse de manera adecuada, respetando sus limitaciones y, especialmente, no deberían utilizarse para restringir las oportunidades educativas a niños y niñas. (Treviño Villarreal, 2006, p. 257)

Por otra parte, pensar en la idea de una evaluación en la educación diferenciada para los grupos étnicos va más allá de una calificación numérica o de identificar quién cumple o no con unos estándares y, por supuesto, no se trata de decir qué cultura merece más atención que la otra. Para evaluar la educación en la interculturalidad se requiere de políticas de educación, se precisa de un (re)conocimiento de las culturas y sus saberes, formas de vida, ensoñaciones, cosmología, cosmogonía, cosmovisión y cosmovivencia. Una evaluación que respete la diversidad debe ser congruente con la forma de pensar indígena, que no se presenta de forma lineal y no tiene pensamientos contrapuestos: buenos y malos, negro y blanco, izquierda y derecha, arriba y abajo, vida y muerte, etcétera. Los pensamientos indígenas (y de otras colectividades) se desenvuelven en forma de espiral (ver figura 14), están llenos de matices, colores y formas que no se presentan de forma dual. Con el pensamiento representado con la espiral se representa la idea del ir y venir de lo espiritual a lo terrenal, sin la idea del antes y después, pero permitiendo conectar el presente con el pasado para construir el futuro. La espiral da la idea de ciclos que empiezan y terminan para empezar en un ciclo superior. “El modelo de pensamiento lineal no permite conocer a cabalidad los procesos del comportamiento humano, sus actitudes y sentimientos, como también su creación cultural” (Gavilán Pinto, 2011, p. 20), contrario al modelo de pensamiento en espiral que permite conocer la naturaleza y sus partes conectadas unas con otras:



Figura 14. Propuesta de modelo estructural para tener en cuenta en la evaluación a grupos étnicos.

Fuente: Elaboración del autor.

Con el modelo de evaluación presentado en la figura 14 sucede algo semejante a lo que ocurre con los fractales, cuya estructura elemental se repite en diferentes escalas. En él se toman los principios de educación indígena propia (primer círculo) como criterios estructurales de la evaluación intercultural (CEEI) para dichos pueblos. El valor superior de ordenamiento (segundo círculo) no se puede desligar de los CEEI, ni tampoco de las disposiciones específicas que le siguen (tercer círculo). Los componentes de cada uno de los círculos de la figura 14 no deben ser pensados de forma independiente, ya que conforman todo un conjunto y no son la suma de sus partes, pues en cada uno de ellos se pueden apreciar los otros, como si fuera un fractal.

Con los fractales, cuando se toma una porción se puede apreciar el todo en un fragmento; con la propuesta del modelo de evaluación ocurre lo mismo, pues sus estructuras elementales, fragmentadas o aparentes resultan siendo semejantes al todo. Si se toma como ejemplo la territorialidad (CEEI), asumida como “espacio sagrado, donde se desarrolla la integridad de la vida, la tierra es nuestra madre y maestra” (Contcepi, 2013, p. 42), se llega a la conclusión de que no se puede desenlazar de la espiritualidad indígena, dado que es el espacio natural en donde se desarrollan los diferentes ciclos de vida de los seres de la naturaleza, siendo la familia uno de estos estados y el elemento constitutivo de la comunidad-pueblo. Así, la territorialidad es fuente de conocimiento, de equilibrio y armonía entre los saberes de la cultura según sus usos y costumbres; la lengua propia se encuentra entre estos saberes.

La espiritualidad indígena nace de la ley de origen, da orientaciones para mantener el equilibrio y reafirma la cultura: “se vivencia en el pensamiento y acciones comunitarias, en las prácticas de sus rituales, en la armonización, en el diálogo con los sitios sagrados y se promueve y transmite a través de la memoria y la tradición oral” (Contcepi, 2013, p. 43); está, además, acorde con las lenguas y otras formas de comunicación, siendo elemento primordial y constitutivo para el desarrollo de saberes y conocimientos. Por su parte, para las naciones étnicas la familia es la base de la educación de las personas, es quien forma la sociedad y es el eje de organización de la comunidad-pueblo; es además la encargada de

iniciar la educación propia, ya que es el referente “para el desarrollo de las personas, en lo afectivo, en lo social, en los aprendizajes de las lenguas, las costumbres, entre otros que son referentes para la construcción de la identidad cultural” (Contcepi, 2013, p. 44). Mediante la familia se percibe la integralidad en los diversos seres de la naturaleza, pues ella no solo la conforman el padre y la madre, sino las personas u otros seres biológicos, espirituales y culturales, tales como las lagunas, los ríos, las montañas, el cosmos, entre otros.

