

## Manuel Quintín Lame: •sabiduría y saber escolar

Fernando Romero Loaiza\*

“En este artículo se presentan aspectos parciales de los referentes educativos y filosóficos, utilizados por el dirigente indígena Manuel Quintín Lame, en sus consideraciones sobre la educación, en el libro publicado con el nombre en “Defensa de mi Raza” elaborado en el año de 1939. Este trabajo es una adaptación del capítulo 11 del libro de investigación: “Manuel Quintín Lame el indígena ilustrado, el pensador indigenista” publicado en el año del 2005.”

### **El saber pedagógico y social de las comunidades indígenas.**

La determinación del objeto de la pedagogía ha traído como consecuencia una problematización de conceptos tales como saber pedagógico y conocimiento. A este respecto Bedoya (2000:51) expone que el saber técnico de la educación, cuando se conoce el arte de educar, el modo de efectuar o ejercer

\* Profesor. Facultad de Educación. Dpto. de psicopedagogía. Universidad Tecnológica de Pereira.



la educación, lo que implica una metodología de la enseñanza, una forma de organización, se entiende como la aplicación de un saber científico.

Alanis (2000) establece la siguiente diferenciación entre estos términos. El conocimiento es el producto de la acción intencionada del sujeto por saber más de los objetos que lo rodean y de los hechos y situaciones de su entorno. Conocer, es una facultad del ser humano; desde su origen etimológico, *cognocere* refiere al uso del intelecto para aprehender las características y estructura de los objetos de conocimiento. En resumen, la acción de conocer es una intención del sujeto para dirigir su interés hacia un objeto o hecho determinado. El saber en sí mismo es un conjunto de conocimientos desarrollados y acumulados en torno a un objeto de interés. Pero también el saber ayuda a explicar un proceso o un conjunto de situaciones que comparten elementos comunes; que se determinan o se complementan entre sí. El saber también es información existente en torno a un interés u objeto de estudio; referido a procesos y situaciones donde interactúan los sujetos. El saber es conocimiento lógicamente ordenado por los sujetos que lo producen; y reutilizado por los usuarios de conocimientos. Lo cual suele suceder cuando

se estudia un campo profesional o se realiza alguna actividad productiva material o intelectual.

El concepto de “*saber pedagógico*”, y “*saber social*”, comienza a emerger en Colombia, en la década de los setenta y ochenta gracias a los estudios del grupo de la Práctica Pedagógica de la Universidad de Antioquia y el Movimiento Pedagógico Colombiano que lideró la FECODE y diversas organizaciones no gubernamentales. El movimiento pedagógico de los ochenta se propuso entre otros objetivos reconsiderar la educación desde la perspectiva del quehacer del maestro. Esta tendencia de la práctica pedagógica como la denomina Gantiva (1987: 55), sostiene la recuperación del saber pedagógico entendido como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referidos a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. La noción de “*práctica pedagógica*” alude por eso al problema de la enseñanza y de las relaciones maestro-alumno.

A este respecto Díaz (1993: 136) considera que ésta perspectiva analiza desde la etnografía, las condiciones reales del aula, es decir, las condiciones precisas en las cuales se permite la expresión del saber pedagógico, e incorpora a sus prácticas el saber social, el conocimiento cultural de la lengua, de la relación con la escritura, con el saber cotidiano y el saber técnico científico. En otra perspectiva, la enseñanza no es lo que acontece en el lugar de clase, su interés se separa de lo que sucede, de lo evidente. Si se mira como acontecer, se expresan todas las connotaciones subjetivas que comportan la relación pedagógica. Si se mira como acontecimiento, los elementos no son de naturaleza empírica y relacional, sino históricos. (Ibíd., 138)

En la primera perspectiva, como señala Vogel (1999), la pregunta por la vinculación entre el saber pedagógico, unida a la pregunta por

la identidad disciplinaria de la ciencia de la pedagogía, está hoy abierta. Aún está por resolver la vieja queja de la relación entre teoría y praxis en la pedagogía. Existe poca reflexión acerca de la praxis y poco se tienen en cuenta los referentes teóricos. La propuesta para dirimir los disensos, según el autor, sería la de observar la realidad de la educación que siempre es una realidad social, *su meta es la formación de los enunciados teóricos que formulan hipótesis de leyes con ayuda de los conceptos así denominados teóricos.*” (Vogel, 1999:25)

En la segunda perspectiva, como señala Díaz (1993), citando a Zuluaga, la pedagogía se puede entender como una disciplina que designa el estatuto histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía, como una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. En efecto, para Zuluaga hacia los años ochenta, la pedagogía era una región constituida por los diferentes objetos y elecciones temáticas producidos a propósito de la enseñanza, o como una región que consta de los objetos, conceptos, formas de enunciación y elecciones estratégicas producidos o delimitados a propósito de la institucionalización del saber. (Zuluaga, 1987:54).

En las anteriores nociones, la pedagogía como saber, es un conjunto de elementos formados por una práctica discursiva y que son in-

dispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados a darle lugar. *Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico* (Foucault, 1971:306). Resignificando el concepto de saber de Foucault, Zuluaga (1987) considera que el saber pedagógico está conformado por los diferentes discursos de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman el dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica educativa.

Zuluaga (1999) posteriormente es más explícita frente al concepto de saber y aclara que este término, es a menudo sinónimo de conocimiento, pero en el campo de la epistemología histórica es un concepto metodológico: *“Es decir, cumple funciones analíticas y operativas para realizar investigaciones históricas acerca del saber” “...en su calidad de concepto metodológico el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene un uso en la práctica pedagógica.*

Aun cuando la autora ofrece una perspectiva importante para epistemologizar la pedagogía, esta presenta a nuestro modo de ver, dificultades operativas para analizar las inserciones del saber pedagógico con el saber social, es decir, con los procesos traductivos que realiza el maestro de su cultura en el acto



pedagógico, así como las relaciones del saber de la escuela con el saber social y la cultura.

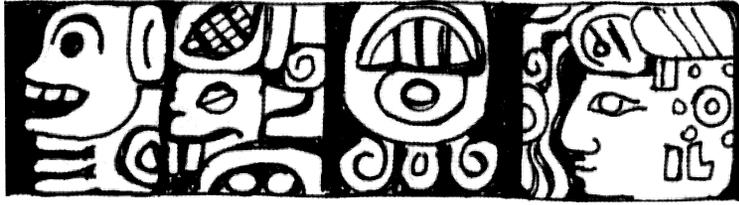
Los primeros trabajos realizados hacia los ochenta desde una perspectiva crítica gramsciana, nos ofrecen elementos de mayor potencia explicativa a este respecto. Tezanos (1982:59)<sup>1</sup> concibe el “saber pedagógico” como los diferentes modos que adopta la mediación de la apropiación social y se concreta en la práctica pedagógica institucional. Estos modos de apropiación expresan las visiones del mundo que se constituyen en una determinada totalidad social, concretadas en el saber social hegemónico. Según la autora, este saber social es considerado en términos cotidianos, como el saber enseñar, es decir, las formas de transmisión institucional del saber social. En consecuencia pertenece a un sujeto pedagógico, el maestro, quienes lo traducen, lo elaboran o resignifican. El “saber social” se entiende como la acumulación de saberes científicos y filosóficos entendidos como *la posibilidad de generar y criticar la propia concepción del mundo, a través de la elaboración crítica de lo que realmente se es, es decir, es un conocerte a ti mismo como producto del proceso histórico*. (Ibíd. Pág.,8) El saber social está constituido tanto por los saberes comunes entendidos como concepción del mundo no crítica, no coherente, incluyendo



el folclore, entendido éste como una concepción del mundo y de la vida implícita, como por los científicos.

Gramsci (1967: 64) el pensador al cual se adhiere en ese momento Tezanos, expone la cuestión en los siguientes términos. *La filosofía es un método intelectual, pero no se puede decir lo mismo de la religión y del sentido común. En realidad se puede decir que religión y sentido común ni siquiera coinciden y que la religión es un elemento separado del sentido común. Además “sentido común” es un nombre genérico, como “religión”, no existe un sentido común único, por ser producto del devenir histórico... Más adelante expone: ..el hombre activo de la masa trabaja prácticamente pero no tiene una clara conciencia de su obra, no obstante ser este obrar un conocimiento del mundo en la medida que lo transforma. De este modo su conciencia teórica puede entrar en contradicción con su obrar* (Ibíd., Pág. 73)

De lo anterior se deduce que para Gramsci, el saber común y social no tiene el mismo status que la filosofía y la ciencia, actividades intelectuales por excelencia. Por otra parte el saber común cuando se expresa en el obrar puede entrar en contradicción con este mismo. Sin embargo, el sentido común para el autor implica el principio de causalidad, pues es una serie sucesiva de operaciones intelectuales en las cuales se identifica la causa exacta. Se presupone al igual que lo hizo la modernidad con la escuela, que a esta no acceden formulados los saberes sociales en sentido general como concepciones, cosmovisiones, prácticas, sino la filosofía y la ciencia, sin embargo Gramsci plantea la superación de esta dualidad de la siguiente manera: *...Pero la relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente “escolares” mediante las cuales nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores. Estas relaciones existen en todo el com-*



*plejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores...*

*“Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica...” (Ibíd., Pág. 91)*

Pero la escuela en Gramsci, instaura una separación entre ese sentido común, ese folclor, esas nociones mágicas de la naturaleza y la ciencia. Así dice Gramsci (1972: 121) *Las nociones científicas tenían por función introducir al niño en la societa rerum (sociedad de las cosas), los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil. Las nociones científicas entraban en lucha contra la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore (...), (...) la escuela con sus enseñanzas lucha contra el folklore, con todos sus sedimentos tradicionales de concepción del mundo para difundir una concepción más moderna..”*

