



VNIVERSITAT  DE VALÈNCIA

**"POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA EN  
COLOMBIA: EL CASO DE LOS AWÁ EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE  
MALLAMA".**

**TESIS DOCTORAL**

**Realizada por: FRANCISCO HERNANDO CLAVIJO VÉLEZ**

**Dirigida por: DOCTOR LUÍS MIGUEL LÁZARO LORENTE  
DOCTORA ANA ANCHETA ARRABAL**

**VALENCIA, 2015**



## **AGRADECIMIENTOS**

Al Doctor Luis Miguel Lázaro quien con su testimonio y esfuerzo logro en mí, el amor por la investigación.

A la Doctora Ana Ancheta Arrabal por su dedicación, paciencia y sus buenas orientaciones.

A los docentes que me formaron durante las clases, por sus conocimientos y sus buenas pautas educativas.

A Adriana por ser una esposa comprensiva y llena confianza en mis propuestas educativas.

A Francisco Javier y Adriana Camila, que como hijos, comprendieron que el tiempo que les quite, tenía una buena razón de ser.

A Dios, a la vida y a mi familia por darme la oportunidad de llegar a estos momentos.



## ÍNDICE

### AGRADECIMIENTOS

LISTADO DE TABLAS.....	10
LISTADO DE GRÁFICOS DE PORCIONES .....	11
PRESENTACIÓN .....	13
PARTE I. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN, MARCO DE REFERENCIAS Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EN LO MUNDIAL Y REGIONAL. ....	15
INTRODUCCIÓN.....	15
PROBLEMA.....	18
Identificación del Problema.....	18
Análisis del Problema.....	19
OBJETIVO GENERAL.....	24
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	25
METODOLOGÍA.....	27
CAPÍTULO UNO.....	33
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CATEGORÍA DE INDIO E INDÍGENA. ....	33
1.1 ¿QUÉ ES POLÍTICA? .....	33
1.2. LOS PREJUICIOS CONTRA LA POLÍTICA.....	36
1.3. EL SENTIDO DE LA POLÍTICA.....	36
1.4. CATEGORIZACIÓN DEL CONCEPTO INDIO E INDÍGENA.....	39
1.4.1. Breve revisión histórica.....	45
1.4.2. Puntualizando un poco más el concepto Indígena.....	48
1.5. COSMOVISIÓN INDÍGENA.....	50
1.5.1. Una visión desde la Política.....	50
1.5.2 Directrices de la política y Estrategia para el desarrollo indígena.....	52
1.6. UNA VISIÓN GENERAL SOBRE LA POBREZA EN LA POBLACIÓN INDÍGENA DE LA REGIÓN ANDINA.....	54
1.6.1. Algunos métodos para identificar al Indígena.....	57
1.6.2. En el caso de la educación.....	58
1.6.3. Lo que arrojan los resultados de los censos y las encuestas.....	59
1.6.3.1. Propuesta para un sistema de indicadores adecuados.....	59
1.6.3.2. El manejo y control de las Tierras, Territorio y Recursos Naturales.....	61
1.6.3.3. Otros indicadores para medir la pobreza.....	62
1.6.4. En cuanto a su propia identidad y cultura.....	66
1.7. LA DISCRIMINACIÓN.....	68
1.7.1 Inmigración al territorio o población rodeada por otros grupos étnicos.....	68
1.7.2. La emigración.....	69
1.7.3. Autonomía, acceso a la justicia y participación política.....	69
1.8. LA POBREZA INDÍGENA: UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS, LA TIERRA, EL TRABAJO EN LA REGIÓN ANDINA.....	71
1.8.1. Heterogeneidad, Cultura y Educación.....	75
1.8.2. Una propuesta curricular: desde la cosmovisión indígena.....	79
1.8.3. Identidad étnica, interculturalidad y conflicto cultural.....	84

1.8.4.	Derechos de los Indígenas. ....	94
1.8.5.	Desarrollo con identidad. ....	95
1.9.	<b>PENSAMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. ....</b>	<b>96</b>
1.9.1.	La perdurable huella de la vida cotidiana. ....	97
1.9.2.	Etnocentrismo, estereotipos y prejuicios. ....	100
1.10.	<b>CONCEPTOS ÚTILES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INDÍGENA. ....</b>	<b>103</b>
1.10.1	Pertinencia de currículo. ....	105
1.10.2.	La Educación Básica Bilingüe Intercultural, EBBI. ....	106
1.10.3.	Lengua, dialecto y diglosia. ....	107
1.10.4.	Bilingüismo. ....	109
1.10.5.	La segunda lengua. ....	110
	<b>CAPÍTULO DOS. ....</b>	<b>113</b>
	<b>MARCO DE REFERENCIAS. LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL ÁMBITO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO. ....</b>	<b>113</b>
	<b>CONSTITUCIONES Y LEYES INTERNAS ....</b>	<b>115</b>
	<b>LA NO DISCRIMINACIÓN EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA. ....</b>	<b>116</b>
2.1.	<b>LA POBLACIÓN INDÍGENA: EN EL ÁMBITO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO. ....</b>	<b>118</b>
2.2.	<b>Precisando la Historia. ....</b>	<b>119</b>
2.2.1.	Estimación de la población indígena en la Región Andina (en miles). ..	124
2.2.2.	Indicadores de salud en la Población Indígena. ....	126
2.2.3.	Los derechos fundamentales contenidos en la Declaración. ....	133
2.2.4.	El alcance de la libre determinación de los pueblos indígenas. ....	134
2.3.	<b>PANORÁMICA REGIONAL: AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. ....</b>	<b>136</b>
2.3.1.	Las políticas lingüísticas en América Latina. ....	137
2.3.2.	El movimiento indígena. ....	139
2.3.3.	La educación bilingüe en el mundo. ....	141
2.3.4.	El contexto latinoamericano. ....	142
	<b>Características generales y evolución de la educación bilingüe en América Latina. ....</b>	<b>144</b>
2.4.	<b>RUMBO A LA EDUCACIÓN PARA TODOS: PROGRESOS Y PROBLEMAS. ....</b>	<b>148</b>
2.4.1.	Atención y educación de la primera infancia. ....	148
2.4.2.	Universalización de la enseñanza primaria. ....	149
2.4.3.	Alfabetización de los jóvenes y los adultos. ....	150
2.4.4.	La calidad de la educación. ....	153
2.4.5.	El Índice de Desarrollo de la EPT. ....	155
2.4.6.	Marginación en la educación. ....	156
2.5.	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS: PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA ....</b>	<b>157</b>
2.6.	<b>LOS PLANTEAMIENTOS DE LA UNESCO DESDE LA EPT (EDUCACIÓN PARA TODOS). ....</b>	<b>161</b>
	<b>Los objetivos de la EPT: ....</b>	<b>163</b>
	<b>PARTE II. ESTUDIO COMPARADO. LOS AWÁ Y LA REGIÓN ANDINA. ....</b>	<b>177</b>
	<b>CAPÍTULO TRES. ....</b>	<b>177</b>
	<b>BREVE HISTORIA DE LOS AWÁ Y SUS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LA POBLACIÓN INDÍGENA DE COLOMBIA. ....</b>	<b>177</b>
	<b>LA POBLACIÓN AWÁ EN EL CONTEXTO DE LA REGIÓN ANDINA. ....</b>	<b>177</b>

INTRODUCCIÓN.....	178
GENERALIDADES.....	179
3.1. VALOR DEL ÍNDICE HUMANO PARA EL DESARROLLO HUMANO (ÍDH).....	182
ESPERANZA DE VIDA AL NACER.....	183
AÑOS PROMEDIO DE INSTRUCCIÓN.....	183
INGRESO NACIONAL BRUTO (INB) PER CAPITA en dólares 2008.....	183
EMPODERAMIENTO.....	183
SATISFACCIÓN CON LA LIBERTAD DE ELECCIÓN.....	183
LIBERTAD POLÍTICA DEMOCRACIA.....	183
VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS.....	183
LIBERTAD DE PRENSA.....	183
PERIODISTAS ENCARCELADOS.....	183
VÍCTIMAS DE CORRUPCIÓN.....	183
DESCENTRALIZACIÓN DEMOCRÁTICA.....	183
PARTICIPACIÓN POLÍTICA.....	184
LOGROS EN EDUCACIÓN.....	184
TASA DE ALFABETIZACIÓN EN ADULTOS.....	184
POBLACIÓN CON AL MENOS EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA.....	184
ACCESO A LA EDUCACIÓN.....	184
3.2. PRESENTACIÓN.....	185
3.2.1. Geografía y Población.....	188
3.2.2. Indicadores Sociales.....	188
3.2.3. Población y Economía.....	189
3.2.4. Tasa de Natalidad.....	189
3.2.5. Lo Político.....	190
3.3. COLOMBIA Y SU EDUCACIÓN.....	190
3.3.1. El contexto.....	192
3.3.2. Breve reseña de la situación educativa.....	193
3.3.3. Estado actual de la reforma educativa.....	194
3.3.4. Los Indígenas: desde una perspectiva colombiana. Su cosmovisión y educación	197
3.3.5. Población indígena y territorio en Colombia.....	199
3.3.6. Situación de las Lenguas Indígenas.....	199
3.3.7. La educación como estrategia de revitalización Cultural.....	200
3.3.8. ¿Existen políticas dirigidas para pueblos indígenas?.....	200
3.3.8.1. Principales modalidades de acceso y financiación en educación superior	201
3.3.8.2. La educación básica y media.....	202
3.3.8.3. ¿Cuántos logran terminar el bachillerato?.....	202
3.3.8.4. Cobertura en educación superior colombiana.....	202
3.3.8.5. Cobertura para la población Indígena.....	203
Análisis comparativos.....	204
3.4. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: REFERENTES CONCEPTUALES Y SOCIOHISTÓRICOS.....	205
3.4.1. Los primeros referentes socio-históricos y conceptuales. 1900 - 1970.....	205
3.4.2. El surgimiento de la educación Indígena. Décadas del 70 al 2000.....	207
3.5. LA REALIDAD INDÍGENA.....	212
3.6. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.....	215
3.6.1. Población Escolarizada.....	216

3.6.2	Situación Actual.....	217
3.6.3	Salud en la Población Indígena .....	219
3.6.4	Participación Política de los Pueblos Indígenas.....	220
3.6.5	El Conflicto Armado en las Zonas Indígenas.....	222
3.6.6	Violencia, Narcotráfico y Derechos Humanos .....	224
<b>CAPÍTULO CUATRO.....</b>		<b>227</b>
<b>VISIÓN HISTÓRICO POLÍTICA DE LOS AWÁ EN COLOMBIA DESDE EL DEPARTAMENTO DE NARIÑO .....</b>		<b>227</b>
<b>INKAL AWÁ SUKIN KAMTANA PIT PARTTARIT. (MANDATO EDUCATIVO DEL PUEBLO INDÍGENA AWÁ). .....</b>		<b>227</b>
4.1.	<b>GENERALIDADES.....</b>	<b>227</b>
4.2.	<b>ASPECTOS Y PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS AWÁ. ....</b>	<b>229</b>
4.2.1.	Parentesco.....	229
4.2.2.	Concepto Awá. ....	231
4.2.3.	La Cultura Awá desde la Antropología.....	236
4.3.	<b>ESPACIO: GEOGRAFÍA, DEMOGRAFÍA Y ECOLOGÍA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA AWÁ, DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.....</b>	<b>245</b>
4.3.1.	Ubicación Geográfica y Demográfica. ....	245
(Ubicación del Pueblo Indígena Awá).....		245
4.3.2.	Aspectos climáticos y ecológicos.....	248
4.4.	<b>ALGUNOS PLANTEAMIENTOS SOBRE ORDENAMIENTO TERRITORIAL INDÍGENA:.....</b>	<b>250</b>
4.4.1.	Hacia una Concepción Indígena del Ordenamiento Territorial .....	251
4.4.2.	Hacia la construcción de alternativas para el desarrollo.....	252
4.4.3.	La tradición oral, una alternativa de mantener la historia indígena.....	258
4.5.	<b>A MANERA DE PROPUESTA POLÍTICA: INDIOS (INDÍGENAS), POLÍTICA Y CONSTITUCIÓN O EL BREVE ESPACIO ENTRE LA ESPERANZA Y LA FRUSTRACIÓN (Un posible punto de partida).....</b>	<b>265</b>
<b>PARTE III. METODOLOGÍA APLICADA A LOS AWÁ, DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.....</b>		<b>275</b>
<b>CAPÍTULO CINCO.....</b>		<b>275</b>
<b>METODOLOGÍA APLICADA AL ESTUDIO DE CASO DE LOS AWÁ, EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA. ....</b>		<b>275</b>
5.1.	<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>280</b>
5.1.1.	DOCUMENTAL.....	280
5.1.2.	HERMENÉUTICA.....	281
5.1.3.	ANALÍTICO.....	281
5.2.	<b>FUENTES DE INFORMACIÓN.....</b>	<b>281</b>
5.2.1.	FUENTES DIRECTAS:.....	281
5.2.2.	FUENTES INDIRECTAS.....	282
5.3.	<b>INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN. ....</b>	<b>282</b>
5.4.	<b>TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>282</b>
5.5.	<b>VISIÓN GENERAL DE LOS AWÁ EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.....</b>	<b>283</b>
5.5.1.	<b>CUADRO No. 1. Aspectos Socio Económicos y Cultura. ....</b>	<b>283</b>
<b>GRÁFICA No. 1.1. Aspectos Socio Económicos y Cultura. ....</b>		<b>283</b>
5.5.2.	<b>CUADRO No. 2. Población por Rango de Edad.....</b>	<b>285</b>
5.5.3.	<b>CUADRO No. 3. Tipo de Unión Familiar. ....</b>	<b>287</b>



5.5.4.	<b>CUADRO No. 4. Ocupación de la Población.</b>	289
5.5.5.	<b>CUADRO No. 5. Grado de Escolaridad (1).</b>	291
5.5.6.	<b>CUADRO No. 6. Aspecto Demográfico.</b>	292
5.5.7.	<b>CUADRO No. 7. Vivienda y Servicios Básicos.</b>	294
	<b>CUADRO No. 1.7.1. Vivienda y Servicios Básicos.</b>	295
5.5.8.	<b>CUADRO No. 8. Educación.</b>	298
5.5.9.	<b>CUADRO No. 9. Características de la Atención en Salud – Morbilidad.</b>	301
5.5.10.	<b>CUADRO No. 10. Enfermedades más Comunes en la Familia.</b>	302
5.5.11.	<b>CUADRO No. 11. Recreación.</b>	304
5.5.12.	<b>CUADRO No. 12. Aspectos Económicos.</b>	306
5.5.13.	<b>CUADRO No. 13. Aspectos Culturales.</b>	308
5.5.14.	<b>CUADRO No. 14. Aspectos Jurídicos.</b>	309
5.5.15.	<b>CUADRO No. 15. Sanciones del Cabildo.</b>	311
5.5.16.	<b>CUADRO No. 16. Conocimiento sobre las Sanciones.</b>	313
	<b>ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO</b>	314
	<b>DESDE LA METODOLOGÍA APLICADA.</b>	314
	<b>CONCLUSIONES.</b>	322
	<b>RECOMENDACIONES.</b>	330
	<b>"POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: EL CASO DE LOS AWÁ EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA".</b>	336
	<b>ANEXO No. 1. ENCUESTA COSMOVISIÓN POBLACIÓN INDÍGENA AWÁ ....</b>	336
	<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	339
	<b>FUENTES ELECTRÓNICAS.</b>	357

## LISTADO DE TABLAS

<b>TABLA No. 01. Otros Indicadores para medir la Pobreza en la Población Indígena. ....</b>	<b>65</b>
<b>TABLA No. 02. Población de la Región Andina.....</b>	<b>145</b>
<b>TABLA No. 03. Tasas de mortalidad infantil y de niños menores de 5 años de la población indígena y afrodescendientes. América Latina, <i>circa</i> 2000.....</b>	<b>148</b>
<b>TABLA No. 04. Porcentaje de población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades para pagar las cuentas de su hogar o comprar alimentos. Porcentaje de población que vive en hogares con hacinamiento crítico y porcentaje de población que reside en hogares con inserciones ocupacionales deficitarias, según país y grupo étnico.....</b>	<b>151</b>
<b>TABLA No. 05. Porcentaje de población de 16 años y más que percibe que el conflicto interracial – interétnico en su país es fuerte o muy fuerte, según país y grupo étnico.....</b>	<b>154</b>
<b>TABLA No. 06. Características de los educandos.....</b>	<b>208</b>
<b>TABLA No. 07. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en América Latina y el Caribe.....</b>	<b>217</b>
<b>TABLA No. 08. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en Colombia .....</b>	<b>218</b>
<b>TABLA No. 09. Grupos étnicos.....</b>	<b>223</b>
<b>TABLA No. 10. Población en hogares con Necesidades básicas insatisfechas.....</b>	<b>231</b>
<b>TABLA No. 11. Las lenguas que se hablan en Colombia .....</b>	<b>240</b>
<b>TABLA No. 12. Participación por áreas de conocimientos .....</b>	<b>246</b>
<b>TABLA No. 13. Algunas características de los indígenas.....</b>	<b>300</b>
<b>TABLA No. 14. Esquema de las Diferencias entre el Pensamiento Indio y el Pensamiento Occidental .....</b>	<b>328</b>

## LISTADO DE GRÁFICOS DE PORCIONES

GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.1. Frecuencia.....	349
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.2. Casado.....	353
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.3. Soltero.....	354
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.4. Unión Libre.....	354
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.5. Aspecto Demográfico .....	358
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.6. Permanencia en el Corregimiento.....	359
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.7. Construcción de la Vivienda Ladrillo.....	360
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.8. Propiedad Privada.....	361
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.9. Servicios Públicos Acued. ....	362
GRÁFICO DE PORCIONES Nos. 2.6. al 2.10. Nivel de Educación. 1. ....	365
GRÁFICO DE PORCIONES Nos. 2.11. al 2.15. Nivel de Educación. 2. ....	365
GRÁFICO DE PORCIONES Nos. 2.16. al 2.20. Nivel de Educación. 3. ....	365
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.21. Nivel de Educación. 4. ....	366
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.22. Características de la Atención en Salud – Morbilidad. 1. ....	367
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.23. Enfermedades más comunes en la Familia. 1. ....	369
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.24. Enfermedades más comunes en la Familia. 2. ....	369
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.25. Recreación.....	370
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.26. Aspectos Jurídicos.....	375
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.27. El Jue. ....	379
GRÁFICO DE PORCIONES No. 2.28. Sanciones de Cabildo.....	379



## PRESENTACIÓN.

La presente investigación, titulada "POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: EL CASO DE LOS AWÁ EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA", ha sido elaborada como resultado del curso de Doctorado "Análisis de la Formación e Investigación Educativa en el Ámbito Formal y No formal", en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad de Valencia, España, y constituye la Tesis de Doctorado en la parte culminante de los estudios, una vez sustentada la Suficiencia Investigadora en Julio del año 2.000, en la sede de la Facultad, Avenida Blasco Ibáñez. El Doctor Luís Miguel Lázaro Lorente, del Departamento de Educación Comparada<sup>1</sup> e Historia de la Educación, adscrito a la citada Facultad, ha sido su Director junto a la Dra. Ana Ancheta. Después de un arduo trabajo de acopio de cuanta información en el campo se pudo disponer, análisis y lectura crítica de las realidades educativas convividas, confrontadas, en el campo de la Población Indígena, busca ofrecer una respuesta crítica a un proceso prolongado de reformas y crisis, donde el Sistema Escolar ha estado sometido a sucesivos "reajustes programáticos".

Después de enormes esfuerzos puedo decir que el culmen de este trabajo es fruto de una buena asesoría y orientación de parte del Doctor Luís Miguel Lázaro y la Doctora Ana Ancheta Arrabal, a quienes agradezco su enorme paciencia, para orientar una Tesis con muchas dificultades especialmente por la distancia. A ellos, y a su enorme paciencia, este esfuerzo personal, se mantuvo gracias a su constante motivación.

La documentación fue mucha. Desde donde se pudo elaborar una buena selección de material aunque inicialmente, no se contaba con tal documentación, pero poco a poco, se fueron compilando documentos y consultas, durante estos años. Los cuales hoy dan sus resultados.

Hago aquí expresos mis agradecimientos al grupo de Profesores del Curso de Doctorado, figuras reconocidas en los medios educativos en España y América Latina, en especial, los Doctores Luís Miguel Lázaro Lorente, Joan María Senent, Ramón López Martín, Juan Manuel Fernández Soria, del Departamento en mención. Su sabio aporte y estímulo enriquecieron y ampliaron con nuevos horizontes la visión sobre los

---

<sup>1</sup> TUSQUETS, Juan. *Teoría y Práctica de la Pedagogía Comparada*. Madrid. España: Magisterio Español, S. A., 2005.

problemas educativos e indujeron a la formación y contextualización de una mejor organización en cuanto a las políticas educativas se refiere, en el ámbito latinoamericano, especialmente en el contexto andino.

## **PARTE I. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN, MARCO DE REFERENCIAS Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EN LO MUNDIAL Y REGIONAL.**

### **INTRODUCCIÓN.**

En el desarrollo de la presente TESIS, es necesario plantear alternativas que ayuden al pueblo colombiano, a buscar mejores Políticas Educativas y que éstas, a su vez, fortalezcan el crecimiento social en general de sus aspectos más sobresalientes, con lo relacionado a la educación, desde un análisis de la Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama.

Se busca en el desarrollo de la TESIS, es rescatar la memoria, y a su vez, proyectarla hacia un mejor futuro, desde donde se genere el Desarrollo Sostenido. Dicha sostenibilidad, sólo es posible, en la EDUCACIÓN, sin ella, Latinoamérica y, en especial, la población indígena, seguirá sumida en su pobreza, en su miseria, en su analfabetismo e inestabilidad. Sin Educación, los latinos no tendremos futuro, no existirá un pasado, y el presente será siempre lleno de desolación y desesperanza, pero especialmente, lleno de INCERTIDUMBRES. Que es desde allí, donde se apuesta por el desarrollo de la presente TESIS.

Poder realizar un trabajo como éste, me ha permitido, asumir un papel crítico, analítico y reflexivo de nuestra realidad, pero especialmente, conocer muy de cerca la problemática vivencial de nuestros indígenas, de manera exclusiva, en la población Indígena de los Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama. Gracias a dicho trabajo, el compromiso se hace emancipador y transformador, dejando de lado ese mesianismo que a nada nos conduce.

Este trabajo examina características y resultados de reformas educativas impulsadas en las comunidades indígenas en el transcurso de los últimos 30 años, haciendo un fuerte énfasis en nuestro centro de interés para el estudio, que es la población indígena y como dichas políticas han incidido en la Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama. También analiza las políticas y reformas en curso a la luz de sus objetivos principales para luego, contrastarlas con los actuales problemas de calidad, equidad y eficiencia de que adolecen la mayoría de los sistemas educativos.

Es de resaltar, como hipótesis general, que el actual escenario educativo en los países de la región es más favorable en los últimos 20 años. En lo institucional existe una mayor descentralización administrativa, han surgido nuevos pactos por la educación, se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, existen programas de mejoría de la calidad y equidad de la educación y la enseñanza a nivel básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y la focalización de programas, entre otros.

Sin embargo, todo lo anterior no ha servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido, de calidad y equitativo, para el conjunto de los países de la región, teniendo en cuenta la población indígena que ha sido una de las más afectadas en el campo educativo. La tesis central de este trabajo sostiene que, en la práctica y a pesar de los esfuerzos, las cosas funcionan diferentes y las realidades resultan difíciles de transformar. Ya que persisten las desigualdades con respecto a la distribución de las oportunidades educativas entre grupos sociales diferentes y el rendimiento continúa siendo baja en relación con las naciones más desarrolladas. En el nivel institucional, existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Inclusive cuando la mayoría de los países reconoce la educación como una vía de acceso al desarrollo, y se realizan grandes esfuerzos por modernizar los sistemas de enseñanza, pocos de ellos están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente que se relaciona estrechamente con un mundo cada vez más globalizado, una revolución tecnológica que cambia aceleradamente la fisonomía de la educación y los educandos, contextos laborales que exigen nuevas competencias y un acelerado aumento de la información y los conocimientos los cuales demandan capacidades que los sistemas educativos actuales no están en condiciones de ofrecer, con mayor razón en la población indígena, la cual ha sufrido especialmente en el campo educativo.

Es de aclarar que se toma la región andina, ya que para nosotros los mestizos, la región andina, tiene unos países (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela), que forman parte fundamental de la estructura tanto social, cultural, económica, y en el ámbito educativo, entre otros factores, que nos hacen muy parecidos, existen muchas semejanzas. A pesar de las semejanzas, también hay diferencias. Como por ejemplo, divisiones geográficas que la Comunidad Indígena no maneja, ya que son un



todo, en donde la tierra es de todos y no existen Hitos (divisiones) imaginarios<sup>3</sup>, que lo único que hacen es hacernos daño. La Comunidad Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama, aprendió a vivir en un contexto amplio, sin fronteras. Su idioma, su educación, su economía, entre otros, hacen parte de todo un contexto regional y no de países. Es por ello, que no puedo prescindir de dicho contexto en general.

En las generalidades de la tesis se tomarán elementos que ayudarán a comprender mejor la intencionalidad de nuestra investigación, que podemos ver a continuación.

Es necesario elaborar una visión general que permita la ubicación contextual y real, de lo que se busca en el desarrollo de la TESIS, facilitando, así, la comprensión de la misma.

Inicialmente se presentará una “Identificación del Problema”, con sus elementos más sobresalientes, los cuales se podrán explicar en el “Análisis del Problema”, desde donde, además, se trabajará todo lo relacionado con cada uno de los aspectos que hacen viable el problema. En los “Objetivos” se explica para hacia dónde va la TESIS y la “Formulación de la Hipótesis” con la proyección de la misma.

Es importante aclarar que se busca mostrar una ubicación del contexto, hacia dónde se dirige la TESIS y a su vez iluminar, desde un bosquejo muy general, las pautas de lo que se pretende. La TESIS parte de una Presentación en donde se aclara el proceso de la Investigación. Luego se divide en tres grandes partes.

En la PARTE I, se desarrollan los elementos de identificación, marco de referencia y fundamentación teórica en lo mundial y regional. A su vez en esta primera parte se proponen dos capítulos: en el uno, se busca analizar el papel de la Política y los prejuicios contra la misma. Identificar el papel de la Educación y su relación con la Población Indígena. Como el concepto de indio e indígena, y sus diferencias. A su vez, la pobreza que se maneja en el interior de las comunidades indígenas, especialmente, en la Población Awá<sup>4</sup>, del Resguardo Indígena de Mallama, la cual deteriora su ser como seres humanos. De ahí, que se insista DESDE ESTE TRABAJO en el rescate del pensamiento de la población indígena y los derechos de

---

<sup>3</sup> ANDER – EGG, Ezequiel. *Diccionario del Trabajo Social*. Bogotá: Plaza y Janes, Editores Colombia Ltda, 2001.

<sup>4</sup> COBARIA, Berito. *Manifiesto por la Vida y la Dignidad. El Pueblo U'wa Denuncia*. Comunicado de Prensa. Bogotá, D.C.: Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, Abril de 1997.

los indígenas. Además, la cosmovisión de los pueblos, sus pensamientos y los problemas que a diario viven como el de la discriminación. En el capítulo dos, el análisis se centrará en la Población Indígena en el ámbito mundial y Latinoamericano, como el panorama regional, la educación y sus problemas, las políticas públicas, Colombia y su visión nacional de la educación como la visión que se tiene sobre las poblaciones indígenas. Se presenta la población indígena desde la propuesta de la UNESCO para los pueblos indígenas y sus políticas educativas.

En la PARTE II, se realiza el análisis de la Población Indígena Awá con relación a la población indígena de Colombia. Esta parte cuenta con dos capítulos. En el capítulo tres, se recogerá todo lo relacionado con las Políticas Educativas de Colombia y los aportes que ha recibido la Población Indígena en general. Mientras en el capítulo cuatro, se realiza un complemento documental sobre la población indígena Awá, la cual es nuestro centro de interés y su proyección desde el Departamento de Nariño como a la vez se plantean las diferencias y semejanzas desde el entorno con las demás poblaciones indígenas.

En la PARTE III, se realiza el estudio de caso de los Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama. Esta parte cuenta con un capítulo. En el capítulo cinco, se analiza a profundidad la situación real de las políticas educativas, con estudio de caso de los Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama. Para ello se emplearon una serie de observaciones y de entrevistas a la población indígena teniendo en cuenta su contexto y su realidad, compartiendo con ellos sus vivencias cotidianas como su experiencia de vida.

Se termina la TESIS con las Conclusiones, Recomendaciones, Anexos, Bibliografía.

## **PROBLEMA.**

### **Identificación del Problema.**

Las Políticas Educativas para la Población Indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama.

En el influyente informe de la PREAL de 2001<sup>5</sup>, plantea que para solucionar estos problemas existe una alternativa, que podrá hacer viable una educación más equitativa, participativa y sobre todo, orientada al progreso, por medio del sistema de estándares los cuales deben incluir lo siguiente: *Estándares de contenido*, que definen lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cada grado desde la enseñanza; *Estándares de desempeño escolar*, que describen el tipo de desempeño que representa un logro insuficiente, aceptable y sobresaliente; y *Estándares de "oportunidad para aprender" o estándares de servicios escolares*, que definen la disponibilidad de programas, personal y otros recursos que las escuelas y los gobiernos deben proporcionar si esperan que sus estudiantes sean capaces de lograr estándares de contenido y desempeño escolar exigentes<sup>6</sup>.

### **Análisis del Problema.**

En el marco educativo se detecta el ser de una sociedad y en ese marco se ve el progreso, pensando en el desarrollo integral, tanto del individuo, como desde el ámbito social que les rodea y esto, de una manera permanente y continua.

Con todo acierto decía Kant<sup>8</sup> que "la educación es un arte cuya práctica debe ser perfeccionada a lo largo de las generaciones... y es el problema mayor y más difícil que pueda plantearse al ser humano". Hoy, como en su momento tirios y troyanos<sup>9</sup> reconocen que la educación es nuestra primera urgencia y nuestro problema fundamental. Escritores como García Márquez, estadistas como Bill Clinton o Jacques Delors, empresarios como Bill Gates, científicos como el Nobel de Economía Gary Becker, líderes indígenas como Rigoberta Menchú, y los organismos internacionales más diversos, como la UNESCO y el PNUD, entre otros, coinciden en señalar la educación como la tarea más importante de las naciones.

La anterior afirmación es válida en una sociedad que se preocupa por la educación cuando se invierte de su Producto Interno Bruto (PIB.) un buen porcentaje

---

<sup>5</sup> PREAL. *Quedándonos Atrás, un Informe del Progreso Educativo América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, 2001.

<sup>6</sup> ALDANA, Eduardo. *Colombia: Al Filo de la Oportunidad*. T. I – II. Bogotá D.C.: T.M., 1996.

<sup>8</sup> Citado por, DELORS, Jacques. *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana, 1996. (Introducción a La Educación Encierra un Tesoro, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, UNESCO).

<sup>9</sup> MAYOR, Federico. *Más Educación, Menos Armas*. Barcelona: Santillana, 2005. (Director General de la UNESCO; J. Wolfenshon, Presidente del Banco Mundial; James G. Speth, Administrador del PNUD; C. Bellany, Director Ejecutivo de UNICEF, y Nafis Sadik, Director Ejecutivo del Fondo de Población de las Naciones Unidas).

y bien administrado, y que se ve en ella, la solución de los problemas que la acarrean. En Colombia, precisamente, ese es el gran vacío que tenemos, desde nuestras “Políticas Educativas”. No existe una inversión adecuada desde el PIB que permita resolver los problemas educativos de fondo. Como por ejemplo: mala paga salarial a los docentes, poca inversión en la preparación de los mismos, escuelas mal construidas, entre otros.

Una de las fuertes críticas que se han realizado en las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno en la década de los noventa y la primera década del tercer milenio ha sido, precisamente, la poca inversión que se realiza en la educación.

En el caso de la I Cumbre Iberoamericana<sup>10</sup>, en ese momento, por primera vez, reunidos los mandatarios Iberoamericanos, para hablar de Educación en el contexto regional, plantearon lo siguiente:

- Somos naciones que compartimos raíces, culturas, credos y muy diversos. Poseemos un origen común, con una expresión plural, con capacidad de construir nuestros pueblos, libremente en la paz, estabilidad y justicia, con su sistema político y con sus instituciones.

- Estamos comprometidos con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto de las normas de derecho internacional.

- Manifestamos la voluntad de contribuir unidos a un futuro común de paz, mayor bienestar e igualdad social.

- Apoyar a las poblaciones más vulnerables y necesitadas, entre ellas, la Población Indígena.

Lo que se propuso en la Primera Cumbre Iberoamericana, en general, era establecer una verdadera justicia social, buscando la integración económica regional y subregional. Ya se estaba entendiendo, que no podíamos seguir como “islas” (Rubinstein, en su texto nos habla del mundo de las islas), si queríamos progresar<sup>11</sup>. De ya no seguir pensando en esa bipolaridad norte y sur, ricos y pobres, sino acabar

---

<sup>10</sup> Primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno. Guadalajara, México, 18 y 19 de julio de 1991.

<sup>11</sup> RUBINSTEIN, Juan Carlos. *El Método Periférico*. Bogotá: EUDEBA, Tercer Mundo, 2009.

con el flagelo de la miseria, a través de unos servicios mínimos en las áreas de salud, nutrición, vivienda, educación y seguridad social. Mirando los distintos problemas que nos afectan: la deuda externa, la falta de innovación científica y tecnológica, brotes epidémicos como el cólera, el SIDA, flagelo del narcotráfico y sus secuelas, la pobreza, la guerra, la intolerancia, el hambre, la enfermedad, la degradación del medio ambiente y la ignorancia.

Como vemos, las aspiraciones de la I Cumbre Iberoamericana eran muy buenas y lo siguen siendo (y como dice Fernando Sabater en su artículo, “Educar un acto de coraje”, todo se queda en buenas intenciones). Pero el reto es mucho más fuerte de lo que se pensaba. Existen naciones en el contexto regional Latinoamericano que aún viven bajo opciones de vida demasiado precarias, para poder decir que ya se ha hecho algo. Pero si, desafortunadamente, todo se quedó en el papel, ya hoy estamos a poco más de 20 años de la I Cumbre Iberoamericana y la respuesta ha sido casi nula, ya que la pobreza se ha agudizado, el desempleo ha aumentado, la desnutrición es el pan de cada día de los pueblos latinoamericanos, la educación no ha llegado a todos y con la calidad que se esperaba. Y la Población Indígena cada día cuenta con mayores dificultades para su normal desarrollo (su pobreza aumenta, tiene serios problemas entre la guerrilla y el narcotráfico, como con las autodefensas, entre otros, en el caso de Colombia).

Más adelante seguiremos trabajando sobre las Cumbres Iberoamericanas, especialmente por sus grandes aportes a la educación. Ahora bien, al finalizar “Políticas educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama”, nos permitirá vislumbrar alternativas que se crearon en la Constitución Política de 1991, en los artículos 67 al 73 y que posteriormente fueron asumidos en La Ley General de Educación (Ley 115 de febrero de 1994), junto con otros grandes y macro proyectos, que en eso se quedaron, en macro-proyectos que no pasaron del papel<sup>12</sup>.

La pregunta que surge inmediatamente es: ¿Por qué dichas Políticas Educativas, no han dado ningún resultado hasta el momento? Y en las restantes Cumbres, la pregunta no se modifica. Aquí esta pregunta tiene una posible respuesta en una conceptualización entre el saber distinguir hacia dónde se va y cómo llegar:

---

<sup>12</sup> Como es el caso del *Plan Decenal*, el cual asumió la Ley 115, buscando Políticas Educativas que mejoraran el Sistema Educativo, no desde lo coyuntural, sino desde lo estructural, de allí, que el Plan Decenal se realizó de febrero de 1995 a febrero del 2005.

acción, labor, trabajo, pluralidad, desde el accionar de las Políticas Educativas. En los actuales momentos Colombia tiene cerca de 3 millones de jóvenes sin posibilidad de ingresar en la Escuela<sup>13</sup>, esta juventud va a la guerrilla, el narcotráfico, el desempleo, la corrupción social<sup>14</sup>. Contamos con el Plan Colombia propuesto por los Estados Unidos, que es la ayuda que los presidentes George Bush y Barack Obama, nos brindan para erradicar de raíz el problema del cultivo ilícito como la amapola y la cocaína, pero en la realidad, el problema ha venido en crecimiento y cada vez existen más jóvenes con inclinaciones de drogadicción.

Por otro lado, es muy importante el ejercicio que se realiza, en cuanto a crear espacios que permitan la construcción de Políticas Educativas que nos ayuden a crear una sociedad de esperanza, de paz, de amor<sup>15</sup>.

La tarea de educar tiene obvios límites y siempre cumple sólo parte de sus mejores - o peores - propósitos. ¿Debe preparar competidores aptos en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social? ¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo? ¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador? ¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que pueden derrocarlo? ¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida... o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia? ¿La investigación es la mejor opción para el desarrollo de los pueblos subdesarrollados?<sup>16</sup> ¿Pueden lograrse simultáneamente todos estos objetivos, o algunos de ellos resultan incompatibles? ¿Cómo y quién debe decidir por cuáles optar? ¿Hay obligación de educar a todo el mundo de igual modo, especialmente a los pueblos indígenas o debe haber diferentes tipos de educación, según la clientela a la que se dirijan? ¿Por qué ha de ser obligatorio educar? Estas preguntas y otras más, esperamos responderlas en el transcurso de la Tesis.

En alguna parte dice Graham Green que “ser humano es también un deber”. Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo. Los demás

---

<sup>13</sup> Entiéndase el término escuela toda la *Educación Formal*: Preescolar, primaria-básica, secundaria-media, pregrado y no se toma el postgrado, en sus diferentes escalas, ya que a este nivel, grupos enteros, no llegan.

<sup>14</sup> Planteamientos realizados por el Obispo de Barrancabermeja, uno de los municipios de Colombia más violentos, a pesar de ser la zona petrolera más grande del país.

<sup>15</sup> GONZALEZ, Andrés. *Almanaque Mundial*. México: Televisa, 2000.

<sup>16</sup> MUÑOZ, Carlos. *Cómo elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis*. México D.F.: Prentice, 2010.

seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos *para* la humanidad.

Para lograr lo anterior, es necesario crear fuentes de empleo, espacios que generen estabilidad emocional, que se construya al ser humano desde que está en el vientre de la madre, y que no se acallen esas voces hermosas de los niños, que se acabe la violencia intrafamiliar, que los corruptos (políticos, guerrilleros, narcotraficantes, paramilitares, militares, bacrim, entre otros) hagan un alto y cambien sus actitudes personales para siempre (ésta es una exigencia, que incluso, la hacen los más pequeños), que no haya explotación laboral, que se pague lo justo, que se creen espacios en donde lo que prime sean la igualdad de condiciones, que todos seamos posibles en lo imposible, que tanto el pueblo Awá, como el de Paeces, Emberas, entre otros, todos tengamos un espacio para poder ser seres humanos y se nos permita vivir como seres humanos que en verdad somos.

El desarrollo con equidad<sup>17</sup> requiere una competitividad basada en recursos humanos más capacitados<sup>18</sup>, y con potencial para agregar progresivamente valor intelectual y progreso técnico a la base de recursos naturales<sup>19</sup>. Si no hay una adecuada inversión en educación, la economía se verá frenada, al disponer de población que vive en la pobreza y que tiene bajos niveles de formación.

Nosotros los colombianos, tenemos una sola salida a nuestros problemas: LA EDUCACIÓN. Para ello, es importante revisar qué políticas educativas se manejan en Latinoamérica, ya que al conocer las políticas del contexto regional, nosotros, desde nuestra realidad, tendremos más elementos para mejorar las que ya tenemos y construir las nuestras propias.

Ahora bien, el tomar las “Políticas Educativas” (ver capítulo 1) en Colombia dentro de un contexto muy particular, nos permitirá ir analizando, desde el proceso educativo, la problemática tan compleja que vive nuestro país. Esto, nos invita, a mirar el contexto regional latinoamericano.

---

<sup>17</sup> Véase CEPAL. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 2005 (LC/g.1702 (SES. 24/4) Rev. 1).

<sup>18</sup> Véase CEPAL. *Panorama Social de América Latina 1994*. Santiago de Chile (LC/G. 1844. Noviembre de 1994), en especial el Capítulo VI. “La Educación y su Importancia como Vía de Acceso al Bienestar”.

<sup>19</sup> Véase CEPAL. *Panorama Social de América Latina 1995*, en especial Capítulo II “*Repercusiones de la Educación y el Trabajo de Niños y Adolescentes*”. Santiago de Chile. LC/G. 1880. Diciembre de 1995.

Además juega un papel preponderante, en el “Estudio Comparado”<sup>20</sup>, asumir las relaciones, aportes, concordancias, semejanzas y diferencias (caracterización, observación y análisis) encontradas en dicho estudio, con miras a fortalecer las ya planteadas en Colombia.

### **OBJETIVO GENERAL.**

Caracterizar y analizar las Políticas Educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Describir el desarrollo de las Políticas Educativas de Colombia en la Población Awá.
- Analizar las Políticas Educativas de Latinoamérica a través del Estudio Comparado, desde la Población Indígena.
- Interpretar las Políticas Educativas de Latinoamérica con miras a plantear mejores alternativas en las Políticas Educativas de Colombia.
- Identificar los elementos convergentes y analizar los puntos divergentes de las poblaciones indígenas de nuestros países de estudio.
- Analizar la población indígena de los Awá y correlacionarlos con las poblaciones indígenas de la Región Andina, con miras a fortalecer y comprender los procesos de la población al sur del Departamento de Nariño, Resguardo Indígena de Mallama.

---

<sup>20</sup> BEREDAY, George. *El Método Comparativo en Pedagogía*. Barcelona. España: Herder, 2000.



## FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.

Para el desarrollo de la presente HIPÓTESIS se tuvieron en cuenta los elementos propuestos por Guillermo Briones<sup>21</sup> (1987, 27-33)<sup>22</sup>, y aquellos investigadores que forman parte de los procesos indígenas de nuestra región, aunque no existen unas propuestas claras para tal estudio.

Hay problemas fundamentales que generan las brechas de cantidad, calidad y equidad en América Latina en el área de la educación: la falta de estándares establecidos con respecto al aprendizaje de los estudiantes y la falta de evaluación del rendimiento; la ausencia de autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas<sup>23</sup>; la mala calidad de la enseñanza e inversión insuficiente en la enseñanza básica y secundaria e incluso desconociendo los procesos internos de las comunidades indígenas, que no se han tenido en cuenta en la elaboración de muchas leyes que hacen que la educación en las poblaciones indígenas no incluya la identidad de estas comunidades. Con todo, en varios países de la Región Andina, se ha intentado emplear recursos para la interculturalidad<sup>24</sup> y el bilingüismo, pequeños pasos, pero que van dando unos frutos.