Del mismo modo, se pueden tomar las cosmovisiones y sabidurías ancestrales insertas dentro del CEEI como comunidad-pueblo; este a su vez, está incorporado en la regla o disposición específica que percibe el conocimiento y pensamiento indígena y, por supuesto, tanto el conocimiento como la cosmovisión (y cosmovivencia) se correlacionan con el CEEI de las lenguas y otras formas de comunicación. En este punto, cabe volver a recalcar lo dicho anteriormente: el papel del Icfes hasta ahora ha sido el de evaluador de conocimientos euroamericanizados y no ha tenido en cuenta de manera explícita los saberes de las multinaciones indígenas. Al evaluar las ciencias naturales y las cosmovisiones indígenas acerca de la naturaleza no se deben tomar por separado, ya que entre estas dos lógicas no existen abismos, pero se necesitan puentes interculturales que las unan, con el propósito de avanzar y generar nuevos saberes científico-tecnológicos, los cuales a la postre aportarían al conocimiento indígena y al de las ciencias naturales. Se evaluarían distintas formas de ver la naturaleza sobre el mismo constructo (por ejemplo la energía), pero apoyados en las tradiciones epistemológicas de diferentes culturas, no solo la tukano, la nukak, la jiw o la euroamericana, sino todas las anteriores y muchas más; además, la evaluación no solo comprende los constructos epistemológicos, sino también los ontológicos, axiológicos y gnoseológicos en cada comunidad de conocimiento; estos son factores estructurales articulados en el sentido específico de cada cultura.

La ciencia es ontológica porque trata sobre la visión de mundo (naturaleza) y sobre la forma en que las personas se ven a sí mismas en relación con su cosmovivencia, cosmogonía y cosmovisión; es axiológica porque tiene en cuenta los valores éticos, morales y estéticos de las culturas; es gnoseológica o metodológica porque da cuenta de los métodos para

aprender y enseñar, de la naturaleza del indagar y porque las formas de aprender se relacionan directamente con la visión de mundo; es epistemológica porque se relaciona con los criterios y fuentes del conocimiento y el proceso para su apropiación. Por último, no hay que olvidar que el conocimiento indígena no se da personalmente, sino a través de la comunidad de conocimiento.

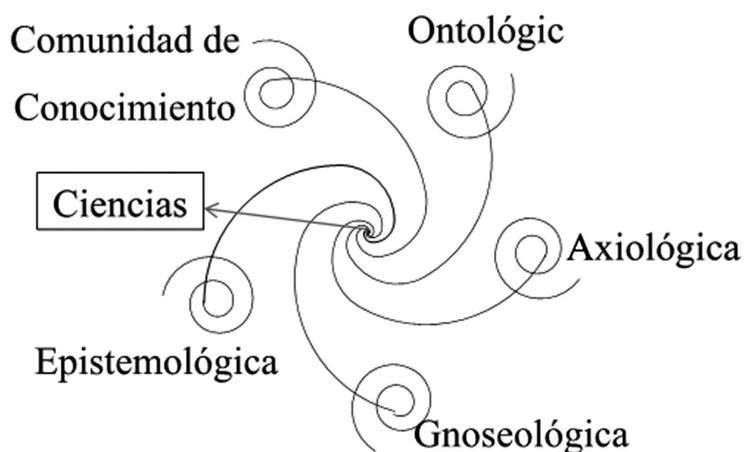


Figura 15. Factores estructurales de la ciencia y su evaluación.
Fuente: Elaboración del autor.

Construcción de puentes intercientíficos o intersaberes en el aula

El problema principal de la interculturalidad, y en especial de la educación intercultural de San José del Guaviare, reside en las distinciones invisibles que separan a las partes o entes que tienen que ver en algo con la educación: Icfes, MEN, SED departamental, rectores, profesores, estudiantes, padres de familia y en general con toda la comunidad educativa. Es como si en ellas existiera una línea de escisión caracterizada por

un pensamiento abismal, que imposibilita la copresencia de lo existente entre los lados de la línea. Para romper este abismo se necesita de un puente conector de los espacios separados, que permita la interacción y el intercambio. Con él se unen y se fusionan las complejidades de las culturas (y la educación) mediante el diálogo de saberes: “mejorando el diálogo y los canales que lo favorecen —entre ellos la educación— se podrían superar los conflictos interculturales” (Diez, 2004, p. 209).