Ahora bien, Romero (1992a: 50) realiza las siguientes consideraciones en torno del saber en la educación indígena, siguiendo a estos dos autores: *La conceptualización de “Ecuación bilingüe” o “Bilingüe intercultural” constituye una noción problemática dado que ella se inscribe en el marco de los conflictos sociales entre la cultura nacional y la del grupo étnico. Los choques lingüísticos y cognoscitivos son inevitables. El castellano tiende a instaurar su normatividad, un sentido de lo que es correcto o incorrecto. El saber pedagógico considerado “universal” tiende a minimizar, a desplazar, a negar las nociones contenidas en los mitos, leyendas, prácticas de salud, prácticas alimenticias. El saber tradicional es redefinido y recontextualizado por ese saber que consideran*

*la ciencia indígena como producto de una “sociedad primitiva”*

*Desde este punto de vista, se puede considerar a la educación bilingüe en una perspectiva política e ideológica. La primera dimensión de ésta perspectiva reflexiona sobre la incidencia que tiene el saber y el proceso educativo estatal en los espacios de formación de la comunidad. La segunda dimensión de ésta perspectiva, está orientada hacia revaloración de los proyectos culturales; de los proyectos de sociedad por los cuales propugnan las comunidades... (Ibíd., Pág. 51) El eje de esta dinámica – la practica pedagógica –, es el maestro, quien se apropia de ese saber social de la comunidad; y a través de la comunicación propia del “acto educativo”, lo va transformando en un saber pedagógico; en un saber con grados cada vez mayores de formalización. Sin embargo, ... Es así, que hay saberes que no hacen su ingreso a la escuela, como es el caso de los conocimientos del Thè Wala (médico tradicional), de mitos y leyendas que tienen como requisito la transmisión oral que se hace solo en determinadas circunstancias. Estos saberes tradicionales fluyen constantemente y generosamente en la interacción social (Ibíd., Pág. 51)*

El Consejo Regional Indígena del Cauca, (CRIC), desarrolla estas tesis de manera más específica. Su programa de educación Bilingüe e intercultural expone a este respecto lo siguiente, refiriéndose a su propuesta curricular de 1990. *“El documento de 1990 considera que el currículo nasa debe atender a dos aspectos: El tipo de hombre que se espera formar y (...) el conjunto de conocimientos que el niño se apropia en la escuela”: allí parece la*



*articulación entre los “saberes sociales” de la comunidad y “los pedagógicos”, que no son sino dichos saberes organizados y formalizados para la escuela. “La escuela organiza, administra, adecúa ese saber social que la comunidad nasa ha creado” (pág. 14) y de esa forma dinamiza esos saberes, tanto en el proceso de producción y selección temática con la comunidad a través de la investigación colectiva, así como en el proceso de reelaboración y devolución a la comunidad ¿Qué pasaría si la escuela (...)?, 2002: 180)*

El saber surge en la comunicación oral y es apropiado en ella. Muchos de los saberes sobre la vida sexual, la vida afectiva, las normas de comportamiento, el desarrollo del lenguaje, los niños y las niñas lo han ido apropiando en las vivencias cotidianas, en los relatos de los ancianos, en los consejos que los mayores contaron alrededor del fogón, en las creencias y mitos que regulan la vida social. (Ibíd., Pág. 202-203)

Tezanos (1980), Romero (1992) y el CRIC (2004) aunque no son explícitos establecen las conexiones entre *el saber social y pedagógico* a través de un dispositivo denominado transposición. Esto significa que la estrategia educativa puede darse al margen del saber específico, hay que contar con toda la riqueza de la información para posibilitar en una sesión las actividades de síntesis, clasificación

y precisión de la información. (Lugo, 1995) Para Chevallard (1991:45), un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de la enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica.

Alzate, Gómez y Romero (1999a: 53) exponen que el maestro y el texto ponen en contacto los saberes científicos que circulan en los frentes de investigación de una disciplina científica en un momento dado de la historia. Este contacto se establece a través de dos mecanismos: La traducción que hace el maestro de ese saber en las condiciones en las cuales se desempeña, y la organización de ese saber en procedimientos didácticos..Este dispositivo teórico y fáctico es lo que se ha denominado transposición didáctica.

Ahora bien, si utilizamos los conceptos de saber iniciales de Tezanos (1980), Romero (1992) y del CRIC (2004), para analizar la educación indígena, tenemos que en ésta, está generalizada la crítica al papel desocializador que tuvo la escuela oficial y el papel aculturador de los maestros que desconocían la lengua y las tradiciones culturales, así como un proceso revalorizador del saber social y cultural de estos pueblos.

Se busca la desestructuración de la institución escolar, en lo que concierne a la fijación de tiempos y espacios para la enseñanza. Se cuestiona la figura del maestro, dueño de un saber o saberes especializados para buscar una relación más íntima entre el *saber pedagógico* y *el saber social de la comunidad*. Se considera que el saber tradicional contempla un conocimiento exacto de medioambientes ¿? particulares, especies e interacciones ecológicas. Se postula la necesidad de acudir a los ancia-

nos y líderes mayores, y la pertinencia de estos saberes en la formación y la pedagogía. (Quintín, 1939; Brownrigg, 1986; López y Velasco, 1986; Unesco, 1988; Amodio, 1989; Nates, 1991; Yule, 1995; Artunduaga, 1997; Aguirre, 1998; CRIC-PEBI, 2004).

De manera taxativa podemos señalar que en el saber social se entremezclan los saberes racionales, los saberes prácticos, los saberes pragmáticos, los saberes mágicos. (Beillerot, 1998: 99), los mitos de origen y transición. (Yule, 1996), la experiencia expresada de manera oral y en sistemas clasificatorios (Brownrigg, 1986; Nates, 1991) Se entienden estos últimos como diversos horizontes cognitivos que dan cuenta, sentido y explican el acontecer. Por ejemplo, Yule (1996) considera que el mito es el núcleo del pensamiento Nasa, pues interpreta cosas con el mismo código. El sentido del mito da sentido a lo que uno vive y sus desafíos, es la percepción de la percepción, da una visión más profunda y es inacabable.

El saber social que con más fuerza preconizan hoy las comunidades indígenas en América Latina, además de sus mitos y tradiciones, es el conocimiento que poseen sobre la naturaleza, saber pragmático y unificador muy diferente al de las ciencias naturales. Según la documentación analizada, las culturas indígenas consideran que han tenido y en parte conservan, un gran conocimiento sistematizado de los componentes de la naturaleza. Este saber sirve para organizar las actividades agrícolas, ganaderas, de cacería, pesca, etc. Los indicadores naturales sirven como orientación en muchas de ellas. Así, por ejemplo, la luna influye en la fecundación, sexualidad, tratamiento curativo de los seres, así como en las labores de corte de árboles, lavado de ropa, entre otras. Existen aves y otros indicadores naturales que anuncian la llegada de la lluvia, períodos buenos para la agricultura, la caza o la pesca y períodos

malos. Así tenemos que en cada cultura indígena hay un tiempo recomendable para la siembra, la cosecha, la poda, la caza, la tala de árboles, la castración de animales, etc. (Quintín, 1939; López y Velasco, 1986; Unesco, 1988; Nates, 1991; Yule 1995, Artunduaga, 1997, Sisco, 1999)

Por ejemplo, en el documento “Conociendo nuestras plantas” (1991) del programa de educación bilingüe del CRIC, se dice, *Las comunidades paeces poseemos un gran conocimiento sobre la naturaleza; este conocimiento se expresa a través de la medicina tradicional, la clasificación, ordenamiento, manejo de las plantas y demás recursos naturales...* “... Desde nuestra cosmogonía, los paeces consideramos al hombre en íntima relación con la naturaleza, así se plantea en el concepto de salud: toda violación a las normas y comportamientos expresados en los mitos, sugiere un desequilibrio entre hombre y naturaleza, siendo la madre tierra el elemento principal, que sufre las consecuencias...”

En el documento *El convite Pijao* (2002) del CRIT, se dice: *“para que pudieran nacer todas las plantas y los animales, los dioses que hicieron el mundo tuvieron que combinar lo frío y lo caliente, el agua con lo seco y con el sol, porque todo eso iba a ser la comida de los espíritus y luego comida de la gente, que en ese entonces no había nacido...”* “...Pero desde ese tiempo ya nos estaba enseñando cómo las cosas se deben preparar de manera equilibrada...” *La prepa-*



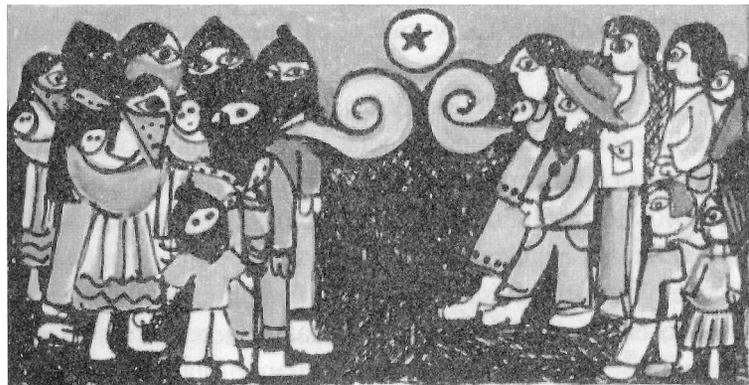
*ración de la chicha que nosotros tenemos la aprendimos de ese tiempo, y esa es la forma como deben tratarse por la gente las cosas de arriba con las de abajo* (Pág. 20)

Ahora bien, al analizar la Educación Indígena o “Propia” desde el concepto de *saber social y pedagógico*, no sólo hacemos referencia a la manera como se enseña, o exclusivamente a la transposición didáctica, incluimos las fuentes del conocimiento, es decir, las maneras como se producen los saberes específicos en la escuela, y el tipo de saber cultural que el maestro debe apropiarse para su quehacer. El saber pedagógico en ese sentido no hace referencia a la praxis, a didácticas; reflexiona sobre los modos de organizarse las interacciones con el saber de la comunidad y la naturaleza. (Kush, 1977; Tezanos, 1982; Romero, 1992; Rengifo G., 1992, Nishida, 1995; Rengifo V. 1999)

En efecto, a pesar de las diferencias, la perspectiva cognitiva en el discurso cultural y educativo Andino y Amazónico, se propone disminuir las distancias entre el sujeto y un objeto de saber colocado fuera de él. Los atributos de la comunidad están constituidos por una actitud, la disposición a interactuar en términos simétricos con las deidades, la naturaleza. Esta interacción se puede considerar no tanto en términos de objetivación sino de interpenetración, de *experiencia pura como actividad unificadora*<sup>2</sup>.