La década de los noventa y las primeras décadas del tercer milenio, para los países de la región andina, no han sido la excepción de dichos problemas. Todo lo contrario, estos países, son los más afectados en el cono sur y es también cierto que durante los últimos años, el avance en la solución de estos problemas ha sido limitado. A pesar de que muchos países han expresado un firme compromiso con respecto al mejoramiento de la educación y han emprendido reformas con el fin de mejorar las

---

<sup>21</sup> BRIONES, Guillermo. *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México. D. F.: Trillas, 1995. Pp. 288.

<sup>22</sup> El planteamiento de los objetivos está muy en relación con la **HIPÓTESIS**, de allí que nuestra formulación de la **HIPÓTESIS** sea descriptiva ya que son suposiciones que están referidas a las relaciones, aportes, semejanzas, concordancias y diferencias de las políticas educativas de Colombia, en un contexto regional Latinoamericano. Dicha suposición se clasifica dentro de una Hipótesis General Restringida, ya que se ubica dentro de un espacio temporal bien delimitado: Políticas Educativas para la población Indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama.

<sup>23</sup> ANSIÓN, Juan. *La escuela en la comunidad campesina, proyecto escuela, ecología y comunidad campesina*. Lima: Planeta, 1995.

<sup>24</sup> Según Froufe, la Interculturalidad se la entiende como un proceso que debe partir desde la educación en donde “Los valores que promueven la educación intercultural como son la dignidad de la persona como sustrato de la igualdad, el conocimiento mutuo de las historias de cada cultura y la creación de espacios para la solidaridad aparecen como soportes que nos permiten la posible construcción de la Pedagogía de la Interculturalidad”. FROUFE Quintas, Sindo. “Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad”. En: *Pedagogía Social*. Jun. (3). Valencia: Pedagogía Social, 1999. Pp. 9 – 26.

escuelas, los resultados no han sido del todo satisfactorios<sup>25</sup>. Las escuelas latinoamericanas, por su situación social, cultural, histórica, política, están retrasando a la región y a su población, pues refuerzan la pobreza, el terrorismo, la desigualdad y el escaso progreso económico. Estos problemas se concentran en las escuelas públicas, que atienden, en gran medida, a niños provenientes de familias pobres.

En el caso concreto de Colombia, nos encontramos con una realidad mucho más delicada que los otros países de la región andina. El problema del terrorismo que ya se ha generalizado en toda la nación, en su recorrido monstruoso lo único que nos ha legado es la confrontación entre los paramilitares, los guerrilleros, los narcotraficantes, los que viven del lavado de dólares, entre otros. Todo ello, ha acarreado una población desplazada, que supera cualquier cifra. Para julio de 2015, la cifra ya estaba por cerca de los 5 millones de desplazados, en donde la población indígena Awá ha tenido que dar un gran aporte a dicho tipo de confrontación. Y esta real situación se ve reflejada en la educación sobre todo en los niños y jóvenes, que ya han empezado a mirar un sin sentido en la vida. En cualquier momento, puede suceder algo y esto acarrea una impotencia, que es allí donde debemos centrar nuestros esfuerzos. Además, pienso que nuestra investigación tiene mayor profundidad, cuando se realiza un estudio de caso que nos permita dar más luces que ayuden a reorientar mejor nuestra formación educativa.

No se puede negar que los avances en las tres últimas décadas han sido la expansión de las matrículas principalmente en los niveles pre-escolar y primaria. Sin embargo, la calidad sigue siendo baja, la desigualdad sigue siendo alta y son pocas las escuelas que se responsabilizan por los resultados ante los padres y las comunidades que atienden. El resultado es que, en una época en la cual la calidad de los recursos humanos constituye cada vez más la ventaja comparativa de las naciones, América Latina se está quedando atrás.

América Latina se está quedando atrás en una época en la cual los recursos humanos constituyen cada vez más la ventaja comparativa de las naciones. Una buena educación es decisiva en la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad. Se debe preparar a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones de la democracia y la sociedad civil. Estimular la actividad empresarial e incidir en la formación de trabajadores más flexibles, mejor preparados para aprender en el trabajo

---

<sup>25</sup> GÓMEZ, Hernando. *Educación. La Agenda del Siglo XXI*. Bogotá: PNUD. TM, 1998.

y capaces de tomar mejores decisiones. Si no hacemos un esfuerzo concertado y sostenido por mejorar la educación, corremos el riesgo de tener que prescindir de estos beneficios sociales, económicos y políticos, además de quedar a la zaga de nuestros competidores. Estamos convencidos de que la oferta de mejores escuelas para todos los niños es el paso más importante que pueden dar nuestros países para combatir la pobreza, reducir la desigualdad y estimular el crecimiento económico.

Con todo lo anterior, la formulación de la HIPÓTESIS, quedaría de la siguiente manera:

*Atendiendo a la creciente homogeneización de las políticas educativas de la Región auspiciada por los organismos internacionales, junto con la necesidad de dar respuesta a problemas educativos de una dimensión similar, es posible plantear en la presente tesis la constatación y modos de implementación en el caso concreto que se estudia<sup>27</sup> para una propuesta de mejora que permita la especificidad que estas políticas requieren.*

## **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo de la metodología se tendrá en cuenta los procesos y pasos de la misma (en la PARTE III. METODOLOGÍA APLICADA A LOS AWÁ, DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA, se explica de manera puntual cada uno de los componentes de la aplicabilidad de la metodología en todas sus dimensiones). A continuación se darán aspectos generales que nos permitan identificar lo fundamental de la Metodología aplicada para el desarrollo de la Tesis.

Para desarrollar el proceso investigativo de nuestra tesis fue necesario empezar por la documentación, la cual, a través de más de diez años de selección, en donde mucho fue el material bibliográfico que se leyó y gracias a ello, se organizó la construcción de toda la tesis. No fue nada fácil, ya que fue mucha la información documental consultada, pero gracias a las buenas orientaciones de mis asesores, se optó por la construcción de la teoría bibliográfica como lo propio de la Comunidad Awá, lo cual se refleja en el marco teórico, retomando el problema, los objetivos y la hipótesis.

---

<sup>27</sup> El caso concreto que se estudia, es planteado de la siguiente manera: “Las Políticas Educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama”.

Las fuentes de información fueron facilitadas por los asesores como por la Comunidad Awá del Resguardo Indígena de Mallama como en los diferentes escenarios bibliográficos.

Una vez consolidado todo el referente bibliográfico, se buscaron los instrumentos y estrategias para recolectar la información, empleando técnicas de análisis como la evidencia documental directa, la observación y las entrevistas. Esto permitió el registro y clasificación de los datos: examinar, categorizar, tabular y combinar la evidencia. Con ello, se procede a la creación de una base de datos. El análisis global: estrategias analíticas, apoyo en las proposiciones teóricas patrón de comportamiento común, creación de explicación, comparación sistemática de la literatura, desarrollada tanto de la producción de la Comunidad Awá como de otros referentes bibliográficos.

Partiendo de esta base, nos concentramos en una comunidad específica del Resguardo de Mallama de la etnia de los AWÁ ubicada en el Departamento de Nariño.

Para el desarrollo de la Tesis, se tendrán en cuenta, libros, testimonios de la comunidad Indígena y demás documentos que se pueda recolectar en el transcurso de la investigación, por cuanto lo que se pretende es hacer el trabajo teórico pero aplicable a las políticas educativas y la justicia indígena. Por ello, el apoyo de los textos de la población indígena Awá ayudará en gran manera a la interpretación de nuestro propósito, el cual se centra en conocer más de cerca su cultura educativa de enseñar y aprender.

Respetando la cosmovisión de los Awá, y teniendo en cuenta sus procesos educativos nos acercamos a su comunidad conociendo los procesos kamtatkitkamnakamtatkit (enseñar- aprender-enseñar), los cuales se deben articular e impulsar en el desarrollo de conocimientos propios y occidentales, que contengan los saberes ancestrales:

- Mijamaizpapatkitsam (artesanía).
- Awá pían kítmi-n (música tradicional).
- Inkatpih (medicina tradicional).
- Legislación Indígena y Constitución Política.
- Mainkinpit (historias propias).
- Pañapitniitparatcham (Ley de Origen)

- Awapitparatkainam (comunicación propia) Awawaraizpawatkitkum (economía propia).
- Kanaim (símbolos, señales).
- Payukatkitkum (calendario agroecológico).
- Prácticas tradicionales en alimentación.

Una educación impartida en el idioma Awapit, sin desconocer los aportes conceptuales de la educación occidental, utilizando además el castellano como segundo idioma y estrategias, métodos y materiales didácticos, que contengan instrumentos correspondientes para una formación bilingüe que fortalezca el proceso educativo propio.

Ahora bien, la ficha técnica que se empleó fue: propósito de Investigación, caracterizar y analizar las Políticas Educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama. Metodología de investigación: Estudio de caso, estudio exploratorio, descriptivo y explicativo. Unidad de análisis: La población indígena en Colombia: en el caso concreto de la población Awá, desde el Resguardo Indígena de Mallama. Ámbito geográfico: Colombia, Nariño, Ricaurte, Resguardo Indígena de Mallama. Universo: Población Indígena Awá, Resguardo de Mallama. Tipo de muestra: Muestra lógica y teórica (análisis documental y participación de la población indígena Awá), de manera aleatoria, tomando como base: niños, jóvenes, adultos (generalización estadística). Muestra: La población indígena del Resguardo de Mallama, con identidad de CAMAWARI (entidad que representa a los Awá del sur occidente de Nariño).

Veamos ahora los procesos de investigación en tiempos. Partiendo de una observación general desde la cosmovisión de la comunidad del Resguardo Indígena de Mallama, un trabajo que se viene haciendo desde enero de 2009 hasta la actualidad. La ficha de observación como la encuesta se realizaron en las siguientes fechas: del 22 de febrero al 5 de marzo de 2012 la prueba piloto. Del 18 de junio al 22 de julio del 2013, se aplicó la encuesta. La observación se realizó del 15 de abril al 18 de junio de 2014. Contando con más de 280 indígenas de la comunidad Awá, en el Resguardo de Mallama, ubicado en el Municipio de Ricaurte, Departamento de Nariño. Se analizaron las siguientes variables: vivienda, cultivos, forma de vivir, forma de gobierno, salud, manejo de la justicia, pero principalmente, se analizó la educación.

Teniendo como fuentes (tanto primarias como secundarias) se realizó un análisis cuantitativo como cualitativo, por medio de encuestas aplicadas para obtener

una adecuada información sobre el tema desarrollado, especialmente en el campo de la educación.

En razón a que se trata de una investigación descriptiva – analítica se recopiló la información que concierne sobre los problemas y necesidades de la Comunidad Indígena del Resguardo de Mallama en donde se ubica la población AWÁ, a través de preguntas abiertas para posteriormente organizar los resultados agrupando respuestas de contenido idéntico arrojadas en los interrogantes y objetivos, en el campo de la educación

Las respuestas obtenidas tanto en las entrevistas como en las encuestas se organizaron en subconjuntos de datos, mediante proceso de decodificación sistemático de organización de información mediante la cual a cada pregunta se asignó un código que facilite el manejo de la información para agrupar datos.

Para la recolección de la información que se evaluó en la presente investigación, se utilizó los siguientes medios: **Entrevistas estructuradas con guía:** A los diferentes dignatarios del Cabildo de Indígena de Mallama. **Encuesta estructurada con guía:** A las familias que conforman la Comunidad Indígena del Resguardo de Mallama.

Se tuvo en cuenta para el análisis la Constitución Política, las leyes, decretos, jurisprudencia constitucional, doctrina y demás normas y obras de consulta que orientaron la presente investigación en lo referente a los aspectos jurídicos y culturales, mencionados en el marco jurídico anteriormente indicado, pero especialmente en el campo de la educación centrándonos en los procesos de la población indígena de los Awá, Resguardo Indígena de Mallama.

Permitieron en forma directa establecer si la facultad de administrar justicia que confirió el Constituyente de 1991 a los pueblos indígenas, es aplicable en la comunidad Indígena de Mallama. Los demás elementos de la investigación aplicados a la metodología se explican en la PARTE III. METODOLOGÍA APLICADA A LOS AWÁ, DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.

A partir de un primer acercamiento a esta problemática se puede apreciar que hay deficiencias en el ámbito político, social, económico y especialmente en lo educativo. De allí, que se haga necesario contar con un adecuado diagnóstico de las relaciones, aportes, semejanzas, concordancias y diferencias que existen en nuestro medio, a través del análisis y caracterización de la Educación Indígena en la Región Andina, teniendo como estudio de caso la Población Awá, del Resguardo Indígena de

Mallama, el cual dará más luces para el desarrollo de la presente TESIS y pautas que la viabilicen.

Finalmente, se presentan las Conclusiones de esta investigación doctoral y se añaden como complemento de la TESIS las Recomendaciones, los Referentes Bibliográficos y los Anexos.





## CAPÍTULO UNO.

### POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CATEGORÍA DE INDIO E INDÍGENA.

La educación entendida como el elemento fundamental para el desarrollo integral del ser humano<sup>29</sup>, nos brinda la alternativa prioritaria, para aquellas personas que están inquietas en su búsqueda hacia la Investigación de la verdad. Entiéndase la verdad no como algo absoluto y acabado<sup>30</sup>, sino como ese proceso en el cual siempre se está buscando alcanzar la sabiduría. Es por ello, que para poder buscar una verdad (o varias) entorno a la problemática planteada en el apartado anterior, es necesario precisar cómo vamos en su búsqueda.

El desarrollo del presente capítulo se empieza por conceptualizar, ¿Qué es POLÍTICA?<sup>31</sup> Y se profundiza en su concepción. Asimismo, se toma la historia de la Educación<sup>32</sup>, para terminar con Políticas Educativas, desde donde se vislumbrará el desarrollo de los siguientes capítulos.

#### 1.1 ¿QUÉ ES POLÍTICA?

El tratar de definir, en unas cuantas líneas, qué es Política, no resulta nada fácil, y máxime cuando se tienen ya unas elaboraciones históricas que han dejado huellas enormes en la humanidad. Para el desarrollo de la presente TESIS, el concepto de Política, se lo debe replantear desde una visión del Tercer Milenio, y sobre todo en Latinoamérica.

El acto de teorizar es necesario, ya que en él se da la posibilidad de reencontrar, recuperar los recuerdos, para no caer en el efecto macondiano<sup>33</sup>. Se trata de rastrear los conceptos políticos<sup>34</sup>, hasta llegar a las experiencias concretas y en general también políticas que les dieron vida<sup>35</sup>. Según Arendt, en este sentido y con razón, se ha hablado de esta teoría de la Política como si se tratara de unas pautas que

---

<sup>29</sup> MALDONADO-VILLAR, María H. “*Temas asociados a la educación secundaria en América Latina*”. México D.F.: Trillas, Abril, 1997. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 42. Pp. 7-46.

<sup>30</sup> ARISTÓTELES. *Política*. Madrid: Aguilar, 2006.

<sup>31</sup> ARENDT, Hannah. *¿Qué es Política?* Barcelona: Paidós, 1997. Pp. 45-52.

<sup>32</sup> FREIRE, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós, 1990. Pp. 85-113.

<sup>33</sup> GARCIA MARQUEZ, Gabriel. *Cien Años de Soledad*. Bogotá: Oveja Negra, 1989. Pp. 85.

<sup>34</sup> TENZER, Nicolás. *La Sociedad Despolitizada*. Barcelona: Paidós, 1992. Pp. 41-65.

<sup>35</sup> ORY, Pascal. *Nueva Historia de las Ideas Políticas*. Madrid: Mondadori, 1992.

se quedan en discursos mostrando la apariencia en los mismos, sin llegar a la profundidad que requiere la política. Y para explicar tal concepto ella admite “que las estructuras de la experiencia humana no son fácilmente identificables y que requieren investigaciones pacientes y sensibles<sup>36</sup>”.

Arendt<sup>37</sup>, ve que la realidad no es objeto del pensamiento, sino precisamente aquello que lo activa: “el pensamiento mismo nace de los acontecimientos de la experiencia viva y debe mantenerse vinculado a ellos como los únicos indicadores para poder orientarse<sup>38</sup>”.

En el desarrollo de la presente TESIS, se asume el concepto de Política desde una concepción abierta y llena de creatividad, con la ayuda de Arendt y de Fernández quienes lo entienden, no como un recorrido histórico, o sea, no hay ningún “arché” puesto que lo que es originario, como se verá, es la pluralidad.

Entiende Arendt la Política como un espacio de relación<sup>39</sup>. La Política está muy relacionada con la acción<sup>40</sup>, es por ello, que la acción queda situada en el centro de nuestra reflexión. A la vez, es necesario trabajar la acción con la labor y el trabajo, para llegar a la pluralidad. Es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico. Con la acción nos insertamos en un mundo donde ya están presentes otros. Estar vivo, en este sentido, significa no poder resistirse a la autoexhibición para reafirmar la propia apariencia. Lástima que en un medio tan violento como el nuestro, el hecho de existir no se le tenga dicha connotación, ya que en Colombia lo que prima es el dinero antes que la vida de los seres humanos. Creo que lo peor del cuento nuestro, es que es una violencia sin sentido, ya que entre colombianos nos matamos, y se lo hace por un absurdo y estúpido sentido del poder, lo cual, como veíamos anteriormente, no tiene nada que ver con un verdadero sentido del ser político. El *parecer* algo se corresponde con el hecho de que cada apariencia es percibida por una

---

<sup>36</sup> ARENDT, Hannah. *¿Qué es Política?* Op. Cit. Pp. 11.

<sup>37</sup> Se diría que en la medida en que formamos parte del mundo, la experiencia nos concede un acceso directo al mismo. De modo que, según Arendt, lo que se propone es “*nada más que pensar en lo que hacemos*”, está sugiriendo que no se trata de investigar la naturaleza humana sino las actividades humanas en elementos de la experiencia de éstas, en términos de nuestros más recientes temores y experiencias. *Ibíd.* Pp.13.

<sup>38</sup> *Ibíd.* Pp. 14.

<sup>39</sup> Parece como si se hubiera hallado un medio de poner al mismo desierto en marcha, para desencadenar una tormenta de arena que cubra todas las partes del mundo habitado.

<sup>40</sup> *Ibíd.* Pp. 14-23.

pluralidad de espectadores: “no sólo estamos en el mundo, sino que formamos parte de él<sup>41</sup>”.

Y ello a raíz de que, en tanto que agentes, somos al mismo tiempo sujetos perceptores y objetos percibidos, formamos parte de un *contexto*. Lo cual significa que debemos pensarnos como actores o actrices procediendo a una autoexhibición en un escenario. Estar vivo significa vivir en un mundo que ya existía antes, es la intersubjetividad del mundo lo que nos asegura el pertenecer a la misma especie. Cómo me gustaría que los violentos de nuestro país lograran entender el significado de la anterior frase, y puedo estar seguro, que nuestra sangrada Colombia, sería una nación muy diferente. Pero sigamos con lo nuestro.

La acción, sin embargo, sólo es Política si va acompañada de la palabra, del discurso. Y ello porque, en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, sólo podemos experimentarlo como mundo común en el habla. Sólo hablando es posible comprender, desde todas las posiciones, cómo es realmente el mundo. El mundo es pues lo que está entre nosotros, lo que nos separa y lo que nos une. En Colombia es viable la Paz, y el diálogo, es el mejor puente para ello, pero se debe realizar desde el campo Educativo, y recordarle a todos los agentes violentos (ya sean en el ámbito estatal o no) que el diálogo es entre dos o más y que para hacerlo es necesario saber hablar y saber escuchar, pero siempre empezar por nosotros mismos, desde el interior de nuestro corazón y de nuestro ser por difícil que resulte esto, pero no imposible.

Como vemos, la Política se basa en el hecho de la pluralidad de los seres humanos. La Política trata del estar juntos. Los seres humanos se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias. En la medida en que se construyen cuerpos políticos sobre la familia y se los entiende a imagen de ésta, se considera que los parentescos pueden, por un lado, unir a los más diversos y, por otro, permitir que figuras similares a individuos se distingan las unas con las otras.

---

<sup>41</sup> FERNÁNDEZ, Juan Manuel. *Manual de Política y Legislación Educativas*. Madrid: Síntesis. S. A., 1999. Pp. 11.

## **1.2. LOS PREJUICIOS CONTRA LA POLÍTICA.**

En nuestro tiempo, al hablar de Política, debe empezarse por los prejuicios que todos nosotros, especialmente los colombianos, si no somos políticos de profesión, albergamos contra ella. Estos prejuicios, que nos son comunes a todos, representan por sí mismos algo político en el sentido más amplio de la palabra: no tienen su origen en la arrogancia de los intelectuales ni son debidos al cinismo de aquellos que han vivido demasiado y han comprendido demasiado poco. No podemos ignorarlos porque forman parte de nosotros mismos y no podemos acallarlos porque apelan a realidades innegables y reflejan fielmente la situación efectiva en la actualidad y sus aspectos políticos<sup>42</sup>.

Sin embargo, los prejuicios contra la política, la idea de que la política interior es una sarta fraudulenta y engañosa de intereses e ideologías mezquinos, mientras que la exterior fluctúa entre la propaganda vacía y la cruda violencia, es considerablemente más antigua, que la invención de instrumentos con los que poder destruir toda vida orgánica sobre la Tierra, pero lo que hoy da su tono peculiar al prejuicio contra la política es: la huida hacia la impotencia y el deseo desesperado de no tener que actuar era entonces todavía prejuicio y prerrogativa de una clase social restringida que pensaba que el poder corrompe y la posesión del poder absoluto corrompe absolutamente<sup>43</sup>.

## **1.3. EL SENTIDO DE LA POLÍTICA.**

La pregunta por el sentido de la política y la desconfianza frente a ella son muy antiguas. Tanto como la tradición de la filosofía política. Se remontan a Platón y quizás incluso a Parménides y se originan en experiencias sumamente reales vividas por los filósofos en la polis. La política es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. La misión y el fin de la política es asegurar la

---

<sup>42</sup> Tras los prejuicios contra la política se encuentran hoy día, es decir, desde la invención de la bomba atómica, el temor de que la humanidad provoque su desaparición a causa de la política y de los medios de violencia puestos a su disposición y unida estrechamente a dicho temor, la esperanza de que la humanidad será razonable y se deshará de la política antes que de sí misma.

<sup>43</sup> ARENDT, Hannah. *¿Qué es Política?* Op. Cit. Pp. 49-53.

vida en el sentido más amplio, es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole.

Para Aristóteles la palabra *politikon* era un adjetivo para la organización de la polis y no una caracterización arbitraria de la convivencia humana, no se refería de ninguna manera a que todos los hombres fueran políticos o a que en cualquier parte donde vivieran hombres hubiera política, o sea, polis. La política de Aristóteles, no es en absoluto una obviedad ni se encuentra dondequiera que los hombres convivan. Según los griegos sólo la hubo en Grecia e incluso allí por un espacio de tiempo relativamente corto<sup>44</sup>.

Lo que distinguía la convivencia humana en la polis de otras formas de convivencia humana que los griegos conocían muy bien era la libertad. Para ser libre, el hombre debía ser liberado o liberarse él mismo y este estar libre de las obligaciones necesarias para vivir era el sentido propio del griego *scholē* o del romano *otium*, el ocio, como decimos hoy. Esta liberación, a diferencia de la libertad, era un fin que podía y debía conseguirse a través de determinados medios<sup>45</sup>.

Mientras que para occidente la política más que entenderla desde la libertad griega, hoy se la comprende como “la tarea primordial en cuanto al suscitar esa voluntad de pensar y de ser ella misma este pensamiento. Si no hay referentes comunes, es posible que esa política de los griegos proyectada a lo social se limite a actuar por negación, es decir, a promover la tolerancia entendida como indiferencia, que permita la pacificación social, por aplicación del “vive y deja vivir”, a procurar la ausencia de conflictos, a lograr “consensos” no para fundar la unidad, sino para convivir con lo que nos separa: el consenso aparente se transforma en un recurso más para que cada cual pueda vivir su existencia individual, solo y tranquilo<sup>46</sup>”.

Sin pretender, en éste capítulo, agotar la cantidad de definiciones que se han manejado a través de la historia sobre la política, y sin desconocer que lo único que se busca en el desarrollo de la presente TESIS es él darle sentido a todos los capítulos que hacen parte fundamental de la investigación y a su vez asumir una concepción propia que ya la vamos comprendiendo desde Arendt y Fernández, por ser una de las definiciones que más se ajusta a nuestra investigación.

---

<sup>44</sup> VV. AA. *Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. La Habana. Cuba: Planeta, junio 1989.

<sup>45</sup> *Ibíd.* Pp. 61.

<sup>46</sup> TENZER, Nicolás. *Manual de Política y Legislación Educativas*. Op. Cit. Pp. 344-346.

De ahí, que se hace indispensable conocer, en el ámbito global, el vocablo Política. Desde Platón y Aristóteles, hasta Hobbes, Locke y Montesquieu pasando por Maquiavelo. Todos ellos distinguen lo que “es” o “ha sido” la Política y lo que “desearíamos” que fuese la Política. Como vemos, nos vamos metiendo en otro campo muy interesante de lo que significa Política y que a la vez nos continúe dando luces para lo que son Las Políticas Educativas.

“Lo que es o ha sido”, hace referencia al carácter positivo de la Política; es decir, la Política se reduce al estudio de los hechos que han sucedido, lo que para muchos es consustancial a la naturaleza de la Política. Para algunos entender la Política “desde el ejercicio del poder” es la única manera de no confundir “juicios fácticos, lo que las cosas son, con juicios axiológicos, lo que las cosas deberían ser”; esta posición se traduce, aludiendo a Maquiavelo, en que una buena política (la que logra sus propósitos) no tiene por qué ser necesariamente una política buena. Se plantea ahora el problema del “ser” con el “deber ser” en política, el considerarla como lo que en realidad es y no como lo que debería ser, no equivale a aceptar las cosas “como son”; debería cuestionarse si la Política como “lo que es” no debe ser un paso ulterior a la Política como “lo que debería ser”, dicho de otro modo: la Política posible, ¿acaso no debería ser consecuencia de la política deseable? Si se acepta esto último, se estará reconociendo el poder transformador (o emancipador en palabras de Freire)<sup>47</sup> de la política y el papel activo en ella de los “políticos”, es decir, de todos los llamados a ser protagonistas en la acción política. A partir de lo anterior surge otra pregunta que es la vinculación entre política y moral, entre política y ética, ¿es deseable la separación entre una y otra? Nicolás Tenzer<sup>48</sup> afirma que “hacer política es revelar una voluntad subyacente del pueblo. La obra Política es una obra de traducción”, de esclarecimiento de lo que desea la gente. O sea, la Política tiene que ser instrumento de liberación personal y social. La política, para ser tal, debe ayudar a la emancipación de quien está llamado a ser su agente, su actor, actor de la política, *político* en suma; es decir, la acción política precisa de la consciencia, de la concienciación que, para Freire es “el proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador. Uno de los puntos importantes de la

---

<sup>47</sup> FREIRE, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación*. Op. Cit. Pp. 165-171.

<sup>48</sup> TENZER, Nicolás. *Manual de Política y Legislación Educativas* Op. Cit. Pp. 333.

concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo <dato>, sino como mundo que está dinámicamente en proceso de creación<sup>49</sup>”.

Paulo Freire entiende que es “analfabeto político<sup>50</sup>” quien tiene una visión de la realidad social como un proceso en el que se puede actuar y, por tanto, conceder protagonismo al ser humano como ser político. Este analfabetismo equivale a no valorar el futuro como susceptible de ser producido por el ser humano, como algo intangible, que no se puede hacer, porque ya viene previsto.

Por lo tanto, la Política es absolutamente necesaria para el logro de proyectos transformadores encaminados a la consecución de una sociedad y una realidad deseable de la que forma parte nuclear la Democracia; y ésta no es posible sin la Política. Su final (como el de la historia y de las ideologías<sup>51</sup>) “sellaría el término de todo progreso en la construcción democrática<sup>52</sup>”. Fácilmente se comprende que no es ésta una afirmación gratuita si se piensa que la Política implica el ejercicio de las más importantes realizaciones de la condición humana: la palabra (el diálogo) y la acción (como se dijo anteriormente), pero que se producen de manera conjunta y compartida con otros que son distintos, pero también iguales, y que nos constituyen como personas; luego sin relación con los demás no seríamos nosotros mismos; y esta igualdad resulta obligada para la política y sobre todo desde el ámbito latinoamericano. Pero especialmente, en el pueblo Colombiano, en donde la palabra y la acción en muchas ocasiones, no van de la mano.

#### **1.4. CATEGORIZACIÓN DEL CONCEPTO INDIO E INDÍGENA<sup>53</sup>.**

Analizado el concepto de Política, ahora miraremos la definición de quién es y quién no es indio<sup>54</sup> o indígena. Es resultado de un denso proceso histórico en el que confluyen distintos registros sociales, culturales, ideológicos, políticos y jurídicos.

---

<sup>49</sup> FREIRE, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación*. Op. Cit. Pp. 120.

<sup>50</sup> *Ibíd.* Pp. 116-117.

<sup>51</sup> LEBOT, Ivon. *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 2002. Pp. 345.

<sup>52</sup> TENZER, Nicolás. *La Naturaleza Política de la Educación*. Op. Cit. Pp. 326.

<sup>53</sup> La UNESCO, publicó un artículo sobre *Pueblos indígenas y desigualdad en desarrollo humano*, dando a conocer el número total de la Población Indígena que hay en la actualidad y su situación en desarrollo humano. Este artículo se profundizará en el capítulo dos.

<sup>54</sup> CONSEJO INDIO DE SUD-AMERICA, CISA. *Seminario de Filosofía, Ideología y Política de la Indianidad*. Lima: Edición Especial Indio de Sud-América, CISA - Centro Kolla, 1986. Pp. 45-49.

Aunque el término ha sido utilizado desde el inicio mismo de la conquista<sup>55</sup>, es un concepto social cuya significación ha variado en el tiempo a partir de criterios que han servido para definir y determinar la posición de personas y grupos en la estructura de jerarquías raciales y étnicas que ha caracterizado a la sociedad colonial y republicana. El poder ordenador y eje que atravesó todo este proceso de clasificación y categorización de la población fue el sistema de dominación colonial y una matriz ideológica que persiste, el “colonialismo interno”, que estructuró y estructura identidades y etiquetas, valoraciones y actitudes ligadas a la etnicidad<sup>56</sup>.

El sentido que asumió la transformación de las relaciones sociales durante los últimos 40 años, aceleró el arduo e inconcluso proceso de reconocimiento de la inagotable diversidad cultural que sostiene a las sociedades latinoamericanas desde su conformación. Las raíces de este cambio son múltiples e insondables pero, sin lugar a dudas, la acción política de los pueblos indígenas y afrodescendientes ocupó un lugar protagónico en su puesta en marcha y en el curso que este proceso fue adquiriendo con el paso del tiempo.

La historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes comienza a escribirse con la conquista. A la llegada de los españoles, los “pueblos indígenas” no existían sino tan solo como comunidades que poblaban un territorio desde tiempos inmemoriales. De un modo similar, los contingentes de personas secuestradas en África probablemente no imaginaron que sus hijos y nietos nacerían en un lejano continente y que, con el paso del tiempo, las nuevas generaciones se reconocerían como “afrodescendientes”. Es así como los “indígenas” y los “afrodescendientes” pasaron a constituir categorías nuevas que convergerían en un punto decisivo: una experiencia común, ubicados en el último escalón de la estructura social producida por el régimen colonial<sup>58</sup>.

Evidentemente, la historia de los indígenas y los afrodescendientes está atada a la de los conquistadores y constituye, en definitiva, la historia de la forma que

---

<sup>55</sup> D'EMILIO, Lucía. “Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguano”. En: ILDIS/Editorial Nueva Sociedad, *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad, 1991. Pp. 17-62.

<sup>56</sup> Según Baud, la etnicidad tiene necesariamente que ver con la “comunidad”. En donde se desarrollan valores, actitudes y normas. También plantea que la etnicidad se refiere a las diferencias demostrables entre grupos de personas: el idioma, la religión, la indumentaria, el origen histórico, entre otros. BAUD, M. *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Quito: Abya Yala, 1996. Pp. 11-13.

<sup>58</sup> LÓPEZ, Néstor. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. SITEAL. (UNESCO). Buenos Aires: UNESCO, 27 de diciembre de 2011. Pp. 29.



asumió el encuentro entre grupos humanos diferentes, el modo como se posicionaron y el modo como “codificaron” diferentes relatos acerca de su identidad, para explicar, sus diferentes posiciones. Este ha sido un encuentro producido en el marco de una conquista y, por lo tanto, con voluntad expresa de expansión territorial y expropiación.

Es así que, luego del primer cruento y decisivo contacto, en Europa se iniciaron profusos debates en torno “al alma” de los habitantes locales y, a través de ello, se derivó hacia otros aspectos de su condición humana. Las conclusiones surgidas de estas primeras discusiones fueron a la vez causa y consecuencia del abordaje estratificado que los conquistadores dieron a la población “india<sup>59</sup>”.

En 1511, en Santo Domingo, Fray Domingo Montesinos pronuncia el primer sermón donde se aduce que, dado que los indios tenían alma, el esclavismo se tornaba inviable y, en consecuencia, se hacía necesario convertirlos a la fe cristiana, para salvarlos. Un año después, la Junta de Burgos reconoce la libertad de los indios y establece que los Reyes Católicos son sus señores, de acuerdo con su deber evangelizador. En este clima de “pacificación”, el trabajo forzado estaba permitido en tanto fuera tolerable y la retribución justa, aunque esta fuese en especie. Y, en todo caso, si los indios se resistieran a la evangelización o al trabajo, se justificaba la guerra esclavista. Las Leyes de Burgos constituyen un esfuerzo temprano e infructuoso por regular la acción de los conquistadores y por preservar el poder de la Corona sobre las tierras y poblaciones conquistadas.

En los hechos, el vínculo entre conquistadores e indígenas estuvo signado por la figura de la encomienda, un sistema que si bien implicaba la libertad del indio, en la práctica se sustentaba en el trabajo forzado y, por lo tanto, establecía profundas líneas de continuidad con el esclavismo, a la vez que producía un desplazamiento de poder desde la Corona hacia el encomendero.

La encomienda fue una fuente constante de conflicto, que se manifestó de varias maneras. Por un lado, en torno a ella se produjo gran cantidad de levantamientos indígenas y, por otro lado, es conocido que el sistema generó tensiones muy peligrosas, en las relaciones entre religiosos y gobernantes. La expresión más recordada de este conflicto se erige en torno a la acción de Fray Bartolomé de las Casas, religioso español que luchó fervientemente por la abolición

---

<sup>59</sup> *Ibíd.* Pp.30.

de la encomienda y que, posteriormente, pasó a la historia como el “Protector de los indios”. Con el tiempo, enfermedades como la viruela y la tuberculosis, hasta entonces desconocida en América, sumadas a las brutales consecuencias del trabajo forzado entre los pobladores indígenas, llevaron a estos a una auténtica catástrofe demográfica, eventos que finalmente desencadenaron, en 1542, la abolición formal de la encomienda, mediante la aplicación de las Leyes Nuevas. En este contexto, nuevos Virreyes llegaron a América con órdenes expresas de cumplir la novedosa normativa. Sin embargo, la resistencia de los encomenderos no se hizo esperar y desembocó en algunos episodios armados, entre los que se destaca muy especialmente el desatado en Perú, protagonizado por los encomenderos y los grupos leales al Rey.

En sus comienzos, el esclavo era utilizado por los españoles y portugueses como servidumbre doméstica, pero una vez que la presencia indígena disminuyó, la trata de esclavos negros creció, con el propósito de desarrollar y sostener empresas económicas en los territorios conquistados, entre ellas las minas de plata y oro, la construcción de barcos y carreteras, y el cultivo de azúcar.

Las condiciones inhumanas en las que trabajaban indígenas y esclavos negros desencadenaron gran cantidad de levantamientos. Las minas y los ingenios fueron los mayores generadores de rebeliones esclavas durante ese tiempo. Una de las primeras rebeliones de negros registrada data de 1537 en la capital del Virreinato de Nueva España, actual territorio mexicano, y en las minas aledañas. Posteriormente, en 1540, se tiene registro de dos nuevas e importantes rebeliones. Respecto de los levantamientos indígenas, el documento “Alzamientos indígenas en la Audiencia de Quito 1534-1803” también documenta sucesivas e importantes insurrecciones en los años 1500, 1536, 1578, 1599 y 1635<sup>60</sup>.

A través de los años, la resistencia indígena y negra se expresó, articuló y consolidó de múltiples maneras. Una de sus formas más conocidas la constituyó el cimarronaje. Desde los comienzos de la etapa colonial, los esclavos se revelaban del vínculo de sometimiento huyendo hacia los montes y, desde ese momento, pasaban a llamarse “cimarrones”. Estos esclavos libertos se organizaron luego en “palenques” (en el caso de Colombia) o en “quilombos” o “mocambos” (en el caso de Brasil) y adquirieron un carácter perturbador para la dinámica cotidiana de su entorno. En algunos lugares, estas formas de resistencia alcanzaron complejos niveles de

---

<sup>60</sup> LÓPEZ, Néstor. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. Op. Cit. Pp. 32.

organización. Un ejemplo paradigmático es el ocurrido en Brasil, en el siglo XVII, cuando un grupo de esclavos conformó una república dentro del país, que durante más de noventa años permaneció desafiando a holandeses y portugueses por igual. En rigor, esta República fue el primer Estado libre de América, con una población estimada de más de 30 mil hombres y mujeres africanos, de diversos orígenes étnicos.

El encuentro de indígenas, blancos y negros produjo una variedad de experiencias multiculturales dentro y fuera del marco institucional de la Colonia. En algunos casos, estos puntos de contacto derivaron en mestizaje; en otros, indígenas y esclavos aunaron sus fuerzas para resistir y para enfrentar las inhumanas condiciones de trato.

En cambio, cuando el contacto entre los indígenas y la población esclava fue acompañado por fuertes restricciones al mestizaje biológico, como ha sido en el caso del Pacífico colombiano, la conformación de nuevos grupos culturales no se ha concretado. No obstante, aun sin mestizaje, existieron instancias en las que el encuentro entre indígenas y negros esclavos se produjo, aunque lo hizo en el marco de procesos de resistencia al régimen colonial. Un caso ilustrativo de este tipo de alianza se produjo durante el levantamiento popular de Túpac Amaru, el cual si bien gozó de liderazgo indígena contó con el apoyo decisivo de la población negra. Otros registros acerca del vivo legado que produjo el encuentro entre los indígenas y los africanos puede rastrearse en la infinidad de marcas de multiculturalismo presentes en la cocina, la pintura, la música y otras expresiones del continente americano, como la “saya” boliviana, las morenadas de Perú, la influencia negra en el tango y la zamba argentina, el candombe uruguayo y la cumbia colombiana. Todas estas son manifestaciones de un temprano multiculturalismo en la conformación de la población latinoamericana.

Este sistema de diferencias (negros e indígenas) y jerarquías estructuró y marcó un sistema complejo que a la vez que definía obligaciones tributarias y laborales la complementaba con la asignación subjetiva a los grupos raciales y de mezcla de etiquetas de identidad que atribuían virtudes al sector dominante y defectos y atributos negativos a los dominados. Los estereotipos, prejuicios y etiquetas estigmatizantes pasaron a ser parte sustantiva de los contenidos de la construcción de la identidad individual y de grupo para indios, mestizos, negros y blancos<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> LÓPEZ, Nelson. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. SITEAL, 27 diciembre de 2011. Op. Cit. Pp. 44-45.

Desde el inicio mismo del sistema colonial, los grupos subalternos desplegaron una gama amplia de estrategias para escapar a la explotación vía tributos y mita<sup>62</sup> que estaban vinculadas con la etiqueta racial étnica, intentando borrar cualquier rasgo que delate su identidad “básica” o primordial.

Esta doble función del poder<sup>63</sup> colonial se introdujo en lo más profundo de la subjetividad y en los dos polos que hacen a la construcción social de la identidad: reconocerse a sí mismo como parte de una colectividad que es, por tanto, asumida como grupo de pertenencia y referencia, o por el contrario negar esa pertenencia e identidad grupal como una estrategia para evitar la categorización esclavizante y el estigma.

Aunque no es posible desarrollar aquí los conceptos teóricos de la identidad social y étnica, se indican algunos de los aspectos principales de manera de encuadrar la problemática de la identificación racial y étnica en los censos y registros administrativos. Desde la perspectiva de la auto percepción o auto reconocimiento, la identidad social es la percepción de un “nosotros” relativamente homogéneo en contraposición con los “otros” a partir y sobre la base de atributos, rasgos o marcas distintivos subjetivamente seleccionados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan un espacio o frontera. Según A. Melucchi<sup>64</sup> la identidad social comprende al menos tres elementos: i) la percepción de permanencia a través del tiempo, más allá de las variaciones y adaptaciones al entorno; ii) la percepción de una unidad que establece los límites o fronteras del espacio de identidad, permitiendo distinguirlo de los demás, mediante hitos de naturaleza cultural y simbólica; iii) la capacidad de reconocerse y ser reconocido en cuanto portador de una determinada identidad/pertenencia social. Estos elementos adoptan formas particulares según las formaciones sociales e históricas. Se producen entonces identidades cuyas características son: “Segregadas” cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de los otros, como es el caso de las sectas, contraculturas marginales, etc.; “Heterodirigida” cuando el actor es reconocido e identificado en su diversidad a través de la definición que los otros le dan y cuando el actor tiene una

---

<sup>62</sup> Del quechua mit'a, turno, semana de trabajo.1. f. Repartimiento que en América se hacía por sorteo en los pueblos de indios, para sacar el número correspondiente de vecinos que debían emplearse en los trabajos públicos. 2. Tributo que pagaban los indios del Perú. (Tomado del *Diccionario de la Lengua Española*. Ediciones Espasa Calpe. 1995. Versión 21.1.0).

<sup>63</sup> DE ASÍS ROIG, Rafael. *Las Paradojas de los Derechos Fundamentales como Límites al Poder*. Madrid: DEBATE. 2007.

<sup>64</sup> MELUCCHI, A. *L'invenzione del presente*. Boloña: Planeta, 2008. Pp. 61-62.

débil capacidad de reconocimiento autónomo; “Etiquetada”, cuando el actor se identifica de manera autónoma, pero su diversidad está fijada por los otros. Este es el caso de la etiqueta étnica expresada en los términos de indio<sup>65</sup>, indígena, negro, etc. Como se mencionó, el etiquetado social puede reducir y hasta eliminar toda capacidad autónoma de identificación y producir una interiorización del estigma impuesto socialmente. Esta interiorización se expresará en la negación de su identidad primordial y el despliegue de estrategias para eludir y enmascarar todo signo o marca de la identidad que quiere negar.

Finalmente, es importante subrayar que la identidad es un elemento de la realidad subjetiva y en tanto tal está relacionada dialécticamente con la sociedad, por lo que la identidad se forma en la interacción y en los procesos sociales. Es decir, que la identidad no es un atributo “natural” o “sustantivo” y por tanto ahistórico. En este sentido, las estructuras sociales históricas generarán categorías, clasificaciones y asignaciones de identidad características a un contexto social determinado. La particularidad del proceso de construcción y/o reconocimiento de la identidad de personas y grupos en el sistema colonial o de colonialismo interno es que utilizó e introdujo diferencias étnicas raciales en un sistema de jerarquías, con profundas consecuencias en la subjetividad y la pertenencia social. Se “inventó” socialmente identidades y se continuó construyendo fronteras en el marco de la matriz del colonialismo interno. Como vemos la identidad tiene la razón de ser desde el punto de vista de cada uno de los sujetos implicados en la misma. En nuestro caso concreto, las cosmovisiones de los indígenas son diferentes a las cosmovisiones de otros seres humanos.