Para hablar de diálogo de saberes en la escuela es importante considerar los siguientes componentes: docentes, estudiantes, aprendizajes y, por supuesto, la evaluación, quienes dialogarían eventualmente. El maestro es un “recontextualizador” sensible al entorno en el cual trabaja al escoger, ordenar y “traducir” el conocimiento que enseña. El educador no solo educa sino que también es educado en el diálogo (relación biunívoca) en el cual tiene lugar el proceso educativo. Un buen recontextualizador toma conocimientos de manera selectiva y jerarquizada de un contexto para llevarlos a otro, haciendo posible su apropiación, “... es alguien capaz de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral” (Mockus, 1996, p. 128). El maestro actúa como un anfibio cultural que “sabe adaptarse a los códigos culturales correspondientes a diversos medios y a diversas tradiciones, puede tomar fragmentos de una tradición e introducirlos en otra, después de haberlos transformado” (Mockus, 1994, p. 129). El docente es quien posibilita un diálogo entre estudiantes y aprendizajes para la vida como ser individual, cultural, político y social.

Este es el ideal del educador, pero en realidad los docentes no son formados para recontextualizar y entrar en diálogo crítico y permanente con las culturas; el maestro fue formado en términos de la cultura euroamericanizada y esos son los conocimientos que, con sus formas preestablecidas, presenta a sus educandos en la escuela; no se requiere cambiar de docentes, se requiere que el profesor se eduque en la interculturalidad, para transformar las condiciones de enseñanza y de esta manera crear y garantizar espacios dinamizadores de la cultura. No se busca saber lo que el otro sabe, sino más bien aprender del otro. Cuando se habla de diálogo de saberes no se busca un consentimiento o aceptación

de las partes dialogantes respecto al tema en cuestión, se trata de poder llegar a una disertación. Hay que cambiar el sentido de la “educación de la respuesta”, en la que el estudiante da respuestas a los planteamientos hechos por el profesor, hacia una “pedagogía de la pregunta”, en la que se estimula la curiosidad como inquietud indagadora del estudiante.

El puente construido con la pregunta y no con la respuesta es creado con un diálogo crítico entre las diferentes dimensiones del saber: saber pensar, saber hacer, saber ser, saber crecer, saber escuchar, saber soñar, saber ensoñar, saber danzar, saber trabajar, saber decidir (en la actualidad todos estos saberes están reunidos en el saber ser, saber hacer y saber saber pero, para efectos de la educación propia diferenciada, es bueno no enfrascarlos y darlos por hecho); cada uno de estos saberes son ejes integradores, cuyos procesos antes, durante y después serán una pieza de lo que se evalúa en la escuela intercultural, para cumplir de esta forma en parte con el objetivo educativo y cultural: Vivir Bien/Buen Vivir. El puente también tendrá en cuenta los códigos éticos y espirituales, sociales, culturales, personales y comunitarios, para fomentar el equilibrio y mejoramiento continuo de cada uno de ellos.

Ahora bien, en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ciencias Naturales se debe tener en cuenta que esta no es una materia independiente. Ella debe ser tratada como el ente que encierra el resto de saberes y asignaturas a aprender y a enseñar, ya que la naturaleza, como se ha visto, es todo el conjunto universal que permite estudiar el resto de los subconjuntos el tiempo, el espacio, la energía, lo vivo, lo muerto, el espíritu, los lenguajes, las matemáticas, la religión, las ciencias sociales, el equilibrio, etcétera. Dado lo anterior, y para no entrar en choque o contrariedad con los saberes ancestrales indígenas sobre la naturaleza y con las cosmovivencias que tienen los indígenas sobre la naturaleza, se plantea que dicha asignatura debe ser renombrada como “ciencias culturales”, comprender los pensamientos, usos y costumbres de las comunidades que entran a dialogar con sus saberes y ser la síntesis de los componentes sociales y las reflexiones sobre la naturaleza.