Por ejemplo, como señala Rengifo (1992: 10) para comunidades quechuas andinas y amazónicas el saber se expresa con la palabra *yachay* que significa saber pero también vivir. Esto significa, en otras palabras,<sup>3</sup> que la producción del saber no se considera como una actividad de objetivación del “conocer”, sino como un acto unificador del pensar. Aquí el conocer sería una actividad objetivadora, sistemática y el pensar un acto puro de experiencia. En efecto, Rengifo (1999: 10) considera que *el lenguaje puede -en algunos casos- expresar algo sin un referente empírico concreto a la manera de un símbolo-*. Pero, en ocasiones pronunciar una palabra es estar frente a la cosa que se enuncia, por eso hay palabras que en determinadas situaciones no se pronuncian. La palabra no es una representación de lo nominado es lo nominado. El autor considera que las palabras son una suerte de lazos sonoros que rastrean, llaman y hacen presente lo que se nombra.

Esto significa que no se está hablando de un *saber teórico* sino situacional, ni de un saber tan específico que excluya o subordine las otras cualidades del saber, o la perspectiva de la totalidad, de un *saber transmitido*, sino de un *saber corporizado* en agentes *portadores de sabiduría*<sup>4</sup>, experimentado, evidenciado. El “hacer” aquí se vuelve entonces no ejercicio de habilidad, sino vivencia que como tal, implica una relación de inmediatez emocional de las personas con su entorno.



Como señala Rengifo (1999: 11) dado que es una relación afectiva y sensitiva, no emergen bordes, ni se presentan cisuras entre las personas y su mundo. La experiencia de los sentidos es la actividad de una persona abierta al mundo del cual es parte. *Cada sentido: olfato, tacto, etc. es una ventana de conversación directa con el mundo. Es más, en la vivencia andina-amazónica cada sentido sabe, es una persona, tiene en sí facultades especiales, puede ayudar como también puede frenar la vida; puede curar como puede causar enfermedad...*



La producción del saber y su transmisión, en estos contextos culturales entonces, no sigue la cadena tradicional que va de la realidad al conocimiento y luego deviene en saber que se administra, sino como señala Kusch (1977: 54-65) apunta a determinar las cosas duraderas, a hacer crecer algo en el sujeto que se educa, a transmitir un saber referido exclusivamente al hecho puro de vivir, saber ritualizado que hace irrumpir de manera violenta lo sagrado. O como dice Nishida (1995: 56) a establecer una experiencia pura que incluye el pensar y el pensamiento.

## El saber de la naturaleza

Quintín Lame expone la idea de que “el saber” proveniente de la naturaleza es el eje del proceso de formación. Aunque el concepto empleado por el autor no es el de conocimiento, ni de enseñanza, sino el de sabiduría, una de las acepciones del saber. La naturaleza es el lugar donde se encuentra la cuna de la sabiduría, donde se encuentran todos los teoremas de la ciencia del mundo material y también la ciencia del mundo espiritual. (Enun: 11; Quintín, 1971:13). Aquí saber como señala Bellerot et al (1998:21) es pues lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima. *“La proximidad con sabiduría nos recuerda que saber y conciencia de saber se superponen.*

La sabiduría aquí no es sólo una superposición de capas, también es recreación, no es explicación, pues este saber se explica por sí solo, no se enseña pues él se “muestra” a sí mismo en la escucha, en el silencio del aprender<sup>5</sup>. Al respecto, dice Rengifo (1999: 174): *Por eso un campesino no está interesado en enseñar cómo se hace una cosa. Lo que hace es mostrar el modo como lo hace. El que dialoga y el que ve la muestra no va a repetirlo en la chagra. Lo que hace es recrearlo, sintonizarlo con las circunstancias particulares de su chagra...* Lo mismo diríamos de algunos procesos personalizados entre los nasa, por ejemplo, el thë Wala, no explica, espera que el discípulo desentrañe los secretos de su arte al verlo actuar con los enfermos.

La sabiduría contiene entonces tanto el saber específico como la habilidad de disponer de él, de formar a otros. Es un saber seguro, inmutable en el tiempo, transmisible, reproducible por *aprendizaje generacional*, un saber vivenciable, con el cual se pueden establecer compromisos afectivos y dispositionales. Tiene que ver con *saber criar u dejarse criar*<sup>6</sup>, con *ayudar a que se aprenda*.<sup>7</sup>

Por ello, al considerar Quintín la naturaleza el origen no solo de nuestra existencia sino de todo conocimiento, deriva una noción del



saber, entendida como sabiduría; y de la pedagogía entendida como el conocimiento natural de esa naturaleza, en el cual la experiencia y la interpretación puede ser una de las formas de acceder a él. Como se ha dicho con estos enunciados, el autor no trata de dar una respuesta práctica a la formación, sino preguntar por el contexto en el cual se produce el acto educativo y la manera como se accede al saber de la naturaleza, esto es por medio de la experiencia, la contemplación y los oídos, los ojos, órganos de lo visible.

Para Quintín la mejor calidad de vida por parte del indígena, se ha logrado gracias a la interacción íntima que éste ha tenido con la naturaleza, lo cual ha permitido que el indio reciba las lecciones de la naturaleza, la única fuente de verdadero conocimiento. La naturaleza, es para Manuel Quintín Lame “El Libro de Dios,” o más bien, una serie de libros, una biblioteca que contiene toda la sabiduría: la verdadera filosofía, las verdaderas relaciones de amor. La belleza, orden, y sabiduría de la creación que nos asombra.

Los indígenas que viven toda su vida en el contacto con estos procesos maravillosos no pueden ayudar pero pueden aprender de ellos. La naturaleza es el verdadero educador del indígena. Por el contrario, los blancos no tienen el conocimiento natural y por consiguiente, la sabiduría está oculta para ellos. *Esto también es una verdad para aquellos inte-*

*lectuales blancos que han quemado sus pestañas en las escuelas y universidades, no sólo les hacen el contacto físico directo con la naturaleza, su actitud e intención les impiden aprender de “El jardín de Dios”. (Castillo, 1987: 55). Para Quintín, el blanco relaciona a la naturaleza como depredadora y al indígena como enemigo. Por estas razones, el verdadero conocimiento está oculto para ellos. Al contrario, los indios han recibido su sabiduría como un regalo: Nature educated me under her shade... She taught me to think how to think. (traducción libre. “La naturaleza me educó bajo su sombra... Ella me enseñó a pensar cómo pensar”. (Quintín, 1987: parr 213, en Castillo, 1987:55)*

Castillo concluye que para Quintín, el verdadero conocimiento y sabiduría, sólo pueden adquirirse en el contacto prolongado con la naturaleza, a diferencia de aquella educación llevada a cabo, en universidades y escuelas. Para él, “la educación natural” no es tanto una acumulación de saber, es una disposición a percibir el mundo, una intuición, un estado de conciencia: *or even knowledge of the right interpretation of events, but an orientation of the mind: “I rather rely on the compass that is in the sanctuary of my heart” Lame believed that he himself and his manuscript were the product of this “natural education”.* (Castillo, 1987:83)

## El saber escolar y natural de Quintín

Quintín no sólo habla de un saber general, hace referencia a un saber específico muy de acuerdo con las preocupaciones escolares de la época. Este saber escolar se concreta en dos saberes: “*el saber del plan*” y “*el saber del manual*”

Hacia 1884 y 1903 este saber escolar se organiza tanto en torno de aquellas exigencias culturales y religiosas como de los saberes

disciplinarios que se han didactizado y que se organizan en un plan temporal. La escuela no sólo organiza y adecúa aquellos saberes que provienen de las ciencias sino aquellos que se inscriben en el ámbito de la producción y la cultura, estableciendo un corte con el origen social de muchos de aquellos saberes. (Ley 39 de 1903; informe del gobernador del Cauca, 1915)

El pensum, el programa, los planes de estudio constituyen el marco de las segmentaciones cognitivas y del quehacer del maestro no sólo en la administración del saber sino también en la organización temporal. Se puede decir entonces que enseñar es sinónimo de plan y segmentación como concreción del orden. Parafraseando a Comenio (2002: 49), se concibe entonces el orden como la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número medida y peso.