#### **1.4.1. Breve revisión histórica.**

En el sistema colonial, el principio que estructuró y creó la identidad social fue convertir la diferencia en jerarquía. El acceso al poder, la propiedad, la mano de obra y los recursos productivos, así como la posibilidad o no de conservar y desarrollar sus propias pautas culturales, religiosas y simbólicas dependían del modo en que cada grupo e individuo era categorizado.

Desde el inicio de la conquista, la categorización de la población y su registro en los patrones, visitas y revisitas estuvo vinculada con las formas para captar

---

<sup>65</sup> BAUD, M. *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Op. Cit. Pp. 45 – 47.

la riqueza y la fuerza de trabajo. En etapas tempranas del periodo colonial, el instrumento administrativo para la categorización de la población indígena fue la Visita, utilizada para definir y administrar las Encomiendas, entendidas como una concesión de la Corona a un español para beneficiarle con la mano de obra gratuita de la población encomendada. En la Visita se establecía la tasa del tributo, además de resolver los conflictos suscitados entre los indios encomendados y el encomendero. Disueltas las Encomiendas a fines del S. XVI, la función de censar y controlar a la población indígena pasó a los Corregidores de Indios. En lugar de Visitas esporádicas, ellos debían mantener un registro permanente llamado “Padrón de Tributarios”, donde se registraba a todas las personas adultas que debían pagar tributo. Este padrón estaba basado en la lista anual completa de habitantes de una determinada comarca. Después de la rebelión de Túpac Amaru<sup>66</sup> el tributo pasó a llamarse “contribución de indios” y se abolió el cargo de Corregidor de Indios.

En esa época se presentó un conflicto de fondo, originado en el establecimiento del número de tributarios, expresado en el conflicto entre el interés del encomendero por incrementarlo y el de los caciques que pugnaban por disminuirlo. Posteriormente, las diferencias entre ambos registros de indios continuaron y se acentuaron, mientras los padrones contenían información de todas las familias indígenas, los apoderados fiscales o agentes de empadronamiento encargados del registro de tributarios, trataban de incrementar el número de tributarios. Para los estudios de demografía histórica respecto a la cantidad, distribución y características de la población indígena, estos procesos implican la tarea de trabajar la información de los padrones con reservas que, junto a los registros parroquiales de matrimonios, nacimientos y defunciones, son las únicas fuentes para el análisis de la población indígena antes del siglo XX.

Durante la conquista el término Indio, una acepción europea, era aplicado a todos los que habían vivido en América antes de la llegada de los europeos y, desde la perspectiva de su registro, Indio fue también una categoría, una condición fiscal, población que en conjunto se denominó “Indios de Común”, de la que no formaban parte los caciques (principales o curacas) exentos del pago del tributo. Este conjunto

---

<sup>66</sup> **Túpac Amaru** (quechua: Tupaq Amaru) (n. 1545, f. 24 de septiembre de 1572) fue el último líder nativo moderno del Imperio inca en el Perú. El hijo de Manco Inca Yupanqui (también conocido como Manco Capac II), fue hecho sacerdote y guardián del cuerpo de su padre. (Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%BApac\\_Amaru\\_I](http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%BApac_Amaru_I). Consultada 20 de octubre de 2011).

poblacional estaba homogeneizado por contraste con la población europea, en un primer tiempo. Y después con la población de mezcla y africana. Es decir, por un lado, las categorías de “Indios de Tributo” constituidos por originarios, agregados y forasteros, y por otro por Yanaconas, Vagos y Urus. Este grupo Uru Pukina, asentado en el eje lacustre del Lago Titicaca y Poopó, fue considerado “salvaje” y por tanto solamente tributaba la mitad de lo que correspondía a los otros indios. Hoy es un grupo pequeño que vive en la misma región.

Estas categorías son el resultado de los cambios sociales en la colonia que explican no tanto la disminución de la población indígena por causas demográficas en sentido estricto, sino por los procesos vinculados con la categorización de la población con fines tributarios, las dinámicas en el uso de la fuerza de trabajo, las estrategias para evadir tributos y mitas, ocultar su identidad social y del intenso flujo migratorio que desencadenaron estos procesos. El conjunto de la población autóctona como conglomerado quedó nominada como “República de Indios” frente a la cual se unificaba la “República de Españoles” que incluía a sus descendientes criollos. Entre ambas emergió un contingente de población cada vez más numeroso denominado “Mestizo” asociado a las “castas”. Pese a su importancia social y económica, el sistema colonial emitió una serie de disposiciones y prohibiciones que limitaron su inserción plena en la estructura social y de poder.

A partir de los Decretos emitidos por Bolívar, el término Indio utilizado durante todo el período colonial, empezó a sustituirse cada vez con mayor frecuencia por el de Indígena. También se pone fin al cacicazgo y la condición de indígena deja de ser una categoría jurídica asociada a un estatus judicial especial originado durante la colonia, basado en la idea de “su menor capacidad de razonar e ineptitud por gobernarse a sí mismos”.

En el tercer milenio el concepto de indígena, se lo entiende como aquella población que cuenta con su propia lengua, religión y con su cultura. Con unas determinadas características en sus costumbres, comidas, formas de vestir, con un sistema político propio, entre otros.

#### **1.4.2. Puntualizando un poco más el concepto Indígena.**

En América Latina y el Caribe residen más de 400 pueblos indígenas<sup>67</sup> con alta diversidad étnica y lingüística<sup>68</sup>. A su vez, las legislaciones e instrumentos censales en los diferentes países manejan diversos conceptos que en algunos casos pueden incluir criterios estereotípicos o discriminatorios. Debido a esta gran heterogeneidad no existe una definición única de quiénes son los pueblos indígenas. Sin embargo, un punto de referencia importante es la definición establecida en el Convenio 169 de 1989 sobre Pueblos Indígenas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual ha sido ratificado por 13 países latinoamericanos y es el modelo de muchas de las normas adoptadas en la gran mayoría de los países de la región. Sin embargo, a pesar de su heterogeneidad y sus diferentes niveles de interacción con las sociedades dominantes, en las últimas tres décadas han surgido organizaciones indígenas sólidas que reivindican sus derechos a su identidad como pueblos indígenas, se basa en el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Tribales e Indígenas en Países Independientes, Artículo 1, según sea aplicable a los países miembros. Los países latinoamericanos signatarios del Convenio 169 son:

Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela. Se consideran como pueblos indígenas aquellos que cumplen los siguientes tres criterios:

(a) Son descendientes de los pueblos que habitaban la región en la época de la conquista o la colonización;

(b) Cualquiera que sea su situación jurídica o su ubicación actual, conservan, parcial o totalmente, sus propias instituciones y prácticas sociales, económicas, políticas, lingüísticas y culturales; y

(c) Se autoadscriben como pertenecientes a pueblos o culturas indígenas o precoloniales.

Los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe son a la vez herederos y creadores de un importante patrimonio natural, cultural y social que ha sido erosionado por las políticas de exclusión, integración y/o asimilación que dominaron la acción pública hasta los años cincuenta.

---

<sup>67</sup> ARANGO Ochoa, Raúl. *Los pueblos Indígenas de Colombia*. Bogotá: Plaza y Janes, 2005. Pp. 211.

<sup>68</sup> LEE WHORF, Benjamín. *La relatividad lingüística*. Madrid: Alianza, 2006. Pp. 134.



Los procesos de negación de la cultura originaria y de asimilación a la sociedad occidental contribuyeron al empobrecimiento, y a la destrucción del patrimonio, de la dignidad y de la autoestima de los pueblos indígenas, así como a la generación de conflictos dentro y entre éstos y otros sectores de la población, a la migración rural-urbana, a la pérdida de conocimientos y prácticas ancestrales, y a la exclusión de su participación política como sujetos sociales de derecho dentro de los Estados.

La definición textualmente dice:

*“Artículo 1. El presente Convenio se aplica a: (a) Pueblos tribales en países independientes cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional y que están regidos por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial; (b) Pueblos en países independientes 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 del establecimiento de las actuales fronteras estatales, y que, cualquiera que sea su condición jurídica conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Artículo 2. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio. Artículo 3. La utilización del término ‘pueblos’ en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido que tenga implicación alguna en los que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional”.*

Su identidad como pueblos indígenas, re-valorando su patrimonio no sólo como la base para la identidad y el sobrevivir cultural, sino también como un recurso para el desarrollo económico y social de sus propios pueblos y la sociedad en general.

Las razones que justifican una estrategia específica para los pueblos indígenas, a diferencia de otros grupos de la población, son las siguientes:

(i) especificidad de la cultura, de los derechos y de los objetivos de desarrollo y conceptos de bienestar a raíz de su preexistencia en la región de América Latina y el Caribe en la época de la conquista o la colonización; (ii) alta correspondencia entre territorios de ocupación indígena y de elevada fragilidad ecológica conjugada a la necesidad de revalorizar el papel de los conocimientos y prácticas ancestrales cuando sea consistente con el manejo sostenible de las tierras y territorios; (iii) marcos jurídicos nacionales e internacionales específicos que necesitan acompañarse de medidas para su implementación y sistemas indígenas jurídicos propios que requieren acciones de articulación a los sistemas judiciales nacionales; (iv) diversidad política y

cultural de los pueblos indígenas y distintos grados de articulación al medio económico y social; y (v) demandas indígenas para una mayor autonomía en las decisiones sobre sus propios asuntos y para una mayor participación en el gobierno, en la definición de modelos de desarrollo económico y social propios, y en las políticas públicas de sus países. Estos elementos constituyen nuevos desafíos y oportunidades, especialmente en el contexto actual de descentralización y democratización, y necesitan respuestas para proteger la seguridad ciudadana y fomentar el desarrollo equitativo, así como la democracia participativa e incluyente.

El concepto de sistema jurídico indígena<sup>69</sup>, también conocido como derecho propio o interno, incluye las normas de origen, los derechos consuetudinarios, los usos, las costumbres, los sistemas jurídicos y de justicia indígena. 17 de los 19 países con población indígena en América Latina y el Caribe reconocen el derecho consuetudinario. El Banco Interamericano de Desarrollo, llevó a cabo una revisión exhaustiva y un análisis comparativo de la legislación pertinente a los pueblos indígenas en todos los países de la región<sup>70</sup>.

## **1.5. COSMOVISIÓN INDÍGENA.**

### **1.5.1. Una visión desde la Política<sup>71</sup>.**

A pesar del reciente resurgimiento del interés por los temas de identidad y derechos indígenas o de pobreza<sup>72</sup> y desarrollo indígena, el concepto mismo de lo indígena no ha sido nunca fácil de definir. Como a su vez, ha habido muchos esfuerzos para establecer el número actual de indígenas a través de América Latina o el número de los diferentes grupos étnicos. La mayoría de las estimaciones parecen concordar en que el número correcto en la región es 40 millones de indígenas en total o aproximadamente 8% de la población total del hemisferio. En algunos países, como Bolivia de acuerdo a algunas estimaciones comprende más de la mitad de la población

---

<sup>69</sup> Política operativa sobre pueblos indígenas y Estrategia para el desarrollo indígena Banco Interamericano de Desarrollo Washington, D.C. Serie de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible Publicaciones IND Parada W-0502 Banco Interamericano de Desarrollo 1300 New York Avenue, N.W. Washington, D.C. 20577.

<sup>70</sup> Banco Interamericano de Desarrollo. 2006. Disponible en [www.iadb.org/sds/ind](http://www.iadb.org/sds/ind). Consultada noviembre 2010.

<sup>71</sup> PLANT, Roger. *Pobreza y desarrollo indígena*. Washington, D.C.: Planeta, diciembre de 1998. No. IND – 105.

<sup>72</sup> El concepto de POBREZA, se trabajará más adelante, dentro de este capítulo, teniendo en cuenta una serie de elementos propios para la medición de esta característica desde de la POBLACIÓN INDÍGENA.

nacional. En los países andinos, comuna indígena y las comunidades indígenas recuperaron su estatus legal en la sierra entre 1920 y 1930. Sin embargo, una pequeña proporción de los Aymaras y de los quechuas (o quichuas) residía en comunidades con límites territoriales fijos. Numerosos grupos vivían en las haciendas bajo varias formas de servidumbre y distintos tipos de acuerdos de trabajo hasta que se realizaron las reformas agrarias durante la década de los 50 que intentaban erradicar el sistema semi feudal existente. Sin embargo, aunque hubo muchos beneficiarios indígenas de estas reformas agrarias (particularmente en Bolivia<sup>73</sup> después de su revolución de 1952 y en Perú entre 1968 y 1975), su objetivo no fue el fortalecer la identidad y las instituciones indígenas como tal.

En realidad, se veían como componentes claves en la construcción de la nación con gobiernos dispuestos a promover una imagen de “campesinado” en lugar de una identidad indígena. Así por ejemplo, en el Perú, aunque las reformas agrarias y sociales tenían como objetivo el fortalecer las estructuras comunales mediante la prohibición de la segregación de tierras, las comunidades indígenas reconocidas con un estatuto legal pasaron a ser “comunidades campesinas”. En el caso de Bolivia, la mayor parte de la tierra bajo la reforma en la sierra se distribuyó en parcelas privadas para la agricultura a los antiguos trabajadores de las tierras. En Ecuador, aunque algunos cientos de comunidades indígenas en la sierra legalizaron su estatus en calidad de comunas desde 1960, amparándose en la Ley de Comunas de 1937, la mayor parte de la tierra bajo la reforma, casi sin excepción, fue distribuida en forma individual.

Estos desarrollos y la filosofía integracionista asociada con las reformas sociales de mediados del siglo XX pueden explicar algunas de las continuas ambigüedades con respecto a la identidad indígena en una región como la sierra andina. Las expectativas de muchos de los reformistas eran que al resolver eficazmente la discriminación contra los trabajadores y los campesinos indígenas y al ellos tener más acceso a los recursos de producción, las diferencias entre los distintos grupos étnicos desaparecerían gradualmente y algunas categorías de pueblos indígenas ya no merecerían un estatus especial<sup>74</sup>. En el proceso del trabajo se mostrará

---

<sup>73</sup> MDH: El Progreso de Bolivia. Hacia las metas de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Evaluación de medio término. La Paz, Bolivia: UNICEF, 1995.

<sup>74</sup> Esta manera de pensar es evidente en el primer instrumento legal internacional sobre asuntos indígenas, Convención No. 107 de la Organización Internacional del Trabajo, adoptada en 1957 y desde entonces La Convención de la OIT tiene carácter legal doméstico entre los países que lo

como la identidad indígena ha sido toda una lucha para poder identificar unos mínimos que los diferencien de los “de fuera”.

### **1.5.2 Directrices de la política y Estrategia para el desarrollo indígena.**

Para la comprensión y análisis del desarrollo de la tesis, es importante y apropiado realizar los distintos componentes del desarrollo que poseen los pueblos indígenas, teniendo en cuenta las directrices de unas políticas que viabilicen el encuentro intercultural de la comunidad indígena, partiendo de:

(a) *La visibilización y comprensión de los retos del desarrollo indígena en los contextos rurales y urbanos*, incluyendo las dinámicas de migración indígena interna y hacia el exterior.

(b) *El desarrollo de soluciones socioculturalmente apropiadas para mejorar la disponibilidad y calidad de los servicios sociales, particularmente de salud y educación*<sup>75</sup> para los pueblos indígenas, mediante el desarrollo de los sistemas propios, la adecuación de los servicios generales, la articulación de elementos tradicionales con los sistemas generales con una perspectiva intercultural y la capacitación de personal y profesionales indígenas.

(c) *El reconocimiento, articulación e implementación de los derechos indígenas contemplados en las normas de derecho aplicables*, así como el apoyo a procesos solicitados por los gobiernos nacionales para mejorar conjuntamente con los pueblos indígenas el marco normativo.

(d) *El apoyo a la cultura, la identidad, el idioma, las artes y técnicas tradicionales, los recursos culturales y la propiedad intelectual* de los pueblos indígenas, incluyendo el apoyo a los gobiernos nacionales y a los pueblos indígenas en el fortalecimiento de los marcos jurídicos correspondientes.

(e) *El fortalecimiento de los procesos de legalización y administración física de los territorios, las tierras y los recursos naturales* tradicionalmente ocupados o aprovechados por los pueblos indígenas, de conformidad con las normas de derecho

---

ratifiquen, lo que quiere decir que tienen que reformar su legislación para ponerlo a la par con las estipulaciones de la Convención ratificada. Antes de ser remplazada por la Convención No. 169 en 1989, la Convención No. 107 fue ratificada por 27 países, donde más de la mitad eran de América Latina (Argentina, **Bolivia**, Brasil, **Colombia**, Costa Rica, Cuba, la República Dominicana, **Ecuador**, El Salvador, Haití, México, Panamá, Paraguay, **Perú** y **Venezuela**).

<sup>75</sup> BORJA, Jaime Humberto. “Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos”. Lima: Susaeta, diciembre 1993. En *Revista El Aconstista*. Nro. 4. Pp. 36.

aplicables, así como con los objetivos de protección del medio ambiente. Estos procesos incluyen el fomento de la sostenibilidad de los usos culturales de la tierra, la promoción de la inversión en bienes comunitarios y proyectos productivos en áreas indígenas, y la gestión ambiental indígena en el ámbito de sus tierras y territorios.

(f) En proyectos de manejo o extracción de recursos naturales o gestión de áreas protegidas, la *promoción de mecanismos apropiados de consulta, de participación* en la gestión de los recursos naturales y de participación en los beneficios de los proyectos por parte de los pueblos indígenas en cuyas tierras y territorios los proyectos se desarrollen.

(g) El desarrollo de iniciativas específicas para implementar alternativas efectivas y socioculturalmente apropiadas para *mejorar el acceso de los pueblos indígenas a los mercados financieros, productivos y laborales*, la asistencia técnica y las tecnologías de información.

(h) El *apoyo a la gobernabilidad de los pueblos indígenas* mediante el fortalecimiento de las capacidades, las instituciones y los procesos de gestión, toma de decisiones y administración de las tierras y territorios en los ámbitos local, nacional y regional; la mejora en la gestión del presupuesto público, a fin de promover el uso efectivo, eficiente, equitativo y transparente de la inversión pública en los territorios de los pueblos indígenas; y la institucionalización de los mecanismos de consulta y negociación de buena fe entre el gobierno y los pueblos indígenas, particularmente en el diseño e implementación de las estrategias y políticas públicas que les afecten.

(i) El *apoyo a la participación y al liderazgo por, y la protección de, las mujeres, los ancianos, los jóvenes, y los niños* y a la promoción de la igualdad de derechos.

(j) El *fortalecimiento de la capacidad institucional* de los pueblos indígenas, de entidades gubernamentales, del sector privado y de la sociedad civil, para atender la temática indígena en todos los ámbitos, con especial atención a la formación de líderes indígenas<sup>76</sup>.

Durante la última década, los pueblos indígenas han logrado importantes avances, especialmente en el marco legal y normativo nacional e internacional, respecto a sus derechos específicos y en el protagonismo de sus organizaciones y

---

<sup>76</sup> PADILLA, Raymond. *La formación de docentes para la educación bilingüe*. Ponencia presentada al «Coloquio Internacional: Bilingüismo y Educación». México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, abril. 1993. Pp. 29-30.

movimientos. Sin embargo, estos avances no han logrado revertir o detener el deterioro de las condiciones de vida de los pueblos indígenas.

Tampoco se han revertido las tendencias de des-posesión de tierras de ocupación ancestral, el deterioro de las condiciones ambientales en territorios indígenas, ni los problemas relacionados con la migración de indígenas hacia barrios marginales urbanos y extranjeros.

## **1.6. UNA VISIÓN GENERAL SOBRE LA POBREZA EN LA POBLACIÓN INDÍGENA DE LA REGIÓN ANDINA.**

La población indígena de América Latina en su mayoría vive en áreas rurales. Las poblaciones más numerosas son los descendientes de las civilizaciones andinas y mesoamericanas, como los pueblos Quechua, Aymará y Maya poblaciones campesinas que fueron incorporados a la sociedad colonial y luego a las sociedades nacionales<sup>77</sup>.

En las tierras bajas, en la Amazonía<sup>78</sup> y el Gran Chaco, los indígenas sufrieron las guerras coloniales y las epidemias, pero mantuvieron mayor grado de autonomía. Hasta hoy hay pequeños grupos que viven sin contacto con la sociedad nacional. Pero no todos los indígenas viven en áreas rurales. Los indígenas constituyen una proporción significativa de la población de grandes ciudades como Quito (Ecuador) y La Paz (Bolivia) y hay poblaciones importantes en ciudades que no tienen un carácter tan obviamente indígena. En Guayaquil (Ecuador), por ejemplo, más de 270.000 personas – 12% de la población – pueden caracterizarse como indígenas en base al idioma y la auto-identificación<sup>79</sup>.

Hay otras poblaciones indígenas importantes en ciudades menores: los centros mineros de Bolivia y Perú, y los centros regionales de áreas indígenas, como Iquitos y Pucallpa, en la Amazonía Peruana. La diversidad se refleja en las posiciones tomadas por los indígenas. Es importante destacar que no hay una visión indígena única sobre el tema de la pobreza. Por un lado hay intelectuales y líderes indígenas

---

<sup>77</sup> RENSHAW, John y Natalia Wray. *Indicadores de pobreza indígena*. Washington, D.C.: Planeta, enero de 2004.

<sup>78</sup> BALLÓN AGUIRRE, Enrique. *Introducción al estudio semiótica de la literatura étnica en el Perú, Amazonía Peruana*. Vol. 11, n° 3. Lima: Trillas, 2007. (Mitología). Pp. 53-98.

<sup>79</sup> GALLARDO León, Claudio. *Resultados del análisis de datos cuantitativos para la medición de la "pobreza y exclusión social de los indígenas en Quito, Guayaquil y Tena"*. Quito: Planeta, 2002.

que afirman que el concepto de pobreza es una manera de discriminar o desvalorizar la cultura indígena.

El hecho de comparar la sociedad indígena con el resto de la sociedad nacional en términos de ingresos, escolaridad o saneamiento básico es injusto, ya que estos son indicadores propios de la sociedad nacional que no tienen la misma relevancia para los indígenas. Si fuera de comparar las dos en base a la solidaridad, la calidad de las interacciones sociales o la convivencia con la naturaleza sería la sociedad nacional que se consideraría pobre.

Muchos indígenas, tal vez la mayoría, quieren gozar de los beneficios y comodidades que la sociedad global ofrece. Para expresar la idea en su forma más simple, el indígena tiene exactamente el mismo derecho a los bienes y servicios del mundo moderno que cualquier otra persona. Sería absurdo imaginar que por ser indígena una persona tendría que restringirse exclusivamente a la Dieta, Vestimenta o Vivienda de sus antepasados y que no puede tomar una Coca Cola o un whisky de cualquier marca. De acuerdo a esta visión, la tecnología es neutral – los teléfonos celulares y la televisión, los tractores y las moto-sierras pueden ser tanto positivo como negativo para la sociedad indígena – lo que es importante es quien tiene el control sobre ellos. Es aquí si se presenta el problema de la pobreza – y no solamente de la pobreza relativa, ya que en realidad la mayoría de los indígenas no solamente no tienen acceso a los lujos y novedades de la vida moderna, pero ni siquiera pueden satisfacer las necesidades que hoy en día se consideran básicas.

Sin embargo, es importante reconocer que los bienes de consumo no tienen el mismo valor simbólico para la mayoría de las sociedades indígenas. El deseo de tener bienes de consumo en parte refleja el deseo de igualarse con el resto de la sociedad nacional, de ser, como dicen los indígenas del Chaco Central, personas de primera categoría<sup>80</sup>.

Pero aún para las sociedades indígenas que están integradas al mercado el dinero y las posesiones pueden ser problemáticas. No son símbolos de prestigio y atraen demandas que hasta pueden volver intolerables. Más bien se logra el prestigio por el hecho de dar a los demás. En los pueblos andinos y mesoamericanos las familias compiten por el prestigio a través de las fiestas, *pucaras* o cargos, que implican grandes gastos y pueden llevar años de preparación. Entre otras sociedades,

---

<sup>80</sup> CHASE SARDI, Miguel. *La Situación Actual de los Indígenas del Paraguay*. Asunción: Universidad Católica, 2010.

como los Nambikwara o los Aché, el líder es la persona más pobre, que da todo lo que tiene a los demás.

En los pocos casos en que el dinero abunda la afluencia genera más problemas que beneficios. Entre el grupo Páez del Cauca, Colombia, el aumento de los ingresos – derivado de cultivos ilícitos – ha generado una creciente división entre los ricos y pobres, un aumento en el alcoholismo y la criminalidad, y el abandono de las actividades rituales<sup>81</sup>.

Las declaraciones formales de los indígenas, como la Declaración del Consejo Indígena de Centro América (CICA) de Iximulew y la Declaración de Kimberley<sup>82</sup>, de la Cumbre Internacional de los Pueblos Indígenas, no enfocan directamente el tema de la pobreza, pero sí ofrecen una visión consensuada de lo que sería el bienestar y el desarrollo para las sociedades indígenas. Como dice la declaración del CICA, “Es sabido que nuestros pueblos y culturas poseen desde siempre sus propios conceptos acerca de la felicidad, el progreso y la convivencia entre humanos, naturaleza y el universo” (CICA 2001).

Las declaraciones destacan cuatro temas:

El **control** sobre las tierras y territorios indígenas, que son la base espiritual y material de la existencia indígena.

El **respeto** y conservación del medio ambiente. Las declaraciones se refieren a temas universales como el cambio climático, la globalización y la equidad social. Por lo tanto implica que la visión indígena tiene relevancia para la sociedad global.

El **reconocimiento** y respeto a la identidad y a las culturas indígenas desde una visión pluricultural. Implica que los valores, conocimientos, costumbres e idiomas indígenas merecen el mismo valor y respecto que las otras culturas que conforman la sociedad nacional.

La **participación**. En primer lugar las declaraciones destacan la prioridad de asegurar la participación indígena en cualquier decisión que pueda afectar a los indígenas o sus territorios.

---

<sup>81</sup> PERAFÁN, Carlos César. *Impacto de Cultivos Ilícitos en Pueblos Indígenas*. El Caso de Colombia. Washington DC.: Inter- American Development Bank (SDS/IND), 1999.

<sup>82</sup> Cumbre Internacional de los Pueblos Indígenas sobre *Desarrollo Sostenible 2002*. Declaración de Kimberley. Kimberley, Sudáfrica, 20-23 de agosto de 2002.



Sin embargo, la participación no se limita a esto, e incluye la incorporación de la perspectiva indígena en las decisiones que se toman a nivel nacional e internacional.

### **1.6.1. Algunos métodos para identificar al Indígena.**

Desde el punto de vista conceptual es necesario lograr una definición de la población indígena que se adecua a los criterios y realidades de cada país o región.

Hay varias maneras de identificar la población indígena, entre ellas:

- la adscripción o auto-adscripción,
- la cultura – el idioma, el sistema de organización social, la vestimenta, etc.,
- la descendencia, la residencia o el derecho de residir en un territorio o comunidad indígena y,
- la aceptación del control de una autoridad indígena. Los censos y encuestas se limitan básicamente a dos criterios: la auto-identificación y el idioma.

Hay que reconocer que aún en países como Bolivia y Perú donde muchas personas hablan *quechua* y *aymará*, típicamente leen y escriben mejor en *castellano*.

Si analizamos uno de los anteriores elementos como lo es el idioma, este constituye un referente de suma importancia para la identidad de buena parte de los pueblos. Una información más específica sobre el tema aporta con elementos fundamentales para la formulación de políticas educativas bilingües e interculturales y para avanzar en los derechos de diversidad lingüística.

En los censos y encuestas es importante superar la tendencia a la identificación genérica de indígena y de idioma o lengua indígena, incorporando categorías de desagregación que identifican los distintos pueblos e idiomas. Un aspecto que ha sido superado en muchos casos es el uso de lengua indígena como única variable de identidad étnica, dado su carácter excluyente. No todas las personas que se identifican como miembros de un pueblo indígena hablan su lengua, e incluso se tienen casos de pueblos cuyos idiomas han desaparecido generaciones atrás.

Al mismo tiempo, hay muchas personas que hablan idiomas, como el quechua o el guaraní, que no se consideran indígenas. En general, la lengua hablada

puede ser considerada únicamente como criterio de nivel de apego a la cultura, y no como criterio para discernir entre quién es indígena y quién no lo es.

### **1.6.2. En el caso de la educación<sup>83</sup>.**

Se analizan los siguientes componentes: aulas deficientes, sin ventilación, en muchos lugares no hay luz, los bancos (pupitres) son muy malos, escasean los libros, cuadernos y lápices. En estas circunstancias, el enseñar, incluso en el idioma propio de la comunidad indígena, no es nada bueno.

Si no hay recursos y aún más importante, si los profesores no están motivados, no hace mucha diferencia si se enseña en el idioma nativo o en el idioma nacional. Tal vez el hecho de tener profesores indígenas es más importante. Por lo menos los niños no sufren el desprecio y el profesor indígena probablemente tendría menos motivo para ausentarse de la escuela. Pero, si los profesores indígenas no tienen una formación adecuada es difícil esperar que los alumnos logren el mismo nivel que alumnos de la ciudad.

En estas condiciones los padres no dan mucha importancia a la educación escolar, solo esperan que los niños logren una alfabetización mínima y tal vez algún conocimiento del idioma nacional.

También se presentan problemas económicos: el costo de los cuadernos, uniforme y la matrícula, o conflictos entre asistencia a la escuela y las demandas de la familia de contar con mano de obra de los niños sobre todo de las niñas, que desde una edad temprana ayudan a sus madres en las tareas domésticas y que en algunas sociedades tienen un rol económico importante, como las ovejeras en las sociedades andinas.

Hay que destacar las dificultades que los alumnos indígenas deben superar si quieren seguir sus estudios. En las áreas rurales más aisladas no tienen acceso a la secundaria, menos aún a la universidad, y deben vivir en colegios internados, con parientes, padrinos o trabajando como empleados domésticos.

---

<sup>83</sup> Según Wilian García para entender el problema de la cultura es necesario replantear y comprender la educación. Y para ello, nos dice que KANT, tiene el siguiente planteamiento: “el hombre es lo que la educación hace de él, y «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser». Esto nos demuestra la importancia que tiene la educación para el desarrollo de los pueblos y especialmente de los pueblos indígenas. GARCÍA, Wilian. En: “REVISIÓN HISTÓRICA DEL FENÓMENO EDUCATIVO INDÍGENA EN EL NORORIENTE DEL CAUCA (COLOMBIA)”. *Revista Española de Educación Comparada*, 18 (2011), Pp. 279-302. Valencia: SEEC, 2011.

El desafío es como identificar y medir la calidad y relevancia de la educación escolar. Un indicador es la tasa de deserción escolar – el número o la proporción de los alumnos que no completan o que repiten los grados o cursos, así como sus declaraciones sobre las causas de inasistencia a la escuela. Otra alternativa es la de analizar el desfase entre la provisión de servicios – la existencia de escuelas y colegios y los resultados, por ejemplo el número de alumnos y los grados o cursos aprobados.

Sin embargo, aunque indicativas, estas alternativas no permiten un análisis detallado de las expectativas y prioridades educativas de las comunidades, ni de la brecha entre las expectativas y la realidad.

### **1.6.3. Lo que arrojan los resultados de los censos y las encuestas.**

Los estudios que se basan en los resultados de los últimos censos son pocos considerando el número de censos que han incorporado preguntas sobre las variables étnicas y/o lingüísticas. Los censos ofrecen la ventaja de contar con una cobertura a nivel nacional y ofrecen una visión general de la situación de los pueblos indígenas en todo el país; sin embargo el análisis está limitado por las preguntas que se incluyen en la boleta censal. Lo cual, ya de por sí, nos da unas limitantes. A continuación se consideran algunas de las experiencias más relevantes.

#### **1.6.3.1. Propuesta para un sistema de indicadores adecuados.**

La pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional. En las áreas rurales de América Latina y el Caribe la pobreza puede caracterizarse como una pobreza estructural que responde más a la estructura agraria o a las estructuras de poder que a la situación macroeconómica. Es una pobreza que tiene sus raíces en las relaciones históricas entre los poderes coloniales por un lado y las poblaciones subordinadas: los indígenas, afro-latinos o afro-caribeños y sus descendientes por el otro.

Hasta hoy las estructuras de subordinación se perpetúan a través de mecanismos, algunos más sutiles que otros, que sirven para mantener la exclusión y la desigualdad. Entre los factores más críticos deben mencionarse el control sobre la tierra y los recursos naturales, el aislamiento, la discriminación en el acceso a los

servicios y la falta de conocimientos y capacidad de gestión por parte de los sectores subordinados.

Este tipo de pobreza debe distinguirse de la pobreza económica convencional que afecta a poblaciones más urbanizadas e industrializadas. A diferencia de esta pobreza, de la cual los pobres típicamente salen cuando encuentran empleo estable, la pobreza estructural de las áreas rurales no responde al crecimiento económico, ni “por goteo”, ya que por varias razones los pobres no pueden aprovechar las oportunidades que el crecimiento ofrece.

No tienen las habilidades o destrezas necesarias para conseguir empleo estable y no hay reglas de juego: leyes, institucionalidad y organización propia, para asegurar el empleo en condiciones aceptables y con niveles de remuneración justos. Más bien el crecimiento representa una amenaza para los sectores más tradicionales: la introducción de nuevos rubros comerciales, por ejemplo, aumenta la demanda de tierras y lleva a la expulsión de los indígenas y pequeños campesinos, a la fuerza o mediante sistemas de endeudamiento, dejándoles como mano de obra asalariada que ni siquiera pueden lograr los niveles de auto-subsistencia que conocían anteriormente.

Todo lo anterior, nos permite plantear que con los anteriores métodos es muy difícil medir la pobreza entre la población indígena, ya que estos no se ajustan a las realidades propias de sus cosmovisiones. De allí, que se han de generar indicadores específicos para medir la pobreza entre los indígenas. Es necesario intentar una definición de la pobreza que se acerca más a la visión indígena y que mejor capte las realidades de la pobreza rural. Se parte de un esquema que distingue tres ejes: la carencia, la vulnerabilidad y la falta de capacidad de gestión o la impotencia. Como se ha visto, los indicadores convencionales enfatizan la carencia: los bajos ingresos y la falta de alimentos, servicios básicos y bienes de consumo. Sin embargo, los otros ejes son igualmente críticos y tienen una relación directa con las causas de la pobreza.

La vulnerabilidad se refiere a dificultad que los pobres tienen para mantenerse o defenderse ante los cambios naturales, sociales o económicos y la capacidad de gestión se refiere a su capacidad de influir o modificar las decisiones que les afectan. Si no tienen voz o influencia los pobres no pueden cambiar la estructura agraria, las leyes laborales o la capacidad de redistribución del Estado.

Existen situaciones intermediarias, de sectores organizados que aún no han percibido los beneficios económicos – los indígenas de Bolivia y Ecuador ofrecen ejemplos con trayectorias históricas diferentes, pero es difícil imaginar un desarrollo

sostenible que no contempla la autogestión<sup>84</sup>. La alternativa es una situación que los indígenas conocen bien: de vivir sin derechos ni obligaciones de las “ayudas” y de recibir las ropas usadas, raciones de Caritas y de vez en cuando unos jornales u herramientas de algún programa de inversiones sociales, que en lugar de fortalecer su capacidad de gestión generan mayor dependencia.

Al cruzar los ejes de la carencia, la vulnerabilidad y la falta de capacidad de gestión con los principales campos temáticos que definen la situación de los pueblos indígenas, identificando aspectos críticos que pueden generar nuevos indicadores, nos ayudará a comprender mejor la pobreza en la población indígena.

### **1.6.3.2. El manejo y control de las Tierras, Territorio y Recursos Naturales.**

El control sobre las tierras y territorios es uno de los factores más críticos para los pueblos indígenas. La identidad indígena está íntimamente ligada a la tierra; no se concibe de la tierra simplemente como un recurso o factor de producción. Al contrario la relación del hombre con la tierra está concebido en términos de reciprocidad, armonía y respeto mutuo.

Hasta entre indígenas urbanos, como los mineros del Altiplano Boliviano, la tierra y la naturaleza está personificada en la figura del *Pachamama*, la Madre Tierra, y los *Apus*, los espíritus de las montañas del mundo andino.

Al mismo tiempo la tierra y los recursos naturales proveen la base de la economía y son una condición necesaria, pero no siempre suficiente, para asegurar el bienestar de los indígenas.

Insuficiencia de tierras. Se refiere al acceso a la tierra y no necesariamente a las tierras tituladas o territorios formalmente reconocidos (se consideran los derechos legales en el contexto de la vulnerabilidad). Es importante distinguir las situaciones donde la comunidad o el pueblo ejercen el control sobre la tierra o territorio de aquellas situaciones donde las familias ejercen derechos individuales.

El marco jurídico de las tierras comunales varía de país en país. En algunos países, donde los indígenas ocupan territorios propios con pocos habitantes no-indígenas, como las comarcas indígenas de Panamá, los territorios funcionan como distritos administrativos.

---

<sup>84</sup> COLOMBRE, Adolfo. *Hacia la autogestión indígena*. (Documentos). Quito: Ediciones del Sol, 2007. Pp. 294.

En el caso de las parcelas familiares, existen situaciones en las cuales las familias tienen derechos de propiedad: por ejemplo, los indígenas de Bolivia, Colombia y Perú que fueron sujetos de la reforma agraria; en otros las familias tienen derechos son de usufructo, típicamente sobre las tierras que rodean la vivienda y las tierras de cultivos.

Puede haber un nivel significativo de desigualdad entre las familias que pertenecen a una misma comunidad, como en el caso de los “arrimados” de las comunidades andinas (las familias más vulnerables que no tienen tierras propias y tienen que trabajar en medianería o como peones para otras familias para poder acceder a una parcela para cultivar).

Veamos ahora, algunos indicadores que nos permitirán medir, de una manera más precisa, el problema de la pobreza, en la población indígena, no sólo de los Awá, sino también de aquellos grupos indígenas de la Región Andina:

### 1.6.3.3. Otros indicadores para medir la pobreza.

En el siguiente cuadro se identifican otros elementos para medir la pobreza en la Región Andina desde la población indígena:

**TABLA No. 01.** Otros Indicadores para medir la Pobreza en la Población Indígena.

<ul style="list-style-type: none"> <li>No hay una capacidad de gestión en tierras, territorio y recursos naturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de organización para la construcción y/o reparación de los edificios públicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>insuficiencia de tierras para actividades productivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de acceso a los servicios públicos responsables del acceso, drenaje, edificios públicos y vivienda.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Insuficiencia o alteración de los recursos naturales (bosque, ríos, caza y pesca).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pérdida de control y/o acceso a los lugares sagrados u otros lugares de importancia social y cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mala calidad o irrelevancia en la provisión de la educación primaria.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inseguridad de tenencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inasistencia de niños y niñas en edad escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tierras situadas en áreas de conflicto, crimen organizado, drogas o sin ley.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alto índices de deserción escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tierras sujetas a riesgos naturales, inundaciones, sequías, terremotos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imposibilidad o dificultad de acceder a la educación secundaria o superior.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ocupación del territorio por extraños (mineros, madereros, ganaderos o pequeños agricultores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los costos directos e indirectos (cuadernos, uniforme, matrícula, trámites burocráticos) son</li> </ul>

	críticos y determinan si el niño asiste o no a la escuela.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los impactos de proyectos de petróleo, gas, hidroeléctricas, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La importancia de la mano de obra de los niños y niñas es crítica – aún en ciertas épocas del año – y determina si el niño asiste o no a la escuela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Robo de recursos naturales (madera, caza y pesca ilegal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dificultad de acceso físico y/o el costo de transporte es crítico (primario y secundario).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mala nutrición, salud y saneamiento ambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos que sufren de maltratos y/o discriminación en los centros educativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altos índices de enfermedad y mortalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia o bajos niveles de participación en la definición de enfoques y prioridades para la educación escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiencia o contaminación del agua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existen acciones de fortalecimiento de las comunidades y pueblos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiencia de alimentos debido a la falta de recursos productivos y/o ingresos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia o bajos niveles de participación en la gestión educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saneamiento inadecuado al medio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de apertura, receptividad o acceso a las autoridades educativas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acceso a servicios de salud (primaria y secundaria).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se valoriza la educación escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de comida y/o empleo en ciertas épocas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de apertura, receptividad o acceso a las autoridades educativas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de resistencia a enfermedades nuevas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pierde poco a poco, la Identidad y Cultura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcoholismo y drogas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se valoriza la educación escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riesgo de enfermedades de transmisión sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida del idioma.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conocimientos sobre factores que afectan la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de prácticas familiares de socialización cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tiene la capacidad de resolver los problemas de salud e infraestructura a nivel de la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades en las tierras o territorios que conllevan presencia de personas externas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusión, maltrato y/o mala calidad de servicios de salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposición de normas culturales por las misiones religiosas, autoridades, empresas u ONG.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tienen acceso a la educación bilingüe.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles de producción e ingresos no cubren las necesidades de la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida o debilitamiento de mecanismos de reproducción de su espiritualidad.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insuficiencia de bienes y recursos productivos (insumos, equipos e infraestructura productiva, animales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inmigración de otros grupos al territorio o población rodeada por otros grupos étnicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acceso a asistencia técnica apropiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altos niveles de emigración.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acceso a capital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios de comunicación no promueven la valoración y fortalecimiento cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acceso a mercados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existen programas de fortalecimiento cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleo en actividades peligrosas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía, acceso a la justicia y participación política.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inseguridad afecta las actividades productivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilidad organizativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia en monocultivos o industrias únicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilidad en las condiciones para el ejercicio del autogobierno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de capital social. Las familias no pueden responder ante momentos de crisis (enfermedad, muerte, pérdida de cosecha).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impunidad de personas que cometen delitos y atropellos contra miembros del grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación en el empleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígenas detenidos sin haber recibido defensa legal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de capacidad para negociar pago y/o condiciones de empleo con empleadores, proveedores y/o compradores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas indocumentadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia en crédito de almaceneros, acopiadores y transportistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja o ninguna participación en elecciones locales y nacionales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de gestión Vivienda, edificios públicos y bienes de consumo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja o ninguna presencia de representantes indígenas como autoridades en espacios de poder local, regional o nacional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivienda y edificios públicos son inadecuados para el medio y de acuerdo a las expectativas de la población.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción externa induce a la división dentro de la organización o debilitamiento de las instituciones indígenas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acceso a los servicios y bienes mínimos que se consideran necesarios para el medio (incluye luz, agua, transporte, leña u otro combustible para cocinar y calefacción).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de información, consulta y participación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inseguridad de tenencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento o poca sensibilidad de autoridades judiciales frente a la cultural y la interculturalidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivienda y edificios públicos ubicados en áreas de riesgo (de derrumbes,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas políticos son poco inclusivos de la diversidad</li> </ul>



inundaciones) o áreas contaminadas.	étnico-cultural.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia de vectores de Mal de Chagas, Malaria, Dengue, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema de justicia no contempla los derechos consuetudinarios.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conocimientos de construcción y mantenimiento de casas y edificios públicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de acceso al sistema de justicia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de mano de obra, recursos y/o dinero para materiales de construcción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígenas no conocen sus derechos y/o los mecanismos para defenderlos.</li> </ul>

FUENTE: COLOMBRE, Adolfo. *Hacia la autogestión indígena*. (Documentos). Quito: Ediciones del Sol, 2014.