Conclusiones



Al momento de confrontar la legislación y las políticas educativas en Colombia respecto a los temas del currículo, en el discurso gubernamental se hace un reconocimiento a la diversidad y la interculturalidad en la educación, sobre todo en los territorios habitados por comunidades indígenas y afrodescendientes; sin embargo, estas son solo declaraciones nominales, ya que no ha habido proyectos gubernamentales contundentes que permitan hacerlas realidad. A pesar de que en Colombia se cuenta con bases normativas como la Constitución Política (1991), la Ley 21 de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); decretos sobre educación como el 1860 y 1290, sentencias y planes de salvaguardia para comunidades indígenas como la T-004 de 1994, T-025 de 2004, y la T-173 de 2012 de la Corte Constitucional, y de que se está de acuerdo con normas internacionales como el Convenio 169 de la OIT, estas resultan insuficientes para los pueblos originarios al momento de ponerlos en práctica o de respaldar el diseño de planes de estudio y de orientaciones pedagógicas de carácter intercultural. Ni el Gobierno Nacional ni el regional han hecho esfuerzo alguno para proyectar la legislación y adecuarla a las necesidades y singularidades de las comunidades.

Dentro de este mismo orden de ideas, respecto a los procesos educativos de las comunidades étnicas se han hecho varias investigaciones a nivel nacional, lo que ha permitido acercamientos a una educación para dichos pueblos, pero a nivel de la región del Guaviare es muy poco lo estudiado.

En este departamento, se han realizado planes de vida para los resguardos de El Refugio (2005) y de Panuré (2005) para las etnias de la familia Tukano; el plan de vida para el resguardo La María y Barrancón, cuyos habitantes pertenecen principalmente a la etnia jiw, quienes también cuentan con un modelo pedagógico mediante el Contrato Interadministrativo 340 de 2012, suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Asociación de Autoridades Indígenas del Guaviare (Crigua II); la etnia nukak también tiene un modelo pedagógico pero no está avalado por la secretaría de educación departamental.

Con este trabajo de investigación se cuestiona el carácter hegemónico de la ciencia euroamericana (comúnmente llamada occidental) en contraste con la subestimación que los programas escolares de Colombia, y en particular del departamento del Guaviare, tienen hacia las cosmovisiones ancestrales sobre el universo y la naturaleza. No se busca descalificar a la ciencia de origen euroamericano, sino construir los puentes (especialmente intercientíficos) que propicien el diálogo entre esta ciencia y las cosmogonías, cosmovisiones y cosmovivencias que se han heredado, de generación en generación, en las comunidades indígenas. Con este diálogo se intenta reivindicar las lenguas nativas y sus conocimientos desde las escuelas, dado que a través de ellas es posible acceder a las cosmovivencias ancestrales.

Dialogar entre saberes no solo hace referencia a los conocimientos aprendidos en el aula, sino también a aquellos que en el diario vivir se adquieren. Existen diálogos entre sujetos de la misma generación, entre abuelos y nietos, padres e hijos (diálogo intergeneracional), entre docentes y estudiantes o entre docentes y padres de familia; también se da entre instituciones, políticos, comunidades o sociedades, etcétera. El diálogo implica el (re)conocimiento del otro como sujeto que tiene diferentes posiciones y diversos conocimientos; de ahí que en la literatura muchas veces se habla de diálogo intercultural, pues la cultura es, de acuerdo con el Diccionario RAE, el conjunto de saberes “que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”.

Ahora bien, no se trata de dialogar por dialogar, la idea es construir puentes mediante la pregunta y no con la respuesta, creando así un diálogo crítico entre las diferentes dimensiones del saber: saber pensar,

saber hacer, saber ser, saber crecer, saber escuchar, saber soñar, saber ensoñar, saber danzar, saber trabajar, saber decidir; antes, durante y después de realizados estos procesos se vive la escuela intercultural, para cumplir de esta forma con el objetivo fundamental: Vivir Bien/Buen Vivir. En el diálogo de saberes, asumido como un proceso pedagógico, se espera que sus prácticas posibiliten al menos: (1) la igualdad de opción y oportunidad a partir del reconocimiento recíproco del otro como sujeto de derecho; (2) el reconocimiento del otro social, cultural y étnicamente diferente, independientemente si se habla de afro, indígena, mestizo, etcétera; (3) la aceptación de los saberes ancestrales de los otros como saberes legítimos, y (4) el uso en igualdad de opción y oportunidad de la lengua, la cultura y las costumbres propias y ajenas, reconociendo al otro como un par interlocutor.