El plan de estudios contempla dos segmentaciones, una temporal y una temática. La primera procura lograr el orden y la segunda adecuar el saber a los propósitos de la enseñanza. Por ejemplo, hacia 1884, la educación en el Cauca, se organizaba en las siguientes materias: Lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesos y medidas, elementos de la lengua castellana, dibujo lineal, ejercicios de composición y recitación, nociones generales de higiene, geografía e historia patria, urbanidad, moral, religión y deberes del ciudadano, gimnástica y calistémica. (Sección primera, Decreto N° 166)<sup>9</sup>

Hacia 1903 en el plan de estudios para escuelas de primaria rurales se dice: Las escuelas de primaria son alternadas y de un solo sexo. En ambas la enseñanza será de seis horas diarias, distribuidas así: de siete a diez para los varones, de doce a tres para las niñas. (Ley

39 de 1903. Art. 64) En las escuelas alternadas habrá solo cinco materias para los varones, y serán: lectura, escritura, religión y aritmética. Lo mismo para las niñas, y además costura. (Art. 66) Se considera que en la instrucción primaria se deben enseñar de manera práctica las nociones elementales que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio.

Hacia 1920 y 1921 en aquellas escuelas a las cuales asisten campesinos y algunos indígenas del Cauca, además de la educación religiosa, se hacía énfasis en asignaturas como formación cívica, la educación física, la horticultura, incluídas en el Decreto 491 de 1904 y otras como la Economía Doméstica, el Ahorro, las Labores Manuales. En algunos centros figuraba la enseñanza agrícola, la de tejidos de algodón y sombreros. (Memorias, 1920, 1921)

En un documento presentado en el *Primer Congreso Pedagógico Nacional* de 1919, se establecen las siguientes cualidades del *pensum*: El *pensum* debe ser racional, práctico y concéntrico. En la primera cualidad del *pensum* la educación es el desarrollo del niño y debe seguir la naturaleza. El *pensum* será racional si establece proporción entre el número de asignaturas y el tiempo hábil para las tareas, la categoría de los alumnos y las escuelas a las cuales se dirige. “En siglos pasados el pensum



no comprendía sino unas pocas asignaturas de mayor utilidad en la vida.” *Hoy el pensum ha cambiado totalmente de aspecto, se han multiplicado las asignaturas enseñadas en la escuela primaria...* Entonces podemos ...enseñar cada año una porción determinada de cada asignatura de manera que estudiada ya dicha parte y aprobado el curso, no se vuelva hablar sino de un modo accidental...<sup>10</sup>

Los programas y las políticas educativas para las escuelas de primaria contemplaban el envío de textos escolares los cuales eran editados en su mayoría por editoriales Lasallistas, los que no, si bien no se dice de manera explícita, estaban obligados a cumplir los compromisos adquiridos con el Concordato. Esto significa que “*el saber disciplinar*” además de organizarse en función de los planes educativos, era tamizado en función de las verdades y principios religiosos. En el capítulo III de la Ley 39 de 1903 se dice que los textos escolares serán aprobados por una junta del ministerio de educación en consonancia con los programas, aquellos textos sobre moral y religión deberán tener la aprobación previa del señor arzobispo de Bogotá.

Eran más numerosos los textos dedicados a la religión y la historia que las ciencias físicas y la química. Veamos la relación de textos para las escuelas en la provincia Camilo To-

res del Cauca hacia 1916: 50 ejemplares de la escuela colombiana, 100 del lector colombiano, 100 de la cartilla antialcohólica, 100 del compendio de Historia Patria, 50 de la aritmética de Anzola, 400 de la cartilla de Baquero N° 2, 400 ejemplares del catecismo Astete.<sup>11</sup> Hacia 1927 al Dpto. del Cauca se envían 100 ejemplares de “La lectura sin cartilla”, 1500 ejemplares de “La escuela colombiana” N° 3, 500 ejemplares del compendio de “Historia Patria”. (Memorias del Ministerio de ...1928: 103)

Quintín en su Obra “Los pensamientos...” no hace referencia a textos específicos, sino a algunos autores, sin embargo, señala la importancia de algunas asignaturas en su formación. Guiándonos por algunos rastros que nos ofrece, podemos hacer una reconstrucción de lo que sería un plan de formación intercultural, así como determinar los referentes educativos a los cuales acude.

En efecto cuando el indígena Quintín Lame presenta sus credenciales académicas, al final de su libro, lo aclara. El autor señala los 15 libros de la naturaleza que lo han educado. En primer lugar, señala las actividades formativas que serían propias de la naturaleza: por ejemplo, el primer libro sería ver cruzar los cuatro vientos de la tierra; el segundo, contemplar la mansión de los cuatro vientos del cielo; el sexto libro, ese bello jardín de la zoología montés; el séptimo libro, oír atentamente esa charla que forman los arroyos de agua en el bosque; el décimo libro, estudiar el libro del reglamento armónico que tiene la naturaleza. (Enun: 61; Quintín, 1971: 123-124)

En segundo lugar, señala aquellos saberes que la actividad agrícola requiere y que son importantes para las comunidades y lo fueron en su formación: El undécimo libro, la agricultura y los consumidores; el decimotercero libro, la ganadería montés; El decimoterce-



ro, el libro de la higiene; el decimocuarto, el libro de la metafísica; el decimoquinto, la Ontología, por último hace referencia a la lógica.

### Los referentes de la formación lamista

Saber escolar	La sabiduría de la naturaleza
La agricultura	El libro de los amores
Ganadería montés	El libro de la filosofía
Higiene	El libro de la literatura
Metafísica	El libro de la poesía
Ontología	
Lógica	

Fuente: Manuel Quintín lame. (1971) En defensa de mi raza

Del anterior cuadro, se puede deducir que Quintín establece dos órdenes educativos en la formación<sup>12</sup> y diversos procedimientos de acceder a él. De una parte, el saber escolar y el estudio como actividad, por la cual se puede acceder al saber escolar organizado en el plan escolar; por otra parte, la sabiduría y la contemplación por medio de los sentidos y la experiencia los medios más propicios para acceder este saber en la naturaleza. El estudio significa actividad reflexiva e intencional de develación y apropiación del saber; la contemplación *un estar ahí* para obtener un conocimiento que no afecta la dinámica, las regularidades, los equilibrios de la naturaleza pues no hay intromisión experimental, sino experiencia pura, pensar integrador.

El análisis lingüístico del Nasa Yuwe nos ofrece otras pistas para pensar la actividad del estudio y el pensar. El trabajo intelectual exige disciplina, memoria, estudiar, en el orden productivo se asemeja al trabajo en cuanto gasto de energía; pensar es una actividad propia del espíritu pero a la vez afectividad y pasión. Pensar se expresa con la palabra corazón, espíritu; estudiar significa trabajar con la cabeza. (Romero et al, 1994) Podemos inferir entonces que el pensar no deja huellas,



es volar, pero también es infusión de la vida, y estudiar es actuar, cambiar, transformar. Por lo tanto, la energética de los dos procesos es distinta, el primero es autocreativo, el segundo disipa la energía, el primero es un soplo que anima; el segundo una presión que deja huella.

Ramos y Rojas (2003) analizan en el Nasa Yuwe la diferencia entre los dos saberes de la siguiente manera. Existen dos tipos de aprendizaje con maneras distintas para acceder al saber que cada uno exige. En primer lugar, está el *piyanxi* saber más pragmático que se logra través una formación escolar y/o procedimental. Quien accede a este saber podrá ser un *piyasa*, es decir, un aprendiz, el que aprende, o un *âhsa*, el capacitado, que logra eficiencia; un *Thêsa*, maduro, mayor, y finalmente, un *neesnxisa*, es decir, un formado. Pero también existe el conocimiento total, referido a la naturaleza, obtenido por el *The Wala* (Médico tradicional) a partir de un sueño. Este saber es el *Ksxa 'w*, la sabiduría de la naturaleza.

Ahora bien, el saber escolar es un saber parcial como señala Beillerot (1998: 90-91), finito en palabras de Quintín, (Quintín, 1971; 14, enu. 17) puesto que no responde a nuestras necesidades de trascendentalidad; y la sabiduría, un saber absoluto y plural por el cual el hombre en este caso, el indígena, se relaciona con su medio. Pero este saber es infinito en cuanto es el saber del Libro de Dios y la Ciencia de Dios.<sup>13</sup> (Quintín, 1971: 14, Enu. 17)



Problematicemos entonces esta tesis con referentes de Santo Tomás quien influyó conceptualmente en Quintín y con referentes existenciales más modernos. Podemos entonces preguntarnos: ¿Pero qué es la ciencia de Dios? Lo podemos considerar en dos sentidos:

Uno, de manera escolástica. La ciencia de Dios es un saber inconmensurable, no especulativo, es el saber de todas las cosas y las esencias. (Tomás de Aquino, 1954) Leamos ahora la Suma Teológica. *En Dios hay ciencia y del modo más perfecto. Para probarlo, hay que tener presente que la diferencia entre los seres que tienen conocimiento y los que no lo tienen, estriba en que estos últimos no tienen más que su propia forma, mientras que a aquéllos les es connatural tener también la forma de otra cosa, pues la especie de lo conocido se encuentra en quien conoce. Así, resulta evidente que la naturaleza de lo que no tiene conocimiento es más reducida y limitada: en cambio, la naturaleza del que tiene conocimiento es más amplia y extensa... Porque las perfecciones que, provenientes de Dios, hay en las criaturas, en Dios están de un modo más sublime, como ya se dijo (q.4 a.2), es necesario que, cuando a Dios se le da un nombre tomado de las criaturas, el significado de dicho nombre sea despojado de todo aquello que implica la imperfección existente en la criatura. De ahí que en Dios la ciencia no sea cualidad o hábito, sino sustancia y acto puro* (Suma Teológica. 1 a. q. 14)

Dos, de manera existencial como el lugar de la experiencia pura, en cuanto ella no es solo particularidad sino universalidad, el lugar de la búsqueda porque los objetos de pensamiento, como señala Arendt (2002:201) no son cosas concretas sino verdades, contenedores de lo sabido, cosas que nos llaman al amor

como la literatura, la poesía, la filosofía. En cambio los saberes escolares son finitos, prácticos, operacionalizables, parciales, pertenecientes al mundo de los hombres blancos, realizados por obligación o necesidad, no por deseo. Quintín no los desdeña, sabe de su importancia pero sabe que sólo cosas altruistas, metafísicas, imponderables, ligeras, inoficiosas, constituyen el ámbito en el cual medra la sabiduría. Por ello los conceptos de la ciencia no tienen cabida en ese ámbito, pues quien los domine no es un sabio sino un experto. Aquí la sabiduría se asocia al saber absoluto, inconmensurable, pero también a la experiencia pura.