Generalmente, las economías indígenas se basan en múltiples actividades (no solamente la agricultura). Los requerimientos de tierras son muy diferentes para la caza, la pesca, el pastoreo, la recolección y la agricultura. Asimismo, dentro de la categoría de tierras agrícolas habrá que distinguir las tierras más productivas, como las tierras de riego o las tierras de cultivo continuo, de las tierras que se cultivan bajo sistemas de rotación.

Típicamente las tierras del trópico que se utilizan bajo sistemas de roza y quema requieren un ciclo de descanso de 20 años, o sea, como mínimo cada familia debería tener una superficie por lo menos 20 veces mayor a la superficie máxima que se cultiva en un momento dado.

El acceso a la tierra puede medirse a través de indicadores cuantitativas – tales como el número de hectáreas por familia, o por indicadores subjetivos – por ejemplo, si los indígenas creen que tienen tierras suficientes. En la práctica sería relativamente fácil captar los datos básicos sobre los territorios o tierras comunales a través de una encuesta a la comunidad que tendrá que cubrir aspectos tales como la situación legal de la tenencia, la demarcación, la superficie de las tierras, la capacidad de uso, disponibilidad de los recursos naturales y los sistemas de información geográfica.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por varios países del continente, plantea en el Art. 26 que se deberán adoptar 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”; el Art. 27 determina que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse en cooperación con estos pueblos “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, económicas y culturales”; el Art. 31 reconoce la necesidad de que se adopten medidas educativas en todos los sectores de la comunidad nacional a fin de eliminar los prejuicios con respecto a los pueblos indígenas.

#### **1.6.4. En cuanto a su propia identidad y cultura.**

La identidad, la historia, la cultura y el idioma crean lazos sociales entre los individuos como pueblo y los proyectan juntos hacia el futuro. También les proporcionan el orden moral y la fortaleza para resistir las desigualdades e injusticias impuestas por las sociedades nacionales dentro de las cuales viven. Existe un amplio acuerdo entre los pueblos indígenas, especialmente entre aquellos que se identifican a sí mismos como miembros de un grupo étnico particular, de que la pérdida de la identidad histórica, cultural y lingüística es el principal obstáculo para su supervivencia como pueblo.

Por esta razón, la defensa de su cultura e idioma, a menudo, viene en segundo lugar en la lista de temas importantes sobre los que se acuerda en sus asambleas comunales y asociativas, después de su tierra/territorio<sup>89</sup>.

Si bien en el presente trabajo la identidad cultural ha sido concebida como eje transversal para todos los campos temáticos, considero necesario identificar situaciones críticas que inciden en las condiciones para la reproducción cultural y la identidad, individual y colectiva.

Como es el caso de la pérdida del idioma. El idioma, más allá de ser una de las variables para identificar a la población indígena, constituye un referente de suma importancia para la identidad de buena parte de los pueblos y es fundamental en los procesos de reproducción cultural, al ser portadora de la cosmovisión.

Si bien varios pueblos que se auto definen como indígenas han perdido sus idiomas, gran parte de los pueblos no sólo los han mantenido, sino que se encuentran interesados en su recuperación y fortalecimiento. Para el caso de los pueblos que cuentan con idioma propio, es factible medir su nivel de vigencia. La pérdida

---

<sup>89</sup> SMITH, Richard C. y Natalia Wray. *Economía Indígena y Mercado: Los desafíos del desarrollo autónomo*. Quito: Amazonía. COICA - Oxfam América, 2002.

acelerada del idioma de una generación a otra constituye un grave debilitamiento en las condiciones de reproducción cultural.

Esta puede ser medida, por ejemplo, comparando el conocimiento del idioma propio entre niños de 6-9 años con personas de 50 o más años (lealtad a la lengua materna). El indicador fue desarrollado por Xavier Albó para el caso de Bolivia, usando información del censo de población para calcular la tasa de pérdida de un idioma desde los más ancianos hasta los más jóvenes<sup>90</sup>.

Es conveniente identificar las diferencias por sexo, es decir, el nivel de lealtad o pérdida de la lengua materna en hombres y en mujeres. Estos cálculos son factibles cuando la información censal registra la variable lingüística para cada uno de los miembros del hogar. Para aquellos casos en que únicamente se registra el idioma hablado en el hogar, o por el jefe del hogar, se puede optar por comparar la situación de los jefes más jóvenes con las de los mayores.

De la misma manera, la mayoría de los pueblos indígenas en América Latina están atrapados en sistemas escolares que niegan su cultura, idioma, historia e identidad. La negación se expresa en las políticas educativas que no contemplan programas específicos de educación para los pueblos indígenas o que no incorporan el tema del multiculturalismo y respeto a la diversidad cultural en el sistema educativo general. Esta negación cultural puede ser comunicada también a los estudiantes indígenas a través de las actitudes de discriminación racial y cultural de los administradores y maestros de la escuela que provienen de orígenes étnicos, raciales y/o de clase diferentes, y que se consideran a sí mismos superiores.

Cualquiera sea su origen o forma, los niños indígenas educados en dichos sistemas aprenden a menospreciar y a rechazar sus orígenes e identidad cultural, y a aspirar a ser un *mestizo* urbano ideal<sup>91</sup>.

Fuera del proceso cultura e idiomático, la espiritualidad, es parte fundamental de la comunidad indígena. La pérdida o debilitamiento de los mecanismos de reproducción de la espiritualidad tiene relación con la pérdida de acceso a lugares de significado simbólico, cultural, histórico, ritual, a las prohibiciones impuestas por las misiones religiosas u otros y con la pérdida o

---

<sup>90</sup> ALBÓ, Xavier. *Bolivia Plurilingüe, Guía para planificadores y educadores*. Documento inédito. La Paz, Bolivia: UNICEF, CIPCA, 1995. Vol. I, Cuadernos de Investigación 44, Derecho Consuetudinario: posibilidades y límites. Pp.98.

<sup>91</sup> SMITH, Richard C. *Un tapiz tejido a partir de las vicisitudes de la historia, el lugar y la vida cotidiana*. Lima, Perú: Fundación Ford. Oxfam América, 2002.

desprecio de las personas poseedoras de sabiduría ancestral, como los chamanes, sabios/as y curadores, en la comunidad.

Las preguntas aplicadas a la comunidad o asentamiento además de indagar la carencia de dichos aspectos, podrían orientarse a indagar cómo afecta esta carencia a su espiritualidad e identidad.

Los indicadores de vulnerabilidad se refieren a factores que pueden afectar la reproducción cultural y la identidad individual y colectiva. Generalmente, aquellos pueblos indígenas localizados cerca de un centro de desarrollo (urbano, industrial, etc.), o en cuyas tierras terceros realizan actividades extractivas, (especialmente en lo forestal), sufren procesos de cambio profundos, mientras que aquellos situados en la periferia del desarrollo, experimentan menor fragmentación y cambio cultural. Sin embargo, los procesos de cambio tienen impactos mayores e incluso llegan a verdaderas situaciones de desestructuración para los pueblos que recién entran en contacto con la sociedad nacional.

Un factor de alta vulnerabilidad es el sometimiento individual o colectivo a las acciones y actitudes discriminatorias. Actividades extractivas en las tierras/ territorios que conllevan la presencia de personas externas al grupo. Un mecanismo adecuado para ubicar a aquellos pueblos que se encuentran en esta situación, puede ser el uso de una cartografía sobre las actividades extractivas, con la ubicación de los pueblos indígenas.

## **1.7. LA DISCRIMINACIÓN.**

### **1.7.1 Inmigración al territorio o población rodeada por otros grupos étnicos.**

La información sobre la inmigración de otros grupos sociales al territorio es similar al indicador de ocupación del territorio indígena. Es importante, sin embargo, establecer en qué medida la ocupación incide en el debilitamiento de la identidad y si las relaciones están caracterizadas por actitudes y acciones de discriminación.

Los mismos aspectos se aplican en el caso de las comunidades, asentamientos o aldeas ubicadas en áreas de mucha población no-indígena. Si bien estos aspectos pueden ser indagados a través de las encuestas a comunidades, la valoración de los impactos puede profundizarse de las encuestas familiares al tener la percepción diferenciada por sexo y grupos de edad.

### **1.7.2. La emigración.**

Las comunidades que presentan altos niveles de emigración, sea de manera temporal o por períodos más largos, enfrentan situaciones críticas de cambio cultural; se tornan vulnerables cuando la migración viene acompañado de una pérdida de autoestima y la deslegitimación de su identidad étnica, creando tensiones con la dinámica cultural local. La indagación de tales situaciones puede realizarse mediante encuestas comunales o familiares, preguntando sobre la percepción de la incidencia de la emigración en el debilitamiento de la identidad y reproducción cultural<sup>92</sup>.

### **1.7.3. Autonomía, acceso a la justicia y participación política.**

Este campo abarca tres aspectos diferentes pero íntimamente relacionados. La autonomía, que tiene que ver con las formas de autogobierno de los pueblos y comunidades; el acceso a la justicia, relacionado con el reconocimiento del derecho consuetudinario o derecho indígena, y, finalmente, la participación política, entendida en dos dimensiones, de un lado, la participación como colectividades en las decisiones que los afectan de manera directa y, por otro lado, la libre participación en espacios políticos nacionales y locales que les permitan aportar como pueblos y como ciudadanos en el desarrollo de los procesos democráticos.

Los pueblos indígenas definen a la autonomía como un componente fundamental del bienestar; en este sentido, la autonomía se refiere al derecho a organizar su vida social, económica y política a partir de sus propias formas de organización y de herencia cultural, dentro de los estados nacionales en los cuales habitan<sup>93</sup>. Aunque existen varias discrepancias entre los Estados y los pueblos indígenas en torno a los alcances del derecho a la autonomía, los avances normativos en materia de derechos indígenas en el ámbito internacional, así como en algunas de las constituciones nacionales, han abierto espacios importantes, al contemplar el carácter imprescriptible, inembargable e inalienable de las tierras comunitarias o

---

<sup>92</sup> En las últimas décadas se han adoptado, en el ámbito nacional e internacional, marcos jurídicos sobre los derechos de los pueblos indígenas, entre ellos el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas (1989). Los proyectos de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA.

<sup>93</sup> RUIZ, H. Margarito. "La Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía". En: Buerguete, Aracely (Coord.). No. 28. México: IWGIA, 1999.

territorios indígenas, al reconocer a las autoridades indígenas competencia y jurisdicción para resolver asuntos internos en esos territorios, y al otorgarles el derecho a decidir sus prioridades de desarrollo y a ser consultados por los gobiernos sobre cualquier medida legislativa o administrativa que pueda afectar sus intereses como pueblos.

En algunos países se han creado instancias específicas de administración territorial indígena dentro del ordenamiento territorial del estado<sup>94</sup>, tales como las entidades territoriales indígenas en Colombia, las circunscripciones territoriales indígenas, en Ecuador, los Distritos Municipales Indígenas en Bolivia, y la posibilidad de designar a las autoridades municipales vía usos y costumbres en los municipios indígenas del Estado<sup>95</sup>. El ejercicio de la autonomía, por lo general está relacionada con el territorio, al interior del cual ejercen el control de sus propias instituciones, su desarrollo social y cultural, sistemas de salud, educación y administración de justicia, a través de sus formas de autoridad y representación, normatividad y prácticas de gobierno.

En algunos países los pueblos indígenas han partido de la definición de un Plan de Vida, como parte del proceso de fortalecimiento como pueblos, el cual establece pautas políticas para el desarrollo social y económico, así como para el ordenamiento territorial, la precisión de las formas de autoridad y sus competencias<sup>96</sup>.

En cuanto a la administración de justicia, los pueblos indígenas han conservado y desarrollado mecanismos para el mantenimiento del orden interno y la resolución de conflictos, denominados por unas normas, usos y costumbres, por otros, derecho consuetudinario y reivindicado por los pueblos como derecho indígena. Sin embargo aún se requieren acuerdos importantes de coordinación con el sistema de administración de justicia del Estado, para viabilizar el reconocimiento de las normas indígenas, valores, procedimientos, instituciones y autoridades. Varios estudios sobre el tema señalan la necesidad de buscar un mutuo enriquecimiento y posible convergencia intercultural jurídica, que también permita incorporar de abajo hacia arriba, algunos principios subyacentes en el derecho indígena al derecho estatal y, a la vez, construir una convivencia social donde la diferencia e igualdad puedan empezar a

---

<sup>94</sup> GROS, Christian. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000. Pp. 65 – 70.

<sup>95</sup> WRAY, Natalia. *La Constitución del Movimiento Étnico-Nacional Indio en el Ecuador: Carácter y Dimensión de su Demanda*. Vol. XLIX. Enero-Marzo. México: América Indígena. Instituto Indigenista Interamericano, 2012.

<sup>96</sup> Organización de los Pueblos Indígenas del Pastaza. (OPIP) 2002.

entretenerse<sup>97</sup>. En cuanto a las condiciones para el ejercicio del autogobierno las comunidades, asentamientos y aldeas, por lo general, tienen sus formas de autoridad; en algunos casos las formas propias de autoridad se dan a nivel de pueblo. En algunos casos, la generación de distintas formas de organización al interior de las comunidades (cooperativas, junta de regantes, comité de padres, comités de vigilancia, para-legales, promotores de salud) han creado confusiones y conflictos de competencias.

A partir del reconocimiento a las formas propias de autoridad, en varios países los pueblos han orientado sus esfuerzos para precisar sus formas de gobierno y normas internas, considerando tanto los referentes tradicionales como las necesidades del presente. El indicador de debilidad permite identificar situaciones críticas que dan cuenta de la debilidad o ausencia del ejercicio del autogobierno. Según las condiciones de cada país pueden priorizarse diversos aspectos. Algunos de ellos pueden ser, la ausencia de normas adecuadas para regular la vida interna, por ejemplo precisión de derechos<sup>98</sup> y obligaciones sobre el uso de recursos colectivos, tales como agua, bosques, páramos, etc., superposición de funciones y competencias entre diversas formas organizativas internas y altos niveles de conflicto interno. Estos aspectos pueden ser identificados a nivel de comunidad, a nivel local y según los casos a nivel de pueblo, siendo conveniente que se incorporen preguntas sobre la auto-percepción también en el nivel familiar.

#### **1.8. LA POBREZA INDÍGENA: UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS<sup>99</sup>, LA TIERRA, EL TRABAJO EN LA REGIÓN ANDINA.**

Las raíces de la pobreza indígena de hoy se atribuyen frecuentemente a las reformas liberales de finales del siglo XIX cuyo objetivo era, entre otros, introducir exclusivamente la noción de la posesión privada de tierras.

Aunque en ciertos casos las comunidades indígenas recibieron los títulos de sus tierras durante el período colonial español o pudieron comprar tierras comunales en los primeros años después de la independencia, la tendencia después de mediados

---

<sup>97</sup> ALBÓ, citado en Walsh, Catherine. *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico*. Quito: ICCI, 2000.

<sup>98</sup> BOBBIO, Norberto. *El Tiempo de los Derechos*. Madrid: Sistema, 1991.

<sup>99</sup> Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la *II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina. (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007.

del siglo XIX era reconocer sólo los títulos individuales de tierra bajo el código civil. Puesto que la mayoría de las comunidades indígenas no tenían ni los medios ni el conocimiento para registrar sus tierras como propiedad privada durante este período, la era del liberalismo<sup>100</sup> del siglo XIX y principios del XX sembró el camino para una expropiación substancial de las tierras comunales indígenas a través del continente.

Desde una perspectiva indígena, la situación parece haber sido particularmente seria en aquellos países donde el desarrollo de los cultivos comerciales para la exportación (tales como el café) conllevaron una demanda de mano de obra indígena así como presión sobre sus tierras. En los países andinos se dieron diferencias pues la agricultura comercial de exportación nunca se desarrolló con la misma intensidad. Donde existían grandes haciendas, los indígenas fueron empleados a través de sistemas de servidumbre (yaconaje en Perú, huasipungo en Ecuador, ponguaje en Bolivia) en el que proveían mano de obra barata o sin paga a cambio de acceso a parcelas de subsistencia.

En los Andes, quizás inspirados por el modelo mexicano, los legisladores gradualmente enmendaron sus leyes para reconocer a las comunidades indígenas nuevamente como entidades legales. En Perú durante la década del 1920 y en Bolivia después de la revolución de 1952, se pusieron en vigor las leyes sobre la restitución de las tierras. En Ecuador<sup>101</sup> una nueva Ley de Comunidades se puso en vigor en 1937. Posteriormente, las políticas se convirtieron en prácticas híbridas. Bajo las leyes de reforma agraria de Bolivia, las fincas existentes se distribuyeron entre los indígenas Aymarás, aunque mayormente en parcelas de tierras individuales. En Perú, donde varios cientos de miles de indígenas serranos se beneficiaron de las reformas agrarias que se llevaron a cabo entre 1968 y 1975, el objetivo del gobierno fue desarrollar unidades agrícolas cooperativas bajo supervisión estricta del Estado. En Ecuador, donde las reformas agrarias de las décadas del 1960 y del 1970 dieron lugar a una distribución de tierras más limitada, también predominaron las fincas agrícolas individuales. En todos los casos, reflejando el espíritu integracionista del período, los gobiernos tenían como objetivo promover la imagen del “campesino” antes que la identidad indígena. Tanto en Bolivia como en Perú por ejemplo, se fomentó la imagen de las organizaciones “campesinas” para apoyar sus programas de reformas. Queda

---

<sup>100</sup> CASTILLA, Floreal. *El Problema del Reconocimiento del Multiculturalismo en el Liberalismo Político. Proyecto de Investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1995.

<sup>101</sup> ABRAM, Matías. *Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador*. Ecuador: Abya-Yala, 2010. Pp. 5-37.



claro que un objetivo clave de las reformas agrarias de este período fue erradicar los sistemas de las haciendas tradicionales, que operaban fuera del mercado, remplazándolos con mano de obra asalariada. En Ecuador<sup>102</sup>, la redistribución de tierras fue muy limitada. Los propietarios de tierras tuvieron que elegir entre la “modernización” de los medios de producción o la expropiación. La modernización se llevó a cabo usualmente mediante métodos de inversión intensiva de capital y la eliminación del trabajo forzoso indígena. Aun cuando había un compromiso político en cuanto a las reformas agrarias, irónicamente, en algunos casos las reformas promovieron la expulsión de la mano de obra indígena.

Un estudio llevado a cabo recientemente en Ecuador compara las estrategias de generación de ingresos de indígenas en diferentes niveles de pobreza. Se encontró que los más pobres devengan 22% de sus ingresos de la agricultura, 16% del ganado, 9% de la producción artesanal y 53% del empleo migratorio. Los que tienen un ingreso progresivamente más alto lo ganan en una proporción mayor de la agricultura y del ganado y menos de actividades migratorias<sup>103</sup>.

Nuevamente, los hallazgos no sorprenden a la luz de las tendencias recientes de tenencia de tierras. Una encuesta de hogares de 1990 en la región de la sierra encontró que el 28,4% de los habitantes rurales no poseían tierras, 31,8% poseía menos de una hectárea y 29,1% entre una y cinco hectáreas<sup>104</sup>. Al mismo tiempo, todas estas familias estaban recurriendo en ese momento a distintos arreglos en calidad de arrendatarios y aparceros.

Ha habido logros significativos en cuanto a la demarcación y titulación de tierras, durante los últimos años. A mediados de la década del 1970, Perú fue el primer país andino en otorgar títulos a gran escala de las tierras forestales indígenas. Durante la década del 1980, también se otorgaron títulos a gran escala de las tierras forestales de comunidades indígenas en Colombia. Durante este período el gobierno reconoció los derechos territoriales de los grupos indígenas sobre aproximadamente la mitad del área de la Amazonía o alrededor de 70.000 millas cuadradas en total.

---

<sup>102</sup> ABRAM, Matthías. *Lengua, cultura e identidad*. Quito: Abya-Yala, 1992. Pp. 24-26/218.

<sup>103</sup> CONADE/ GTZ. 2008.

<sup>104</sup> CASTILLA, Floreal. *El Problema del Reconocimiento del Multiculturalismo en el Liberalismo Político. Proyecto de Investigación*. Op. Cit. Pp.57.

Algunos países comenzaron el proceso más tarde. Por ejemplo, en Ecuador el primer proceso importante de titulación en la Amazonía<sup>105</sup> comenzó después del levantamiento de 1990. En Bolivia durante la última década se emitieron decretos acerca de la importancia de otorgar títulos de tierras a las comunidades indígenas amazónicas.

Por lo general, se diferencia entre los indígenas según el lugar donde habitan, es decir, los indígenas que viven en tierras bajas y los campesinos indígenas del altiplano. Sin embargo, los pueblos indígenas que habitan tierras bajas tropicales no representan un grupo homogéneo. En términos de estrategias económicas, los pueblos indígenas de Bolivia, tienen muy poco en común con los indígenas de la Cuenca Amazónica. Además, incluso en las áreas de tierras bajas, algunos grupos indígenas se han visto totalmente o casi totalmente desposeídos de sus tierras con el pasar del tiempo y hoy trabajan como agricultores asalariados, muchos en condiciones similares al trabajo de servidumbre. Un ejemplo de esta situación son los indígenas Chiquitano del sudeste boliviano que cuentan con alrededor de 60.000 personas. Durante años, la expansión de las actividades agrícolas, ganaderas y forestales han tenido un gran impacto sobre la vida de estos individuos.

En la Amazonía, con algunas excepciones, las comunidades indígenas están, hasta cierto punto, integradas al mercado; durante las últimas dos o tres décadas se han registrado cambios dramáticos. Según lo observado en un informe sobre el desarrollo futuro de la Amazonía peruana, hasta la década del 1960 el contacto con la economía de mercado era esporádico y mediado por los jefes que habían vivido el apogeo del caucho en Perú.

Casi todos los pueblos indígenas de la Amazonía producen para el mercado y entran en negociaciones directas. Aunque las relaciones de parentesco continúan siendo importantes en los asentamientos locales, cada unidad familiar ha establecido actualmente nuevas formas de relaciones sociales a través de sus lazos con la economía de mercado.

Los ocho Objetivos de Desarrollo del Tercer Milenio se orientan a combatir las múltiples expresiones de la pobreza que inhiben en las personas la capacidad de optar por un mayor bienestar en sus vidas. Ellos son:

---

<sup>105</sup> WRAY, Natalia. “La demanda indígena amazónica de autonomía: condiciones externas y procesos internos”. En: *Iniciativa Amazónica*. Revista de la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos. Quito: ALDHU, julio-agosto 2003.

- 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- 2) Lograr la enseñanza primaria universal.
- 3) Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
- 4) Reducir la mortalidad infantil.
- 5) Mejorar la salud materna.
- 6) Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
- 7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
- 8) Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

La historia de pobreza y desigualdad ha conducido a una situación de exclusión social, donde muchas personas que viven en espacios cercanos mantienen diferencias muy marcadas en sus formas de vida. A esto se suma la irrupción, en el último tiempo, de los movimientos indígenas en el escenario político y social, cuyo efecto ha sido dar mayor visibilidad a una discriminación estructural que se expresa en marginalidad, exclusión y pobreza.

En el orden jurídico internacional se ha desarrollado un régimen especial sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas<sup>106</sup>, que tienen normas sobre la no discriminación, la integridad cultural, el acceso a la tierra, desarrollo y bienestar social, y participación política<sup>107</sup>. Los Estados están llamados a hacerse cargo de estas resoluciones que, para el caso de la educación, representan enormes desafíos económicos, técnicos y políticos.

### **1.8.1. Heterogeneidad, Cultura y Educación<sup>108</sup>.**

Cada vez surge con mayor interés la necesidad de la construcción de una auténtica democracia, especialmente en un planeta como el nuestro que está lleno de transformaciones. Cada nación tiene dentro de sí, una composición heterogénea, como a su vez existe el derecho de los diferentes pueblos a su autodeterminación y al respecto de las diferencias como parte de una coexistencia pacífica.

---

<sup>106</sup> OIT., 1989. ONU., 2006.

<sup>107</sup> CEPAL, 2006.

<sup>108</sup> El continuar analizando cada uno de los aspectos sobre nuestro estudio puntualizando, la educación en general de la población indígena en de la Región Andina como exclusivamente de Colombia, centrando los esfuerzos en los Pastos (Awá), dimensionando y caracterizando la situación social, cultural, lingüística, geográfica, el desarrollo de la educación en general, nos permitirá conocer su situación y perspectiva en relación a los pueblos Indígenas de la Región Andina, Población Indígenas y Territorio en Colombia.

En los últimos 20 años el mundo se ha centrado en dos polos: por un lado, la acelerada globalización<sup>109</sup> que se caracteriza por una cada vez mayor integración de los capitales, el comercio, la división mundial del trabajo, las tecnologías y los medios de comunicación, así también el mundo enfrenta grandes desafíos, que se resumen en: el estancamiento de la economía; disparidades económicas cada vez más grandes entre países ricos y pobres; el desplazamiento que padecen países y grupos sociales por las guerras y los conflictos civiles, así como el progresivo deterioro del medio ambiente y el crecimiento desmedido de la población mundial; por el otro, la creciente afirmación de una diversidad cultural, étnica y lingüística, que en tiempos anteriores parecía desvanecerse bajo la presión homogeneizadora de los estados nacionales.

De allí, que se hace necesario repensar las estructuras antiguas de lo local, lo nacional y lo global (Internacional). Ya no se sostiene, es necesario abandonar las dicotomías bipolares excluyentes, los cuales apuntan a resultados de la homogeneización, como homogeneidad-heterogeneidad, integración-desintegración, unidad-diversidad. En cambio, la vertiginosa mundialización nos sugiere conceptualizar la cultura global “en términos de diversidad, variedad y riqueza de los discursos, códigos y prácticas populares y locales que se resisten y contestan la sistematicidad y el orden”.

Se entiende que por el fruto de la vida cotidiana social, surge de ella la naturaleza social, política y cultural de esta controvertida relación entre diversidad o heterogeneidad cultural y educación.

Esto nos demostraría que son los dispositivos sociales estructurantes de la vida cotidiana son los que definen la naturaleza social, política y cultural de esta controvertida relación entre diversidad o heterogeneidad cultural y educación. Sin embargo, la atención que se le ha prestado de la Región Andina es muy poca. Siguiendo con la educación la acción de la escuela se enmarca todavía dentro de un esquema político-cultural mayor basado en el ideal de un Estado-nación que busca la construcción de una nación igualitaria, armoniosa y fraterna organizada en torno a una sola identidad mestiza y occidental; con una sola historia expresada a través de una cultura y una lengua universal y única.

---

<sup>109</sup> CAMACHO Zamora, J. *Entre lo local y lo global: perspectivas antropológicas en educación*. Quito: Trillas, 1999. Pp. 12 – 21.

El camino que se ha ido construyendo desde la educación indígena<sup>110</sup> busca constituirse en una alternativa que reconozca y exprese las culturas que representa. Esta discusión implica una problemática que va más allá de los simples contenidos y temáticas o lenguas en las cuales enseñar, es decir el qué, cómo y cuándo enseñar; implica un debate que va desde las comprensiones de lo que significan las culturas en contacto o en conflicto, el diálogo intercultural, el sentido de las lenguas hasta la construcción de la identidad en la diversidad social y en un mundo donde lo local se funde con lo global, que le da nuevos sentidos a las viejas formas de construir lo social, lo cultural, lo económico y lo político.

En este proceso las ideas acerca de la universalidad de ciertos conocimientos, valores, bienes o servicios – como el de la educación – entran en crisis o, al menos, son objeto de agudas controversias. Pero si las nociones de universalidad entran en crisis ¿cómo trabajamos la diversidad o heterogeneidad? No resulta tan sencillo salir al paso con la respuesta obligada de que, para nuestros países, es necesario buscar la unidad en la diversidad.

¿De qué unidad estaríamos hablando? ¿Cuáles son los factores históricos, sociales, culturales, económicos o morales que harían esa unidad? ¿Es que *unidad* y *diversidad* se contraponen irreconciliablemente? ¿Es que – incluso – es posible el proyecto unitario en sociedades tan polarizadas como las nuestras, donde las grandes masas poblacionales están bajo los límites de la pobreza extrema? ¿Es que la noción de *diversidad* en la práctica sólo atañe a esas mismas masas oprimidas culturalmente y explotadas socialmente y cuya única reacción posible ante la vida es la hipótesis de la sobrevivencia?

Responder a estas preguntas es una tarea enorme y es necesario comprender y profundizar más en la controversial relación entre heterogeneidad, cultura y educación.

Para ello, pienso que es necesario apoyarse en el pedagogo alemán, Wolfgang Kueper<sup>111</sup>, quien plantea que se puede lograr un compromiso entre universalidad y endogenización, se debe realizar un reconocimiento de la diversidad cultural, favoreciendo la cooperación “con igualdad”, denominada por Kueper como “*comunicación intercultural*” o “*interculturalidad*”.

---

<sup>110</sup> MEN. *Lineamientos Generales de Educación Indígena*. Bogotá: MEN, 1990.

<sup>111</sup> KUEPER, Wolfgang. *Pueblos Indígenas y Educación*. Tomo VI. Quito: Trillas, 2012. Pp. 7-20.

Las concepciones sobre cultura, diversidad cultural y educación han dado lugar tanto a modelos – implícitos o explícitos – como a praxis educativas también distintas, lo que da como resultado un verdadero abanico de posibilidades, con matices y rasgos propios, provenientes de los contextos específicos en los que ocurre el hecho educativo. Pese a tal variedad de situaciones, y simplificando intencionalmente los resultados presentes, nos encontramos frente a modelos que plantean el uso de estrategias y mecanismos diferentes para resolver la cuestión de la heterogeneidad cultural y la educación<sup>112</sup>. Estos modelos, podemos aseverar, enfatizan, cada cual, al menos los siguientes aspectos sustantivos:

El mecanismo de *la negociación entre la cultura particular y la educación para asegurar la sobrevivencia de los grupos culturales* en un marco en que la sociedad envolvente promueve la asimilación cultural;

El mecanismo de *la resistencia cultural y la Asunción del conflicto social* para la redefinición del poder étnico social de los pueblos diferentes, en una trama de intereses sociales diferenciados y en la que la concreción de sus derechos civiles y culturales corresponde a la utilización, de distintas estrategias que ponen a prueba las posibilidades del poder;

El mecanismo que, partiendo de la resistencia y el conflicto, *afirma la identidad diversa* en la perspectiva de construir un poder alternativo distinto al generado por los sectores dominantes de la sociedad específica en la que esta identidad se procesa.

Los énfasis distintos corresponden a modelos educativos culturales también distintos. Aunque en cada uno de los tres modelos los énfasis son contemporáneos y coexistentes, desde un punto de vista epistemológico y de la historia de las ideas, en rigor equivalen a *momentos sucesivos* de la propuesta de nuestra tesis doctoral.

Aún a riesgo de caer en simplificaciones, parece ser que el mecanismo (1) – que enfatiza en la capacidad y en la posibilidad de la negociación – ha sido descartada en los países latinoamericanos con un mayor desarrollo orgánico de los movimientos sociales de identidad étnica; así mismo, este énfasis es desarrollado por minorías étnicas y/o por los países industrializados que apoyan esas iniciativas, mientras que los mecanismos (2) y (3) están presentes más bien en los desarrollos educativo

---

<sup>112</sup> GARCÍA Castaño, F.J. y PULIDO MOYANO, R.A.: *Educación Multicultural y Antropología de la Educación. Educación Intercultural, la Europa sin fronteras*. Barcelona: P. Feroso. Narcea, 2005.

culturales de aquellos países en los que los movimientos étnicos han logrado, desde hace no menos de dos décadas, consolidar sus posibilidades de actuación política en el marco de sus sociedades nacionales y han sido preferentemente usados por comunidades etnohistóricas.

Los “*modelos*” resultan de las propuestas globales, o de algunos rasgos de dichas propuestas, provenientes tanto del estado como de los movimientos sociales en las que, en unas y otras han influido, sin lugar a dudas, los desarrollos teóricos y prácticos provenientes de las ciencias sociales<sup>113</sup>, especialmente – y parece ser que en este orden – de la lingüística, la antropología<sup>114</sup> o la sociología y la pedagogía. Es a partir de la lingüística que se ha reflexionado acerca de las imbricadas y estrechas relaciones entre la *lengua*, la *cultura* y el *pensamiento*. Estas nociones, en particular las basadas en las teorías de la relatividad lingüística de Sapir y de Whorf dieron lugar a proposiciones de que a partir de una lengua un pueblo, en particular, construye una cosmovisión particular y que ésta, a su vez, condiciona la actuación lingüística, el modo de seleccionar y adquirir conocimientos e informaciones, así como la conducta, el pensar y la propia satisfacción que produce el acto de pensar.

### **1.8.2. Una propuesta curricular: desde la cosmovisión indígena.**

A partir de estas premisas se realizaron estudios tanto lingüísticos como antropológicos y se expandió y generalizó la idea de que los pueblos diferentes y, en particular los indoamericanos, tenían su propia *cosmovisión*, distinta a la visión del mundo que poseen los pueblos portadores de culturas estándares de origen europeo. Más allá de la crítica a la *relatividad lingüística*, la noción de las cosmovisiones tuvo una amplia aceptación, especialmente por parte de los propios intelectuales indígenas<sup>115</sup>. Podría decirse que uno de los sustentos de los discursos sobre la *etnicidad excluyente* y uno de los rasgos que hace la heterogeneidad cultural es el de la *cosmovisión*.

---

<sup>113</sup> BOURDIEU, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

<sup>114</sup> ALVAREZ DE LUNA, Alejandro. *Antropología Cultural*. Madrid: Ediciones Rioduero, de la Editorial Católica, S.A., 1998.

<sup>115</sup> WRAY, Natalia. “Los cambios en las relaciones políticas entre Pueblos Indígenas, los estados y las sociedades nacionales en la Región Amazónica de Bolivia, Ecuador y Perú durante la última década”. En: *Pueblos Indígenas de América Latina: retos para el nuevo milenio*. Presentación multimedia. Lima, Perú: Fundación Ford. Oxfam América, 2002.

Es cierto que el concepto mismo de Cosmovisión recubre distintas aprehensiones y aproximaciones sobre lo peculiar de la cultura concreta, ya que puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario o la organización social y el parentesco pasando por el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales, así como, actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua. En otras palabras la cosmovisión es definida por la cultura – en términos latos – y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión, dándose una dialéctica permanente entre cosmovisión y cultura que hace difícil la separación de los dos aspectos. Podría acotarse que una noción de esta índole encierra elementos tautológicos, pero, para el caso es lo menos importante, pues de lo que se trata es de identificar qué clase de conceptos son los que han alimentado los supuestos endógenos sobre cultura y lo que ha ocurrido es un proceso cuasi metafórico mediante el cual *cosmovisión* equivale a *cultura*.

En la mayoría de proyectos de educación o de revitalización lingüística destinados a la población indígena, indígenas y no indígenas, asumen como uno de los objetivos de las acciones educativas concretas el rescate de esa *cosmovisión indígena* en sus propuestas o en los desarrollos de la lengua indígena. Habría que añadir en todo caso que asumir la cosmovisión como eje del curriculum acarrea problemas conceptuales en el manejo de la Interculturalidad, que, a su vez, es un fundamento para el curriculum de la educación bilingüe<sup>116</sup> destinada a la población indígena.

Si bien desde el punto de vista analítico el sustento de la *cosmovisión* no se ha elaborado suficientemente, las políticas lingüe-educativas y culturales se han enriquecido, con la noción de identidad de algún modo complementaria a la de *cosmovisión*. Esto puede ser ilustrado con el análisis de las reformas educativas recientemente implementadas en diferentes países de la Región Andina o en las reformas e innovaciones incorporadas en los proyectos de educación indígena o Educación Intercultural bilingüe.

Al respecto se destacan los proyectos de la zona andina<sup>117</sup>, en donde, de manera explícita y por ley, la *cosmovisión-indígena* debe plasmarse en el curriculum

---

<sup>116</sup> LÓPEZ, Luis E. y D'EMILIO, Lucía, *La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales. Pueblos indígenas y Educación*. Quito: Abya-Yala, 2011. Pp. 197.

<sup>117</sup> En este sentido se destaca Bolivia que al tener una población mayoritariamente indígena generalizo para todo el país la Educación Intercultural bilingüe, con una fuerte presencia de elementos culturales y “cosmogonías” vistas en el sentido anterior, locales en el curriculum.



para la educación intercultural<sup>118</sup> bilingüe destinada a la población indígena. Asimismo, se marca en los diferentes proyectos, que *los componentes básicos* del sistema intercultural bilingüe son: la *territorialidad* (derecho al territorio/tierra), la *cultura* y la *interculturalidad*, las *lenguas* materna y segunda. Los *componentes operativos* por su parte están constituidos por: la *comunidad* y su contexto, el *currículum*, la *cultura indígena* (y los conocimientos sobre la naturaleza y sus componentes, sobre matemáticas, sobre ciencias sociales, la tecnología, la mitología, las artes y las artesanías, la lingüística del idioma nativo, la pedagogía<sup>119</sup> bilingüe y la psicología), las *culturas hispana y universal* (y el mismo tipo de conocimientos de tipo universal, es decir, occidental).

En este sentido la idea de que la cosmovisión debe fundamentar el currículo es explícita. Desde dicha cosmovisión el sentido de la lengua y la cultura en la educación, como la teoría lingüística, a mediados de los años cincuenta, y bajo la influencia de Uriel Weinreich, elaboró el concepto de *lenguas y culturas en contacto* aplicado a situaciones de bilingüismo, deben jugar un papel continuo y permanente, en el desarrollo y aplicación del currículo. Weinreich también desarrolló la idea de *lealtad lingüística* y la equiparó con la de *nacionalidad*: la lealtad lingüística, señalaba, es a la lengua lo que el nacionalismo a la nacionalidad, con lo cual suscribía plenamente el que los factores sociales pueden potenciar o inhibir las valoraciones sobre la lengua misma y sobre la comunidad social portadora de dicha lengua. Desde una perspectiva crítica, se puede señalar que el problema reside precisamente en el hecho de que la conflictiva y contradictoria situación sociolingüística involucra la existencia de elementos desestabilizadores constantes que amenazan la existencia misma de la lengua de “funciones bajas” cuyo corolario es la agresión cultural. El concepto de *diglosia*<sup>120</sup> fue enormemente enriquecido a la luz de los análisis referidos a realidades sociolingüísticas españolas e hispanoamericanas<sup>121</sup>. En la Región Andina se desarrollaban ideas, al calor del fortalecimiento de los movimientos campesino-

---

<sup>118</sup> LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. En: *Revista iberoamericana de Educación*. Número 20. OEI. 50 años de cooperación. Barcelona: Planeta, mayo - Agosto. 2008.

<sup>119</sup> GALLI, Norberto. *Problemas de Pedagogía*. Barcelona. España: Herder, 2009.

<sup>120</sup> LÓPEZ, Luis Enrique. “El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú”. En: BALLÓN AGUIRRE, Enrique y PALOMINO, Rodolfo Cerrón. *Diglosia linguo literaria y educación en el Perú*. Lima: Concytec/GTZ, 1990. Pp. 91-128.

<sup>121</sup> Por ejemplo los trabajos sobre el caso catalán. VALLVERD, Francesc. “Ensayos sobre bilingüismo”. Barcelona: Ariel, 1972. Posteriormente aludió a esta problemática Ninyoles. En: NINYOLES, Rafael Luis. *Estructura social y política lingüística*. Madrid: Tecnos, 1975.

indígenas. Así en el caso de Ecuador y a partir de un estudio de caso sobre el bilingüismo quichua<sup>122</sup> – castellano se argumentó acerca del riesgo de manejar nociones a históricas como designar a las lenguas como “A” y “B” y se sugirió la sustitución por “*lengua dominante*” y “*lengua dominada*”, respectivamente. Esta situación diglosia fue examinada como resultado de los *conflictos lingüísticos* coloniales y neocoloniales y, las funciones sociales de las lenguas, a partir de las estructuras locales y globales de poder<sup>123</sup>. Casi al mismo tiempo se desarrollaban análisis similares para la situación peruana<sup>124</sup> y boliviana.

En todos los ensayos sobre el bilingüismo de la región andina, especialmente de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú<sup>125</sup> y Venezuela, y en el marco de un amplio impulso a la normalización de las lenguas indígenas, no sólo se descartó la noción de “*equilibrio*” de las lenguas, sino que además el carácter diglósico se extendió a sus literaturas, mostrando, por ejemplo, que la rica tradición oral de carácter mítico y religioso se designaba justamente como “*tradición oral*”, o “*folklore*”<sup>126</sup>. Es por ello que, en una perspectiva de apoyo al desarrollo escrito de esta tradición mítico literaria se sustituyó “*tradición oral*” por “*literatura oral*”, lo cual significaba la definición de nuevos roles de la lengua vernácula y la adhesión a su enriquecimiento y desarrollo en el reconocimiento, ya mencionado, de que lenguas y literaturas vernáculas son diglósicas y están en conflicto<sup>127</sup>.

---

<sup>122</sup> BEYERSDOFF, Margot. “La tradición oral quichua vista desde la perspectiva de la literatura”. Cuzco. En: *Revista Andina*. Año 4. Perú. 2002. Pp. 213-236.

<sup>123</sup> MOYA, Ruth. “Estructura del poder y prestigio lingüístico en Toacazo”. En: Varios, *Lengua y cultura en el Ecuador*. Otavalo. Ecuador: Instituto Otavaleño de Antropología, 2003.

<sup>124</sup> Los trabajos de L.E. López. “La escuela en Puno y el problema de la lengua: Discurso histórico”. En: López L. E. (ed.) *Pesquisa en lingüística andina*. Lima-Puno: Concytec/ UNA-P, GTZ. Pp. 265-282. L.E. López, El bilingüismo de los unos y de los otros. Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En: BALLÓN AGUIRRE, Enrique y CERRÓN PALOMINO, Rodolfo (eds.). *Diglosia linguo literaria y educación en el Perú*. Lima: Concytec/GTZ, 1990. Pp. 91-128.

<sup>125</sup> Acción Popular, Sec. Nac. De Asuntos Educativos. “Plan de Gobierno Sector Educación”. Capella Rivera, Jorge. *Una Década en la Educación Peruana 1980-1990-Reflexiones y Propuesta*. Lima. Ed. Cultura y Desarrollo. 1991.