La propuesta para una posible solución a la colonialidad de ser, del saber, del poder y de la naturaleza no es una propuesta étnica de los indígenas para los indígenas ni escruta la validez de todos los tipos de conocimientos o saberes existentes. Busca más bien establecer diálogos con criterios de validación alternativos, que de entrada no descalifiquen o invaliden lo que no se ajusta a la episteme de las ciencias; ellas podrán tener diferencias, pero también gozan de similitudes. La propuesta para solucionar la colonialidad se basa en procesos de desprendimiento de los conocimientos euroamericanizados para lograr que las demás formas de pensar tengan el estatus que les fue arrebatado, en especial los conocimientos sobre la naturaleza y su relación con la cultura.

Hablar de diálogo de saberes en la escuela intercultural no solo se orienta hacia la diversidad de la cultura de estudiantes, también apunta a la diversidad cultural de los docentes, a los diferentes miembros de la comunidad educativa, a los aprendizajes, a la evaluación, en general a todo lo que compone el currículo, y todos ellos son quienes dialogarían eventualmente. Finalmente, debe comprenderse que las etnias indígenas guardan cierto recelo de sus conocimientos, pues necesitan resguardar su identidad particular y singular, por lo que no todos los saberes pueden trasladarse a la escuela y algunos necesitan de espacios propios, como por ejemplo kankurvas, malocas y sitios de pagamentos.



Bibliografía

- Administrador Cortés. (2017). *¿A quién encontró Colón cuando descubrió América?*. Colombia Aprende: La Red del Conocimiento. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/es/agenda/noticias/%C2%BF-qui%C3%A9n-encontr%C3%B3-col%C3%B3n-cuando-descubri%C3%B3-am%C3%A9rica>
- Alvarado, J. (2005). Tras la senda de los guayaberos. *El Tiempo*, 31 de mayo de 2005. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1673459>
- Arbeláez Jiménez, J. & Vélez Posada, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Medellín: Universidad Eafit, Escuela de Derecho.
- Ardila, O. (1989). *Diversidad lingüística y multilingüismo en los grupos del Vaupés*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arias Rodríguez, J. C. (2013). *Criterios para un sistema de evaluación de la calidad educativa*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arias Vanegas, J. (2007). *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano: orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales*. Bogotá: Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO), Universidad de los Andes.
- Arias, F. (2017). *Informe de investigación sobre el diálogo de saberes entre la astronomía indígena y su relación con la astronomía occidental*. San José del Guaviare: Programa Ondas (Colciencias)
- Asociación de Capitanes de la Zona Indígena de Papurí (Acazuñip). (2008). *Plan integral de vida indígena*. Mitú: República de Colombia, Departamento del Vaupés, Corregimiento de Yabaraté. Disponible en: https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pivi_acazuñip.pdf
- Barbero, C., Cabrera, F. & Mahecha, D. (2012). *El manejo del mundo y la naturaleza: la tradición oral del pueblo nükak*. Bogotá: Misisterio de Cultura.
- Botero Gómez, P. (2016). Escuela y transformación desde las luchas por el Buen Vivir en Colombia. En *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 291-314). Cuenca: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Cabildo Indígena del Guambia. (2010). *Manifiesto guambiano*. Silvia (Cauca): Proyecto Fortalecimiento Institucional.
- Cano, M., Mestres, F. & Vives-Rego, J. (2010). La Weltanschauung (cosmovisión) en el comportamiento medioambiental del siglo XXI: cambios y consecuencias. *Ludus Vitalis*, 18(33): 275-278. Disponible en: http://ludus-vitalis.org/html/textos/33/33_20_cano_et_al.pdf