Si bien es un esquema dual de oposiciones, al invertirlo y considerarlo en forma de estratos, podemos hacer una lectura con referentes indígenas. Así tenemos un primer plano del saber humano, y un segundo plano del saber trascendental y las ciencias de Dios, donde está el Dios Sol, Ollò, Jehová, la virgen María. En esta segunda manera de visualizar el problema, se filtra la cosmogonía Pijao que consideraba el mundo y el saber de manera estratificada.

Veamos uno de sus mitos acerca del mundo: *En la capa más profunda siguieron viviendo dos gigantes del principio del mundo, los suspiros de los amantes donde el agua es salada. Son Locombo y Lulomoy, Lulomoy se parece en Organos, un lugar que hoy es un centro de sabiduría, allí es donde los mejores curanderos reciben su formación. En la segunda capa de agua es donde han vivido desde entonces la gente sin "rabitó", que se alimenta con las mariposas, sólo del olor de la comida y preparan los alimentos tapando las ollas con hojas de plátano las que le han abierto un hueco, por donde respiran el humo (...) En la tercera, está (...) la capa seca,*

la que llamamos tierra, que se formó por el fuerte viento que onduló y secó la superficie de la gran Laguna... .. A la tercera capa pertenece también la luna. Existe un rezo que dice “Nuestra Madre luna que nos dió el manto de la noche con su fresco apacífico, noche tranquila, Madre de todo lo creado en tu corazón está mi espíritu, confío mi alma y mi noche tranquila” La cuarta capa ubicada encima de la tierra, es la de las estrellas: estas están muy relacionadas con los seres humanos. Con cada niño que nace aparece una estrella y con cada persona que muere desaparece otra... .. existe una quinta capa donde está Jesús y sus apóstoles, que vinieron cuando los trajeron los apóstoles. Bien arriba está el Espíritu Santo. Y en la última capa, en la capa más alta está el Sol, el Padre Sol, que es el Dios que da vida... nos crece y nos sostiene.<sup>14</sup>

Ahora bien, el modelo de oposiciones que emplea Quintín forma parte tanto de los sistemas clasificatorios Nasa como Coyaimas y Natagaimas. (Faust, 1986; Romero, 1995) Por ejemplo, en los Coyaima y Natagaima es de especial importancia el sistema de calor y frío. El calor equivale a la fuerza vital que proviene del sol y que se disminuye con la distancia del mismo, Las capas inferiores a la tierra seca habitada por los hombres padecen de falta de calor, lo que las hace frías. En cambio, en las capas superiores la tierra recibe más fuerza vital. Todo lo que tiene menos calor que un ser humano le extrae la fuerza vital, mientras que lo más caliente le puede descargar más calor en él. Este principio clasificatorio de opuestos se hace extensivo tanto a enfermedades como plantas. Así, las enfermedades se clasifican en frías y calientes. Plantas frías y calientes, alimentos fríos y calientes. (Faust, 1986: 85- 89)

Los referentes filosóficos a los cuales acude son claros y aquellos culturales que subyacen, han quedado explicitados. Los referentes educativos para asignaturas como la higiene y la agricultura los hallamos en diversas reglamen-

taciones. Por ejemplo, el Decreto 166 de 1884 para el estado soberano del Cauca considera en el artículo 84, que *la enseñanza de la higiene abrazará principios sobre atmosferología, cosmetología, bromatología y gimnástica. La atmosferología comprenderá el aire, su composición, su peso, sus movimientos y su influencia sobre la salud (...)* *La cosmetología se ocupará de los vestidos, la materia de la que se hacen, su forma, su color, sus reglas...* *La bromatología comprenderá los alimentos, sus diferentes especies, su composición, su digestibilidad...*

Como se deduce de este decreto las consideraciones en torno de la higiene abarcan un campo amplio de problemáticas tendientes a asegurar, por una parte la salud, y por la otra el mejoramiento de la raza. Como señala Quiceno (2003: 203-204) la consigna de higienizar la sociedad colombiana no solo es propia de la pedagogía sino de las ciencias sociales y humanas. Por lo tanto, el objetivo de la higiene no solo era producir preceptos, normas, reglas, discursos higiénicos, estos estaban ligados a observaciones detalladas sobre el cuerpo del individuo y el cuerpo de la sociedad, es decir, se enfatizaba en la higiene en un saber disciplinar de alcances sociales. A este respecto en 1939 un texto de higiene para las escuelas dice lo siguiente: (...) *la higiene comprende la protección de la salud. Abarca el estudio del medio en que vive el hombre, suelo, aire, agua; de sus costumbres en la habitación, la alimentación, el vestido y el trabajo (...)* (...) *Es una ciencia cuyo objetivo es mantener sano al hombre...* (Muñoz, 1939: 1)





No obstante, aun la importancia de este saber, dada la alta tasa de mortalidad de nuestro país en ese momento, se puede observar que hacia 1903, en la reglamentación desaparece la noción de la higiene en las escuelas de primaria y se enfatiza en la calistémica y la gimnasia, así como en los paseos higiénicos y recreativos, lo cual se propone la formación de individuos sanos de cuerpo y espíritu. (Ley 39 de 1903, art. 113 y 114)

Otra perspectiva de la higiene enfatiza en el control del cuerpo y el alma. (Noguera, 2001) A este respecto en informe al gobernador del Cauca, Maya (1915) el director general de Instrucción pública dice: *Dado que las funciones humanas se ejercen por el ser organizado en su dualidad de alma y cuerpo, es necesario que las relaciones psíquico-fisiológicas sean perfectamente regulares. De otro modo no es posible alcanzar con ventaja el grado de educación que requiere el alumno caucano, el cual es preciso formar cuadrangular de cuerpo y alma, de manera que pueda resistir a los mayores ímpetus en las luchas morales y en las físicas; que sea invencible ante las seducciones del vicio y de improbidad.*<sup>15</sup>

No sabemos si Quintín concibe el saber de la higiene como formación del cuerpo y el alma o como un saber disciplinar que

coadyuva al mejoramiento de condiciones sociales, pero lo cierto es que considera de importancia este saber.

Por otra parte, en Quintín hay cierto halo práctico, la formación de él no solo se reduce a aquellos aspectos especulativos a transcendentales, sino a los productivos; la formación debe preparar para la producción, en este caso la agrícola. A este respecto, en la ley 39 de 1903 se consideraba en su artículo 11 de la instrucción primaria, que la educación se organizaría de manera esencialmente práctica en la que se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio.

Pero una formación práctica en asuntos productivos, no debe dejar de lado la formación especulativa que hace posible una mejor disposición del pensar y la argumentación, en últimas de la actividad racional. Este tipo de orientación filosófica neotomista fue reglamentada en la instrucción secundaria clásica por el Decreto número 491 de 1904, el cual consideraba que además de la formación religiosa y moral en los cursos 1° y 2° se debería enseñar la filosofía con textos de índole neotomista. Igualmente el Decreto número

229 de 1905 reglamenta este tipo de formación.

Existen otros saberes a los cuales se refiere Quintín como la escritura y la historia. Respecto a lo primero se hizo un análisis *in extenso*, en el capítulo “La formación como escriba popular...” y el capítulo del “Oficio de escribir”; respecto al segundo aspecto, el dirigente fue cauteloso; *Pues para muchos historiadores faltos de criterios, se apoyan en la ciencia enemiga de la historia.* (Enun: 56; Quintín, 1971:93-94)

En efecto un texto de historia como el Compendio de Historia de Henao y Arrubla, utilizado desde comienzos de siglo XX hasta bien entrada la década de los sesenta, no hace referencia explícita al proceso de expoliación al que son sometidos los indígenas por los españoles; por otra parte, sólo reseña a aquellos defensores de los indios como Fray Bartolomé de las Casas en un párrafo de 10 renglones. Difunde una imagen del indio como un salvaje y del español como hijo de una cultura superior y emprendedora.