<sup>126</sup> CARVALHO NETO, Paulo. *Antología del Folklore Ecuatoriano*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

<sup>127</sup> Para el uso de “*literatura oral*” en lugar de “*tradición oral*” en Ecuador. JARA, Fausto y MOYA, Ruth. “Taruca, Quichuacunapac rimashca rimaicuna, La Venada, literatura oral quichua del Ecuador”. Consejo Provincial de Pichincha, MEC (eds), edit. IGM, Quito, Ecuador, 1982. Pp. 318. También otro Trabajo de Moya, Ruth en el que por favorecer la difusión de la literatura vernácula, presenta tanto vocabulario como textos literarios cortos, en diversas Lenguas y en castellano. En: MOYA, Ruth. “Ecuador plural: Palabras y textos”. Quito: P. EBI, mayo de 1993. Pp. 80. Para la noción de “*diglosia literaria*”. Ver: BALLÓN, Enrique, *La diglosia literaria peruana (deslindes y conceptos)*. En: *Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú*. Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón-Palomino. Lima: CONCY-TEC/GTZ, 1990. Pp. 253-301.

Lengua y literatura en los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Creo que los desarrollos en materia de educación primaria bilingüe en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela y el hecho de compartir, al menos respecto a las lenguas *quichua/quechua* y *aymará*, avances y problemas similares, permitió una más ágil discusión sobre los problemas teóricos, técnicos y aplicados por lo que respecta a las “literaturas indígenas” se cuenta no sólo con la designación, sino con un enfoque sostenido bibliográficamente en apoyo, sobre todo, a las habilidades de lectura de los niños indígenas inmersos en proyectos de escolaridad bilingüe. La reflexión sobre la literatura indígena en nuestros países ha llevado a la consideración de que no podemos hablar de un solo tipo de literatura, la escrita en la lengua oficial, estamos frente a diversas literaturas nacionales<sup>128</sup>. Se debe añadir que, en Ecuador, Perú y Bolivia ha ocurrido un interesante flujo de información e intercambio respecto a la creación de acuñamientos o neologismos pedagógicos en quichua/quechua, material que también ha servido de referente para crear terminología en *aymará*<sup>129</sup>, particularmente en áreas curriculares específicas como la matemática<sup>130</sup> y el lenguaje.

El desarrollo de la lengua escrita, el impulso a la escritura de la tradición literaria oral y la creación de la terminología básica que facilite la escolaridad es un rasgo común de prácticamente todos los proyectos de educación bilingüe a lo largo del continente. Sin embargo, cabe añadir que no siempre las poblaciones indígenas están necesariamente interesadas en el desarrollo de la lengua indígena en el ámbito escrito, y no siempre son idénticas las estrategias empleadas, pues, en muchos casos el fortalecimiento de la lengua indígena parte de la transferencia de habilidades de la lengua oficial/dominante a la lengua indígena.

En otros casos, se dan acuerdos binacionales<sup>133</sup> para adoptar alfabetos y en general los desarrollos escriturarios, como es el caso de Perú y Bolivia, que han

---

<sup>128</sup> La Corporación Editora Nacional En Ecuador prepara una serie de volúmenes de literatura nacional. El primer tomo está dirigido a las literaturas indígenas contemporáneas.

<sup>129</sup> Este Intercambio se intensificó a partir del Taller Regional de Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas efectuado En Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, del 23 al 27 de octubre de 1989. Otro texto: Normalización del lenguaje pedagógico para las lenguas andinas, Informe final, Ministerio de Educación y Cultura, Unicef, Orealc-Unesco, Agencia Española de Cooperación Internacional, La Paz, Bolivia, 1989. Pp. 89.

<sup>130</sup> MUENALA, Humberto. “Taller de terminología básica de matemática”. Quito: P.EBI/ Abya-Yala, septiembre-diciembre 1990. Año IV, n° 16. En: quichua para la educación bilingüe Intercultural. *Pueblos indígenas y Educación*. Pp. 39-82.

<sup>133</sup> Para la cooperación colombiano-ecuatoriana y en relación a la lengua Awá, MONTALUISA, Luis Octavio. “La fonología del Awapit. Hacia la estandarización de su escritura”. En: *Pueblos indígenas y Educación*. Quito: P.EBI/Abya-Yala, abril-junio 1992. Año VI, ‘4’ 22. Pp. 41-99. Ver también la recomendación que en este sentido se da en el documento de la *Dineib*, “*Modelo de Educación*

acordado usar la misma escritura para las lenguas *quechua* y *aymará*, o el caso de Ecuador y Colombia, que han llegado a similares acuerdos en el caso de la etnia *Awá-kwaiker*<sup>134</sup>.

### 1.8.3. Identidad étnica, interculturalidad y conflicto cultural.

Ya hemos visto como en la Región Andina existe una importancia marcada por la educación bilingüe para la población indígena infantil o adulta, a la *identidad étnica*, a la *interculturalidad* y *al conflicto cultural*. De hecho el manejo de estas nociones es un rasgo esencial de los proyectos de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela donde tanto sus sistemas educativos como sus proyectos educativos oficiales se denominan “*interculturales*”<sup>135</sup>.

En el caso de Ecuador, las primeras experiencias educativas de escolaridad bilingüe, por ejemplo la de la Federación Shuar (Jíbaros), que se inicia a mediados de los sesenta (1964) y se expande a inicios de los setenta (1972) se denominó “*bilingüe*” y “*bicultural*”. También se denominaron “*bicultural*” las escuelas que entre los setenta y los ochenta fueron creadas tanto con el modelo norteamericano del ILV en la región amazónica y en la región *quichua* de Chimborazo, cuanto con el modelo del Instituto Interandino de Desarrollo, apoyado por AID y que actuó en la escuela quichua-castellano en Ecuador. El paralelismo entre “*bilingüe*” y “*bicultural*” es evidente y el supuesto es que del mismo modo que “*bilingüe*” se relaciona con dos o más sistemas lingüísticos, “*bicultural*” significa que estamos frente a dos o más sistemas culturales, y, así como se puede adquirir otro sistema lingüístico también se puede adquirir otro sistema cultural. Esta tendencia de la lingüística aplicada concedía importancia a la Lengua Materna (LM) entendida como el “puente” que permitiría *la “transición”* para el aprendizaje de la segunda lengua<sup>136</sup>.

---

*Intercultural Bilingüe*. Allí se señala la necesidad de establecer acuerdos binacionales para efectos de facilitar *la cooperación* en estos aspectos técnicos.

<sup>134</sup> Para el caso peruano-boliviano y los aportes que se han llevado a cabo en la unificación de la escritura, adaptación de textos escolares, investigaciones, formación de especialistas: LOPEZ, Luis E., D'EMILIO, Lucía. “La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales”. En: *Pueblos indígenas y Educación*. Año V, n° 20. Quito: P.EBI/Abya-Yala, octubre-diciembre 1991. Pp. 93-121. En este mismo trabajo también se señala la cooperación entre Perú y Ecuador en relación a la aceptación de los textos escolares de castellano como segunda lengua.

<sup>135</sup> CAUTY, Zirnhelt. *Algunas soluciones del problema de la neonomeración*. *Pueblos Indígenas y Educación*. Quito: P.EBI/Abya-Yala, 1990. Pp. 7-37.

<sup>136</sup> BONFIL BATALLA, Guillermo. *México profundo, Una civilización negada*. México: Centro nacional para la Cultura y las Artes/ Grijalbo, 2003. Pp. 250.

La crítica que se ha formulado a este tipo de educación bilingüe es que fomenta un *bilingüismo transicional*, puesto que su objetivo central es el pasaje de un idioma al otro. En la medida en que la cultura materna también es concebida como nexos con la otra cultura, a esta tendencia de la antropología<sup>137</sup> aplicada bien podría llamársela, *culturalismo transicional*<sup>138</sup>.

La meta mayor, como se ve, es adecuar al niño (o al adulto) al otro contexto linguo-cultural. Otro implícito es que estos “*puentes*” facilitan el aprendizaje en general o la integración a la sociedad mayoritaria porque minimizan o eluden el conflicto. Otro tipo de crítica señala que una persona puede ser bilingüe pero no “*bicultural*” o “*intercultural*”. Tal posición implicaría que el individuo bilingüe puede usar las dos (o más) lenguas pero ningún otro código cultural a excepción del suyo propio. La argumentación precedente no es lo bastante convincente y pensamos que la crítica debe insistir más bien en el peligro de empobrecimiento o desaparición que hay para las lenguas y las culturas oprimidas si éstas sólo sirven de nexos con la lengua y cultura dominantes sin procurar su propio desarrollo, previa la garantía de los derechos civiles a la población indígena.

Aun suponiendo como cierta la posibilidad de la *transición-transacción*, en este tipo de modelo educativo no se potencia el desarrollo de las mismas lenguas y culturas y su empleo se reduce a las primeras etapas de escolaridad.

Desde un punto de vista histórico, en la zona andina, se comenzó utilizando la noción de *biculturalismo* para luego, como hemos visto, pasar a la de *interculturalidad*. La noción de *interculturalidad* fue aceptada con el significado de diálogo *respetuoso y equilibrado entre culturas*<sup>139</sup>. La adopción de esta categoría ha supuesto, además, un rechazo a la posición *integracionista* y la posibilidad de reforzar la *autonomía cultural*<sup>140</sup>. Para el movimiento indígena la *heterogeneidad cultural* subsumida en el concepto englobante de *nacionalidades indígenas* plantea la necesidad de ese diálogo intercultural entre los pueblos indígenas y la sociedad mestiza. Cuando en los años 80 se creó el subsistema de educación bilingüe, sobre todo en la zona Andina, ésta se adjetivó en primer lugar como “indígena” en segundo

---

<sup>137</sup> ARANGO OTALVARO, Omar. *Antropología Cultural, Proyecto y Práctica*. Serie Evangelización y Cultura, Folleto No. 4. Medellín: Ediciones “IMA” (Instituto Misionero de Antropología), 2002.

<sup>138</sup> MOYA, Ruth. “*Interculturalidad y educación bilingüe*”, *Pueblos Indígenas y Educación*. Año VI, n° 22. Quito: P.EBI/Abya-Yala, abril-junio, 2005. Pp. 23-40.

<sup>139</sup> ABRAM, Matthías. *Lengua, cultura e identidad*. Op. Cit. Pp. 218.

<sup>140</sup> ABRAM, Matthías. *Lengua, cultura e identidad*. Op. Cit. Pp. 24- 26.

lugar como “*intercultural*” y, en tercer lugar, como “*bilingüe*”, apoyándose en los postulados de la Dineib<sup>141</sup>.

Volvamos un poco a la cuestión del conflicto cultural y la educación en el caso peruano. Ingrid Jung<sup>142</sup>, en su libro “Conflicto cultural y educación”, sostiene que *el contacto cultural es conflicto cultural en los Andes*, y que la escuela significa, como lo señala también Ansión a quien la autora sigue, un “*trampolín hacia afuera*” de la comunidad, una vía de acceso a la modernidad. La contradicción implícita en la institución educativa reside en el hecho de que la escuela, no sólo es vista como un mecanismo para mejorar la situación individual, sino también para construir un proceso colectivo de bienestar. La contradicción se agrava cuando los agentes de la institución escolar representan una negación de los ideales colectivos y cuando al mismo tiempo la escuela no procesa los saberes locales para satisfacer las necesidades propias<sup>143</sup>. Habría que añadir otro nivel de reflexión a la noción de *interculturalidad* que sí ha estado presente en la discusión boliviana y ecuatoriana: es el de *interculturalidad al interior de una misma etnia y entre etnias*, discusión muy importante a la hora de decidir cómo se va a diseñar el o los currícula para las modalidades bilingües pero también para el curriculum de la población no indígena.

La discusión sobre la *interculturalidad*<sup>144</sup> se da en los casos bolivianos, ecuatoriano y peruano, pero pueden extenderse a otros países de la región, como lo podremos comprobar enseguida. En Colombia la identidad étnica o *etnicidad* es asumida como fundamento de la propuesta educativa oficial, al punto que la modalidad se denomina “*etnoeducación*<sup>145</sup>”. El manejo de *etnoeducación*<sup>146</sup> se basa en el concepto de *etnodesarrollo* sin embargo no se ha excluido aquí el de *interculturalidad*.

*Por ello, el concepto de interculturalidad, que significa interrelación en lugar de dependencia:* “En oposición a la interculturalidad desigual asumimos un concepto de interculturalidad centrado en relaciones diversas y múltiples de las

---

<sup>141</sup> La Dineib originalmente se denominó Dineiib, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El cambio de la sigla suprimiendo la I de “*Indígena*” ocurrió en 1991, sin explicación alguna.

<sup>142</sup> JUNG, Ingrid. *Conflicto cultural y educación*. Quito: Abya-Yala, 1992. Pp. 187.

<sup>143</sup> *Ibíd.* Pp. 58-62.

<sup>144</sup> CIFUENTES, Víctor Eliú. *La educación bilingüe en Guatemala*. Guatemala: A Saber, 1990. Pp. 28-30.

<sup>145</sup> República de Colombia, Ministerio de Capacitación y Curriculum, *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*. Bogotá, Colombia, 1990. Pp. 361.

<sup>146</sup> AGUIRRE, Daniel. “¿Etnoeducación Etnoacción?” En: *Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación*. La Guajira, Colombia: ICFES/ MEN/Universidad, 2010. Pp. 51-60.

culturas, donde la autonomía en las selecciones culturales esté orientada por principios como legitimidad de conocimientos, saberes y organizaciones sociales<sup>147</sup>”.

Esta nueva dimensión de *interculturalidad*<sup>148</sup>, a más de significar interrelación y horizontalidad, implica contacto en lugar de aislamiento entre las culturas, pluralidad cultural, participación social (en especial en el propio ámbito escolar), generación de prácticas sociales, productivas y comunicativas, apropiación selectiva de otras prácticas y experiencias, así como legitimación de los saberes culturales propios y de las lenguas indígenas<sup>149</sup>. En este contexto, la interculturalidad forma parte de la etnoeducación que, a su vez, se entiende como “*horizonte socializador*” y problematizado de la realidad que se busca transformar en favor de la población indígena<sup>150</sup>. Todo esto nos permite entrever cómo la familia, la comunidad y el medio juegan un papel fundamental en el proceso de constitución de un programa educativo, en términos de la cultura, de las formas de trabajo, en términos de los procesos de comunicación de estas comunidades, familias y regiones en las cuales se ubican las etnias:

“La etnoeducación busca una transformación, a través de la forma de pensamiento que va a cambiar prácticamente la educación y que la enfoca propiamente en el ámbito indígena: esa educación va a servirnos a todos, pues debemos volver a educarnos en nuestro propio medio, para lo cual tenemos que hacer más investigaciones etnoeducativas, de mitos de origen, costumbres sociales e interculturales ... Cuando hablamos de interculturalidad, tenemos que partir del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas. La interculturalidad presupone también, el reconocimiento del indígena como miembro de la sociedad y, por ende, con todo el derecho a actualizarse tecnológicamente<sup>151</sup>”.

---

<sup>147</sup> Junta Directiva de la Academia de las Lenguas Mayas, La Academia de las lenguas mayas y su autonomía. Guatemala: A saber, 1990. Ley de la Academia de las Lenguas Mayas. Pp. 26-27.

<sup>148</sup> Alfonso García, plantea que la Interculturalidad “...equivale a afirmar la posibilidad de formarse en el conocimiento y la práctica de la propia cultura y de la cultura del otro, entendidas como campos y percepciones en permanente transformación...”, lo cual nos demuestra que la interculturalidad tiene un concepto nuevo para la aplicabilidad del mismo, en donde ya no se busca en oprimir al más débil, sino en entender su cultura y a partir de allí, co – construir una nueva alternativa. GARCÍA, Alfonso. “Identidad y Cultura: efectos en la Identidad Intercultural”. En: *Pedagogía Social*. Revista interuniversitaria. No. 10 Segunda época. Diciembre 2003, Pp. 253 – 264. Murcia: Pedagogía Social 10 Segunda época, 2003.

<sup>149</sup> *Ibíd.* Pp. 33-34.

<sup>150</sup> GAMBOA MARTINEZ, Juan Carlos. *Estado, Etnias y Diversidad. Ocho Ensayos Sobre la Realidad Étnica en Colombia*. Bogotá, D.C.: Escuela Superior de Administración Pública, Facultad de Estudios Avanzados. ESAP, 1993.

<sup>151</sup> *Ibíd.* Pp. 34-36.

Para profundizar un poco más sobre el concepto de la etnoeducación<sup>152</sup>, en algunas otras concepciones referidas a la relación entre identidad e *interculturalidad*, en el modelo colombiano<sup>153</sup>, se plantea la *identidad* como proceso en construcción, algo que no está hecho o logrado, sino que se está construyendo a partir de lo que ya se logró. En otros términos hay un rehacer continuo de la identidad sobre la base misma de esta identidad, pero que al mismo tiempo no es la misma puesto que se ha reconstruido en diferente contexto y situación social: “La identidad de hoy en día, no solamente la identidad tradicional que se va preservando, sino también la que se va reconstruyendo podemos decir que es una identidad semejante pero no idéntica a la identidad del pasado”. Es en y por la interrelación social y por la aceptación o rechazo del otro, que la identidad se construye día a día, sin dejar de ser en sí misma, pero al mismo tiempo una nueva. De aquí la identidad y la permanencia de los actores sociales y la posibilidad de transformación y adaptación a nuevas condiciones de existencia y diferentes relaciones sociales<sup>154</sup>.

Es importante el idioma materno<sup>155</sup> y la necesidad de implementar una educación intercultural bilingüe, quien recupere la lengua materna de los niños indígenas en los inicios del proceso de adquisición de la lecto-escritura y de la enseñanza del español como lengua segunda (con una metodología propia para su enseñanza), que asegure el fortalecimiento de la identidad de los niños indígenas, su sentido de pertenencia a un grupo y la seguridad en sí mismos que les permita confrontar al otro, reconocer sus propios valores y los de los demás en un proceso, no sólo de tolerancia, sino de respeto e incluso de aceptación del otro y de sus valores.

En casi todos los países de la Región Andina, fácilmente se observa que la construcción de la identidad se ha dado claramente en la negación de lo propio y en el reflejo del deber ser en función del grupo dominante: la escuela y la castellanización han sido aceptados y vistos como la posibilidad del bienestar, del fin de la sumisión y como la promesa de una vida mejor. Sin embargo, para ellos la modernización significó la construcción de una identidad dividida entre la negación de lo propio y la

---

<sup>152</sup> MEN. (1996). *La Etnoeducación. Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. (Decreto 804 de Mayo 18 de 1995 del Ministerio de Educación). Santa fe de Bogotá: MEN, 1995.

<sup>153</sup> GAMBOA MARTINEZ, Juan Carlos. *Estado, Etnias y Diversidad*. Op. Cit. Pp. 78-80.

<sup>154</sup> *Ibíd.* Pp. 67-68.

<sup>155</sup> SIERRA, María Teresa. “*Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñahñús del valle del Mezquital*”. México. Archivo General del Estado de Hidalgo/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1992. Pp. 281.



construcción de una nueva visión del mundo a partir de la cultura y de la lengua impuestas, la tensión entre la resistencia a lo ajeno y la asimilación pura y simple; en términos de Bourdieu, de la exclusión de aquellos que no comparten ni la cosmogonía ni la lengua de quienes detentan el poder.

Un campesino peruano manifiesta esta tensión, imposición y exclusión de manera patética:

“...Verdaderamente, hablar de mi propia identidad es intentar mostrarme como soy. Al analizar el problema de la identidad en el ámbito de lo “andino”, como producto de la triste situación de explotación que durante más de cinco siglos nos ha tocado vivir y que nos ha tornado en sumisos y resignados, ¿qué identidad podemos tener?” Si en la escuela y en el colegio nuestros profesores nos han enseñado a negar lo nuestro, cumpliendo minuciosamente todos los esquemas ya elaborados en la capital de la República – al interés de un grupo de familias y con el propósito principal de hacer desaparecer sistemáticamente los intereses de lo andino – , entonces ¿cómo podemos identificarnos con nuestra propia identidad?

“...Acaso al ubicarse en la matriz cultural propia de su raza uno puede tratar de limitar la infiltración de elementos foráneos en su conciencia, supuestamente no. Sobre el problema de la identidad, yo podría decir que en esta parte del altiplano peruano se ha dado también el desconcierto frente a nuestra identidad. Tanto sojuzgamiento por parte de los que se creían dueños y amos de esta parte del departamento de Puno. Yo, por ejemplo, en varias oportunidades he sido objeto de mil castigos y desprecios por el simple hecho de querer ir a la escuela...

“...Quiero ser sincero en señalar que el problema de la identidad es muy amplio y su análisis requiere de un vasto conocimiento de los múltiples factores que lo influyen. Entonces, al tratar de referirme a mi propia identidad, me encuentro un poco desubicado para explicar y definir a conciencia qué y cómo soy<sup>156</sup>”.

Dionisio Condori Cruz.

La escuela y las instituciones de una sociedad dominada por los no indígenas han excluido sistemáticamente al indígena y lo han expropiado de su cultura y de su lengua, que al no ser utilizada, no se potencia, no se renueva y está destinada a perecer en el tiempo. Por ello, la resistencia del mundo indígena se da a través del derecho a su lengua y a su cultura. En el caso de los pueblos indígenas del oriente boliviano (zona amazónica) la identidad se manifiesta a partir del concepto de ser “originario”, nativo de ese territorio. Por tanto la relación con el entorno natural, no solamente con la tierra, se torna indisoluble<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> Universidad Nacional del Altiplano, *¿Quiénes somos?* El tema de la identidad en el altiplano. Lima: Mosca Azul Editores, 1988. Pp. 113.

<sup>157</sup> El CPIB reclamaba principalmente tres territorios: (1) Bosque Chimanes, donde viven *mojeños*, *yuracarés*, *movimos* y *chimanes*; (2) El parque Nacional Isiboro-Sécure, habitado por *Mojeños*, *yuracarés* *movimas* y *chimanes*; (3) La zona de Ibiato, habitada por los *sirionó*. CONTRERAS

La falta de respuestas favorables motivó la marcha “*Por el territorio y la dignidad*” iniciada el 15 de agosto de 1990, desde Trinidad, Beni, hasta la ciudad de La Paz, donde llegaron el 17 de septiembre. La marcha duró 34 días y se recorrieron 607 kilómetros.

Cuando han surgido problemas que los Indígenas buscan solucionar, ya que sea por las vías de hecho existe como rasgo común el que se trata de movimientos indígenas protagonizados por pueblos distintos que logran articular sus demandas en función del denominador común de la pobreza extrema y la agresión a sus derechos culturales, hecho que permite una concertación indígena y una toma de conciencia desde adentro, que los conduce a luchar por sus derechos humanos<sup>159</sup> inalienables, revestidos con el carácter de “derechos indígenas” por cuanto recubren su legítima demanda al uso de su lengua, a la práctica social de sus usos y costumbres, normas y valores y a las mismas oportunidades que los mestizos y los blancos nacionales y extranjeros.

Todo ello, sintiéndose parte y miembros de los diferentes estados nación en cuyos territorios se ubican. Esto permitiría afirmar que la conciencia de la pluralidad étnico social y por tanto de la identidad colectiva y nacional es, ante todo, un proceso complejo cuyos elementos constitutivos se arman y desarman a la luz de los hechos cotidianos pero también a la luz de las perspectivas de mediano y largo alcance que abriguen y alimenten los grupos sociales, étnicos y culturales en presencia y en relación dialógica.

Néstor García Canclini<sup>162</sup>, desde una perspectiva analítica de la comunicación cultural prefiere hablar de la existencia de “*culturas híbridas*” en América Latina, producto a su vez de una “*historia híbrida*”. Las inquietudes de García Canclini en todo caso nos obligan a reflexionar igualmente en el sentido que tiene la noción de “*modernidad*”<sup>163</sup>.

---

BASPINEIRO, Alex, “*Los niños por el territorio y la dignidad*”, *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia: MEC-Unicef, 1992. Pp. 21.

<sup>159</sup> DE LUCAS, Javier. *El Desafío de las Fronteras. Derechos Humanos y Xenofobia frente a una Sociedad Plural*. Madrid: Temas de Hoy, 1994.

<sup>162</sup> GARCIA CANCLINI, Néstor. “*Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*”, Consejo nacional para la Cultura y las Artes. México: Grijalbo, 2010. Pp. 360.

<sup>163</sup> Cabe también la discusión entre lo que es “*modernismo*” y lo que es “*modernidad*”. GARCIA CANCLINI, Op. Cit. Pp. 70, haciendo una exégesis de los planteamientos de Perry Anderson y siguiendo a este autor, al referirse a la relación entre cultura y economía señala que no siempre al modernismo literario corresponde una modernización de la economía.

Si tenemos en cuenta la existencia de una verdadera polaridad social en América Latina no tendremos otro remedio que concluir que estamos frente a la atribución de distintos sentidos a la idea de “modernidad” y que éstos son inevitablemente contrapuestos, denunciando, a partir de los usos diversos, el origen social de sus interpretantes. Es evidente, que la “modernidad” o su forma aplicada la *modernización* (de los servicios, de la estructura del estado, del aparato productivo), no es lo mismo para las clases gobernantes latinoamericanas que para los grupos étnicos minoritarios de la foresta tropical por ejemplo.

Siempre, cabe preguntarse si el problema de la *modernización* en primer lugar constituye un problema y si pasa o no pasa por las preocupaciones de estos grupos. Pero incluso en el caso de que la respuesta fuera negativa, no podemos dejar de advertir la dinámica de los cambios y sus controvertidos efectos en esas sociedades particulares (minorías - minorización<sup>164</sup>) y en el conjunto de las sociedades nacionales latinoamericanas.

No se puede encontrar otra interpretación cuando el campesino andino peruano (y más concretamente ayacuchano) reinterpreta como *pishtacos*<sup>165</sup>, a los agentes de Sendero Luminoso o a los miembros del ejército que ejecutan las maniobras de contra insurgencia. Los ataques que perpetran los *pishtacos* se vuelven a explicar desde la cultura como transgresiones cometidas por las víctimas<sup>166</sup>.

Los campesinos comentaban que sus comunidades no podrían salvarse de un destino así y deben terminar inundadas debido a que existen “personas malas”, que abusan del alcohol, son violentas e incluso incurren en el incesto<sup>167</sup>. Esa voluntad fabulatriz que convierte a los hechos en leyendas y en mitos y los explica desde esa racionalidad inherente al pensamiento mítico sería la que termina convirtiendo los

---

<sup>164</sup> Se recurre al término *minorización* para referirme al proceso social que ha afectado a todos los pueblos indígenas americanos que, luego de la invasión europea, fueron considerados como sociedades menores. De igual forma nos referimos a éstos como pueblos **minorizados** y no como a “minorías”, como se suele hacer, en tanto puede llegar a constituir verdaderas mayorías poblacionales, como ocurre, por lo menos, en cinco países de América y más notoriamente en Guatemala y Bolivia.

<sup>165</sup> El *pishtaco* es un ser mítico malvado que se alimenta de la grasa de sus víctimas. Con esta grasa se fabrican los productos metálicos de origen industrial, por ejemplo los cuchillos, los machetes, las campanas e incluso los aviones o las armas. En esta lógica la grasa es usada por los *pistachos para* “templar” adecuadamente los metales.

<sup>166</sup> Un santero de Ayacucho explica así la conducta de los *pishtacos*: “Mi padre y el *pongo* don Saturnino decían que el hombre de verdad no le teme a las brujas y a los *pishtacos* porque llevan un corazón derecho. El mundo está muy bien ordenado y son los hombres malos los que desordenan por hacer daño a otros”. En: URBANO ROJAS, Jesús; MACERA, Pablo. *Santero y Caminante, Santoruraj-Ñampurej*. Perú: Apoyo, 1992. Pp. 158.

<sup>167</sup> Estos hechos han sido observados claramente. A tal punto el sentido de culpa era intenso que el obispo de la ciudad de Cuenca hizo esfuerzos por disuadir a los campesinos de esa convicción. Comentarios que cada vez toman mayor fuerza.

hechos del tiempo histórico en hechos del tiempo mítico y sería esa racionalidad mítica la que se opone, junto a otros factores, a la modernización y por tanto al proyecto de modernidad. Es claro que en nuestras sociedades prevalece aún la razón substantiva por sobre la razón instrumental, lo que genera una visión del mundo diferente, organizada a partir de estrategias de sobrevivencia y resistencia que estructuran comportamientos más ligados a la satisfacción de necesidades reales y básicas fuera de la estructura del mercado. A este respecto, la modernización del sistema educativo conlleva el discurso de la exaltación de la diversidad el cual redundaría en la exaltación del mercado, considerado como única institución social que ordena sin coerción, garantizando la diversidad de gustos, proyectos, lenguajes y estrategias.

En otras palabras, sólo expandiendo el alcance del mercado a todos los ámbitos de la vida cotidiana y social se evitan los excesos intervencionistas y globalizadores del Estado, institución que debe restringirse a funciones subsidiarias allí donde el mercado se muestra insuficiente. Este estilo de modernización ha demostrado un privilegio excesivo de la racionalidad instrumental por sobre la racionalidad substantiva o de fines.

Construcción de la Identidad social a través del sentido de la dominación. Pero, ¿qué relación tiene esta discusión sobre modernidad con el problema de la *identidad cultural* y con la *educación, cuando*, en el caso de los pueblos indígenas de América Latina, éstos han desarrollado un discurso en el cual expresamente construyen su identidad tanto a partir de su pasado mítico<sup>168</sup> como de su pasado histórico y, simultáneamente, reclaman el acceso a la ciencia y a la tecnología para su desarrollo integral? Adicionalmente reclaman que *pasado mítico, ciencia e historia* deben ser parte de su propuesta educativa<sup>169</sup>.

Es en esta misma dimensión política que debe ubicarse la discusión en torno a las *nacionalidades indígenas*<sup>170</sup>, desarrollada de modo privilegiado, como hemos visto, entre los indígenas de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Es en

---

<sup>168</sup> BURNETT pensaba por ejemplo que el *mito*, aunque surge en la “infancia” de la humanidad puede ser estudiado porque es un producto del espíritu humano, lo cual permitiría diferenciar el mito de la historia. De otro lado, el mito estaría asociado a las sociedades arcaicas. El problema, continúa Urbano (Pp. 11- 12), se plantea con los griegos, cuya cultura produjo una rica mitología pero distinguían claramente entre este pensamiento mítico, concebido como pensamiento fabulador y la razón. BURNETT, Edward. *El Mito y su Historia*. Buenos Aires: Planeta, 2004. Pp. 11.

<sup>169</sup> HAMEL, Enrique Reimer. *Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos perspectivas de análisis sociolingüístico*. Año 5, n° 10. Bogotá: Alteridades, 1995. Pp. 79-88.

<sup>170</sup> JUNG, Ingrid. *Propuesta de formación del maestro bilingüe*. Lima: Planeta. 1994. Pp. 67 – 69.

función de la racionalidad política que poco importa que se autodenominen “*nacionalidad*” tanto los miembros de una minoría étnica que no suman en conjunto más de 300 personas en muchos casos o los *quichuas*, que suman un porcentaje representativo, si no mayoritario en el conjunto de las poblaciones de estos países.

Todos estos factores también han incidido en la población mestiza que mira con mayor apertura que antes el que la población indígena ejerza sus derechos culturales. En lugar de conclusiones: más problemas y acciones<sup>171</sup>.

En términos más generales ¿qué plantea la diversidad de situaciones sociolingüísticas para la praxis educativa? Las respuestas de los grupos étnicos de Norte, Centro y Sur América son diversas, pues encontramos casos en los cuales la opción de la educación indígena<sup>172</sup> es usar la lengua oficial como instrumento de escolaridad hasta experiencias que realizan su proyecto educativo exclusivamente en la lengua vernácula, pasando por situaciones en las cuales los grupos indígenas aspiran que, a futuro, no algunos, sino todos los niveles del sistema educativo empleen la lengua vernácula como vehículo de escolaridad<sup>173</sup>.

La reflexión sobre la diversidad étnico social de la mayoría de los países de la región ha contribuido, a su vez, a renovar la propuesta educativa, pues se han iniciado transformaciones en los currículos (sobre todo, pero no exclusivamente, para el nivel de la primaria), en las metodologías e incluso se ha intentado e intenta modificar el sistema educativo nacional en su globalidad<sup>174</sup>.

Todas estas propuestas educativas innovadoras no pueden ocurrir por fuera de una política general del uso de las lenguas<sup>175</sup>, aunque es preciso tener en cuenta que, a la hora de formar/capacitar a los recursos humanos que van a ocuparse de este tipo de educación<sup>176</sup>, la lengua de instrucción no logra ser la lengua indígena materna, debido principalmente al hecho de que los maestros o han sido escolarizados previamente en la lengua oficial que es la que manejan y usan más para una

---

<sup>171</sup> BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. Pp.17.

<sup>172</sup> PANCHO, Avelina. “*EDUCACION SUPERIOR INDÍGENA EN COLOMBIA, UNA PUESTA DE FUTURO Y ESPERANZA*”. ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA (ONIC) CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). IESALC – UNESCO. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura (Cali), julio de 2004.

<sup>173</sup> LINDENBERG MONTE, Nietta. *Algunas concepciones indígenas de educación*. Op Cit. Pp. 212-213.

<sup>174</sup> *Ibíd.* Pp. 213.

<sup>175</sup> DÍAZ-COUDER, Ernesto. “Diversidad Cultural y Educación en IberoAmérica”. *En: Revista Iberoamericana de Educación*. Educación, Lenguas, Culturas. Número 17, Mayo-Agosto. Versión Virtual. (Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm). Consultado 15 de agosto 2010.) 1998.

<sup>176</sup> *Ibíd.* Pp. 219.

comunicación que no aborda aspectos de la cultura tradicional o porque la lengua indígena ha inhibido su desarrollo y no necesariamente es a través de ella que se pueden comunicar tópicos históricos, culturales, pedagógicos, científicos no tradicionales<sup>177</sup>.

Finalmente, la pregunta y el problema más importante a resolver será siempre cómo se puede reconocer la heterogeneidad cultural en la educación, si está al servicio de los intereses profundos de seres diversos, cuyas cosmovisiones divergen y diferencian sus prácticas sociales en relaciones asimétricas de dominación política, cultural y económica que conforman la desigualdad social. Lo pedagógico se supedita a lo político en este campo, lo cual refleja un proyecto de nación.

El problema que se plantea es: un país sin indios o un país nunca más sin los indios. Una América Indígena o una América sin americanos. Esto nos permitirá identificar los futuros procesos curriculares que deben asumir en nuestro continente.

#### **1.8.4. Derechos de los Indígenas.**

En las últimas décadas se han adoptado, en el ámbito nacional e internacional, marcos jurídicos sobre los derechos de los pueblos indígenas, entre ellos el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas (1989). Los proyectos de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA serán parte de este marco legal cuando sean aprobadas según las normas vigentes en los sistemas internacional e interamericano, respectivamente (más adelante se trabajará puntualmente toda la parte jurídica).

Estos instrumentos han influenciado la adopción, en muchos países de la región, de normas constitucionales y legales que reconocen la naturaleza pluriétnica y multicultural de sus sociedades y los derechos específicos de los pueblos indígenas con respecto a sus territorios y recursos naturales, identidad, lengua, cultura, sistemas jurídicos indígenas (a veces llamados derechos consuetudinarios) y el derecho de ejercer control sobre sus asuntos propios.

---

<sup>177</sup> FONINI MONSERRAT, Ruth. “La enseñanza de lenguas indígenas brasileñas”. En: LÓPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth. Quito: *Pueblos Indios, Estados y educación*, Abya-Yala, 1990. Pp. 457.

Varias instituciones financieras internacionales, donantes bilaterales y el sector privado han adoptado políticas específicas de protección de los derechos de los pueblos indígenas.

#### **1.8.5. Desarrollo con identidad.**

El desarrollo con identidad de los pueblos indígenas se refiere a un proceso que comprende el fortalecimiento de los pueblos indígenas, la armonía e interacción sostenida con su medio ambiente, la buena administración de los territorios y recursos naturales, la generación y el ejercicio de autoridad, y el respeto a los valores y derechos indígenas, incluyendo los derechos culturales, económicos, sociales, e institucionales de los pueblos indígenas, de acuerdo a su propia cosmovisión y gobernabilidad.

Este concepto se sustenta en los principios de equidad, integralidad, reciprocidad y solidaridad, y busca consolidar las condiciones en que los pueblos indígenas puedan estar bien y crecer en armonía con su entorno, aprovechando para ello, según sus propias prioridades, el potencial de sus bienes culturales, naturales y sociales. Adoptar conceptos diferenciados para el desarrollo indígena implica la aceptación de los objetivos económicos de estos pueblos que, en muchos casos, no buscan necesariamente maximizar la rentabilidad de los recursos a corto o mediano plazo, sino que le dan prioridad a una visión de suficiencia del bienestar, de equilibrio con el medio ambiente, y de preservación de los recursos para necesidades futuras. Estas economías tradicionalmente no consideran que la acumulación de riqueza mediante excedentes de producción, especialmente individual o en grupos de élite, contribuya al bienestar o a la seguridad de sus sociedades.

El contacto con la sociedad occidental, las presiones del mercado y los flujos migratorios están contribuyendo a cambios graduales de estos conceptos con resultados mixtos<sup>178</sup>.

---

<sup>178</sup> El reto para esta Estrategia es apoyar y promover las iniciativas de desarrollo y los sistemas de organización propios de los pueblos indígenas para mejorar sus condiciones de vida con base en Panamericana de la Salud (OPS), Orientación Estratégica para la Aplicación de la Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas de las Américas, 1997; Comisión Mundial de Represas, Las Represas y el Desarrollo, 2000; Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo (BERD), Mandato en Relación con las Minorías Étnicas, 1993; Unión Europea, Resolución del Consejo sobre los Pueblos Indígenas en el Marco de la Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad y de los Estados Miembros, 1998; DANIDA, Estrategia Danesa de Apoyo a los Pueblos Indígenas, 1994; Alemania, Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo Económico, Concepto relativo a la Cooperación para el Desarrollo con los

Al analizar las condiciones de vida y pobreza material, comparando con la riqueza de las civilizaciones y sus recursos naturales en épocas precolombinas, los pueblos indígenas han sufrido desposesión de sus tierras ancestrales, empobrecimiento, y marginalización. Estudios preliminares del Banco Mundial y del BID así como los mapas de pobreza de varios países demuestran, utilizando indicadores convencionales de pobreza, un alto grado de correlación entre pertenencia a un grupo indígena e índices de pobreza.

Según estudios del BID y el Banco Mundial, las tasas de pobreza para la población indígena son mucho más altas que para la población no indígena. Además, en la mayoría de los países para los cuales existen datos, los niveles de pobreza han permanecido altos durante el 2005 al 2015.

La población indígena es menos vulnerable ante las crisis. Se demuestra, según el Banco Mundial, que para Ecuador, Perú y Bolivia (urbano) el porcentaje de las personas de ascendencia indígena que vive por debajo de la línea de pobreza es muy superior al de los no indígenas, y que en la última década, aun cuando en cuatro de estos cinco países (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Todos los países de la Región Andina, esto nos permite identificar los elementos que son más comunes para cada uno de ellos y analizar la propuesta de la Tesis, en la comunidad indígena Awá) la tasa de pobreza de la población no indígena ha permanecido constante o ligeramente mejorada, la tasa de pobreza para los indígenas se ha mantenido (o ha empeorado ligeramente).

En particular, las mujeres indígenas se encuentran en los estratos más pobres y marginados, demostrando niveles inferiores de educación, e ingresos, y mayor morbilidad y mortalidad así como altas tasas de mortalidad materna e infantil.

## **1.9. PENSAMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.**

Planteamientos desde el pensamiento de los pueblos indígenas nos proponen (apoyados en la ONIC) que las prácticas reflexivas, en lo relacionado con el conocimiento, deben orientarse a responder demandas de cada colectivo comunitario,

---

Pueblos Indígenas de América Latina, 1996; Organismo Suizo de Cooperación y Desarrollo, Acción Suiza en Favor de los Pueblos Indígenas, 1998; Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), Estrategia Española para la Cooperación con los Pueblos Indígenas, 1997; Países Bajos, Ministerio de Asuntos Exteriores, Los Pueblos Indígenas en la Política Exterior y la Cooperación para el Desarrollo de los Países Bajos, 1993.



entre ellas la defensa de la naturaleza y el territorio: “La tierra es la esencia de nuestra existencia y sin ella no podemos hablar de ninguna cultura porque de nuestra tierra madre sale toda la vida; por ello debemos amarla y hacerla respetar. La lucha por la recuperación de nuestra madre tierra constituye el eje entre las comunidades indígenas del país<sup>179</sup>”.

“Desde nuestras prácticas pedagógicas, le damos gran importancia a la construcción colectiva del conocimiento que tiene, como punto de partida, las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, postulados y diversas formas de conceptualización que se dan alrededor de la realización social de cada persona y colectivo, articuladas al territorio, naturaleza, comunidad, familia, trabajo, otros espacios de socialización, y contextos de elaboración simbólica y de espiritualidad<sup>180</sup>”.

Este llamado a abordar un proceso de indagación de manera colaborativa debe comenzar por un proceso de autorreflexión, el cual exige a su vez una transformación permanente de cada participante, para aprender a ser capaces de escuchar sinceramente y comprender con profundidad aquellas voces que en la vida académica han pasado silenciosas y desapercibidas. Significa aprender a escuchar y hablar desde el corazón: “Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto; conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana. Sólo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos; de lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender... se podrá ir a muchos mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada.<sup>181</sup>”.

### **1.9.1. La perdurable huella de la vida cotidiana.**

Una de las corrientes teóricas contemporáneas sobre el conocimiento humano que encuentro pertinente para continuar con estas reflexiones es la social-

---

<sup>179</sup> ARISTIZÁBAL, Samuel. *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2001. Pp. 78.

<sup>180</sup> *Ibíd.* Pp. 93.

<sup>181</sup> GREEN, Abadio. *El Problema Sociocultural en la Población Indígena*. Lima: Planeta, 2001. Pp. 13.

construccionista planteada por Aguirre<sup>182</sup>, con la posibilidad que nos brinda para comprender las diversas maneras como establecemos nuestras ideas sobre el mundo que nos rodea y las personas que lo habitan.

Pablo Alabarces, retoma el pensamiento de los sociólogos estadounidenses Peter Berger y Thomas Luckmann (1978), quienes plantean que todo ser humano interactúa y se construye no en el contacto con una realidad, sino con múltiples realidades, esto es, diversas capas de la experiencia, que a su vez implican distintas estructuras de significado o conciencia de la experiencia subjetiva de dichas realidades. “Mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad. Dicho de otra forma, tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples<sup>183</sup>”.

Entre las múltiples realidades, agregan estos autores, hay una en particular que se presenta como la realidad por excelencia: la vida cotidiana, organizada alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente.

Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de la aprehensión que cada sujeto haga de ellos mismos. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados *como* objetos antes de que el sujeto apareciese en escena, según palabras de Bourdieu: “Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo en una red de relaciones humanas que también están ordenadas mediante un vocabulario<sup>184</sup>”.

El lenguaje<sup>185</sup> usado en la vida cotidiana proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para cada sujeto. La realidad de la vida cotidiana se presenta, además, como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros.

Según Humboldt, no se podría existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros, con quienes se comparten y construyen

---

<sup>182</sup> AGUIRRE LISCHT, Daniel. *Culturas, lenguas y educación*. Barranquilla: Universidad del Atlántico, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes e Instituto Colombiano de Antropología. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 1999.