- Colombres, A. (2015). *Oralidad y literatura oral*. Argentina: Unesco.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Ediciones Akal.
- Comisión Económica para América Latina (Cepal). (2014). *Los pueblos indígenas de América Latina*. Santiago de Chile: Cepal.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi). (2013). *Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)*. Bogotá: Contcepi. Disponible en: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf>
- Congreso de Colombia. (25 de enero de 2010). Ley 1381 de 2010, por la cual se desarrollan los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Diario Oficial 47.603. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero 1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial: 41.214. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de Colombia. (9 de junio de 2015). Ley 1753 de 2015: por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Diario Oficial 49.538. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html
- Congreso de la Republica. (4 de marzo de 1991). Ley 21 de 1991: por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra 1989. *Diario Oficial* 39.720. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2015). *Programa de educación bilingüe Intercultural PEBI, continúa con la implementación y consolidación del sistema de educación indígena propio*. Disponible en: <https://www.cric-colombia.org/portal/programa-de-educacion-bilingue-intercultural-pebi-continua-con-la-implementacion-y-consolidacion-del-sistema-de-educacion-indigena-propio/>
- Consejo Regional Indígena del Guaviare (Crigua II). (2012). *Propuesta de modelo pedagógico del pueblo jiw (guayabero)*. Contrato Interadministrativo 340 de 2012 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación de Autoridades Indígenas del Guaviare (Crigua II).

- Corte Constitucional, Sala Segunda de Revisión. (26 de enero de 2009). Auto 004 de 2009. [MP: Manuel José Cepeda Espinosa]. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/AUTOS%202009/111.%20Auto%20del%2026-01-2009.%20Auto%20004.%20Indigenas.pdf>
- De Kondo, R. (1985). *El guahibo hablado*. Tomos I y II. Lomalinda (Meta): Instituto Lingüístico de Verano, Editorial Townsend.
- De Kondo, R. (2002). *En pos de los guahibos, prehistóricos, históricos y actuales*. Bogotá: Editorial Alberto Lleras Camargo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (s. f). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Bogotá: DANE. https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *Diálogo regional para la construcción del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Llanos-Guaviare)*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 191-213.
- Echeverri, J. A., & Román, O. (Enero de 2008). Diálogo de saberes y meta-saberes del diálogo: una perspectiva amazónica. *Revista Estudios Sociales Comparativos*, 2(1): 16-45.
- EFE. (2014). El 86% de los miembros de minorías colombianas no tiene una educación adecuada. *El Espectador*, 22 de septiembre de 2014. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/el-86-de-los-miembros-de-minorias-colombianas-no-tiene-articulo-518293>
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama, Punto Omega. Disponible en: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/eliade-m-1957-lo-sagrado-y-lo-profano.pdf>
- Enciclopedia de conceptos. (2000). *Cosmovisión*. Disponible en: <https://concepto.de/cosmovision/#ixzz61MclBuam>
- Ferreri, G., & Arregui, P. (2007). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones. En Preal, & P. Arregui (eds.), *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina* (pp. 249-294). Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- Franky, C. E. (2011). *"Acompañarnos contentos con la familia". Unidad, diferencia y conflicto entre los nükak (Amazonia colombiana)*. (Tesis doctoral). Wageningen University, Wageningen, Países Bajos.

- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI editores.
- Gaitán García, O. L. (2012). *El derecho fundamental a la consulta previa: línea jurisprudencial de la Corte Constitucional en la materia*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Galeano, E. (1988). *El tigre azul y la tierra prometida*. *El País*, 13 de octubre de 1988. Disponible en: https://elpais.com/diario/1988/10/13/espana/592700407_850215.html
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*. México D. F.: Grijalbo.
- Gavilán Pinto, V. (2011). *El pensamiento en espiral, el paradigma de los pueblos indígena*. Santiago de Chile: Ebook Producción.
- Giddens, A. (2000). Etnicidad y raza. En Giddens, A. *Sociología* (pp. 277-315). Madrid: Alianza Editorial. Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Etnicidad%20y%20raza.pdf>
- Gobernación del Guaviare. (2016). Contrato de administración del servicio educativo 1319 con Diócesis de San José del Guaviare y Gobernación Del Guaviare. San José del Guaviare: Gobernación del Guaviare.
- González Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, 36: 33-43.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, 8: 45-67.
- Hernández Loeza, S. (2016). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de educación superior en Ecuador. En: Arroyo, A. et ál. (eds.). *Interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (pp. 159-192). Cuenca: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018). *Guía de orientación Saber 11 para estudiantes*. Bogotá: Icfes.
- Izquierdo, J. (2010). *Pueblos indígenas de Colombia*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/26664597/Pueblos-Indigenas-de-Colombia>
- Jurado Valencia, F., Roldán, H. et ál. (1998). *La escuela en la tradición oral*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Taurus. Disponible en: <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/kant-critica-de-la-razon-pura-ribas.pdf>
- Mahecha, D., & Franky, C. (2011). *Los nükak. El último pueblo de tradición nómada contactado oficialmente en Colombia*. Bogotá: IGWIA.
- Malinowski, B. (1948). *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Planeta DeAgostini.