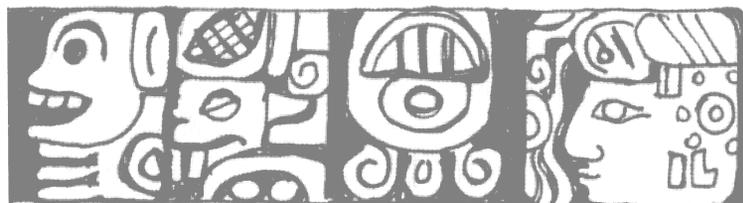
Se dice, -según Henao y Arrubla- que: los indígenas provienen de Adán y Eva quienes fueron expulsados del paraíso por desobedecer el mandato divino. (Henao y Arrubla: 1958: 21) El territorio patrio estaba ocupado en el momento de la conquista por centenares de tribus o agrupaciones de familias de salvajes. (Henao Y Arrubla, 1963: 21) *El pueblo español habla el idioma llamado castellano armonioso y rico en palabras; profesa la religión católica, apostólica y romana: sus causalidades más sobresalientes son: el valor, la constancia, el amor a su religión y a su independencia, el apego a su historia y tradiciones y*

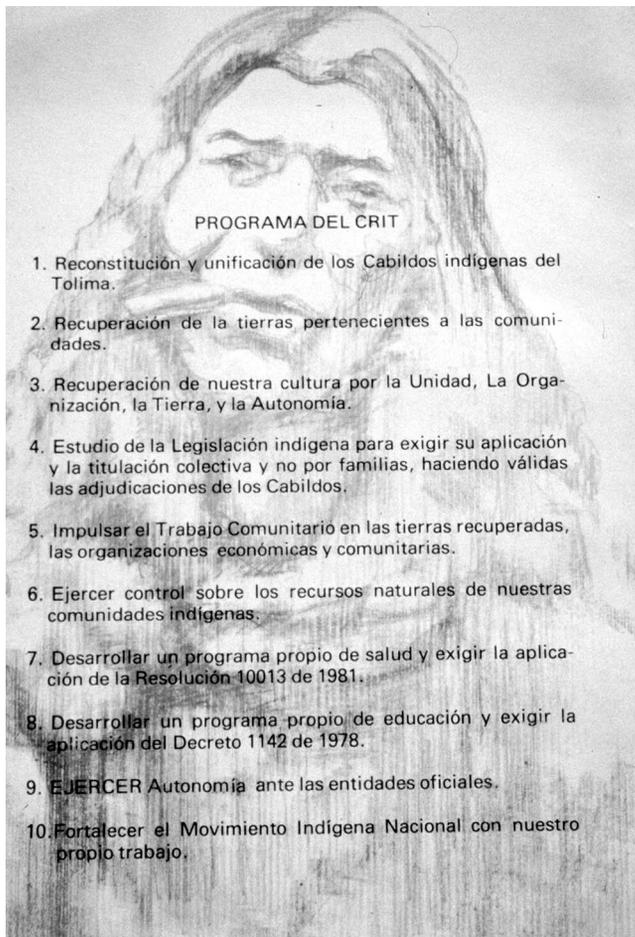
*la confianza en Dios. Cualidades estas que han sido el germen de grandes empresas y actos heroicos y temerarios.* (Ibíd., Pág. 27) *El idioma Chibcha tenía pocas palabras y aun no se sabe si sabía expresar su pensamiento por medio de signos.* (Ibíd., Pág. 47)

Ahora bien, este análisis de la formación de Quintín reseñada en el año de 1939 en su obra, introduce temáticas escolares muy de la época, pero las relaciona de manera innovadora con saberes trascendentales. Lo cierto es que la manera de pensar su formación como indígena en torno de dos referentes: los saberes escolares de la sociedad blanca y aquellos saberes naturales que devienen en sabiduría<sup>16</sup>, sí constituye una manera renovada e innovadora muy intercultural.

Sus tesis reafirman una perspectiva de educación del indígena ligada a la naturaleza, en oposición a una concepción libresca, de índole religioso fundamentalista y catequizadora. Por otra parte una preocupación por la formación filosófica, por actividades productivas, de mayor envergadura que la enseñanza de la religión, la enseñanza de la escritura con pluma sobre papel, y la enseñanza de las cuatro operaciones que primaba en las escuelas rurales. En efecto, la obra por excelencia fue el catecismo del Padre Gaspar Astete que se generalizó desde el siglo XVII en la América Española. Dividido en cuatro partes: el Credo, el Padre nuestro, los Mandamientos y los Sacramentos. Este manual sintetizaba los conocimientos esenciales de la doctrina cristiana.

Esta crítica que realiza Quintín a la formación asociada al uso del libro, no solo fue llevada a cabo por la escuela nueva en cabeza





de Agustín Nieto Caballero hacia los años treinta, también fue realizada por miembros del Ministerio de Instrucción Pública hacia 1906. Decía Borrero, director de Instrucción Pública del Cauca. *Faltan en absoluto cuadros murales para el estudio de las Ciencias Naturales y de la Historia Sagrada, tan útiles en las escuelas, porque con la explicación que sobre ellos dan los maestros aprenden los niños en una hora más de lo que aprendieron en un mes de estudio de memoria de un libro; con la circunstancia de que aquello que de este modo aprenden lo olvidan fácilmente en tanto que lo aprendido de manera objetiva se les graba de un modo imperecedero (...) (...) Bien quisiera yo que se proscribieran en absoluto los textos, con las dos únicas excepciones de los de lectura y Religión, porque está perfectamente demostrado que el uso de ellos como fin (que es frecuente) y no como medio (que sería lo conveniente) es*

*antipedagógico y de pésimo resultado en el aprendizaje de los niños y en el desarrollo de sus facultades intelectuales.*<sup>17</sup>

El mayor aporte de Quintín, a nuestro modo de ver, está en la manera como piensa la educación y la producción del saber. Como se ha señalado, para Quintín lame el acto educativo se resume en la experiencia y la interpretación, como los diferentes modos que adopta la apropiación del saber social. Constituyen, como diría Zuluaga (1987), el conjunto de procedimientos con estatuto teórico o práctico que conforman el dominio del saber que configura la práctica educativa. Pero esta no se realiza de manera pasiva, la naturaleza interviene en esta experiencia de manera activa, pues ésta emplea con el indígena aquellos procedimientos que ha empleado para educar a los seres vivos:

Porque la Naturaleza me ha educado, como educó las aves del bosque solitario, que allí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas, sin maestro. (Quintín, 1987:16)

Encuentra el hombre el nido del cóndor tan bien preparado; encuentra la casuchita de varias aves tan bien construidas; encuentra una colmena de abejas, con un centinela en la puerta, y así, armónicamente, se ve arreglado todo. Pues la Naturaleza tiene sus armoniosos cantos enseñados a los que vienen educados por generaciones, y no por maestros, como ha aprendido a leer y escribir el blanco, enemigo del indio. (Quintín, 1987: 33)

Esa Naturaleza que enseñó a cantar al pájaro y a construir su nido y a conocer los graneros para poder vivir, graneros que la misma Naturaleza cultiva; la misma Naturaleza tiene sus cantinas donde van todos esos tunantes a sellar sus labios y a apoderarse de los frutos y de los perfumes, mientras, cruza el aire, que es el dueño de ellos. (Quintín, 1987:33)



## Notas

- 1 En un artículo del 2001, Tezanos abandona la perspectiva gramsciana y asume la de Foucault.
- 2 Término empleado por Nishida (1995)
- 3 Estamos utilizando aquí la perspectiva existencial de Nishida (1995) para analizar el problema del saber en las comunidades indígenas
- 4 El shaman, el Thë Wala, el curandero, el maestro indígena.
- 5 Es común decir en Nasa Yute, *“síntese aquí y calle para que escuche”*. En otras palabras diríamos que el silencio es esencial en este acto educativo.
- 6 Rengifo (1999: 174)
- 7 Entrevista Ramos (2002)
- 8 “Trad. Libre: “Nunca es un conocimiento que proviene de la interpretación correcta de eventos, proviene de la orientación de la mente: “Yo prefiero confiar en el compás que está en el santuario de mi corazón”. Quintín creía que él y su manuscrito eran el producto de esta educación “natural”.
- 9 Decreto número 166 de 21 de septiembre de 1884.
- 10 El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. (1919: 164-165)
- 11 Informe presentado a la Gobernación del Departamento del Cauca por el Director General de Instrucción Pública. (1916) Popayán. Imprenta del Dpto. Pág 7
- 12 La bibliografía moderna habla de interculturalidad, es decir, de formación en el marco de la diversidad cultural y cognitiva.
- 13 Este enunciado plantea un problema interesante desde el punto de vista histórico. En primer lugar Quintín hace una lectura analítica del tema la ciencia de Dios en la Suma Teológica. En segundo lugar, surgen inquietudes sobre la forma como la leyó. En Latín?, en español?, se la leyó su amigo el arzobispo de Ibagué?
- 14 *El convite Pijao* (2002) Bogotá: Ediciones turdakke. CRIT/ ALMACIGA/ WATU. Pág. 17-18.
- 15 Maya, Tomas (1915). Circular numero 49. Informe del Gobernador del Cauca a la Asamblea Departamental. Popayán Imprenta del Departamento. Pág 9
- 16 Se puede considerar que este es el primer referente en el país de una educación intercultural.
- 17 Ernesto Borrero. (1906) Informe del Director de Instrucción Pública del Cauca. Popayán: Imprenta Departamental. Pág. 11-12.

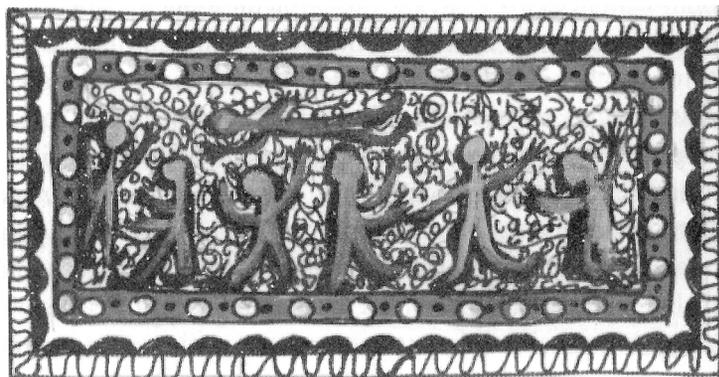
## Bibliografía de referencia

### 1. Publicaciones de la Obra los pensamientos... de Manuel Quintín Lame.

- QUINTIN LAME, Manuel. (1971) *En defensa de mi raza*. Bogotá: La Rosca/Editextos.
- QUINTIN LAME, Manuel. (1973) *Las luchas del indio que bajo de la montaña al valle de la civilización*. Bogotá: Comité de Defensa del Indio.
- QUINTIN LAME, Manuel. (SF 197...) *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Bogotá: Funcol.
- QUINTIN LAME, Manuel. (1987) *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia.
- QUINTIN LAME, Manuel. (2004) *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Popayán: Universidad del Cauca.