<sup>183</sup> ALABARCES, Pablo. “Estudios culturales”. En: ALTAMIRANO, Carlos. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

<sup>184</sup> BOURDIEU, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia*. Op. Cit. Pp. 220.

<sup>185</sup> ECHEVERIA ALMEIDA, José. *El Lenguaje Simbólico en los Andes Septentrionales*. Colección Curiñan. Otavalo. Ecuador: Editorial Instituto Otavaleño de Antropología, 1988.

significados, esto es, el conocimiento de un sentido común sobre las rutinas habituales y auto-evidentes de la vida cotidiana<sup>186</sup>.

Para Basil y Luckmann, el proceso de aprehensión o *internalización* del mundo, en cuanto, realidad significativa y social comprende dos momentos: la socialización primaria y la socialización secundaria<sup>187</sup>.

El niño o la niña se identifican con otros que le son significantes (en medio de la comunicación cotidiana) por la dimensión afectiva, y es por esta identificación que se hace posible la internalización de las realidades sociales que ellos han adoptado. Esta identificación permite, a su vez, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua<sup>188</sup>.

La *socialización secundaria* es definida como la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones resultantes de las diversas maneras en que se da la división del trabajo y la distribución social del conocimiento<sup>189</sup> en las diferentes sociedades. Comprende, entonces, la adquisición de conocimiento especializado de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Es desde allí, donde día a día se deben basar los supuestos que van a permitir los procesos con los cuales se han de apoyar los preceptos educativos para el futuro de los que realmente están comprometidos con el desarrollo del trabajo como una alternativa desde la educación y no lo contrario.

Varios interrogantes podemos generar desde las apreciaciones anteriores, ¿cómo se da esta socialización primaria cuando por fenómenos como la evangelización o el desplazamiento forzado, se arrancan del seno de la familia y cultura para ser criada/o en otra? ¿Qué sucede cuándo tempranamente le enseñan a considerar a otras personas como inferiores o superiores (de acuerdo al género, la edad, el origen étnico, la clase social, el nivel educativo, o la combinatoria de algunas de las anteriores)?

---

<sup>186</sup> HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos, 1990.

<sup>187</sup> BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.

<sup>188</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili, 1987.

<sup>189</sup> BARNES, Barry. “El Problema del Conocimiento”. En: OLIVÉ, Olivé. (comp.). *La explicación social del conocimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

### 1.9.2. Etnocentrismo, estereotipos y prejuicios<sup>190</sup>.

El concepto de ego-centrismo nos permite comprender mejor el concepto de etno-centrismo. De acuerdo con el psicólogo japonés-estadounidense David Matsumoto, puesto que todos existimos dentro de nuestras propias culturas y en nuestros propios contextos culturales, tendemos a ver las cosas a través de esos contextos. La cultura actúa como un filtro, no solamente cuando percibimos cosas, sino también cuando pensamos e interpretamos eventos.

No siempre tenemos la habilidad de separarnos de nuestro propio contexto y sesgo cultural para comprender el comportamiento de otros. Este tipo de resistencia forma la base del etnocentrismo ver e interpretar el comportamiento de otros a través de nuestros propios filtros. Toda la gente debe tomar conciencia de estos sesgos cuando trata de comprender el comportamiento de otros pertenecientes a contextos culturales diferentes<sup>191</sup>. Para Matsumoto, cada persona en el mundo es etnocéntrica, puesto que cada persona aprende una cierta manera de comportarse, y al hacerlo, aprende cierta manera de percibir e interpretar los comportamientos de otros. Es una consecuencia normal de crecer en sociedad. En este sentido, el etnocentrismo no es bueno ni es malo, simplemente refleja una situación: tendemos a ver el mundo a través de nuestros propios filtros culturales.

El etnocentrismo es una consecuencia normal del proceso de socialización y enculturación<sup>192</sup>. Dado que todos somos etnocéntricos de algún modo, lo importante es saber si somos o no conscientes de dicho etnocentrismo. El asunto, entonces, no es si el etnocentrismo existe, sino si la gente reconoce o no que es etnocéntrica<sup>193</sup>.

Puesto que no es posible que nos deshagamos del etnocentrismo, es importante desarrollar la capacidad de ser flexibles cuando interactuamos con otros, mientras al mismo tiempo reconocemos nuestro propio etnocentrismo. El etnocentrismo flexible significa aprender a ver el mundo desde otras perspectivas. Esto no significa que tengamos que aceptar o que nos gusten otros puntos de vista; significa hacer el esfuerzo de comprenderlos. El etnocentrismo inflexible se refiere a la noción tradicional del término, esto es, la inhabilidad de ir más allá de nuestros

---

<sup>190</sup> SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama, 1996.

<sup>191</sup> CASTRO-GÓMEZ, Santiago. "Modernidad, Latinoamericanismo y globalización". En: *Cuadernos Americanos*. Vol. 1, no. 67. México: enero-febrero, 1998. Pp. 187-213.

<sup>192</sup> SAPIR, Edward. *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica, 5ª.ed. 2008.

<sup>193</sup> SARLO, Beatriz. *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogos, 2012.

propios filtros culturales<sup>194</sup> al interpretar los comportamientos de otros, y surge por ignorancia de los procesos necesarios para ganar un punto de vista cultural diferente, o por un rechazo a involucrarse en dicho proceso.

Es importante hacer la diferencia entre el etnocentrismo como un proceso general aplicable a las gentes de todas las culturas, y el uso flexible o inflexible de dicho etnocentrismo en modos positivos o negativos.

Los estereotipos son actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes de la nuestra. Pueden basarse en hechos pero a menudo son combinaciones de hechos y ficciones acerca de la gente de un grupo cultural particular. Los estereotipos pueden ser útiles cuando proporcionan una base para juzgar, evaluar e interactuar con gente de otras culturas a manera de marco referencial, pero pueden ser muy peligrosos y destructivos cuando la gente se adhiere a ellos inflexiblemente y los aplica a toda la gente de ese contexto cultural, sin reconocer las bases falsas del estereotipo o las diferencias individuales dentro de esa cultura. El hacer juicios de valor prematuros y mantener una actitud inflexible etnocéntrica no conduce a ningún avance en el campo de la interculturalidad<sup>195</sup>.

Esto puede llevar a que se den atribuciones negativas a eventos, intenciones o características psicológicas de gente diferente que uno observa<sup>196</sup>.

El prejuicio se refiere a la tendencia de prejuizar las personas con base en la pertenencia a un grupo. Esto es, gente con prejuicios piensa acerca de otros solamente en función de sus estereotipos. Aunque el etnocentrismo y los estereotipos son consecuencias normales e inevitables del funcionamiento psicológico, el prejuicio no. Los prejuicios resultan solamente de la inhabilidad individual de reconocer las limitaciones del propio pensamiento etnocéntrico y estereotipado. Aquellas personas que reconocen que tienen estereotipos, los cuales pueden no ajustarse a la realidad, y que éstos nunca describen a todos los miembros de un grupo, son menos dadas a ser perjudiciadas.

---

<sup>194</sup> TRILLOS AMAYA, María. "Etnoeducación: Balances y perspectivas". En: TRILLOS AMAYA, María (ed.). *Lenguas aborígenes de Colombia. Memoria 4: Educación endógena frente a educación formal*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes. CCELA, 1998.

<sup>195</sup> TRILLOS AMAYA, María. "El entramado de la multiculturalidad: Respuestas desde la Etnoeducación". En: AGUIRRE, D. (ed.). *Cultura, lengua, educación. Memorias Simposio de Etnoeducación, VII Congreso de Antropología*. Santa fe de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, Centro de Estudios de Lenguas Aborígenes, Universidad del Atlántico, 1999.

<sup>196</sup> WULF, Christoph. "El otro. Perspectivas de la educación intercultural". En: KLESINGREMPEL, Ursula (comp.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés Editores, S. A. de C. V., 1996.

Como los estereotipos y prejuicios, la discriminación puede incluir tratamientos positivos o preferenciales, tanto como tratamientos negativos o desfavorables. Si uno tiene estereotipos positivos acerca de un grupo de gente y está prejuiciado a su favor, por ejemplo, uno puede involucrarse en comportamientos que activamente promueven o engrandecen individuos de dicho grupo solamente con base en la pertenencia a dicho grupo. Desde luego, la discriminación siempre es negativa, resultando en un trato menos justo y favorable hacia otros.

El aspecto importante para definir la discriminación es que gira alrededor del concepto de injusticia en el trato a otros con base en su pertenencia a un grupo. Prejuicios y discriminación son procesos que ocurren a nivel individual. Cuando ocurren de manera grupal u organizacional, según Wulf, se conocen como —ismos (racismo, sexismo) o discriminación institucional. Constituyen una ideología y, como tal, pueden pasar de una generación a otra, de la misma manera que otros elementos culturales<sup>197</sup>.

Es necesario que los pueblos indígenas trabajen la autorreflexividad esto es, “poner de relieve las estereotipadas propiedades de la realidad que se engendran cuando uno cree estar en posesión de la verdadera y definitiva explicación del mundo”, según sostiene el pensador austriaco Paul Watzlawick. Para su coterráneo, Rolf Breuer, la autorreflexividad significa que el observador o quien escribe, se examine a sí mismo y a su proceso de dar cuenta de la realidad”.

Desafortunadamente, en una sociedad que se considera a sí misma como superior, poco espacio queda para la autorreflexividad. La socialización primaria y secundaria que adquirimos en la familia, a través de los medios y la institución escolar, se ha encargado de imponernos verdades absolutas, perspectivas únicas y lineales que han inhibido nuestra capacidad de preguntarnos sobre nuestro devenir y el de los demás.

Cuando se desconocen los saberes la autoreflexividad, no tiene sentido. De allí, que el historiador colombiano Mauricio Nieto, en su libro “Remedios para el Imperio: historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo ”, relata como el saber científico en América, después del período de dominación de la corona española, no se desprendió de la manera europea de ver el mundo y construir el conocimiento; sino, por el contrario, mantuvo la apropiación colonial de saberes de las culturas nativas

---

<sup>197</sup> WULF, Christoph. “El Otro como punto de referencia para la educación en Europa”. En: *Revista Española de Pedagogía*. No. 221. Madrid: Planeta, enero-abril, 2002. Pp. 5-26.

mientras, a la vez, las descalificaba como ignorantes y no civilizadas: “De hecho, los exploradores españoles encontraron comunidades y tradiciones con un sofisticado conocimiento de las plantas. Entre los indígenas americanos las plantas eran generalmente clasificadas de acuerdo con su utilidad culinaria, medicinal o por su significado religioso y espiritual. Pero desde el punto de vista de los exploradores, esas formas de clasificar no son legítimas, obedecen a prácticas locales que le son extrañas a los europeos y por lo tanto deberían ser traducidas a términos y clasificaciones familiares”.

De esta manera, desde una perspectiva histórica de la ciencia en Colombia, no podría hablarse de independencia, sino de una extensión del período colonial hasta el siglo XXI inclusive. Esto, estoy seguro, no es una exageración, ya que los resultados demuestran que estas realidades se dan. Y que en la segunda década del tercer milenio, la comunidad indígena como los afrodescendientes ven y viven con gran dificultad el ingreso a la educación universitaria.

#### **1.10. CONCEPTOS ÚTILES PARA ENTENDER LA EDUCACIÓN INDÍGENA<sup>199</sup>.**

Según el documento elaborado por SITEAL, en donde se plantea el modelo de la educación bilingüe y, con su despliegue, se produce la transmutación desde el paradigma instrumental de las lenguas indígenas hacia otro, que promueve su conservación y difusión. El modelo educativo intercultural se convierte en otro hito de esta etapa. Aún hoy, constituye la modalidad reivindicada por los pueblos indígenas para atender las necesidades educativas en sus territorios. No obstante, el Estado todavía no ofrece aquello que las comunidades continúan demandando. Actualmente, el debate está centrado, en gran medida, en la lucha de los pueblos indígenas por lograr que la Educación Intercultural Bilingüe – EIB cubra la demanda en cada territorio nacional pero, además, por adquirir un mayor control sobre los contenidos curriculares, sobre las estrategias pedagógicas y las formas de gestión educativa, para que la lengua ancestral sea concebida como parte del acervo cultural de las naciones<sup>200</sup>. De esta forma, los pueblos indígenas y afrodescendientes expresan su interés por compartir y reivindicar su cosmovisión y sus saberes, acumulados y

---

<sup>199</sup> DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE, *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Convenio MEC-GTZ-CONAIE DUQUE, Armando. Tres Miradas al Mundo Escolar. Bogotá: FES, 1995.

<sup>200</sup> LÓPEZ, Néstor. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. Op. Cit. Pp. 36.

resignificados a lo largo del tiempo, dado que “... si el conocimiento es universal, este tiene necesariamente que incluir el conocimiento indígena”.

Un reciente hito de esta extensa historia lo conforma el nuevo pacto de gobernabilidad que revela el ascenso del primer Presidente latinoamericano de origen indígena –Evo Morales Ayma– a la presidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, con el 54% del voto popular, alcanzado en diciembre de 2005.

Otro indicio de este nuevo pacto de gobernabilidad se encuentra en Ecuador, a partir de la entrada en vigencia, el 20 de octubre de 2008, de una nueva Constitución. En efecto, el nuevo acuerdo plasmado constitucionalmente sitúa a los derechos colectivos y ambientales como centro gravitatorio de la vida nacional, desplazando la centralidad de las garantías individuales presentes en la Constitución anterior.

En el Perú y en Latinoamérica las políticas educativas tienen raíz colonial, y esta estructura alcanza a todos los niveles de la formación educativa. La fuente está en el pensamiento grecorromano, judeocristiano y anglosajón.

Desde la Colonia, esta educación es elitista y diferenciada para españoles, criollos e indígenas, por segmentos y estratos sociales. La formación tiene contenido migratorio, segregacionista y extranjerizante. Los centros educativos estatales o públicos y privados, o particulares, hoy dependen del mercado. Los sectores populares e indígenas acceden a los niveles básicos de la educación pública y a los privados parroquiales, mientras las clases altas asisten a centros educativos exclusivos y “excluyentes”, diferenciados por su calidad en infraestructura, mobiliario, docencia, idioma y costos.

La Educación Bilingüe Intercultural - EBI, por otra parte, se aplicó –desde siempre– para enseñar la cultura dominante. De hecho, en la Colonia se difundió el quechua más que en el Incanato. Se tradujeron el catecismo y los manuales de extirpación de idolatrías a los idiomas nativos quechua, aimara y puquina. Luego, durante la segunda mitad del siglo XVIII, por “causa del rebelde” Túpac Amaru II, se prohibió el uso de estos idiomas.

Más tarde, en 1908, José Pardo y Barreda emiten una norma de Educación Bilingüe que determina que la educación pase a depender del gobierno central, pues debemos recordar que antes estaba a cargo de la Iglesia. Entonces, se dispuso que fuera obligatoria y gratuita y que todo poblado con más de 200 habitantes tuviera una



escuela elemental mixta. Pero se negaban las culturas etnocampesinas y se promovía el integracionismo a la sociedad nacional.

En 1922, Augusto B. Leguía, bajo el lema “Patria Nueva”, asume el discurso indigenista, crea la Sección de Asuntos Indígenas y el Comité Pro Derecho Indígena “Tahuantinsuyo”, que luego devino en “Patronato de la Raza Indígena” e instaura el 24 de junio como “Día de la Raza”, cambiado posteriormente por “Día del Indio” y “Día del Campesino”. Sin embargo, el indigenismo, ya sea desde el Estado o desde fuera de él, continúa proponiendo políticas integracionistas.

En 1946, se instala el Instituto Lingüístico de Verano y, con apoyo del Ministerio de Educación, allí comienzan a estudiarse las lenguas indígenas, sus saberes y costumbres, y se promueve una educación que desterritorializa a los alumnos indígenas de distintas etnias, para enseñarles la Biblia y la cultura urbana a través de una guía de “buenas costumbres” como pretendió serlo el “Manual de Carreño”. Allí se desarrolla una educación antiindígena, que señala que el indio no necesita educación sino higiene. En palabras de Alejandro Deustua: “porque es útil por su fuerza y no para pensar”.

Solo entre 1946 y 1947, en un verdadero esfuerzo de interculturalidad, José María Árguedas, del Departamento de Folklore del Ministerio de Educación, comienza a fomentar el rescate de las tradiciones populares trabajando con los maestros de las escuelas del Perú. Parte del material que se produjo entonces está en el Museo de la Cultura Peruana y otra parte ha sido publicada en la revista *América Indígena I*.

El Estado condujo diferentes programas de alfabetización y, entre ellos, el de mayor impacto fue el aplicado por el gobierno militar de los años setenta, que declaró oficiales las lenguas nativas. El gobierno actual, por su parte, señala que ha erradicado el analfabetismo. Pero dicha erradicación no está del todo trabajada en su totalidad, ya que nos encontramos con enormes sectores de población indígena que aún no ha sido alfabetizada desde su propia identidad cultural.

### **1.10.1 Pertinencia de currículo.**

Con todo lo anterior, no se pretende agotar el rico contenido de los conceptos claves que hacen parte de las cosmovisiones ya sean indígenas como de las no indígenas, por el contrario, solo se busca en el lector llamar la atención de la

importancia de estos elementos, para que sean profundizados en otros escenarios y que sirvan para rescatar tanta riqueza que se esconde detrás de los estudios de la población indígena y de sus grandes y bellas formas de ver la vida. Ahora trabajaremos la parte conceptual de lo educativo.

Con este concepto se quiere acercar los contenidos de la escuela a la comunidad, al lugar, a la aldea. En la Educación Indígena este concepto quiere decir que con la lengua también los contenidos de la enseñanza y, en modo diferenciado, la pedagogía deben ser tomadas de la misma cultura. Una variante es la escuela de la comunidad, donde se da clara preferencia a los contenidos locales<sup>201</sup>.

Hay una gran convergencia en postular que la escuela emane de la cultura del lugar y enseñe cosas útiles y tome nota de las condiciones y características del entorno del niño. Una vía para dinamizar la participación de la comunidad y de la sociedad civil en general, es la formulación participativa de un micro y mesocurrículo, involucrando a todas las fuerzas vivas de la sociedad de un lugar.

Tiene afinidades con este concepto el llamado proyecto de escuela. Se trata de consensuar con toda la comunidad un Proyecto alrededor de la escuela que contemple la enseñanza, la participación, actividades de aula y fuera de aula, actividades de producción, de recreo, a veces de reanimación de la artesanía, etc. La escuela vuelve así a la comunidad y se identifica con su destino social y económico. Sin dejar de lado todo aquello que pertenece a su identidad cultural como el idioma, las leyendas, los cuentos, las narraciones, entre otros, que hacen parte fundamental del diario vivir de la comunidad indígena.

### **1.10.2. La Educación Básica Bilingüe Intercultural, EBBI<sup>202</sup>.**

En casi todos los países latinoamericanos está vigente la propuesta de Jomtién, ratificada por Dakar, de garantizar 10 años de educación básica a todos los niños. Para la EBBI esto significa, traspasar el umbral de la educación primaria. En estas décadas, con contadas excepciones, la Educación Indígena era una educación primaria, con anhelos de proyectarse más allá, pero sin poderlo lograr, salvo en pocas lenguas.

---

<sup>201</sup> HERRARA Peña, Guillermina. *Educación intercultural bilingüe*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1999.

<sup>202</sup> Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. *Nuestra diversidad creativa*. Fundación Santa María. Madrid: Ediciones UNESCO, 1997.

La EBBI (La Educación Básica Bilingüe Intercultural. La UNESCO la ha propuesto como una alternativa para el buen desarrollo de la enseñanza aprendizaje de los pueblos indígenas) es el reto de este nuevo siglo y un primer grupo de lenguas indígenas fuertes, como las viejas lenguas generales náhuatl, quechua<sup>203</sup> y tal vez guaraní y algunas otras están asumiendo este reto. Requiere una cantidad de insumos que mal o bien la Educación Indígena primaria no precisaba o, precisándolos, no los tuvo. Se trata del desarrollo de la lengua indígena, de la producción literaria en lengua, de la sistematización de los saberes, de una política unificada de neologismos, de gramáticas pedagógicas y normativas, de reglas de ortografía, de diccionarios razonados en lengua, etc.<sup>204</sup>.

### **1.10.3. Lengua, dialecto y diglosia<sup>205</sup>.**

Contrariamente a lo que podría pensarse, la inmensa mayoría de los países - Estados o sociedades determinadas- son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos o más lenguas. El plurilingüismo es por consiguiente la norma y el monolingüismo la excepción. El concepto es en principio neutro, desprovisto de valoraciones sobre su grado y extensión, así como sobre el uso de las distintas lenguas o de sus relaciones -status- entre sí. Son factores lingüísticos, sociales y políticos los que determinan, en un contexto dado, las diversas situaciones posibles entre las lenguas. Así, desde el punto de vista lingüístico, la delimitación entre lengua y dialecto se rige por criterios lingüísticos y sociales, mientras que la distinción entre lenguas mayoritarias -equivalentes generalmente a lenguas estándar o cultas- y minoritarias se basa en determinantes sociales y políticos.

Más que por el tamaño del grupo lingüístico, las lenguas minoritarias se definen por los derechos sociales, o sea, por su falta o desigual equiparación a las mayoritarias, si bien, desde el prisma lingüístico, son susceptibles de abarcar toda la gama de situaciones posibles: variedades, dialectos, lenguas preestandarizadas, estandarizadas y cultas. Por otro lado, en América Latina las lenguas autóctonas

---

<sup>203</sup> Del griego: glotta = lengua, di (duo) = dos. De chaupi, quichua, para 'medio' (usado por Piet Muysken en su estudio sobre la lengua en Cotopáxi, 2008).

<sup>204</sup> KYML, W. *Las políticas del multiculturalismo: ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 2009. Pp. 25-55.

<sup>205</sup> CALVO Pérez, Julio y Godenzzi, Juan Carlos. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Lima: CBC, 1997.

equivalentes a vernáculas, aborígenes, originarias, ancestrales o incluso indígenas, ya que este último término, antes desacreditado, ha resurgido por obra de las organizaciones indígenas, son todas minoritarias al no estar equiparadas a las mayoritarias (español, portugués).

Ahondar, pues, en el concepto de plurilingüismo obliga a referirse a las relaciones entre dos o más lenguas: su uso según las funciones sociales y el status existente entre ellas, tarea propia de la sociolingüística. Fishman se apropió del término «diglosia», acuñado por Ferguson -uso complementario y no conflictivo de variedades de la misma lengua en diferentes esferas sociales-, para definir el bilingüismo o multilingüismo<sup>206</sup> social como acompañante del bilingüismo individual, diferenciándose el primero del segundo por constituir un «compromiso social» permanente que se mantiene al menos durante tres generaciones, y en el que cada una de las lenguas implicadas tiene su función asegurada, legitimada e institucionalizada. El bilingüismo individual, por el contrario, está sujeto a cambios más frecuentes, siendo, en consecuencia, características suyas la flexibilidad e inestabilidad. Varios analistas, entre ellos Utta von Gleich, han puesto de relieve que la amplia difusión y aplicación del término «diglosia» en América Latina no ha sido correcta, al no caracterizarse precisamente la región por tener lenguas autóctonas que reúnan tales cualidades: seguridad, legitimación e institucionalización. En realidad y bajo la influencia de la sociolingüística catalana, la «diglosia<sup>207</sup>» se ha reinterpretado para su adecuación al contexto latinoamericano como «rasgo de conflicto», sustituyendo al «compromiso social» pactado que, según Fishman, era definitorio del término.

Toda lengua<sup>208</sup>, independientemente de su desarrollo o institucionalización, es un fenómeno a la vez humano y social, un sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y de la acción y el medio más importante de comunicación. Con respecto a la cultura, la lengua forma parte de ella, y al mismo tiempo es su medio de expresión y entendimiento más notorio. Al estar tan estrechamente vinculada a la cultura y entendiéndose esta, según la definición del Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura de la OEA, como «la unidad de las formas de vida,

---

<sup>206</sup> CALVO Pérez, Julio y Godenzzi, Juan Carlos, compiladores (tomando los textos de Fishman y Ferguson). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Op. Cit. Pp. 89.

<sup>207</sup> BALLÓN, Enrique. *Las diglosias literarias peruanas (deslindes y conceptos)*. Lima: Trillas. 2007.

<sup>208</sup> BALLÓN AGUIRRE, Enrique y CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. *Diglosia lingüística y educación en el Perú*. Lima. Concy-TEC/GTZ, 1990. Pp. 253-301.

pensamiento y comportamiento y los valores sujetos a ellas», la lengua figura también entre los rasgos constituyentes de la identidad cultural de un pueblo.

Se llama lengua dominante en América normalmente el castellano o el portugués o las lenguas de colonización. Sin embargo, en situaciones de poliglosia, puede haber también una lengua dominante indígena. Ésta también se puede llamar lengua franca, siempre y cuando haya alcanzado la función de servir de medio de comunicación para varios idiomas indígenas no inteligibles entre sí.

Hablamos de dialecto cuando se trata de una variante regional de una lengua, de un idioma nacional o de una lengua estándar. (Se usa sociolecto para designar la lengua de un grupo, e idiolecto para señalar la adaptación que cada uno hace de la lengua estándar).

La lengua vernácula es la lengua de un grupo dominado social y políticamente por otro grupo que habla una lengua diferente (UNESCO). Nos hemos acostumbrado a llamar a las lenguas americanas lenguas vernáculas: es el adjetivo que se dio a las lenguas populares europeas surgidas del latín en el ocaso del Imperio Romano.

Lengua indígena, originaria, autóctona son nombres de las lenguas de los habitantes originarios de una región.

#### **1.10.4. Bilingüismo<sup>209</sup>.**

Se habla de un bilingüismo social, si toda una sociedad, o partes de ella, usan dos lenguas en la vida cotidiana. Hay un bilingüismo natural y uno adquirido. Y hay un bilingüismo aditivo, si la segunda lengua no desplaza a la primera y las dos siguen siendo usadas, y un bilingüismo sustractivo, que sería el modelo de transición, donde la LENGUA DOS reemplaza a la lengua materna.

Se trata de un bilingüismo coordinado, si el hablante tiene competencias suficientes en las dos lenguas, y de un bilingüismo subordinado, si una de las dos lenguas es aprendida siguiendo el modelo de la primera, lo que no quiere decir que la transferencia de competencias lingüísticas desde el idioma materno al idioma segundo cree en todo caso un bilingüismo subordinado<sup>210</sup>.

---

<sup>209</sup> CORVALÁN, Graziella, Mabel Centurión, Julia Duarte. *Bibliografía sobre bilingüismo en América Latina, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos*. Asunción: REDUC, 2007.

<sup>210</sup> BORDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones, 1995.

Se llama semilingüismo (o chaupi lengua) el fenómeno de un hablante que no pudo adquirir un sistema completo de comunicación lingüística, siendo socializado con un idioma incompleto y además interferido por otro. Es el caso de muchos niños indígenas que llegan a la escuela sin conocimiento de la lengua de sus padres y con muy rudimentarios conocimientos del castellano (regional e interferido), único idioma en el que les hablaron sus padres, hablantes de una lengua indígena, pensando de hacerles un gran favor.

También se usa el concepto de doble semilingüismo en el sentido referido. Se habla de bilingüismo funcional, si los conocimientos en una de las dos lenguas (normalmente de la segunda) son focalizados a una actividad (comercio, mercado) o a una situación vivencial bien precisa y el bilingüismo, o el conocimiento de la segunda lengua, se da sólo (o preferentemente) en esta área<sup>211</sup>.

#### **1.10.5. La segunda lengua.**

La enseñanza del castellano como segunda lengua tiene todavía muchos tropiezos. O los maestros son castellanohablantes y nunca han sido entrenados para enseñar su lengua a los hablantes de otro idioma, o son indígenas, con un manejo pobre del castellano (porque a su vez son víctimas de un proceso de enseñanza inadecuado), y tampoco están formados para esta tarea.

Lo que parece de común consenso es que a mejor conocimiento de la lengua uno (L1) corresponde un mejor aprendizaje de un segundo o tercer idioma. Si el niño conoce su lengua y ha comprendido su estructura, su función y sus posibilidades, más rápido asimilará la nueva lengua.

Es uno de los resultados de las evaluaciones de la EBI, que los niños indígenas en escuelas rurales Educación Indígena aprenden mejor el castellano que sus pares en escuelas monolingües castellanas. Cummins (1987) relata lo mismo para inmigrantes hispanos en EE.UU.

En este sentido es más útil que los padres indígenas<sup>212</sup> apoyen a los niños hablándoles en su propio idioma para permitirles desarrollar una sólida base en su

---

<sup>211</sup> KOTTAK, C. *Etnicidad y relaciones étnicas: una explicación a la diversidad humana*. Bogotá: Mc Graw Hill, 2012.

<sup>212</sup> La palabra indígena se empezó a usar como reemplazante de indio, palabra que durante la colonia y todavía hoy en día es portadora de un desprecio cultural ofensivo. Sin embargo, muchos pueblos indios han preferido usar este término, resultado de la equivocación de Colón, como autodesignación,

lengua, en vez de hablarles en un castellano deficiente, quitándoles así el idioma materno, pensando de favorecerles en el aprendizaje del castellano. En realidad les están creando un problema grave de comunicación.

Para finalizar este capítulo la gran conclusión a la que puedo llegar es terminar con la propuesta de La Escuela Práctica<sup>213</sup>. Todo parece indicar que la socialización de los niños campesinos indígenas en América se da de un modo basado en el aprendizaje práctico. Vienen primero las experiencias del hacer, del formar, del producir, completadas por una explicación o una interpretación por parte del agente educativo, sea éste el padre, el hermano de la madre o la comunidad. La inserción al trabajo se da muy temprano y así los niños americanos indígenas aprenden haciendo. Esta realidad no tiene su necesaria recaída en la escuela<sup>214</sup>. La escuela rural, por su historia hispana, ha llegado a nosotros en una forma abstracta, memorística, teórica y libresca, enemiga de la práctica. Combinando los principios de la Escuela de Reforma occidental con los saberes de los campesinos indígenas, se puede volver a una escuela práctica, donde los niños aprenden contenidos útiles, en una pedagogía que combine el aprendizaje basado en materiales y en la vivencia de situaciones reales con un progresivo camino de abstracción, jamás alejado demasiado de la realidad sociocultural del niño.

---

aceptando el desafío que comporta designarse con el concepto de agresión cultural que usa el dominador verso el dominado.

<sup>213</sup> GARCIA Castaño, J. Granados Martínez, A. *Lecturas para Educación Intercultural*. Madrid: Trotta, 1999.

<sup>214</sup> ANSIÓN, Juan. *La escuela en la comunidad campesina, proyecto escuela, ecología y comunidad campesina*. Op. Cit. Pp. 75.





## **CAPÍTULO DOS.**

### **MARCO DE REFERENCIAS. LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL ÁMBITO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO.**

#### **LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS MARCOS NORMATIVOS NACIONALES, REGIONALES E INTERNACIONALES.**

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) es el primer instrumento que reconoce a la educación como un derecho de todas las personas. Allí se señala que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental. La educación elemental será obligatoria. La educación técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a la educación superior será igual para todos, en función de los méritos respectivos...” (DUDH, art. 26, párrafo 1). Luego, en el artículo siguiente, afirma que: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad...” (DUDH, art. 27, párrafo 1).

La Declaración establece enfáticamente el principio de igualdad y no discriminación en el ejercicio de los derechos humanos al señalar que: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición...” (DUDH, art. 2) y estos derechos se ejercerán sobre la base del principio de igualdad “todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (DUDH, art. 7).

Posteriormente, los pactos y tratados internacionales específicos de derechos sociales han incluido la garantía del derecho a la educación, el que, al igual que todos los derechos humanos, debe ser ejercido sin discriminación alguna y bajo garantías de igualdad, al tiempo que se les incorpora el principio de gratuidad. De este modo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) –que fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 y entró en vigor el 3 de enero de 1976– afirma que “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana

y de su dignidad y debe fortalecer el respecto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos...” (PIDESC, art. 13, párrafo 1). Luego, en el siguiente párrafo, se establece que para alcanzar el ejercicio del derecho a la educación, el acceso debe ser gratuito para todos y todas, comenzando por la educación primaria y luego ampliando paulatinamente hacia todos los niveles de la enseñanza.

En el caso específico de los tratados emanados desde las Naciones Unidas, se destaca la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General del 20 de noviembre de 1989, y que entra en vigor el 2 de septiembre de 1990, estableciendo que: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) hacer la enseñanza superior accesible a todos... d) hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales... e) adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas...” (CDN, art. 28).

En el caso específico de los pueblos indígenas y afrodescendientes, la discusión acerca de la universalidad de los derechos humanos adquirió una centralidad sustantiva, dado que desde estos sectores se demanda una definición intercultural de los derechos. El vínculo entre cada derecho económico, social y cultural, y el principio de igualdad y no discriminación tiene su traducción jurídica, al establecerse su cumplimiento inmediato e inexcusable por parte de los Estados.

La Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, del año 1969, ya había señalado que: “En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados Partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico... El derecho a la educación y la

formación profesional...”. Pero un poco más adelante, en 1979, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), realiza un nuevo gran aporte, al constituirse como el primer instrumento en el que se subraya la inexistencia de neutralidad en las políticas públicas, y así lo hace al definir en su artículo primero qué se entiende por discriminación, en este caso, contra la mujer: “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera” (CEDAW, art. 1).

Para el caso de los pueblos indígenas, en particular, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha establecido en su jurisprudencia algunos estándares que protegen los derechos que les corresponden. En este sentido, no solo ha señalado la especial relación que los indígenas tienen con la tierra y el territorio, sino que también ha considerado especialmente el derecho a la consulta y a la participación, aportándoles un contenido específico a los derechos hasta ahora reconocidos en los instrumentos internacionales.

Finalmente, cuando se trata de observar los avances realizados en favor de la consolidación de los derechos de los pueblos indígenas, es imprescindible no dejar de analizar dos pilares dentro del Sistema de Derecho Internacional. El primero de ellos es el Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo, adoptado por los Estados Miembros durante la Conferencia General de la OIT, desarrollada en Ginebra, en junio de 1989. El segundo documento es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007. Ambos documentos constituyen instrumentos jurídicos centrales a la hora de establecer y proteger los derechos de los pueblos indígenas.

## **CONSTITUCIONES Y LEYES INTERNAS**

El Informe de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, que fue preparatoria de la Conferencia de examen de Durban, realizada en junio del 2008 en Brasilia planteaba: “... se urge a los Estados a adoptar los mecanismos apropiados con el objetivo de monitorear y medir la efectividad y progreso de los programas (...)

Se constata la necesidad de reforzar las medidas que faciliten y amplíen el acceso a oportunidades para una mayor y mejor participación de los afrodescendientes y los indígenas en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad, así como de medidas que garanticen que, los sistemas políticos y legales de los Estados, reflejen la diversidad cultural de la sociedad y en especial a las mujeres y reconozcan los distintos sistemas y formas de representación; (...) Insta a los Estados a que refuercen la protección contra el racismo<sup>216</sup>, la discriminación racial, la xenofobia, y las formas conexas de intolerancia, garantizando a todas las personas el acceso a la administración de justicia, los tribunales nacionales competentes y otros órganos y mecanismos estatales para pedir una reparación o satisfacción justa y adecuada por los perjuicios que les ocasionen esas formas de discriminación. Asimismo subraya la importancia de que los denunciantes víctimas de actos de racismo y discriminación racial tengan acceso a la protección de la ley y de los tribunales, y señala la necesidad de dar a conocer ampliamente los recursos judiciales y otros remedios legales existentes y de que estos sean fácilmente accesibles, rápidos y no excesivamente complicados (...) <sup>217</sup>”.

Los preparativos para la Conferencia de examen de Durban ya tenía unos planteamientos claros sobre los posibles problemas que se podrían presentar en la efectividad y progreso de los programas planteados para los afrodescendientes e indígenas, en todos los niveles y a la vez dejaba la sugerencia de poder realizar denuncias a las víctimas del racismo.

## **LA NO DISCRIMINACIÓN EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA.**

La mayor parte de las leyes de Educación actuales contiene artículos específicos sobre no discriminación y sobre la igualdad de oportunidades. El comportamiento no es tan uniforme en las normas sancionadas con anterioridad y, en algunos casos, incluso se presentan rezagos de visiones que hoy ya han sido superadas. En casi todos los países, las leyes establecen principios de igualdad en el acceso, pero en las normas más recientes se enfatiza el tema de “la igualdad de

---

<sup>216</sup> RUÍZ, Bernardo. “Racismo, ciencia y educación intercultural”. En: *Pedagogía Social* 4 Segunda época. Sevilla: Pedagogía Social. Pp. 27 – 41.

<sup>217</sup> Nota del Secretario General, Informe de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, preparatoria a la Conferencia de examen de Durban (Brasilia, 17 al 19 de junio de 2008). LÓPEZ, Nelson. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. Op. Cit. Pp.156.

oportunidades”, no solo en el acceso, sino también en la permanencia y la calidad de la educación.

Un ejemplo de esta nueva orientación es la recientemente sancionada Ley de Educación de Bolivia (2010), cuyo texto establece, en su art. 2.2 que: “Se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas fiscales y gratuitas, sostenidas por el Estado Plurinacional, para garantizar el acceso, permanencia y la calidad de la educación de todas y todos, por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien”.

Luego agrega en el art. 5, inc. 10, que son objetivos de la educación: “Garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad”, lo que posiciona al Estado como garante del efectivo acceso en condiciones de igualdad. De manera coherente con estos principios, otro objetivo de la educación establecido en el inc. 11 expresa: “Formular e implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional<sup>218</sup>”.

A continuación se destacan algunas de estas leyes.

a) Venezuela (2009): se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe (art. 3).

b) Bolivia (2011): la educación se fundamenta en las siguientes bases: es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad (arts. 2 y 3). Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y

---

<sup>218</sup> LÓPEZ, Nelson. *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. Op. Cit. Pp. 157.

todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas (arts. 3 y 8). Promover la unidad del Estado Plurinacional respetando la diversidad, consolidando su soberanía política, económica, social y cultural, con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas (arts. 4 y 5).

c) Ecuador (2011): la interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos (art. 2, z).

## **2.1. LA POBLACIÓN INDÍGENA: EN EL ÁMBITO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO.**

Es importante analizar que nos plantea la UNESCO. En sus informes anuales difícilmente hay referencia puntual a las comunidades indígenas, aunque su valiosa labor en cuanto a la educación y el aporte a la formación integral es muy buena. De tal manera que sus luces son un buen referente. Pero uno de los documentos claves para la comprensión y desarrollo de esta Tesis, es el texto: “El Desafío de la Declaración: Historia y Futuro de la Declaración de la ONU sobre los Pueblos Indígenas”.

En cuanto a La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas adoptada por la Asamblea General de la ONU (AG) en septiembre de 2007, es el instrumento internacional más completo y avanzado sobre los derechos de los pueblos indígenas y es un documento que ilumina muy bien el camino a seguir, ya que es desde allí, como se ha de entender el nuevo rumbo hacia la educación en las comunidades indígenas, y en nuestro caso en la Población Awá<sup>219</sup>, del Resguardo Indígena de Mallama. Por primera vez en el Derecho Internacional, los titulares de los derechos, los pueblos indígenas, jugaron un papel central en las negociaciones sobre su contenido.

---

<sup>219</sup> OSBORN, Ann. *Estudio para el Conocimiento y Rescate de Formas Autóctonas de Atención al Niño: Los Kwaikeres de Nariño*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F.). Pasto, Nariño: Planeta, 2011.

Los derechos de los pueblos indígenas se incorporaron tarde al proceso de construcción del edificio internacional para el reconocimiento, protección y promoción de los Derechos Humanos. Durante mucho tiempo se consideró que la situación de los pueblos indígenas concernía tan solo a los estados y que, siempre que estos se adhirieran a los principios generales de los derechos humanos individuales universales, la ONU no tenía que asumir ningún papel o responsabilidad. Durante las décadas en las que la ONU se ocupó de la descolonización se pensaba que los indígenas que vivían en antiguas colonias europeas se beneficiarían de la liberación nacional. En muchos casos, todos los pueblos de las colonias se consideraban “indígenas”. Solo más adelante los estados reconocieron colectivamente la existencia de pueblos “indígenas y tribales” en algunos países independientes. En el nivel internacional, los pueblos indígenas se vieron amparados por la Organización Internacional del Trabajo, que adoptó el Convenio 107 sobre “pueblos indígenas y tribales en países independientes” en 1957.

A partir de 1970, la ONU, empieza a tener en cuenta a la población indígena. En aquel entonces, los pueblos indígenas luchaban por su reconocimiento en el nivel nacional y, cada vez más, iban articulando sus preocupaciones en el lenguaje de los derechos humanos.

## **2.2. Precisando la Historia.**

La Carta de San Francisco (1945) reconoce en sus artículos 1(3), 13 (1, b), 55 y 56, entre otros, el principio de igualdad de derechos y la libre determinación de los pueblos y la Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos en Resolución 217 A (III) el 10 de diciembre de 1948 y un día antes, el 9 de diciembre de ese año, la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio, en su Resolución 260 (III). Entre los instrumentos del *desafío de la Declaración – Historia 18 y futuro de la declaración de la ONU sobre pueblos indígenas* derechos humanos relevantes adoptados en los años 60 se encontraba la Convención para la Eliminación de la Discriminación Racial (1965) y, aún más importantes, los dos pactos internacionales de derechos humanos (1966). Estos últimos contienen un artículo 1 idéntico que consagra el derecho de todos los pueblos a la libre determinación como un derecho humano fundamental, reafirmando así resoluciones anteriores de la Asamblea de 1950 y 1952 sobre esta cuestión. Fuera la

ONU en sí, pero también positivos, eran los instrumentos y trabajos de organismos especializados como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos incluían su trabajo en materia de trabajadores indígenas, primero en un contexto colonial y después también en países independientes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue también importante con su Convención relativa a lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada por la Conferencia General el 14 de diciembre de 1960 y en vigor desde el 22 de mayo de 1962.

A este respecto se menciona, como antecedente, que en 1948 la delegación de Bolivia presentó una propuesta consistente en crear una Subcomisión encargada de los problemas sociales de las poblaciones indígenas del continente americano. Ese estudio tampoco se realizó. Todo esto es, sin embargo, una muestra de interés, en aquellos momentos, de parte de algunos países en esta materia.

Desde 1977 en adelante se contó en forma creciente, con la entusiasta, dedicada, brillante y eficaz lucha de los pueblos indígenas y sus miembros, así como del movimiento indígena internacional que fue formándose y creciendo en esa tarea. El esfuerzo se definió claramente: lograr, en la medida de lo posible, avanzar cada día hacia la obtención del reconocimiento de los pueblos, como pueblos históricos, vivos y palpitantes, así como sus derechos humanos y libertades fundamentales, pero con particular énfasis en sus derechos colectivos, históricos y específicos que los caracterizan y que, a través de la historia, han contribuido siempre en forma particularmente idónea al bienestar y al desarrollo integral de la humanidad entera, en un ambiente de comprensión y solidaridad entre todos, con respeto a las diferencias.

El Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas (GTPI) fue establecido por la Subcomisión de la ONU para la Prevención de la Discriminación y la Protección de las Minorías (la Subcomisión) en 1982, un momento en que los esfuerzos internacionales para proteger los derechos humanos habían adquirido una importancia significativa.