- Martínez Posada, J. E. (2015). Saberes y conocimientos producto de las colonialidades. *IM-Pertinente*, 3(1): 11-17.
- Mendoza, D. (2002). *Palabreando, relatos de comunidades indígenas de San José del Guaviare*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2010). *Proyecto de modernización del sistema educativo*. Bogotá: Icfes, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Manual de implementación escuela nueva: generalidades y orientaciones pedagógicas*. Tomo I. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Programa de formación intercultural de maestros del pueblo nükak*. , Granada (Meta): Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Postprimaria*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340091.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA)*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas (MINPPPI). (s.f.). *Misión y visión*. Disponible en: <http://www.minpi.gob.ve/nosotros/mision/>
- Mockus, A. (1994). *Anfibios culturales, la otra mirada*. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).
- Mondragón, H. (1992). *La defensa del territorio nukak*. Ponencia en el VI Congreso de Antropología en Colombia. Simposio “Derechos Humanos en la Construcción de las Américas”. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Morante, R. B. (2004). Encuentro de dos mundos a través de la astronomía y los calendarios. En: Boccas, M., Broda, J. & Pereira, G. (comps.). *Etno y arqueo-astronomía en las Américas: memorias del Simposio ARQ-13 del 51º Congreso Internacional de Americanistas celebrado en Santiago de Chile, 14-18 de Julio 2003*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Muelas, L. (2007). Del derecho mayor a la Constitución en Colombia. En: Bonilla, Ó. (ed.). *Somos hijos del Sol y de la Tierra: derecho mayor de los pueblos indígenas de la cuenca amazónica* (pp. 9-20). Quito: Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2010). *Atlas of the World's Languages in danger (2010)*. Disponible en: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (s. f.). *Jiw-guayabero*. Disponible en: <http://www.onic.org.co/pueblos/1102-jiw>
- Ortiz Gómez, F. & Gaitán, R. (s. f.). Tsamani. En: *Sabiduría ancestral: cuentos indígenas colombianos*. Medellín: SURA.
- Ortiz Gómez, F. (s. f.). Todos vivimos bajo un mismo cielo. En: *Sabiduría ancestral: cuentos indígenas colombianos*. Medellín: SURA.
- Pazmino, P. (2015). ¿Cómo revitalizar a las lenguas indígenas? *Deutsche Welle*, 30 de enero. Disponible en: <http://www.dw.com/es/cómo-revitalizar-a-las-lenguas-indígenas/a-18226039>
- Pérez Orozco, C. E. (2017). *Aula virtual de interculturalidad. Módulo 1: educación intercultural*. Popayán: Cátedra Unesco, Universidad Nacional de Colombia.
- Politis, G. (2007). Nukak: crónica del contacto. En: *Pueblos indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial en la Amazonía y el Gran Chaco* (pp. 146-155). Lima: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA). Disponible en: https://www.iwgia.org/images/publications//0313_PUEBLOS_INDIGENAS_EN_AISLAMIENTO.pdf
- Presidente de la República de Colombia. (11 de febrero de 1994). Decreto 230 de 1994, Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684>
- Presidente de la República de Colombia. (12 de julio de 2010). Decreto 2500 de 2010, por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Diario Oficial 47.768. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1457165>

- Presidente de la República de Colombia. (16 de abril de 2009). Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes de educación básica y media. Diario Oficial 47.322. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>
- Presidente de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial 41.853. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Presidente de la República de Colombia. (3 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial 41.480. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Disponible en: <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Quintar, E. & Quiñones, A. (2016). *Memoria histórica, cosmovisión, cosmo-vivencia en el mundo afrocolombiano: Problemática social derecho social y humano en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes desplazados víctimas o afectados por violencia de Estado y el conflicto armado en el Distrito de Bogotá*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Quintín Lame, M. (1973). Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la civilización. Citado en: Gómez Cardona, F. *Manuel Quintín Lame: la confluencia del mito y de la historia*. Disponible en: <http://biblioteca-digital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5374/1/5-%20Manuel%20Quint%C3%ADn%20Lame%20en%20la%20confluencia%20del%20mito%20y%20de%20la%20historia.pdf>
- Red Colombiana para la Transformación Docente. (2015). *Comunicado de la Red frente a los DBA*. Disponible en: <https://www.redlenguaje.com/index.php/publicaciones/colecciones-experiencias-pedagogicas/item/27-comunicado-de-la-red-frente-a-los-dba>
- Resguardo Indígena de Barrancón. (2005). *Plan de vida indígena 2005-2015*. San José del Guaviare: República de Colombia, Departamento del Guaviare, Municipio de San José del Guaviare. Disponible en: https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_resguardo_indigena_barrancon_san_jose_del_guaviare_guaviare.pdf