### 2. Textos escolares, Libros pedagógicos e históricos. 1880-1970.

- Biblioteca de autores españoles*. (1920) Tomo Sexagésimo Quinto. Madrid.: Librería y Casa Editorial Hernando (S.A)
- BOTERO RAMOS, E (1952) *Apuntes de Metafísica*. Medellín: Editorial Bedout.
- BRUÑO, G.M. (1920) *Zoología descriptiva*.: Paris: Tours, Impr. De Mame.
- BRUÑO, G. M. (1950) *Lecciones de lengua Castellana*. Medellín: Editorial Bedout.
- CABRERA, A. M. (1897) *Escritura moderna, Cartilla de lectura y escritura*. Bogotá: Tipografía salesiana.
- CARRASQUILA, José Maria. (1914) *Lecciones de metafísica y ética*. Bogotá: Imprenta de la Luz.
- CARTILLA CHARRY. Libro 2ª (1940) Bogotá. Editorial Voluntad
- DECROLY; BOON, G. (1950) *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Del CASTILLO y OROZCO, Eugenio. (1877) *Vocabulario Paez-Castellano*. Collection linguistique Americaine. Vol 2. Paris : Maisonneuve I C Editores.
- EMILIANI VELEZ, Roberto (1927) *Comentarios a los concordatos celebrados entre su santidad Leo XIII y el gobierno de Colombia en los años de 1887 y 1892 y reforma de 1924*. Segunda edición. Bogotá: Editorial Santafé.
- DEWEY, John. (1945) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- DEWEY, John. (1950) *Las escuelas del mañana*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- FARIA, Daniel. (1949) *Lógica y metafísica. Curso de filosofía*. Tomo II. Bogotá: Librería Voluntad.
- FARIA, Daniel. (1956) *Sinopsis de biología*. Tercera Ed. Medellín: Editorial Bedout.
- FINDLAY, J. J. (1928) *La escuela*. Barcelona: Editorial Provenza.
- GARCIA Julio cesar (1966) *Curso superior de historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Voluntad.
- GARCIA RICO, Francisco. (1889) *Muestras de escritura*. Bogotá: Li. de Villaveces.
- GUMILLA, Joseph (1791) *Historia natural civil y geográfica de las naciones situadas en la riveras del Río Orinoco*. Facsímil, publicado en 1984 por Carvajal S.A.
- HEANO, María Jesús; ARRUBLA, Gerardo. (1958) *Compendio de la historia de Colombia*. Vigésima novena Edición. Bogotá: Librería Voluntad, Ltda.
- IREGUI, Antonio José (1930) *Fundamentos científicos de una reforma docente en Colombia*. Bogotá: Editorial la Crónica..
- JIMENEZ LOPEZ, Miguel (1920) Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia. En: *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo Volumen de la Biblioteca Cultura. Bogotá. p.p. 6-89.
- LAGLEBERT, J. (1924) *Historia natural*. Paris: Librería de g. Bouret.
- LOBOS ARDAYA, Fabian. (1930) *Lecciones de peritación caligráfica*. Chile: Imprenta Nascimento.
- LÓPEZ DE MESA, Luis. (1920) III conferencia. En: *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo Volumen de la Biblioteca Cultura. Bogotá. p.p. 110-149.
- MALLART y CUTO, José (1925) *La educación activa*. Barcelona: Editorial Labor.
- MENDOZA VELEZ, Jorge. (1953) *Gobernantes de la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Minerva.



- MARIÑO PINTO, Enrique. (1918) *Manual De derecho civil colombiano: para uso de los agricultores del país*. Bogotá: Casa Editorial de la Republica..
- MESSER, August (1927) *Fundamentos filosóficos de la pedagogía* Barcelona: Editorial labor.
- METODO PALMER DE CALIGRAFIA COMERCIAL. (1949) New Cork: A. N Palmer Company.
- MUÑOZ, Aurentino. (1939) *Tratado elemental de higiene para la educación publica*. Bogotá Editorial Minerva.
- OCTAVIO, Alejandro. (1964) *Biología animal*. Medellín: Editorial Bedout.
- OTERO DURAN, José Joaquín. (1915) *Nociones de pedagogía Cristiana y guía para la enseñanza del catecismo*. Bogotá: Ministerio de instrucción publica.
- OTERO, José María (1962) *La escuela de primeras letras y la cultura popular española en Popayán*. Popayán: Talleres Editoriales del Departamento.
- PALAU Lisímaco (1898) *El abogado en casa*. Octava Edición aumentada. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.
- PALAU Lisímaco (1914) *El abogado en casa*. Quinta edición. Bogotá: Librería Colombiana.
- Programas de ensayo para las escuelas primarias. (1933) Bogotá: Imprenta Nacional..
- QUIJANO OTERO, J. (1883) *Compendio de la historia patria*. Bogotá: imprenta de Medardo Rivas.
- QUINTANA Evangelista (1938) *Alegría de leer. Libro primero*. Cuadragésima sexta Edición. Bogotá Asociación Nacional de Profesores.
- QUINTANA Evangelista (1938) *Alegría de leer. Libro Tercero*. Décima Edición. Bogotá Asociación Nacional de Profesores.
- QUINTANA Evangelista (1938) *Alegría de leer. Libro cuarto*. Vigésima novena Edición. Bogotá Asociación Nacional de Profesores.
- Relaciones interesantes y datos históricos sobre las misiones católicas del Caquetá y Putumayo*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924.
- RESTREPO HERNANDEZ, Julián. (1907) *Leciones de lógica*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- RESTREPO, MEJIA, Martín; RESTREPO, MEJIA, Luis. (1905) *Elementos de pedagogía*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- RESTREPO, MEJIA, Martín. (1914) *La escuela Colombiana*. Libro 3ª. Bogotá: Imprenta Nacional.
- RESTREPO, José Jesús. (1911) *Guia practica elemental para la cría y explotación de los animales domésticos*. Manizales: Imp. de La Idea..
- ROSA, Andrés. (1961) *Lógica y ontología*. Tomo I. Medellín: Editorial Bedout.
- RUANO, Jesús Maria. (1958) *Lecciones de literatura preceptiva*. Décima edición. Bogotá: Librería Voluntad.
- SAENZ, Jesús. (1956) *Curso de filosofía Neo-escolástica*. Tomo II. Medellín: Editorial Bedout.
- SAENS, Leticia (1911) *Tratado de higiene pública*. Quito: T de l E. De Artes y Oficios.
- SANTAMARIA, Eustacio. (1872) *Primer libro para el aprendizaje combinado de dibujo, la escritura. y la lectura*. Havre: Lemale

### 3. Documentos del CRIC y los Nasa

- Aprender a leer es luchar* (cartilla) (197...?). Popayán: CRIC. 52 p.p.
- BOLAÑOS, Graciela. (1999) *Proyecto educativo comunitario. PEC*. En: C'hayuce. N° 3. Popayán: CRIC, p.15-20.
- Cartilla de legislación Indígena*. (1988) Tercera Edición. Cali: CRIC.
- COLOMBRES, Adolfo. (compi.) (1977) *Hacia la autogestión indígena*, (Documentos) Ecuador: Ediciones El Sol.
- Congresos CRIC*. (2002) (Cd-Rom) Conmemoración de los 31 años del CRIC, Bogota: Diseño y elaboración Polimorfo/ Alejandro López, Pedro Pablo Tattay.
- Controversia*. N° 91-92. (1980) (documentos) Bogotá: CINEP. 260 p.p.
- Cultura y salud. Parte I, Parte II*. (1989) Popayán: CRIC
- GUIA PARA LA UTILIZACIÓN DE LA CARTILLA DE APRESTAMIENTO. (198?) Popayán: Programa de educación bilingüe/Universidad del Cauca. 22 p.p.
- GUIRAUD, Pierre. (1997) *La semántica*. 2 Edición. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Hacia la construcción de una historia propia*. (2000) En: C'hayus'é. N° 4. Popayán: CRIC. P. 10-13
- Hacia la consolidación de un sistema de educación propia intercultural y bilingüe*. (2002) Consejo Regional Indígena del Cauca. (CRIC): Popayán.
- Historia del CRIC* (1990) Popayán: CRIC/Programa de capacitación.
- Nuestra experiencia educativa*. (1987) Cauca: CRIC..
- Nuestras luchas de ayer y de hoy*. (1983) Cauca. CRIC..
- OSORIO GARCÉS, Carlos Enrique. (1994) *La terquedad de la cultura*. En: *Paeces por Paeces*. ICBF/CORFAS/ALCALDIA MUNICIPAL DE BELALCALZAR PAEZ. Editado por el Banco de la República, p.p. 19-20.

*Plataforma política*. (1978). Cauca: CRIC.

*¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. (2004) Bogotá / CRIC/Terres de Hommes..