En los tempranos años formativos del derecho internacional, antes de separarse del derecho natural y del pensamiento teológico, las cuestiones relativas al tratamiento de los pueblos indígenas aparecen en los escritos de Bartolomé de las Casas y de Francisco de Vitoria<sup>220</sup>. Sin embargo, sus esfuerzos humanistas no

---

<sup>220</sup> ANAYA. S. James. *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Madrid: Trotta, 2005. Pp. 16-18.



tuvieron un gran éxito en mejorar positivamente el comportamiento de los colonizadores europeos. La brutalidad extrema era común entre los conquistadores en las Américas, incluidas las matanzas generalizadas y deliberadas de la población que habitaba allí anteriormente.

La preocupación por los derechos de los pueblos indígenas desapareció del derecho internacional durante el periodo del derecho internacional clásico, positivista, en su evolución desde el final de las guerras napoleónicas hasta la II Guerra Mundial. Era la época del auge del sistema de los estados nación en Europa, que se extendió a los nuevos estados coloniales independientes.

Se consideraba que el Derecho Internacional derivaba tan solo del consentimiento y de las prácticas estatales y que trataba únicamente de las relaciones entre estados soberanos. La situación en el interior de los estados era asunto exclusivo del poder colonial. Por lo tanto, el tratamiento de los pueblos indígenas era en general una cuestión interna, sin ningún papel para la comunidad internacional. Incluso se consideró que los tratados entre los imperios coloniales y los pueblos indígenas quedaban bajo la jurisdicción nacional y no internacional<sup>221</sup>.

A finales de la I Guerra Mundial emergieron algunos elementos de cambio en el derecho internacional, aunque con pocos efectos positivos para los pueblos indígenas. La Liga de Naciones estableció un sistema de protección internacional de las minorías que vivían en algunos de los estados nuevos o reconstruidos de la Europa Central y Oriental. Otro avance parcial fue el sistema del mandato, establecido en el Artículo 22 del Convenio de la Liga de Naciones<sup>222</sup>. En relación con las colonias y los territorios tomados a los poderes coloniales derrotados y transferidos como mandatos a los de la coalición vencedora, “el bienestar y desarrollo de esos pueblos constituye una misión sagrada de civilización, y conviene incluir en el presente pacto garantías para el cumplimiento de esta misión” (Artículo 22 del Convenio de la Liga de Naciones).

La única excepción fue la Organización Internacional del Trabajo que, preocupada por la abolición de la esclavitud, había comenzado a investigar la situación de estos pueblos indígenas, un proceso que culminaría mucho más adelante, después de la II Guerra Mundial, con la adopción del primer convenio internacional

---

<sup>221</sup> Sobre la desaparición de la cuestión de los pueblos indígenas en el derecho internacional durante el periodo del derecho internacional clásico, véase Anaya, *Ibíd.*, 23-30.

<sup>222</sup> Pacto de la Liga de las Naciones, Versalles, 28 de junio de 1919, UKTS 4 (1919); 13 AJIL (1919) Supp 128, 361, entrada en vigor, 10 de enero de 1920.

relevante para ellos: el Convenio 107 de la OIT sobre poblaciones indígenas y tribales (Convenio 107 de la OIT)<sup>223</sup>.

Los derechos humanos internacionales tal como se establecieron al final de la II Guerra Mundial, estaban basados en el principio de que todas las personas debían ser libres e iguales en dignidad y derechos. Todos tenían derecho a todos los derechos humanos “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (DUDH, Art. 2).

Con todos estos elementos surge la Declaración de los Principios de los Pueblos Indígenas<sup>224</sup>.

Estos principios constituyen las normas mínimas que los Estados deberán respetar y aplicar.

Con la adopción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (la Declaración) en el Consejo de Derechos Humanos (29 de junio de 2006) primero, y en la Asamblea General de la ONU (13 de septiembre de 2007) después, los pueblos indígenas de todo el mundo han dado un paso de enorme significado en su largo caminar por la defensa y la reivindicación de sus derechos individuales y colectivos. Un paso histórico que será el cimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, los Estados y las sociedades en las que han coexistido y con las que conviven de manera cotidiana.

Lo anterior fue posible, en gran medida, debido a que los pueblos indígenas han tenido la capacidad de reconocerse a sí mismos como sujetos plenos –con dignidad y derechos– al igual que los demás pueblos de la tierra, y a que han comprendido la necesidad de trascender no sólo los ámbitos culturales, territoriales, organizativos y simbólicos propios –para ir más allá en la búsqueda de un mayor conocimiento de la “otredad”– sino la interrelación e interacción con otros pueblos y culturas con los cuales comparten realidades y aspiraciones.

Dice Lévi-Strauss:

“Los pueblos indígenas son conscientes de la existencia de otros pueblos indígenas en todo el mundo, lo cual sin duda va

---

<sup>223</sup> Convenio de la Organización Internacional del Trabajo relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes (Nº 107) ILC 40ª sesión, 26 de junio de 1957, entrada en vigor, 2 de junio de 1959.

<sup>224</sup> Declaración de principios adoptados en la Cuarta Asamblea General del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas en Panamá, septiembre de 1984.

acompañado de un movimiento internacional, tal como lo hemos constatado en múltiples foros y espacios globales<sup>225</sup>”.

Y coloca el ejemplo, como en los cónclaves de los pueblos indígenas los cuales han confluído integrantes de los pueblos aymara, kaingang, brunca, kuna, nahua, quechua, maorí, zapoteca, mixe, mohawk, inuit, innu, saami, maasai, amazigh, yaqui, diaguita, otomí, gabi-gabi, y muchos más procedentes de los más diversos rincones geográficos del planeta.

Sin embargo, lo anterior no necesariamente significa que las condiciones de vida y el respeto a sus lenguas, culturas, tierras, territorios, sistemas de organización social y política, entre otros, sean mejores que en los tiempos de los etnólogos descubridores de remotas culturas. Quizás incluso hayan empeorado, tal como una y otra vez nos lo han expresado esos pueblos en su larga lucha por la defensa<sup>226</sup> de sus derechos y reivindicaciones. Una difícil y compleja realidad caracterizada por la pobreza extrema y la marginación, la exclusión y el abandono de los gobiernos, el racismo y la discriminación, la injusticia y la desigualdad, la explotación y las diversas formas de opresión, en abierto desconocimiento y violación de sus derechos más elementales. Una dolorosa realidad que ha negado la condición humana a esos pueblos indígenas, en todo el mundo.

Frente a esta situación, los pueblos indígenas han tenido que alzar la voz diciendo: “ya basta”, e iniciando un largo y sinuoso caminar en la búsqueda del reconocimiento de sus legítimos derechos. Es así como la comunidad internacional ha tenido que transitar hacia una mayor y mejor visualización de la realidad indígena y se han tenido que abrir los espacios para el debate y la reflexión sobre los derechos y las aspiraciones de los pueblos indígenas.

---

<sup>225</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. *Loin de Brésil; entretien avec Véronique Mortaigne*. Paris: Chandeigne, 2005.

<sup>226</sup> GARCIA HIERRO, Pedro y CHA SE SMITH Richard. *El Indígena y Su Territorio Son Uno Solo. Estrategias Para la Defensa de los Pueblos y Territorios Indígenas en la Cuenca Amazónica*. Lima: Oxfam, 1991. América - Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, COICA, 1991. Ver Capítulo 2: Conceptos Previos. Pp. 3 1-39 - Capítulo 3: La Situación de Partida: El Diagnóstico. Pp. 43-49 y Capítulo 4: Objetivos y Acciones Estratégicas. Pp. 51-130.

### 2.2.1. Estimación de la población indígena en la Región Andina (en miles).

Si se analiza su distribución espacial a partir de la información censal disponible, se desprende que Perú (8,5 millones) es el país en el que se concentra la mayor cantidad de población indígena, seguido por México (6,1 millones), el Estado Plurinacional de Bolivia (5 millones) y Guatemala (4,6 millones). Luego, se observa un grupo de países, constituido por Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela, donde la población indígena promedio oscila alrededor de medio millón o un millón de personas<sup>227</sup>. Mientras en otro grupo de países, el número de indígenas no supera a las 500 mil personas.

Este último es el caso de Argentina, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. Finalmente, Cuba, Haití y República Dominicana conforman al grupo de países donde la población indígena ha sido prácticamente exterminada. Desde la perspectiva del peso relativo de la población indígena sobre el total nacional, se destaca especialmente la situación del Estado Plurinacional de Bolivia (71%), Guatemala (41%), Perú (47%) y Ecuador (43%). En cambio, Chile, Honduras, México, Nicaragua y Panamá conforman otro grupo de países donde el peso relativo de la población indígena fluctúa entre el 5% y el 10%<sup>229</sup>.

Algunas fuentes indican que el acervo lingüístico de la región supera las 850 lenguas y dialectos. Pero muy por debajo de estos valores se encuentran los resultados difundidos por el *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*, que registra 420 lenguas habladas. No obstante, tanto la referencia sobre la ubicación espacial de los pueblos como la referencia sobre los lugares donde se hablan estas lenguas conllevan algunos aspectos problemáticos que revisten cierta consideración. En tanto la conformación de los actuales Estados nacionales fue posterior al proceso de ocupación de esos mismos territorios por parte de los pueblos indígenas, no necesariamente existe una correspondencia entre un Estado Nación y cada pueblo indígena. Por el contrario, más del 20% de los pueblos indígenas trascienden las fronteras nacionales y, a través de sus prácticas, revelan la profunda continuidad geográfica y cultural que constituye al continente. Como es de suponer, esta particularidad también se refleja en las lenguas que hablan. Es así como un cuarto de las 420 lenguas identificadas por el *Atlas* se usa en dos o más países. Otras regiones

---

<sup>227</sup> ANAYA. S. James. *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Op. Cit. Pp. 24.

<sup>229</sup> ANAYA. S. James. *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Pp. 48

del mundo, en cambio, como el continente africano, Asia del Sur o Nueva Guinea duplican o incluso triplican el total de lenguas latinoamericanas y caribeñas. Pero el rasgo distintivo de América Latina –según lo indica la misma fuente– no parece ser la cantidad de lenguas que existen sino la diversidad de familias lingüísticas que conforman.

Desde esta perspectiva, se observa que en América Latina y el Caribe la familia lingüística más extendida es el Arawak, que atraviesa toda Centroamérica hasta la Amazonia, está presente en más de diez países y es la fuente de origen de más de cuarenta lenguas diferentes. Respecto de los idiomas indígenas, puede afirmarse que uno de los más extendidos es el quechua, ya que lo hablan pueblos que residen en Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. No obstante, es necesario aclarar que la actual relación de los pueblos con sus idiomas indica que la quinta parte de ellos ha perdido su lengua nativa. La pérdida de la lengua original se dio con mayor fuerza entre los primeros pueblos que tuvieron contacto con los colonizadores y en aquellos espacios territoriales donde se originaron los primeros vínculos entre el Estado y los pueblos indígenas, como fue el caso de la costa nordeste de Brasil o los Andes norte de Colombia.

Diversas expresiones en lenguas nativas aluden al sentido particular que los pueblos indígenas establecen con el espacio físico. Es así como las nociones de “anclaje cultural”, “comunalidad” o “anclaje de la diferencia” constituyen distintos modos de enfatizar la unidad entre sujeto indígena y territorio. Desde esta perspectiva, el sujeto no habita simplemente un lugar sino que “pertenece” al territorio, de tal forma que en ocasiones este pasa a ser un “sujeto espiritual”.

**TABLA No. 02.** Población de la Región Andina.

<b>País</b>	<b>Población Nacional (en millones)</b>	<b>Indígena</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Bolivia</b>	<b>10.345<sup>&amp;</sup></b>	<b>5.914</b>	<b>71</b>
<b>Perú</b>	<b>29.518<sup>&amp;</sup></b>	<b>12.696</b>	<b>47</b>
<b>Ecuador</b>	<b>13.820<sup>&amp;</sup></b>	<b>5.556</b>	<b>43</b>
<b>Colombia</b>	<b>46.345<sup>&amp;</sup></b>	<b>794</b>	<b>2</b>
<b>Venezuela</b>	<b>29.543<sup>&amp;</sup></b>	<b>471</b>	<b>2</b>

FUENTE: CLARK, Helen. INFORME REGIONAL SOBRE DESARROLLO HUMANO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. PNUD. Costa Rica, 2013.

Como vemos en el **Tabla No. 02**, la mayor población indígena de la Región Andina se concentra en Bolivia (71%), mientras que en el Perú existe menos de la población indígena (47%) y en el Ecuador de igual manera (43%), vemos que en Colombia y Venezuela los promedios son mínimos (2%), pero no por ello, dejan de ser importantes. Nos damos cuenta, que la población indígena, en general, de la Región andina, es de un 33%, lo cual nos dice mucho. Por ejemplo, que los Indígenas de las distintas comunidades de la Región Andina, a pesar de tener nombres diferentes, tienen mucho en común respecto a: su cosmovisión, su geografía, su identidad religiosa, su economía, sus creencias, su política, pero, especialmente, su educación. La cual se identifica con algunos elementos propios de las cosmovisiones de las comunidades indígenas, sus procesos de enseñanza aprendizaje, las relaciones maestros (espirituales) estudiantes (discípulos), entre otros.

### **2.2.2. Indicadores de salud en la Población Indígena.**

La situación de salud de los pueblos indígenas es inferior a la de otros sectores de la población, con índices de mortalidad y morbilidad muy superiores a los de la población no indígena.

La brecha en términos de acceso a los servicios de salud pública es igualmente alta, mientras que sólo en tres países (Bolivia, Ecuador y Perú) existe un reconocimiento y un apoyo por parte del Estado a la medicina tradicional indígena.

La mortalidad infantil era especialmente alta en la población indígena. Con excepción de Chile, en todos los países que tenían una población indígena superior al 5%, las tasas de mortalidad oscilaban entre el 26 y el 62 por cada 1.000 nacidos vivos (comparado con una tasa promedio de 25 por 1.000 en toda la población de América Latina)<sup>230</sup>. Hacia el 2010 la tasa de mortalidad infantil disminuyó entre el 20 y 22 por cada 1.000 nacidos vivos. Se espera que para este año, 2015<sup>231</sup>, la tasa disminuya a 15 por cada 1.000 nacidos vivos<sup>232</sup>. Se ha mejorado sustancialmente en toda Latinoamérica la mortalidad infantil gracias al avance de la medicina y a la

---

<sup>230</sup> BONILLA, Elsy. *Formación de Investigadores*. Bogotá: Tercer Mundo, 1998.

<sup>231</sup> Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/3798-mortalidad-infantil-y-en-la-ninez-de-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-de>. Citado 16 de enero de 2015.

<sup>232</sup> Disponible en: [www.unicef.org/lac/desafios\\_n6\\_MortalidadInfantil\\_Ene\\_08\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/desafios_n6_MortalidadInfantil_Ene_08(1).pdf). Citado 12 de septiembre de 2014.

preocupación de los estados para ayudar a la población más vulnerable en el campo de la salud.

En países tales como Bolivia y Ecuador, la mortalidad infantil indígena es aproximadamente el doble de la no indígena. Igualmente preocupante es la alta tasa de mortalidad materna indígena, la cual es mucho más alta que la de las mujeres que no tienen ascendencia indígena (por ejemplo, en Bolivia y Perú la tasa del mismo índice es entre 390 y 270 por 100.000 en zonas indígenas comparado con una tasa promedio de la región de 125 por 100.000).

La mortalidad durante los primeros años de vida se vincula estrechamente con las condiciones de vida, como el saneamiento y el acceso al agua potable, junto con el acceso a servicios básicos de salud y educación. En gran medida, los valores que asumen los indicadores de mortalidad reflejan “(...) la interdependencia entre los determinantes estructurales de pobreza (posición socioeconómica), discriminación (estratificación social) y daño acumulado (exposición y vulnerabilidad diferencial); y los determinantes próximos, principalmente aquellos relacionados con la organización y el acceso a los servicios de salud, la escasa seguridad alimentaria y el daño o destrucción de los ecosistemas...<sup>233</sup>”. En este sentido, una aproximación precisa la constituye el desigual cumplimiento del derecho a la vida y a la salud.

En la **Tabla No.03** se identificarán las tasas de mortalidad infantil, como a la vez se arrojarán datos sobre la población de niños menores de 5 años tanto de los indígenas como de los afrodescendientes.

**TABLA No. 03.** Tasas de mortalidad infantil y de niños menores de 5 años de la población indígena y afrodescendientes. América Latina, *circa* 2000.

<b>Tasas de mortalidad infantil y de niños menores de 5 años de la población indígena y afrodescendientes. América Latina, <i>circa</i> 2000</b>				
<b>Tasas de mortalidad infantil</b>				
PAÍS	TOTAL	INDÍGENA	AFRODESCENDIENTE	RESTO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA	66,7	73,9	s/d	53,1
COLOMBIA	25,6	39,5	31,7	23,9
ECUADOR	33,3	67,6	37,2	29,3
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA	20,6	44,4	s/d	19,6
<b>TASA DE MORTALIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 5 AÑOS</b>				

<sup>233</sup> CEPAL. *Problemas de la Población Indígena*. UNFPA-OPS, 2010.

PAÍS	TOTAL	INDÍGENA	AFRODESCEN- DIENTE	RESTO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA	85,4	96,2	s/d	66,6
COLOMBIA	33,1	55,7	43,0	30,3
ECUADOR	41,3	93,4	46,7	36,2
REPÚBLICA BOLIVARIANA V.	31,0	75,0	s/d	29,5

FUENTE: BÁRCENA, ALICIA. PANORAMA SOCIAL DE AMERICA LATINA. CEPAL. Santiago de Chile, 2010.

Los indicadores de mortalidad infantil se relacionan estrechamente con el acceso a un adecuado saneamiento, a una vivienda digna, al acceso al agua potable y a la nutrición adecuada de la embarazada y del niño. El acceso a una vivienda adecuada fue reconocido como un derecho fundamental durante la primera Conferencia de Vivienda y Asentamientos realizada en 1976 en Vancouver, lo cual implicó el reconocimiento formal de que un inadecuado acceso a la vivienda y al agua potable ponen en riesgo la supervivencia. No obstante, millones de personas viven hoy en asentamientos irregulares, con viviendas precarias y carecen de servicios de saneamiento básicos y de acceso al agua potable. Esta privación constituye una de las dimensiones críticas en las que se expresa la pobreza y representa una situación que se agudiza en las zonas rurales, y entre la población indígena y afrodescendientes. En términos generales, las condiciones de vida, sin que se demuestre ninguna distinción por condición étnica y racial, siempre son más favorables en las zonas urbanas que en las rurales. Algunos estudios orientados a estimar la magnitud de la brecha geográfica, indican que, en conjunto, el acceso a cloacas, al agua potable y a baños higiénicos es de un 40% a un 50% superior en las ciudades que en las zonas rurales<sup>235</sup>.

### **Pobreza y participación en el mercado laboral**

En la actualidad, cada vez hay mayor consenso acerca del carácter multidimensional que adquiere la pobreza. Desde esta perspectiva, el concepto “pobreza” alude “... a la privación de activos y oportunidades esenciales a los que tienen derecho todos los seres humanos. En este sentido la pobreza, en sus distintas formas, puede entenderse como falta de realización de derechos, sean estos derechos

<sup>235</sup> CEPAL. *Problemas de la Población Indígena*. Op. Cit. Pp. 33.



civiles y políticos, o derechos económicos, sociales y culturales. De modo que tanto la falta de libertades como de opciones de participación o representación políticas, acceso a ingresos y empleo, uso de lenguas nativas, afirmación de la identidad cultural, y acceso a educación y salud son tanto carencias de ciudadanía (entendida como titularidad de derechos) como formas de pobreza. Y si tanto la pobreza como las carencias en la titularidad de derechos se relacionan con el acceso desigual y limitado a los recursos productivos, y con la escasa participación en las instituciones sociales y políticas, las demandas en el campo de la ciudadanía son también demandas de recursos que permiten superar condiciones de pobreza”.

La pobreza y la participación en el mercado laboral, van cogidas de la mano, ya que son fruto de la explotación que realizan los grandes empresarios a la población más vulnerable. En el siguiente cuadro se analizarán los Porcentajes de la población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades para pagar las cuentas de su hogar o comprar alimentos. Porcentaje de población que vive en hogares con hacinamiento crítico y porcentaje de población que reside en hogares con inserciones ocupacionales deficitarias, según país y grupo étnico. El problema de América Latina, es que incluso mucha población no cuenta con lo mínimo para poder pagar un recibo del agua o de la luz, menos los alimentos.

Como veremos en la siguiente tabla, la población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades grandes para poder pagar las cuentas en el hogar y comprar alimentos. Como si esto fuera poco, tienen grandes problemas de hacinamiento, lo cual trae muchas enfermedades sin permitir, además, la posibilidad de la independencia entre ellos.

A todo lo anterior se tiene que las viviendas donde ellos viven, son precarias en la construcción, en la infraestructura, en los cuartos, en los pisos, entre otros. No hay servicios básicos suficientes, son muy rudimentarios y no son los más adecuados para un mínimo de vivir adecuadamente. Por ello, se hace necesario fomentar un compromiso estatal que ayude a los resguardos para que puedan superar estas necesidades básicas. Veamos el siguiente cuadro para comprender mejor esta situación:

**TABLA No. 04.** Porcentaje de población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades para pagar las cuentas de su hogar o comprar alimentos. Porcentaje de población que vive en hogares con hacinamiento crítico y porcentaje de población que reside en hogares con inserciones ocupacionales deficitarias, según país y grupo étnico.

Porcentaje de población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades para pagar las cuentas de su hogar o comprar alimentos. Porcentaje de población que vive en hogares con hacinamiento crítico y porcentaje de población que reside en hogares con inserciones ocupacionales deficitarias, según país y grupo étnico. América Latina.				
PAÍS	INDÍGENAS			
	% QUE HA TENIDO DIFICULTADES ECONÓMICAS PARA...(II)		% DE HOGARES CON INSERCIONES OCUPACIONALES DEFICITARIAS(I)	% DE PERSONAS QUE VIVEN EN HOGARES CON HACINAMIENTO(I)
	PAGAR LAS CUENTAS	COMPRAR COMIDA		
<b>ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA</b>	43,7	36,1	44,9	35,1
<b>COLOMBIA</b>	80,3	64,2	s/d	s/d
<b>ECUADOR</b>	69,1	68,4	53,3	0,0
<b>PERÚ</b>	68,7	55,6	52,3	23,0
<b>REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA</b>	50,1	43,7	s/d	s/d

FUENTE: LÓPEZ, Néstor. PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA SITUACIÓN ACTUAL Y LAS RESPUESTAS DESDE EL ESTADO. SITEAL: Buenos Aires, 2013.

Un indicador más crítico que el desarrollado hasta aquí, es aquel que expresa la proporción de personas que declara tener dificultades para cubrir los gastos mínimos de alimentación, un modo indirecto de manifestar situaciones de indigencia. Desde esta perspectiva, se observa que las situaciones más acuciantes se registran entre la población indígena de República Dominicana, Honduras, Ecuador y Colombia, pues en estos países una proporción que fluctúa entre el 80% y el 64% no alcanza con sus ingresos a cubrir los costos de alimentación. Para el caso de la población afrodescendientes, los valores más elevados de este indicador se observan nuevamente en Ecuador y en Honduras<sup>236</sup>.

<sup>236</sup> LÓPEZ, Néstor. PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA SITUACIÓN ACTUAL Y LAS RESPUESTAS DESDE EL ESTADO. Op. Cit. Pp. 78.

Porcentaje de población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades para pagar las cuentas de su hogar o comprar alimentos. Porcentaje de población que vive en hogares con hacinamiento crítico y porcentaje de población que reside en hogares con inserciones ocupacionales deficitarias, según país y grupo étnico. América Latina.				
PAÍS	NEGROS Y MULATOS			
	% QUE HA TENIDO DIFICULTADES ECONÓMICAS PARA...(II)		% DE HOGARES CON INSERCIONES OCUPACIONALES DEFICITARIAS(I)	% DE PERSONAS QUE VIVEN EN HOGARES CON HACINAMIENTO(I)
	PAGAR LAS CUENTAS	COMPRAR COMIDA		
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA	s/d	s/d	s/d	s/d
COLOMBIA	56,9	46,3	s/d	s/d
ECUADOR	67,6	61,6	22,7	0,0
PERÚ	54,5	40,9	s/d	s/d
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA	29,2	29,0	s/d	s/d

FUENTE: LÓPEZ, Néstor. METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. SITEAL: Buenos Aires, 2013.

Porcentaje de población de 16 años y más que menciona haber tenido dificultades para pagar las cuentas de su hogar o comprar alimentos. Porcentaje de población que vive en hogares con hacinamiento crítico y porcentaje de población que reside en hogares con inserciones ocupacionales deficitarias, según país y grupo étnico. América Latina.				
PAÍS	MESTIZOS Y BLANCOS			
	% QUE HA TENIDO DIFICULTADES ECONÓMICAS PARA...(II)		% DE HOGARES CON INSERCIONES OCUPACIONALES DEFICITARIAS(I)	% DE PERSONAS QUE VIVEN EN HOGARES CON HACINAMIENTO(I)
	PAGAR LAS CUENTAS	COMPRAR COMIDA		
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA	38,2	24,5	34,6	42,3
COLOMBIA	52,3	40,1	s/d	s/d
ECUADOR	58,5	54,6	21,7	0,0
PERÚ	47,1	33,0	29,0	17,5

FUENTE: LÓPEZ, Néstor. METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. SITEAL: Buenos Aires, 2010.

Paralelamente, otro indicador que expresa una de las dimensiones más intensas de la pobreza es el nivel de hacinamiento habitacional, expresado como la proporción de personas que vive en hogares donde la relación entre la disponibilidad de habitaciones para dormir y la cantidad de miembros que componen el hogar asciende a tres o a más de tres personas por ambiente<sup>237</sup>.

<sup>237</sup> LÓPEZ, Néstor. METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. Op. Cit. Pp. 46.

Nuevamente, la información proveniente de las encuestas de hogares de los países de la región indica que la proporción de población indígena o afrodescendientes que vive en condiciones habitacionales deficitarias, con excepción de la población indígena del Estado Plurinacional de Bolivia y de la población afrodescendientes en el caso de Nicaragua, es considerablemente superior a la que se registra entre la población blanca o mestiza. Como ya se señaló, el acceso a los recursos económicos está directamente relacionado con el tipo y calidad del vínculo que los miembros activos del hogar hayan podido establecer con el mercado laboral.

En este sentido, se clasificó a las personas según el tipo de inserción laboral de cada unidad familiar. Para el caso de los hogares emplazados en áreas urbanas, se consideró como inserciones ocupacionales deficitarias a las de aquellas unidades familiares en las que el jefe o la jefa de hogar, realiza actividades económicas orientadas a la obtención de recursos en el sector informal de la economía. Mientras en las áreas rurales, se consideró como inserciones ocupacionales deficitarias al vínculo de aquellas unidades familiares que basaran, al menos una parte de su economía, en el trabajo no remunerado. Luego, el análisis de esta información terminaría reforzando lo ya dicho. Es decir que, en términos generales, y con brechas de amplitud variable entre países, la proporción de población indígena y, en mucho menor medida, de afrodescendientes, que basa su economía familiar en inserciones ocupacionales deficitarias supera con creces a la que se observa a propósito de la población blanca y mestiza.

### **Discriminación.**

Un gran ausente durante la producción y la sistematización de la información lo constituyen las voces de la población indígena y afrodescendientes. Solo la Encuesta Latinobarómetro permite, de manera incipiente, comenzar a enfrentar esta falta, al ofrecer de primera mano la opinión que tanto indígenas como afrodescendientes tienen acerca de las conductas discriminatorias que, en términos generales, persisten en las relaciones sociales, además de recabar, en particular, todo un conjunto de valoraciones y apreciaciones que ellos poseen como sujetos pertenecientes a los grupos sociales discriminados.

**TABLA No. 05.** Porcentaje de población de 16 años y más que percibe que el conflicto interracial – interétnico en su país es fuerte o muy fuerte, según país y grupo étnico. América Latina, 5 países

<b>Porcentaje de población de 16 años y más que percibe que el conflicto interracial – interétnico en su país es fuerte o muy fuerte, según país y grupo étnico. América Latina, 5 países</b>						
<b>PAÍS</b>	<b>% DE ENTREVISTADOS QUE PERCIBE QUE EL CONFLICTO INTERRACIAL - INTERÉTNICO ES “FUERTE” PAÍS O “MUY FUERTE” EN SU PAÍS</b>			<b>% DE ENTREVISTADOS QUE SE CONSIDERA PARTE DE UN GRUPO DISCRIMINADO</b>		
	<b>INDÍGENAS</b>	<b>NEGROS Y MULATOS</b>	<b>MESTIZOS Y BLANCOS</b>	<b>INDÍGENAS</b>	<b>NEGROS Y MULATOS</b>	<b>MESTIZOS Y BLANCOS</b>
<b>ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA</b>	68,8	s/d	70,6	46,5	s/d	23,6
<b>COLOMBIA</b>	71,9	67,4	60,5	34,4	14,6	10,2
<b>ECUADOR</b>	75,0	69,1	68,1	45,3	21,8	19,3
<b>PERÚ</b>	64,9	77,4	65,2	56,8	18,2	23,0
<b>REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA</b>	38,6	39,1	36,8	s/d	23,9	18,1

FUENTE: LÓPEZ, Néstor. METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. SITEAL: Buenos Aires, 2013.

### 2.2.3. Los derechos fundamentales contenidos en la Declaración<sup>238</sup>.

La Declaración reconoce la importancia de la diversidad cultural y los derechos humanos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. El instrumento tiene por objeto central fomentar las “relaciones armoniosas y de cooperación entre el Estado y los pueblos indígenas, basadas en los principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la no discriminación y la buena fe<sup>239</sup>”.

También reconoce expresamente el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación en el ámbito político y jurídico, así como en materia de su desarrollo económico, social y cultural, “manteniendo a la vez sus derechos a participar plenamente, si así lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado<sup>240</sup>”.

Entre sus disposiciones más relevantes, reconoce el derecho de los pueblos indígenas a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten sus

<sup>238</sup> Asamblea General “Resolución 61/295: Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” Doc. ONU A/&/67, Anexo 13 de septiembre de 2007.

<sup>239</sup> Párrafo preambular 15a del que fuera *Proyecto de Declaración* durante las negociaciones del GTPD. Cf. Sección preambular de la Declaración adoptada por la Asamblea General.

<sup>240</sup> Artículo 5 de la Declaración.

derechos, vidas y destinos, y requiere a los Estados celebrar consultas y cooperar de buena fe con los pueblos indígenas interesados para obtener su consentimiento previo, libre e informado antes de adoptar y aplicar medidas legislativas y administrativas que los afecten (artículo 19).

El instrumento reconoce también la relación espiritual de los pueblos indígenas con sus tierras, territorios y recursos naturales, así como su derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlarlas bajo sus propias leyes y sistemas de tenencia de la tierra. De conformidad con la Declaración, para el uso y aprovechamiento de las tierras, territorios y recursos naturales por parte de terceros, se requerirá antes del consentimiento previo, libre e informado de los pueblos indígenas, y en caso contrario debe ir acompañado de una reparación. Asimismo, proscribire el desplazamiento forzado de los pueblos indígenas de sus tierras o territorios, y establece el requisito de obtener su consentimiento libre, previo e informado para cualquier traslado o indemnización que derive del mismo.

Es el momento de precisar nuestros conceptos. Y que mejor partir del concepto pueblo, que ya la Declaración lo viene trabajando, y poder dar una buena orientación a nuestros lectores de lo que se busca con esta aproximación histórica.

#### **2.2.4. El alcance de la libre determinación de los pueblos indígenas<sup>243</sup>.**

El tema crucial de la Declaración es, sin duda alguna, el de la libre determinación. Es el tema que ha generado estremecimientos a muchos Estados por la supuesta implicación de la amenaza que supone a la integridad territorial. El artículo 3 de la Declaración, que reza: “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

Para resolver las inquietudes de los Estados en términos de la integridad territorial, se toma el proyecto del artículo 31 del texto original y convertirlo en un artículo 3a (4 en la versión final de la Declaración), de acuerdo con una propuesta

---

<sup>243</sup> El discurso de derechos de los pueblos indígenas opera con unas pocas definiciones de trabajo del término “pueblos indígenas”. Para el propósito que nos ocupa, es suficiente señalar que, sea cual sea la definición utilizada, se hace siempre un especial énfasis en el requisito de que un grupo, para constituir un pueblo indígena, debe haber ocupado y utilizado un territorio bastante definido antes de que se establecieran las actuales fronteras estatales. Las culturas de los pueblos indígenas están además marcadas por un conexión espiritual intrínseca con ese territorio y con los recursos naturales que se encuentran en el mismo. Como es el caso de la Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama.

presentada por México a partir del seminario-taller de Pátzcuaro: “los pueblos indígenas, al ejercer su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o el autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como los medios para financiar sus funciones autónomas”. Ello, a efecto de contribuir a contextualizar la libre determinación contenida en el artículo 3 de la Declaración.

Puede interpretarse que las consecuencias jurídicas con respecto a la propiedad, posesión y control de las tierras, territorios y recursos no necesariamente aplicarían en este contexto, en tanto que el artículo 25 de la Declaración se concentra en proteger el derecho de los pueblos indígenas para mantener y fortalecer su relación espiritual con dichas tierras, territorios y recursos.

Un aspecto que cabe mencionar es la supervivencia de los pueblos indígenas a través de la reproducción de su cultura, y la facilitación de este derecho a los pueblos indígenas nómadas o transfronterizos en relación con sus territorios. En este sentido, es necesario entender que el término “*territorios*” hace alusión al espacio material que permite la supervivencia de los pueblos indígenas como tales, a través de la reproducción de su cultura, y no significa de ninguna forma ni equivale al “territorio nacional” o al “estado nación”<sup>244</sup>. Esto debe disipar los temores de los Estados en torno a dicho término. Territorio aquí se refiere a la totalidad simbólica del espacio en que se desarrolla una cultura indígena particular, incluyendo no sólo la tierra, sino las dimensiones del “paisaje sagrado<sup>245</sup>” que corresponden a su cosmovisión, lo cual explica esa capacidad plástica y holística de los pueblos indígenas para delimitar el espacio de manera diferente a otro tipo de sociedades.

Es necesario entender que en este contexto, el territorio puede abarcar no sólo la tierra como mercancía y fuente de riquezas, sino una cueva, la cima de un cerro o de una montaña, un lago o mar o un desierto, espacios o lugares que muchas veces son compartidos por otros pueblos, como patrimonio común, por su dimensión simbólica y religiosa.

---

<sup>244</sup> Véase Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *supra* nota 4, art. 1(1); Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, *supra* nota 4, art. 1(1); Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos, *ibíd.* art. 20. Véase también Carta de la ONU, 24 de octubre de 1945, 1 UNTS XVI, art. 1(2); Acta Final de la Conferencia sobre Seguridad y Cooperación en Europa, 1 de agosto de 1975, 14 I.L.M. 1292, princ. VIII; y Asamblea General, “Resolución 2625: Declaración de Principios del Derecho Internacional relativos a las Relaciones Amistosas y la Cooperación entre Estados de acuerdo con la Carta de las Naciones Unidas”, Doc. ONU: A/8028 (1971), principio V.

<sup>245</sup> ELIADE, Mircea. *Lo Sagrado y lo Profano*. Barcelona: Labor, 1997.

Una pieza fundamental de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas<sup>246</sup> (la Declaración) es su Artículo 32 que afirma que “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural<sup>247</sup>”. El reconocimiento como “pueblos<sup>248</sup>” con derechos de “libre determinación” ha sido central en las demandas de los pueblos indígenas en el ámbito internacional. Conforme representantes de pueblos indígenas de todo el mundo luchaban por la Declaración en el sistema de la ONU a lo largo de más de dos décadas, se hizo cada vez más evidente que la libre determinación es un principio fundador que aglutina la constelación de derechos de los pueblos indígenas.

### **2.3. PANORÁMICA REGIONAL: AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.**

La región de América Latina y el Caribe sigue situándose en cabeza de las regiones del mundo en desarrollo en lo que respecta a los progresos realizados hacia la Educación para Todos (EPT). Inmaculada González<sup>254</sup> plantea en su texto, la necesidad de la ayuda internacional para lograr lo propuesto por el Programa EPT especialmente en el concepto del Desarrollo Humano Sostenible. Este panorama positivo general oculta, sin embargo, la existencia de disparidades importantes dentro de la región y de grados muy diversos de consecución de los distintos objetivos de la EPT. Mientras que algunos países siguen logrando avances importantes, en otros los progresos se han estancado o han experimentado incluso retrocesos en lo referente a algunos objetivos. La mejora de la calidad de la educación sigue siendo un problema en particular. Muchos de los progresos realizados hacia las metas de la EPT y otros objetivos del desarrollo humano se ven amenazados por la recesión económica mundial. Proteger a las poblaciones vulnerables y garantizar que la dinámica de

---

<sup>246</sup> Asamblea General, “Resolución 61/295: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”, Doc. ONU: A/61/67, Anexo 13 de septiembre de 2007.

<sup>247</sup> *Ibíd.*, Artículo 3.

<sup>248</sup> En los últimos tiempos, académicos del derecho e instituciones internacionales y nacionales han ido reconociendo progresivamente que el derecho a la cultura no es, necesariamente, el *único* fundamento con el que los pueblos indígenas pueden reclamar derechos sobre sus tierras, territorios y recursos. Recientemente, el discurso legal internacional ha reconocido que los pueblos indígenas tienen derechos de propiedad sobre los territorios que han ocupado y utilizado tradicionalmente.

<sup>254</sup> GONZÁLEZ, Inmaculada. “DESARROLLO Y CULTURA TRAS LOS OBJETIVOS DEL MILENIO: CONSECUENCIAS EN LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL”. En: *Desarrollo y Cultura tras los Objetivos del Milenio*. Revista Española de Educación Comparada, 17 (2011), Pp. 31-64. Valencia: SEEC, 2011.



progreso no se pierda son actualmente dos prioridades urgentes, tanto para los gobiernos como para los donantes de ayuda.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se expone con detalle cómo la marginación está privando de oportunidades de educarse y desenvolverse en la vida a millones de niños, tanto en los países pobres como en los ricos. Esos niños son víctimas de la pobreza, el aislamiento geográfico, los conflictos y las discriminaciones relacionadas con la pertenencia étnica, el idioma, la discapacidad y el deficiente estado de salud. Los diferentes factores de desventaja se combinan a menudo para perpetuar un círculo vicioso de exclusión. El Informe señala cuáles son las causas profundas de la marginación, dentro y fuera del ámbito de la educación, y analiza cómo las están abordando los gobiernos y otras partes interesadas. También muestra la importancia decisiva que pueden tener las políticas dinámicas, dotadas de un sentido de la anticipación, especialmente cuando están orientadas a ampliar el acceso a la educación y hacerla más asequible e integradora, garantizando así el derecho de todos los niños a recibir una educación de buena calidad.

### **2.3.1. Las políticas lingüísticas en América Latina.**

Tanto el acceso como la buena calidad a la educación, no parecen tener fácil aplicación a las situaciones lingüísticas oficializadas en América Latina, si nos atenemos a los países con preceptos constitucionales sobre lenguas autóctonas. No obstante, debe excluirse el principio de territorialidad, que haría imposible la educación bilingüe. En todos ellos, como en todos los países latinoamericanos, el español o castellano es la lengua oficial del país, formando parte de la cultura nacional el quichua y demás «lenguas aborígenes» en Ecuador, y las «lenguas autóctonas» en El Salvador. En Perú (1993) «también es oficial en las zonas donde predominen el quechua y el aimara y demás lenguas aborígenes según la ley». Esta norma y las de las nuevas Constituciones colombiana (1991) -«las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios»- y nicaragüense (1987) -«las lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley»-, muestran semejanza con las disposiciones constitucionales españolas para las autonomías lingüísticamente diferenciadas.

Dos casos más particulares son los de Guatemala y Paraguay. En la nueva Constitución<sup>255</sup> del primero (1985) sólo se menciona la garantía del «derecho a la cultura» y a la «identidad cultural» (e implícitamente a las lenguas autóctonas), para luego referirse concretamente a que «en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe». En cuanto a Paraguay, su más reciente Constitución (1992) equipara oficialmente el guaraní -hasta entonces considerado sólo como lengua nacional pero no de uso oficial- al español, añadiéndose, al hablar de la enseñanza, que «en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales» que en Paraguay son hablados por la mayoría de la población. En fin, la dispersión y fragmentación lingüísticas y su insuficiente normalización son las razones que suelen alegarse por el hecho de no haberse extendido más la práctica de la oficialización de las lenguas autóctonas, si bien la tendencia, cuanto menos a su reconocimiento y revalorización, es bien patente.

La inflexión que en la región se ha producido en la consideración de la diversidad cultural y étnica se pone claramente de manifiesto, además, en las recientes reformas constitucionales, aun cuando no se refieran expresamente a las lenguas autóctonas. Así, en Argentina, país de poco acusada tradición indigenista, el nuevo artículo 75 de la Constitución, reformada en 1994, insta al Congreso a «reconocer la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos» con todos los derechos que ello conlleva, entre los cuales el derecho a una educación intercultural bilingüe. La Constitución política de Bolivia, reformada también en 1994, se refiere a este país como república «soberana multiétnica y pluricultural...» y al reconocimiento de «los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas».

En El Salvador la reforma constitucional de 1992, como corolario a los Acuerdos de Paz firmados ese mismo año, aboga por la no existencia de discriminación alguna para las personas indígenas en el territorio de la República. Finalmente, el Gobierno mexicano dio a conocer el año pasado, en el marco de sus negociaciones con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), una «Iniciativa de Decreto» cuyo objetivo sería la reforma de varios artículos de la Constitución política «para la creación de las Regiones Autóctonas Pluriétnicas»,

---

<sup>255</sup> BODNAR, Yolanda. “La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?” *En: Revista Educación y cultura*. N° 27. Estado, educación y grupos étnicos. Lima: Planeta, 1992. Pp. 20-23.

sobre la base de la «composición pluriétnica mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas».

Por último, es de subrayar que en Nicaragua tanto el reconocimiento de la diversidad lingüística, al que ya hemos hecho mención, como el de la diversidad étnica, se establece por primera vez en su Constitución Política de 1987, al proclamarse que «el pueblo nicaragüense es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana». Ese mismo año se aprobaría el «Estatuto de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica».

### **2.3.2. El movimiento indígena.**

La influencia del movimiento indígena en la progresiva aceptación de un mayor pluralismo por parte del Estado y de la sociedad es indiscutible en América Latina desde que empezó a cobrar fuerza en los años setenta y se expandió y fortaleció en los ochenta, período de crisis económica, pero de recuperación democrática. Las reivindicaciones indígenas se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, y no sólo en el plano nacional sino en el internacional. Así, en cuanto a este sector se refiere, es patente una mayor presencia indígena en organismos internacionales en los últimos años, reflejada, entre otros aspectos, en una creciente atención a sus demandas y en una más visible participación en la elaboración de normas, acciones y recomendaciones a ella dirigidas.