- Resguardo Indígena de El Refugio. (2005). *Plan de vida 2005-2020*. San José del Guaviare: República de Colombia, Departamento del Guaviare, Municipio de San José del Guaviare. Disponible en: https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pvi_elfugio.pdf
- Resguardo Indígena de La Fuga. (2005). *Plan de vida 2005-2020. Húgmúcôj Húgmúcôj ñhóo nhúcog ñhóo nhúcog. Khâa tury*. San José del Guaviare: República de Colombia, Departamento del Guaviare, Municipio de San José del Guaviare. Disponible en: https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pvi_lafuga.pdf
- Resguardo Panuré. (2008). *Plan integral de vida indígena*. San José del Guaviare: República de Colombia, Departamento del Guaviare, Municipio de San José del Guaviare. Disponible en: <http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/PIVI%20PANURE.pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Pérez, E. (2011). La lectura como acto vital e interpretativo. En: *Lectores y leedores* (pp. 97 y ss.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia..
- Sanabria, M. (2011). *Escuela e interculturalidad: el caso de las escrituras constelares sikuaní*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.
- Santos, B. de Sousa. (2010). *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Santos, B. de Sousa. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En: *Formas-otras, saber, nombrar, narrar, hacer* (p. 242). Barcelona: Cidob.
- Silva, J. de Souza. (2011). *Hacia el "día después del desarrollo": Decolonizar la comunicación y la educación*. Campina Grande (Paraíba): ALER.
- Silva, J. de Souza. (2012). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida el paradigma del Buen Vivir/Vivir Bien y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re (vivir)* (pp. 469-507). Quito: Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento Decolonial.
- Sistema de Información de Matrícula Territorial (Simat). (2016). Base de datos de la Secretaría de Educación Distrital del Gauviare.
- Sistema de Información Geográfica para la Planeación y el Ordenamiento Territorial (SIG-OT). (2011). *Resguardos indígenas y títulos colectivos de comunidades negras*. Disponible en: https://sigot.igac.gov.co/sites/sigot.igac.gov.co/files/sigot/Mapas%20Tematicos/Departamentales/Guaviare/Guaviare_Resguardos_Negras_V2_2012_01_18.pdf

- Taborda Carvajal, K. & Andrea Arcila, P. (2016). *La oralita: un espacio para pensar con el corazón*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Tamayo Alzate, Ó. (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45): 37-49. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6085/5491>
- Treviño Villarreal, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28): 225-268.
- Villalobos, A. (2018). *El INEE, sin método para evaluar aprendizaje de alumnos indígenas: Consejera Schmelkes*. (s. d.).
- Villalón Sorzano, J. (2010). La visión de la unidad de la realidad: algunas dificultades e implicaciones. *Ceiba*, 1: 20-42.
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26: 102-113.
- Walsh, C. (2009). interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En: *Desde adentro: etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico (Cedet).
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa'largo. Disponible en: <https://cpalsocial.org/documentos/531.pdf>

*El diálogo de saberes entre
las ciencias naturales y las
cosmovisiones indígenas acerca
de la naturaleza:*

*Una perspectiva para la
educación intercultural en el
Guaviare* es una publicación
del Instituto de Investigación
en Educación de la Facultad
de Ciencias Humanas de
la Universidad Nacional
de Colombia y de la
Secretaría de Educación del
Departamento del Guaviare.

El texto principal se armó
con caracteres de la familia
Caslon; los títulos y subtítulos,
con caracteres Myriad.

La impresión, encuadernación
y acabados se terminaron en
Bogotá D. C., en diciembre
de 2019, en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y
Digital S. A. S.