RAMOS, Abelardo; RAPPAPORT, Joanne. (2003) Juan Tama Weixa "Historia de Juan Tama": Una lectura del título de Vitoncò. En: *CXhayu'ce*, N° 7-8, pags. 36-45

RAMOS, Abelardo; ROJAS, TULLIO (2003) *Educación Escolar, vida comunitaria y uso de lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo Nasa* (Páez) (ponencia) 51 Congreso internacional de Americanistas. Santiago de Chile, 14-18 de julio.

*Revista de etnoeducación. C'hayus'é*. N° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Popayán: CRIT..

ROMERO L, Fernando, et al. (1994) *El niño Nasa una semilla que la tierra ha hecho florecer. El desarrollo psicosocial*. (Documento) Popayán: PEB/CRIT

SISCO, Manuel; YULE, Marcos. *La naturaleza como casa y semilla*. En: *C'ayu'ce*. N° 2. CRIC: Popayán, 1997, páginas 16-19.

TOMBE, Andrés Antonio. (2000) Manuel Quintín Lame. En: *C'hayus'é*. N° 4. Popayán: CRIC. p. 44

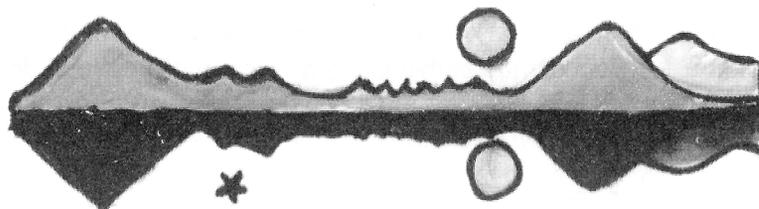
YULE, Marcos (1994) *El origen de la tierra y el hombre*. En: *Paeces por Paeces*. ICBF/CORFAS/ALCALDIA MUNICIPAL DE BELALCALZAR PAEZ. Editado por el Banco de la República, p.p. 21-26.

YULE YATACUE, Marcos. (1998) *Nasa üus yabt'n u'hun'i*. Bogotá: PEBIN: Proyecto Nasa Toribio.

### 4. Documentos del CRIT y los Pijao.

EL CONVITE PIJAO. UN CAMINO UNA ESPERANZA. (2002) Bogotá: ONIC/CRIT/ALMACIGA/WATU.

FAUST, Franz. *El sistema médico ente los Coyaimas y Natagaimas*. (1986) hohenschäftlarn



HERNADEZ, Diego; RINCON G., Hugo. (s.f.) *Prácticas productivas*. Ibagué: CRIT

NUESTRO MITOS. (1995) Comité de educación del CRIT. Ibagué: CRIT

RESGUARDO INDIGENA. CHENCHE, SCORRO, LOS GUAYABOS. MUNICIPIO DE COYAIMA. (2001) Ibagué: CRIT

RESGUARDO INDIGENA. LOMAS DE HILARCO. MUNICIPIO DE COYAIMA. (2001) Ibagué: CRIT

## 5. Bibliografía general

ARENDRY, Hannah. (2002) *La vida del espíritu*. México: editorial Paidós

ARISTOTELES. (1984) *Gran Ética*. España: SARPE, S.A.

ABRAM, Matías. (1987) Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador. En: *Pueblos indígenas y educación*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 5-37.

AGUIRRE, LICHT, Daniel (1988) ¿Etnoeducación Etnoacción?. En: *Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación*. La Guajira: ICFES/ MEN/Universidad, pp. 51-60.

ALANIS, HUERTA, Antonio. (2000) Conocer, saber y hacer. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Contexto educativo. N° abril. <http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-5.htm>

ALZATE. P, María Victoria; GÓMEZ. M, Miguel Angel; ROMERO. L, Fernando. (1999a) *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. I. Definiciones, dimensiones y campos de investigación*. Santafé de Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira/COLCIENCIAS

ALANIS, HUERTA, Antonio. (2000) Conocer, saber y hacer. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Contexto educativo. N° abril. <http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-5.htm>

AMODIO, Emanuele. (1989) Escuelas como espaldas. En: AMODIO, Emanuele. (Compilador) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Ediciones Quito: Abya-Yala, pp. 5-23.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto (1997) *La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*. En: Revista Iberoamericana de educación. N° 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual.

[http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)

BEDOYA M, José Ivan (2000) *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: ECOE Ediciones.

BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. (1998a) *Saber y relación con el saber*. Argentina: Paidós Educador.

BEILLEROT, Jacky; (1998b) *La formación de formadores*. Buenos Aires. Ediciones novedades educativas.

BODNAR, Yolanda. (1992). La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?. En: *Educación y cultura*. N° 27. Estado, educación y grupos étnicos. p.p. 20-23.

BROWNRIGG, Leslie Ann. (1986) *Al futuro desde la experiencia*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

CHARTIER, Roger (1996) *El mundo como representación*. España: Editorial Gedisa.

CHEVALLARD, Yves. (1991) *La transposición didáctica*. Argentina. Aique grupo Editor.

COMENIO, Juan Amós. (2002) *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.

COMUNIDAD, ESCUELA Y CURRÍCULO. (1988): Santiago de Chile: UNESCO/CEREALC..

De AQUINO, Tomas. (1954) *Sobre el Ente y la Esencia*. 8ª ed., trad. de Manuel Fuentes Benot, Buenos Aires: Aguilar,

De AQUINO, Tomas *Summa Theologica*. Versión electrónica en español e inglés. Bajado en Agosto del 2004. [www.newavent.org/summa](http://www.newavent.org/summa). Versión facsimilar en latín y en francés. Bajado en Agosto del 2004. [www.dominicos.org/biblioteca/suma](http://www.dominicos.org/biblioteca/suma). Suma Teológica (2003) Edición facsimilar bilingüe a cargo del Instituto Universitario Santo. Enrique Alarcón – Società CAEL, de la edición latina (*Corpus Thomisticum*). Universidad de Navarra.

De AQUINO, Tomas (2000) *Tratado de la Ley. Tratado de la justicia*. Gobierno de los príncipes. México: Editorial Porrúa.

De TEZANOS, Aracelly. (1982) Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía. En: *Reflexión educativa*. Cuadernos N°1. Bogotá: CEPECS, p.p. 55-72.

De TEZANOS, Aracelly. (2001) *Constructivismo un largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase*. En: *Cognición, lenguaje y*

- educación. Revista Educación y Pedagogía*, N<sup>o</sup> 31. p.p. 31-41
- DIAZ VILLA, Mario. (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle
- FOUCAULT, Michael (1985) *La arqueología del saber*: México: Siglo XXI editores.
- GANTIVA SILVA, JORGE. (1987) El movimiento pedagógico en Colombia. En: *Educación y cultura*. N<sup>o</sup> 12, p.p. 52-59.
- GRAMSCI, Antonio. (1972) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos aires: Ediciones Nueva Visión.
- GRAMSCI, Antonio. (1989) *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.
- ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. (2004) Bogotá / CRIC/Terres de Hommes..
- LOPEZ, Gerardo y VELASCO, Sergio. (1986) *Aportaciones indígenas a la educación*. México: UNAM..
- LUGO, Héctor Manuel. (1995) La educación ambiental como alternativa pedagógica. En: *Serie documentos especiales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p.p. 39-67.
- NATES CRUZ, Beatriz del Socorro. (1991) *Maíz: Fuente de vida* Implicaciones socio-culturales del maíz en una comunidad Páez. Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al título de Antropóloga. Programa de Antropología. Universidad del Cauca, Popayán.
- NISHIDA, Kitaro. (1995) *Indagación del bien*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- NOGUERA, Carlos Ernesto. (2001) Los manuales de higiene en Colombia.: Instrucciones para civilizar al pueblo. EN: OSEMBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED. p.p. 179-192
- RENGIFO VASQUEZ, Grinoldo (1992). Educación en Occidente moderno y en la cultura Andina. En: ¿Desarrollo o descolonización en los Andes?. Peru: PRATEC.
- RENGIFO VASQUEZ, Grinoldo (1998). Hacemos así, así. En: *Regeneración de saberes en los Andes*. Quito: Abya-Yala, p.p.. 77-98.
- RENGIFO, Grimaldo (1999) Escuela, saber andino Amazónico e interculturalidad. En: *Niños y aprendizaje en los Andes*. Quito: Abya-Yala, p. p. 1-22
- ROMERO L, Fernando, et al. (1987) Educación popular y saber. En: *Relecturas*. N<sup>o</sup> 5. Medellín: IPC, p.p. 34-38.
- ROMERO L, Fernando, et al. (1992a) *La educación bilingüe*. (Artículo) La Piragua. Revista Latinoamérica de educación y política. Valparaíso, Chile, p.p. 49- 50
- VOGEL, PETER. (1999) Propuesta para un modelo de formas de saber pedagógicas. En. *Educación*. Vol. 60. Tübingen: Instituto de colaboración científica, p.p.19-31.
- YULE, Marcos (1994) El origen de la tierra y el hombre. En: *Paeces por Paeces*. ICBF/CORFAS/ALCALDIA MUNICIPAL DE BELALCALZAR PAEZ. Editado por el Banco de la República, p.p. 21-26.
- YULE YATACUE, Marcos. (1998) *Nasa iius yaht'n u'hun'i*. Bogotá: PEBIN: Proyecto Nasa Toribio.
- ZULUAGA, Olga Lucía. (1987) *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia..
- ZULUAGA, Olga Lucía. (1999) El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: ECHEVERRI SANCHES, Jesús Alberto. *Encuentros pedagógicos transculturales*. Medellín: universidad de Antioquia, p.p. 81-88