Ejemplos de ello son su reivindicación como «pueblos indígenas» - incorporada al nuevo convenio de la OIT de 1989 sobre protección de los pueblos indígenas y tribales-, en lugar de «poblaciones indígenas», como figuraba en la primera versión de dicho convenio de 1957; la creación, en el seno de las Cumbres Iberoamericanas, del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuyos órganos de gobierno están compuestos por representantes de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe y de los gobiernos de los Estados Miembros en pie de igualdad, y la evolución de la política del Instituto Indigenista Interamericano desde su fundación en 1940. Para la práctica de la educación bilingüe son especialmente relevantes el Convenio de la OIT, que consagra los derechos educativos y lingüísticos indígenas, y el Convenio de los Derechos del Niño, ambos todavía sin ratificar por varios países de la región.

Las reivindicaciones del movimiento indigenista contienen una demanda implícita de pluralismo social y cultural, y suponen la superación definitiva del indigenismo tradicional -cuya crítica ya fue abiertamente planteada en el VIII Congreso Indigenista Interamericano celebrado en 1980-, convirtiéndose ahora las organizaciones indígenas de meros intermediarios de sus problemas en interlocutores directos. Sus demandas, más allá de lo puntual y de la legalidad meramente formal, podrían agruparse en: a) estatuto político, tendiente a una mayor autonomía o autogobierno que se refleje en la manera como ellos mismos se denominan, es decir, como «pueblos», «naciones» o «nacionalidades» indígenas; b) organización social, que supone, por un lado, una mayor participación en los asuntos públicos, y, por otro, el reconocimiento de las leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas; c) desarrollo económico y social autónomo, cuya base es la tierra y sus recursos, es decir, el derecho a la propiedad y posesión de las tierras por ellos ocupadas tradicionalmente, y el derecho a que se reconozcan sus propios sistemas de tenencias de tierras; y d) el desarrollo lingüístico-cultural, en el que en los últimos años se han hecho avances considerables, quizás, entre todos, los más notables.

Los gobiernos, en efecto, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que estas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea preciso mantener siempre una doble perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos. El camino emprendido para satisfacer las exigencias planteadas a la nueva educación indígena pasa invariablemente, en los países de la región (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela), por la vía de lo que en su acepción más simple y esquemática -la utilización de dos lenguas como medio de instrucción- se denomina educación bilingüe, cuya dimensión y características en la zona intentaré resumir. No sin antes hacer una escueta referencia a su difusión en el mundo y a la población a la que se dirige en el contexto latinoamericano pasado y presente.

### 2.3.3. La educación bilingüe en el mundo.

Si antes se planteó que el plurilingüismo -los países plurilingües- es la norma y el monolingüismo la excepción, lo contrario podría decirse de la educación bilingüe. No obstante, su validación teórica como el sistema más idóneo para atender a los niños desconocedores de las lenguas oficiales, y hablantes, por lo general, de lenguas minoritarias, no deja de afirmarse y su práctica de extenderse por todo el mundo. Para llegar hasta aquí, esta modalidad educativa ha tenido que vencer no pocos obstáculos, empezando por la opinión francamente hostil al bilingüismo infantil -del que fueron los psicólogos los primeros en ocuparse- durante la primera mitad del siglo XX. Las investigaciones a lo largo de ese período fueron mayoritariamente críticas al bilingüismo tanto desde el punto de vista lingüístico como intelectual y pedagógico, y hasta la investigación de Lambert y Peal en 1962 (*Niños Canadienses Bilingües*) no se produjo una clara inflexión de esta tendencia.

A partir de entonces, éstos y otros investigadores fueron poniendo cada vez más en evidencia que de tenerse en cuenta otros factores aparte de los puramente lingüísticos -actitudes de los padres, la comunidad y los maestros, relaciones entre las lenguas involucradas, motivación y condición socioeconómica de los alumnos, etc.-, los resultados eran mucho más favorables a los proyectos bilingües.

Es cierto que la mayoría de los programas escolares bilingües que se practican hoy día son de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando. Así, en Estados Unidos, en donde comenzaron de manera oficial en 1968, como un programa federal dirigido sobre todo a los niños de origen hispano. Igualmente, en países europeos oficialmente unilingües como Holanda, Austria, Italia y Polonia. Pero también se practican otros programas de mantenimiento -su fin es conservar la lengua materna- incluso de manera extensiva a toda la sociedad. Por ejemplo, en Luxemburgo toda la educación suele ser bilingüe, incluyendo la universitaria, y en Noruega lo es la enseñanza primaria y secundaria y también la universitaria a criterio del profesor. En cuanto a los países africanos, más próximos por su proceso de descolonización a los países latinoamericanos aunque con diferencias notables, bien por tener una lengua y cultura de difusión limitada -Etiopía (que nunca fue colonia europea salvo el breve período de dominación italiana), Camerún-, bien por su complicado mosaico lingüístico, la educación bilingüe promovida oficialmente introduce una o más lenguas de mayor comunicación y

modernidad. Así, por ejemplo, en la India se promueve una forma trilingüe: lengua regional del estado (no siempre la materna), el hindi, lengua nacional, y el inglés u otra lengua internacional. En algunos países las lenguas de la metrópoli continúan siendo oficiales, alternándose en Argelia y Túnez el francés con el árabe como lenguas de instrucción.

Puede inferirse de esta brevísima panorámica mundial acerca de nuestra disciplina, su complejidad y variedad en función del contexto en que se aplica.

#### **2.3.4. El contexto latinoamericano.**

El hecho del carácter plurilingüe y multiétnico de la mayoría de los países de América Latina, de muy dispares dimensiones en cuanto al número de lenguas y hablantes, se remonta a la época precolombina, pero su evolución se produjo, como dijimos, en un proceso de conquista-colonización-independencia. La desestructuración étnica, el desmembramiento territorial, la inmensidad y dificultades del espacio físico y, por consiguiente, la dispersión y aislamiento de la población, contribuyen a explicar el gran número y variedad de lenguas y dialectos indígenas que aún hoy subsisten, aunque muchos hayan muerto en el camino. No obstante, las lenguas de las altas culturas -como el náhuatl y el quechua- utilizadas luego por los españoles como lenguas francas, adquirieron carácter preferencial y supuestamente se impusieron a las locales en sus ámbitos de influencia, produciéndose ya fenómenos diglósicos en el sentido explicado, aunque ni en estas ni en aquellas se configurara una escritura, al menos en el sentido occidental.

Pronto se enfrentaron los españoles con la problemática de las lenguas a emplear en la administración, pero sobre todo en la educación inmersa en el proceso de evangelización. Podría decirse que su política lingüística fue, cuando menos, ambivalente. Tras fracasar la temprana evangelización en español y el intento de ignorar las lenguas indígenas, los frailes decidieron aprender las principales de ellas para mejor cumplir su misión espiritual, contribuyendo al mismo tiempo a su fijación y conservación al escribir, según el patrón latino, gramáticas, diccionarios y textos de enseñanza indígenas. Pero el español acabó imponiéndose como lengua hegemónica, y, tras la revuelta de Tupac Amaru en el Perú, Carlos III prohibió expresamente el uso del quechua en la escuela, cobrando un nuevo impulso «la castellanización», ahora impulsada por los sacerdotes seculares, menos interesados que los frailes en la vida y

tradiciones indígenas. Ahora bien, la independencia y la república, como observa Stefano Varese, no constituyeron una ruptura radical de la situación indígena<sup>256</sup>. El Estado liberal, surgido a imitación de su homónimo europeo, ante la necesidad de resolver el dilema «civilización o barbarie», prefirió la marginación y exclusión de las etnias renunciando a su pretendida integración y apostando por la progresiva extinción de sus lenguas.

El desconocimiento del componente indígena en la gestación de la identidad nacional, observa Massimo Amadio, es, por consiguiente, elemento común en la experiencia histórica de los países latinoamericanos con poblaciones aborígenes, ya sean estas mayoritarias o minoritarias. Es sólo a partir de los años sesenta (del siglo XX), añade este autor, cuando aquellos comienzan a ser vistos como países plurilingües, y, por tanto, multiculturales. Esta progresiva toma de conciencia supone, en primer lugar, la constatación de la dimensión cuantitativa de la población, cifra que alcanza hasta un máximo de casi cuarenta millones; más de 400 grupos etnolingüísticos, de los cuales sólo aproximadamente una docena supera el cuarto de millón de personas (aimaras, mapuches, quechuas, mayas, cakchiqueles, mixtecos, náhuatles, otomíes, pipiles, yucatecos y zapotecas); y también su desigual distribución: el 90% se encuentra en Mesoamérica y en la región andina.

En segundo lugar, la percepción de su «hábitat» o condiciones de vida. La mayoría vive en zonas rurales alejadas de centros urbanos, desfavorables para la agricultura, aislada en zonas montañosas o dispersa en áreas boscosas. La mala calidad de la tierra obliga a un cultivo extensivo, a pesar de la pequeñez de las parcelas. A la muy desigual distribución de la tierra debe añadirse, como ya he apuntado, la carencia en gran parte de títulos de propiedad, hecho que impide obtener préstamos hipotecarios o créditos personales. Situación que, unida a la falta de transporte para la comercialización de sus productos y compra de bienes, coloca a los indígenas en desventaja -a juicio de Isabel Hernández, promotora indígena argentina-, con respecto a los minifundistas no aborígenes pertenecientes a su misma clase social, por lo que la discriminación que padecen aquellos es a la vez racial, cultural y económica.

---

<sup>256</sup> BENÍTEZ Naranjo, Hernán Darío. (S.F). "Situación del Indígena ante el Régimen Penal. Estado actual y perspectivas". En: AAW., *Memorias del Simposio de Antropología Jurídica: Normas formales-costumbres legales*. Santa Fe de Bogotá: Trillas, 2007. Pp. 126.

En estas condiciones, no puede sorprender la situación de pobreza extrema en la que se encuentra la gran mayoría de las etnias y comunidades indígenas no sólo en términos de ingresos sino en lo referente a la salud, nutrición y, en consecuencia, a los índices de mortalidad infantil, retardo crítico de crecimiento y esperanza de vida al nacer. Parece obvio que un nivel material mínimo es indispensable para acometer con garantías cualquier acción educativa, tanto más cuanto que su situación educativa es también desoladora. La proporción indígena en las tasas globales de analfabetismo - los países de mayor población porcentual indígena son los más analfabetos y al revés- deserción y repetición escolar<sup>257</sup> es altísima.

Es verdad que el analfabetismo<sup>258</sup>, visto en su conjunto, ha descendido sensiblemente en términos relativos en toda la región (15% en 1990), pero en términos absolutos permanece estable desde hace veinte años (alrededor de 43 millones de personas). Además, se critican los criterios y métodos empleados para la obtención de resultados, que eluden la verdadera dimensión del problema. En cuanto al abandono, sólo uno de cada dos niños logra terminar la primaria, y el promedio de repetición es del 20% al 30% de dicho nivel, concentrado en un 40% a 50% en el primer grado, la tasa más alta de cualquier región del mundo. Ambos aspectos ponen en evidencia la inadecuación de los sistemas educativos oficiales a las necesidades de los niños indígenas y la urgencia de una educación diferenciada. No en balde el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe escogió a la indígena como «población meta» necesitada de la máxima atención, «ya que además de sufrir el rigor de la pobreza se ve afectada por la incomunicación lingüística».

### **Características generales y evolución de la educación bilingüe en América Latina.**

Los primeros pasos se dan en la década de los setenta, aunque es a partir de los ochenta cuando aparece un número de iniciativas más significativo. No obstante, hay que señalar que ya desde los años treinta surgieron alternativas al sistema rígido y

---

<sup>257</sup> AMADIO, Massimo. *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Documento de trabajo. Ginebra: BIE/UNICEF, 1995.

<sup>258</sup> FERNÁNDEZ, Hernán / Jorge Rosales: *Educación una Mirada hacia Adentro: Analfabetismo, Repitencia y Deserción*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 1990.



uniforme de la escuela rural. Así, los proyectos autogestionados de las escuelas<sup>259</sup> del Chimborazo en Ecuador, la escuela «ayllu» de Warisata en Bolivia, los intentos de educación bilingüe promovidos por varios maestros en el altiplano de Puno en el Perú, y los esfuerzos pioneros de México en este sector. Pero el Estado mostró por ellos escaso interés, y, como a menudo ocurre en la región, faltó continuidad, no sobreviviendo tan tempranos y avanzados experimentos.

La educación bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias -a la que no fue ajena la Declaración de UNESCO de 1953-, al menos como instrumento para mejor aprender la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados sino por no poder acoger ni retener a buena parte de aquellos. En este sentido, son antecedentes próximos el modelo bilingüe mexicano, que ya venía desarrollándose, y la institucionalización, por primera vez, en Estados Unidos -país plurilingüe por excelencia- de la educación bilingüe para los hispanos como un programa característico de la «acción afirmativa», impulsada por el movimiento de los derechos civiles de los años sesenta.

La búsqueda de soluciones a estos y otros problemas no pudo por menos que contribuir no sólo a la revalorización y conservación de las lenguas autóctonas -que tal como hemos visto se establece en algunas constituciones-, sino a percatarse, sobre todo al tratar de los contenidos de la educación, de la relación entre lengua y cultura, es decir, de su vinculación a conocimientos y valores de su propio sistema socio-cultural. Así, empieza a surgir a finales de los setenta la educación bilingüe-bicultural, que introduce en la enseñanza aspectos culturales indígenas, si bien circunscritos, en un principio, a la cultura en su concepción más tradicional (artesanía, familia, sociedad).

En cualquier caso, los gobiernos, ante la mayor confianza en el sistema y en sus posibilidades y la tendencia creciente a favor del pluralismo cultural, se decidieron a iniciar la oficialización, institucionalización y generalización de la educación bilingüe. Aunque los dos primeros términos a veces se confunden y de hecho están muy relacionados entre sí, el primero tiene que ver más bien con el reconocimiento del método bilingüe por vía legislativa, y el segundo con su incorporación al sistema

---

<sup>259</sup> AMODIO, Emanuele. “Escuelas como espadas”. En: AMODIO, Emanuele. (Compilador) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2006. Pp. 5-23.

educativo formal y con la creación de una unidad u organismo específico competente en el organigrama de los ministerios de educación. En cuanto se refiere al primer aspecto, para los países de mayor población indígena, como Ecuador, Guatemala, como hemos visto, y Perú y también para Colombia y Argentina, el reconocimiento del sistema bilingüe se establece expresamente en sus propias Constituciones, o bien de manera más implícita en los casos de Panamá, Nicaragua y Paraguay. No obstante, en la mayoría de ellos, exista o no formulación constitucional al respecto, su definición y reconocimiento se establece en leyes y disposiciones de rango inferior y naturaleza diversa, aprovechando a menudo las reformas educativas que en los últimos años han proliferado en la región.

Este último es el caso de Panamá (Nueva Ley Educativa, 1995), Guatemala (Ley Nacional de Educación, 1991), México (Ley General de Educación, 1993), Argentina (Ley Federal de Educación, 1993) y Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera).

En cambio, Colombia (Ley de Educación Indígena, 1993) y Chile (Ley Indígena, 1993) utilizan legislación específica, y Ecuador la vía de sendos decretos ministeriales (1981 y 1988). Si mediante el primero de ellos se oficializó por primera vez en el país la educación intercultural bilingüe, por el segundo -origen de la DINEIB- se concretaron los lineamientos de la política bilingüe con base en las propuestas de la Conferencia de Nacionalidades Indígenas (CONAIE), hecho este ilustrativo del desarrollo alcanzado por las organizaciones indígenas en ese país. La influencia indígena en esta materia también se deja sentir claramente en el caso de Honduras, en donde para garantizar el desarrollo de la educación bilingüe intercultural se firma un Convenio de Cooperación entre la Secretaría de Educación Pública y la Conferencia Nacional de Pueblos Autóctonos (CONPAH), aprobándose a continuación (1994) un Acuerdo Ejecutivo que define las políticas y estrategias para su operatividad.

En Perú, país pionero en este sector gracias a la avanzada legislación aprobada en tiempos del Presidente Velasco Alvarado, y más tarde desmantelada, la educación bilingüe volvió a oficializarse en 1982, coincidiendo con el desarrollo del movimiento intelectual indigenista. Pero tal vez donde la presión indígena ha llevado a resultados más significativos ha sido en Bolivia, cuyo 50% de la población es aborígen. En efecto, tras un proceso que se inicia en 1992 con la oficialización de la educación bilingüe intercultural y que culmina dos años después con la reforma

educativa defendida por el primer Vicepresidente Aimara del país, Hugo Víctor Cárdenas, se aprueba la aplicación de este tipo de enseñanza no sólo en todo el sistema educativo boliviano, sino para todos los bolivianos, aspectos ambos a los que volveremos a referirnos más adelante.

La institucionalización de la educación bilingüe ha sido posterior a la oficialización, y toma cuerpo mediante la creación de un órgano específico en el seno de los ministerios de educación con responsabilidades varias según los casos. Ha estado frecuentemente acompañada de cierto debate a propósito de su ubicación y rango en los correspondientes ministerios de educación y, por tanto, acerca de su autonomía técnica y financiera. En efecto, ya existen Direcciones Nacionales Generales para esta disciplina en México desde 1978, haciendo gala de su temprana dedicación al sector, y en Ecuador (DINEIB) y Perú (DIEB) a partir de 1988, si bien ésta última desapareció poco después, y Chile (CONADI) en 1995; Departamento en Nicaragua (1989); y Sección de Área Indígena en Panamá. Para algunos, más importante que la creación de órganos nuevos es clarificar las responsabilidades ministeriales en el sector que nos ocupa.

La generalización, por último, suele acometerse a partir de los proyectos, o sea, cuando estos han terminado su fase experimental y se inician programas con vocación nacional. La generalización puede ser horizontal, es decir, expansión geográfica, y vertical, o sea, la introducción de la educación bilingüe en otros niveles además del básico.

En cuanto a la expansión vertical, en la gran mayoría de los países la educación intercultural bilingüe queda limitada de hecho al nivel primario -si bien algunos la aplican ya en el preescolar-, y no suele superar los tres primeros grados, por lo que los programas bilingües deben ser considerados claramente como de transición. Massimo Amadio señala a este respecto que si bien existían a principios de la década actual algunas experiencias piloto basadas en el modelo de preservación o mantenimiento, en los sistemas educativos formales sólo estaba presente el modelo de transición en cuyos programas, además, se disponía de escasas evaluaciones con resultados completos. Destaca, por consiguiente, la nueva legislación boliviana al afirmar: «El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema educativo». Aunque en opinión de algunos analistas un bilingüismo limitado al ciclo primario no tiene forzosamente que ser

transitorio, la opción boliviana se decanta nítidamente por su mantenimiento como objetivo -enseñanza prolongada de la lengua originaria y fomento del bilingüismo-, al señalarse en el mismo artículo que «la educación bilingüe persigue la preservación y desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano».

En Estados Unidos se planteó un duro debate acerca de la disyuntiva educación bilingüe de transición o de mantenimiento. Aunque las sucesivas leyes federales siempre favorecieron a la primera, algunos programas de mantenimiento fueron posibles. Ante las presiones de los sectores más conservadores de la sociedad, partidarios del «english only», el sistema de mantenimiento quedó prácticamente eliminado al limitar la Ley de 1988 los programas bilingües a tres años como máximo, salvo excepciones individuales.

## **2.4. RUMBO A LA EDUCACIÓN PARA TODOS: PROGRESOS Y PROBLEMAS.**

Los seis objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000, siguen siendo el elemento de referencia para evaluar los progresos realizados en el cumplimiento del compromiso contraído por la comunidad internacional con la empresa de ofrecer vastas oportunidades educación a los niños, jóvenes y adultos, desde ese entonces hasta 2015.

Aunque América Latina y el Caribe es en su conjunto la región del mundo en desarrollo que más cerca se halla de lograr la EPT, la progresión de algunos países hacia determinados objetivos es limitada y, además, las tasas de retención y deserción escolar, así como la calidad de la educación, siguen representando problemas importantes en toda la región. Los países latinoamericanos y caribeños también tienen que abordar el problema de las disparidades que se dan a nivel nacional, a fin de hacer más equitativo el acceso a la educación y mejorar la participación.

### **2.4.1. Atención y educación de la primera infancia.**

La atención y educación de la primera infancia puede sentar las bases de una vida futura con más posibilidades. Un número cada vez mayor de sólidos datos empíricos muestra que la prestación de cuidados excelentes al niño en su más tierna edad puede ser una plataforma para obtener buenos resultados en la escuela primaria y

compensar los factores de desventaja socioeconómicos y lingüísticos, sobre todo en el caso de los niños más vulnerables y desfavorecidos. Sin embargo, todos los años ingresan en las escuelas primarias de América Latina y el Caribe millones de niños con discapacidades de aprendizaje debidas a la malnutrición, el deficiente estado de salud y la pobreza, así como al hecho de no haber tenido acceso a la enseñanza preescolar. Todo ello, implica que desde la primera infancia al educación y la formación integral es un requisito fundamental para obtener los mejores resultados hacia el futuro.

#### **2.4.2. Universalización de la enseñanza primaria.**

La región está cerca de lograr la matriculación de todos los niños en la enseñanza primaria, al igual de lo que ocurría en 1999<sup>260</sup>. Aunque algunos países han recuperado el retraso que tenían, poniéndose a la altura de los demás países de la región, otros han flaqueado en sus esfuerzos o incluso han experimentado retrocesos. El número de niños sin escuela está disminuyendo y se sitúa por debajo del registrado en otras regiones del mundo, si bien cabe señalar que en esa cifra no están contabilizados los adolescentes sin escolarizar en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

En muchos países, el hecho de nacer niña sigue siendo un factor de desventaja en la educación. La pobreza extrema, la exclusión social, el aislamiento geográfico, la discapacidad y los conflictos son factores que también dejan sentir sus efectos considerablemente. Escolarizar a todos los niños en la enseñanza primaria exige focalizarse en los marginados con mayor intensidad. También hay un riesgo de que la crisis financiera mundial pueda provocar una inversión de las tendencias positivas.

En 2007, el número de niños sin escolarizar en América Latina y el Caribe se cifró en algo menos de tres millones, mientras que en 1999 se cifró en 3,5 millones. En ese mismo año, el 5% de los niños en edad de cursar primaria no estaban escolarizados y el porcentaje de la región en el total mundial de niños de esa edad sin escolarizar ascendía al 4%<sup>261</sup>.

---

<sup>260</sup> ARTEAGA, Manuel. *Historia Política de Colombia*. T. I y II. Bogotá: Intermedio, 2009. Pp. 32.

<sup>261</sup> ARTEAGA, Manuel. *Historia Política de Colombia*. Op. Cit. Pp. 44.

De los veintidós países sobre los que se dispone de datos correspondientes a los niños sin escolarizar en 1999 y en 2007, hay doce en los que ha disminuido el volumen de la población no escolarizada. Algunos países como Guatemala, Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela<sup>262</sup>, que contaban en 1999 con poblaciones de niños sin escolarizar relativamente importantes, registraron en 2007 reducciones muy considerables de las mismas. Fueron más limitados los progresos registrados en Brasil, el primer país de la región y el duodécimo del mundo por el número de niños sin escolarizar. El número de niños sin escuela experimentó un aumento considerable en algunos países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, México y la República Dominicana, que ya contaban en un principio con numerosas poblaciones sin escolarizar.

Para millones de niños ingresados en primaria, su itinerario a través de este ciclo de enseñanza se caracterizará con frecuencia por tasas elevadas de ingreso tardío, deserción escolar y repetición de grado. En la mitad de los países de América Latina y el Caribe sobre los que se dispone datos, más del 16% de los niños escolarizados desertarán la escuela antes de haber finalizado sus estudios primarios<sup>269</sup>.

### **2.4.3. Alfabetización de los jóvenes y los adultos.**

El analfabetismo de los jóvenes y los adultos es el tributo que las personas y los países pagan por los fallos anteriores de los sistemas de educación. Cuando una persona sale de la escuela sin haber adquirido competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y no logra adquirir otra instrucción, tiene que afrontar la vida en una situación de desventaja. En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar el año 2000, los gobiernos se comprometieron a incrementar en un 50% los niveles de alfabetización de las personas adultas desde ese año hasta 2015. Se trataba de un objetivo ambicioso, aunque realizable, pero que no se va a alcanzar por un amplio margen. Sin embargo, varios países han demostrado que la adopción de políticas con destinatarios y objetivos específicos puede promover con eficacia la alfabetización de los adultos.

Se estima que el 9% de la población adulta de América Latina y el Caribe, esto es, unos 36 millones de personas, carecen de las competencias elementales en

---

<sup>262</sup> BANCO CENTRAL DE VENEZUELA. *Informe Económico*. Caracas. 1999.

<sup>269</sup> GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010. Pp. 45.

lectura, escritura y cálculo que se necesitan para la vida diaria. Brasil es el octavo país del mundo por el número de adultos analfabetos: unos 14 millones. En este país, sigue representando un problema importante para la política de educación la empresa de llevar la educación a los marginados, muchos de los cuales viven en zonas apartadas. En Guatemala y Nicaragua las tasas de analfabetismo alcanzan un porcentaje superior al 20%, y en Ecuador, El Salvador, Honduras, Jamaica y la República Dominicana, esas tasas oscilan entre un 11% y un 18%.

En promedio, las tasas de alfabetización de las mujeres adultas son levemente inferiores a las observadas entre los hombres en América Latina, mientras que en el Caribe las tasas correspondientes a las mujeres son más elevadas que las registradas entre los hombres. Las disparidades entre los sexos contribuyen a la elevación de las tasas de alfabetización de los adultos en algunos países. Por ejemplo, en Ecuador, El Salvador, Guatemala y México, las probabilidades de que las mujeres sean analfabetas son entre 1,5 y 1,7 veces mayores que las de los hombres.

En Perú y el Estado Plurinacional de Bolivia, esas probabilidades son entre 3 y 3,7 veces mayores. En cambio, en Jamaica las mujeres tienen un 50% menos de probabilidades de ser analfabetas que los hombres. La idea de que los países no pueden hacer nada por contrarrestar el analfabetismo de los adultos es desmentida por la experiencia positiva de algunos países. En América Latina y el Caribe, la tasa de alfabetización de los adultos aumentó en un 5% por término medio entre el decenio de 1985–1994 y el periodo 2000 –2007, llegando a alcanzar el 91%. En el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, El Salvador y Guatemala, el aumento registrado osciló entre un 10% y un 14%. En cifras absolutas, esto representó una disminución del número de adultos analfabetos de la región superior a tres millones, de los cuales dos millones correspondieron a Colombia solamente. En cambio, en Ecuador el crecimiento demográfico hizo que la tasa de alfabetización de los adultos disminuyera casi en un 5%, lo cual significa que el número absoluto de analfabetos se multiplicó prácticamente por dos, llegando a superar la cifra de 1,4 millones<sup>275</sup>.

Las disparidades en el analfabetismo de los adultos pueden estar vinculadas a factores de desventaja. Por ejemplo, en Guatemala el analfabetismo afecta al 60% de los adultos sumidos en la extrema pobreza y al 42% de los que son pobres sin llegar a la pobreza extrema. En Brasil, los niveles de analfabetismo en algunos de los Estados

---

<sup>275</sup> ARTEAGA, Manuel. *Historia Política de Colombia*. Op. Cit. Pp. 245.

federados más pobres del Nordeste son dos veces más elevados que los observados en los Estados del Sudeste. Los niveles de alfabetización de las personas pertenecientes a minorías lingüísticas y pueblos indígenas suelen ser más bajos. En Perú, el analfabetismo está mucho más extendido entre las personas que hablan lenguas indígenas, llegando a afectar al 21% de los adultos, mientras que en el caso de los hispanohablantes ese porcentaje se cifra solamente en un 4%. Ninguno de estos factores de desventaja se da de manera aislada. En México, las probabilidades de que sepan leer y escribir las mujeres que sólo hablan una lengua indígena son quince veces inferiores a las de las mujeres que sólo hablan español, y los niveles de alfabetización de las mujeres que carecen de nociones de español oscilan apenas en torno a un 5%.

El mayor acceso a la educación de las sucesivas generaciones es uno de los factores que han impulsado el aumento de la alfabetización en la región. En el periodo 2000–2007 la tasa de alfabetización de los adultos jóvenes de la región se cifró en un 97%, lo cual la sitúa a un nivel superior –en un 6%– al de la tasa media del conjunto de la población adulta. En los países con tasas de alfabetización de adultos más bajas, como Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, la tasa de alfabetización de los jóvenes es entre un 12% y un 17% más alta.

La región de América Latina y el Caribe debería acercarse mucho al cumplimiento del objetivo de alfabetización fijado para 2015, ya que las previsiones para ese año cifran la tasa de analfabetismo de los adultos en un 6,6% y el objetivo que se había fijado era alcanzar el 5,1%. Aunque nos hallamos en pleno Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003–2012), se sigue sin prestar atención y recursos financieros suficientes a la lucha contra el analfabetismo, que además no se ha integrado en estrategias más vastas de reducción de la pobreza. Uno de los esfuerzos de más largo alcance realizados en la región para corregir esa insuficiencia es el que están llevando a cabo las autoridades brasileñas en el marco del Programa Brasil Alfabetizado. Los gobiernos de otros países de América Latina –por ejemplo los de Chile, Guatemala, México, Paraguay y Perú– y la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe han elaborado una estrategia regional de reducción de la pobreza en la que se ha incluido la alfabetización bilingüe de los grupos indígenas<sup>276</sup>.

---

<sup>276</sup> FIGUEROA, José Antonio. *Sistemas Políticos Comparados de los Grupos Indígenas de la Costa Ecuatoriana*. Quito: Departamento de Antropología de la Universidad Católica del Ecuador, 2013.



#### **2.4.4. La calidad de la educación.**

Lograr la Educación para Todos no es solamente una cuestión de ofrecer más años de escolaridad a los niños, sino de conseguir efectivamente que éstos adquieran las competencias necesarias para que puedan desenvolverse bien en la vida ulteriormente. La escasa calidad de la educación está haciendo peligrar el futuro de millones de jóvenes, muchos de los cuales se hallan ante la perspectiva de ser analfabeta toda su vida. Las evaluaciones internacionales del aprendizaje miden las diferencias en el aprovechamiento escolar del alumnado que se dan entre los distintos países. Aunque esas evaluaciones abarcan a un número reducido de países de América Latina y el Caribe, los datos empíricos limitados de que se dispone indican la existencia de problemas graves.

Por ejemplo, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), realizado en 2007 para medir el aprovechamiento escolar de los alumnos del octavo grado, pone de manifiesto la existencia de disparidades considerables en el aprovechamiento escolar entre los países desarrollados y las naciones en desarrollo (representadas, en lo que respecta a América Latina, por Colombia y El Salvador). Las puntuaciones medias obtenidas en las pruebas por los alumnos de la República de Corea, primer país de la clasificación, fueron 1,6 y 1,8 veces superiores a las conseguidas por los escolares de Colombia y El Salvador, respectivamente. El nivel de un alumno medio de estos dos países es igual o inferior al del grupo formado por el 10% de los estudiantes que consiguen peores resultados en los países mejor clasificados. Estas dos naciones latinoamericanas también figuraron entre los países con resultados más bajos en las pruebas del TIMSS para los alumnos de cuarto grado, ya que las puntuaciones del 91% de los escolares colombianos y del 94% de los salvadoreños fueron iguales o inferiores a la puntuación de referencia más baja establecida<sup>277</sup>.

Una evaluación regional efectuada en 2006 –el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) – mostró que la competencia en lectura de los alumnos de primaria varía mucho en los países de América Latina y el Caribe. En Ecuador, Guatemala y la República Dominicana, menos de la mitad de los estudiantes

---

<sup>277</sup> FIGUEROA, José Antonio. *Sistemas Políticos Comparados de los Grupos Indígenas de la Costa Ecuatoriana*. Op. Cit. 78 – 89.

de tercer grado poseen algo más que las competencias básicas en materia de lectura. En cambio, en Costa Rica y Cuba más del 85% del alumnado posee competencias en lectura superiores a las básicas. Los alumnos de enseñanza primaria de Cuba obtuvieron resultados excelentes. Más del 40% de los alumnos cubanos de tercer grado lograron las más altas puntuaciones en las competencias de lectura evaluadas, lo cual representa un porcentaje dos veces mayor que el registrado en Chile y México. Cuba es también el país donde más baja es la proporción de estudiantes con resultados inferiores al nivel más bajo establecido.

Las niñas tienden a obtener resultados iguales o mejores que los de sus compañeros de clase. Los datos relativos a los dieciséis países participantes en la evaluación realizada por el SERCE en 2006 muestran que en el sexto grado los varones consiguen mejores resultados que las niñas en matemáticas, pero éstas superan a los varones en las evaluaciones de la lectura. Las diferencias entre los sexos observadas en ambas disciplinas fueron escasas.

Las disparidades en el aprendizaje a nivel nacional tienden a ser mucho más acusadas en los países de ingresos bajos. En Colombia y El Salvador se pudo observar que en las puntuaciones de la prueba de matemáticas para escolares de cuarto grado, la diferencia entre los alumnos con mejores resultados y los alumnos con peores resultados se cifró entre un 80% y un 90% de la puntuación media, esto es, una proporción dos veces mayor que la observada en la mayoría de los países de ingresos más elevados. Esas disparidades reflejan en parte el tipo de escuela que los alumnos frecuentan.

Una de las condiciones necesarias más importantes para realizar progresos continuos hacia una mejor calidad de la educación es la existencia de un mejor entorno de aprendizaje. Este entorno abarca las infraestructuras escolares, la disponibilidad de libros de texto, el proceso de aprendizaje y la interacción entre alumnos y maestros.

Un entorno escolar deficiente con aulas mal ventiladas, techos con goteras, servicios higiénicos deficientes y falta de material constituye un obstáculo importante para un aprendizaje eficaz. En Perú, más de la mitad de los alumnos de primaria de las zonas rurales cursan sus estudios en edificios escolares que, según sus directores, necesitan una refección importante de sus instalaciones.

El aumento de la escolarización en primaria ha ido unido a un incremento de la contratación de maestros de primaria. A nivel regional, el personal docente

aumentó aproximadamente en un 8% desde 1999, y la proporción alumnos/ docente disminuyó en un 10%. Aunque los países establecen sus propios objetivos en lo referente a esa proporción, el tope máximo más utilizado a nivel internacional para fijarla es el cociente 40/1. En 2007, la proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria era de 23/1 para el conjunto de la región, esto es, más baja que el promedio correspondiente a los países en desarrollo (27/1) y el promedio mundial (25/1). Los datos de que se dispone indican que El Salvador –el país donde se observó en 2007 la proporción alumnos/docente más alta de toda de la región en la enseñanza primaria (40/1, aproximadamente) – tiene que hacer frente a algunas penurias de docentes. Los promedios nacionales de la proporción alumnos/docente pueden ocultar la existencia de grandes disparidades entre las diferentes regiones, así como entre las zonas urbanas y las rurales<sup>280</sup>.

#### **2.4.5. El Índice de Desarrollo de la EPT.**

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) no contempla los progresos hacia cada uno de los objetivos de la EPT por separado, sino que proporciona una medición compuesta de los progresos de conjunto, abarcando a la vez el acceso a la educación y su equidad y calidad. Este índice comprende solamente los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables: la enseñanza primaria universal (objetivo 2), la alfabetización de los adultos (primera parte del objetivo 4), la paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5) y la calidad de la educación (objetivo 6)<sup>281</sup>. El valor del IDE para un país determinado es el promedio aritmético de los cuatro indicadores de aproximación correspondientes a esos cuatro objetivos. Ese valor oscila entre 0 y 1, y esta última cifra representa la plena consecución de la EPT. Se han calculado los valores del IDE correspondientes a veintiséis países de América Latina y el Caribe

---

<sup>280</sup> GARCÍA CANCLINI, Néstor. “*Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*”. Op. Cit. Pp. 89.

<sup>281</sup> No se dispone de datos fiables y comparables sobre el objetivo 1 (atención y educación de la primera infancia) para la mayoría de los países. En lo que respecta al objetivo 3 (necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos), cabe decir que todavía resulta difícil medir los progresos hacia su consecución, así como efectuar el seguimiento de los mismos. Para saber más sobre la metodología del IDE, se puede consultar el Informe de Seguimiento de la UNESCO, *INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO DE 2011*. Bogotá: UNESCO, 2012.

sobre los que disponía de datos relativos a los cuatro objetivos mencionados para el año escolar finalizado en 2007<sup>282</sup>.

Nueve países de América Latina y el Caribe han logrado, o están a punto de lograr, los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT. Esos países han hecho progresos regulares hacia la consecución de los cuatro objetivos comprendidos en el IDE. En todos ellos el derecho a la educación es realmente efectivo, ya que la enseñanza es obligatoria desde decenios atrás y además suele ser gratuita. Otros dieciséis países se hallan en una posición intermedia: los valores de sus IDE respectivos oscilan entre 0,84 y 0,94. La mayoría de los países de este grupo han registrado progresos desiguales. Aunque su nivel de escolarización es con frecuencia elevado, los indicadores relativos a la alfabetización de los adultos y la calidad de la educación –medida por la supervivencia en el quinto grado de primaria– son menos brillantes. Por ejemplo, la tasa de alfabetización de los adultos es inferior al 80% en Belice y Guatemala, mientras que la tasa de retención escolar es especialmente insuficiente en Brasil, El Salvador, Guatemala, la República Dominicana y Surinam<sup>283</sup>.

#### **2.4.6. Marginación en la educación.**

La educación<sup>287</sup> debe ser la fuente número uno en todos los estados, especialmente se han de dirigir los esfuerzos para que la educación se lleve a los más necesitados, sin olvidar que el mejor legado a las futuras generaciones es la transmisión de los conocimientos por medio de la formación.

El ser humano tiene la facultad de ser el único que puede transmitir a sus hijos, gracias a la palabra, un valioso cúmulo de conocimientos sentimientos y actitudes, como manifestamos en la definición de la Política. De los mayores, se adquieren conocimientos prácticos de la vida que les hacen tener conciencia de los valores, así como adquieren varios conocimientos prácticos de la vida social, como el comportamiento ante sus semejantes y a quienes deben obediencia y respeto. Por tanto, por medio de la Educación el ser humano busca ejercer mecanismos de control

---

<sup>282</sup> FIGUEROA, José Antonio. *Sistemas Políticos Comparados de los Grupos Indígenas de la Costa Ecuatoriana*. Op. Cit. Pp. 145.

<sup>283</sup> FIGUEROA, José Antonio. *Sistemas Políticos Comparados de los Grupos Indígenas de la Costa Ecuatoriana*. Op. Cit. Pp. 144.

<sup>287</sup> PEDRÓ, Francesc. *Las reformas Educativas. Una Perspectiva Política y Comparada*. Barcelona: Paidós, 2012.

para enseñar los aspectos morales, culturales, políticos y económicos, que integran su vida adulta de acuerdo a la sociedad en la cual este ubicado. Proyectadas y asimiladas política y educación, las abordaremos en la Tesis desde la consideración que plantea Pedró en el sentido de que una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad pública (investida de poder público y de legitimidad gubernamental) en el sector educativo<sup>288</sup>.

Los gobiernos de todo el mundo reiteran constantemente su compromiso en favor de la igualdad de oportunidades de educación (siempre, resaltan ellos, pensando en las minorías, pero ya se mira en la realidad y nos damos cuenta que sus buenas intenciones muchas veces, no llegan sino a eso). Las convenciones internacionales sobre derechos humanos les obligan a actuar de conformidad con ese compromiso. Sin embargo, muchos de ellos olvidan sistemáticamente que deben abordar el problema de las desventajas extremas y persistentes que se dan en el ámbito de la educación y marginan a amplios sectores de la población. Esas desventajas, originadas por procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en relaciones de poder desiguales, y sustentadas por la indiferencia política, se refuerzan a menudo con algunos modos de proceder en las aulas. El hecho de no haber logrado que la educación integradora ocupe un puesto central en el programa de la Educación para Todos está frenando los progresos hacia la consecución de los objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar. Y esto no permitirá que la educación se acerque más también a los que la necesitan, como son la comunidad indígena y los afrodescendientes.

## **2.5. POLÍTICAS PÚBLICAS: PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA.**

América Latina se caracteriza por ser una región pluriétnica y pluricultural, en la actualidad existen más de 671 pueblos indígenas reconocidos por los Estados, los que presentan una diversidad de realidades territoriales y demográficas, las cuales poseen diferentes estatus socio-políticos dentro de los países donde se asientan.

De acuerdo con el informe de la CEPAL titulado Panorama Social<sup>289</sup> de América Latina 2006, se estima que la población indígena de la región supera los 30

---

<sup>288</sup> *Ibíd.* Pp. 22-23.

<sup>289</sup> CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile. CEPAL. LC/G. 1844. Noviembre de 2006.

millones de personas; Perú, México, Bolivia y Guatemala son los países que tienen más población indígena<sup>290</sup>. Viendo todos estos datos se hace evidente la necesidad de la aplicación de políticas públicas a los pueblos indígenas de la región, con la finalidad de reconocer, promover y garantizar sus derechos, además de elevar el nivel y calidad de vida de dichas poblaciones.

Muchos países del continente suramericano han adelantado el diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a este sector de la población, los más destacados son: Nicaragua, en este país se están tomando pasos innovadores para mejorar el acceso y la permanencia a la educación secundaria, hay dos universidades nicaragüenses (la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Bluefields Indian and Caribbean University (BICU), que han incorporado programas para pueblos indígenas en sus currículos. Ambas universidades fueron designadas como multiétnicas ofreciendo títulos bilingües, culturalmente relevantes y con asignaturas como ley indígena y medicina tradicional, también ofrecen programas de liderazgo, alfabetización y organización comunitaria para adultos sin ninguna educación formal; de igual forma han desarrollado programas en los colegios locales que promueven la permanencia, así como programas de capacitación intercultural docente, la URACCAN también cuenta con el Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario.

En **Bolivia**<sup>291</sup>, desde la llegada de Evo Morales a la Presidencia de la República se han tenido notorios avances en la atención a la población indígena de este país que supera el 62%, se ha logrado la inclusión de los mecanismos de representación de los Pueblos Indígenas en la Ley de Convocatoria a la Asamblea Constituyente, se ha brindado la información necesaria a las organizaciones indígenas, para su participación real y efectiva, se ha apoyado el liderazgo de la mujer indígena en el proceso de la Asamblea Constituyente, además de reconocer el rol de las mujeres en la esfera política. En la actualidad el estado boliviano se ha enfocado en la promoción de políticas dirigidas a las mujeres indígenas de este país, estableciendo lineamientos para la inclusión en los programas educativos y laborales, además del apoyo a la formación de liderazgos de este género, la defensa del ejercicio de los

---

<sup>290</sup> BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Acceso a la Educación postsecundaria para los pueblos indígenas. Disponible en <http://www.iadb.org/news/articledetail.cfm?Language=SP&artid=2936>. Consultada 13 de agosto 2011.

<sup>291</sup> Viceministerio de derechos y políticas de pueblos indígenas y originarios, Bolivia. Disponible en <http://clas.georgetown.edu/indigenous/presentations/choque.ppt>. Consultada 13 de agosto 2011.

derechos de la población indígena femenina en el contexto del derecho internacional, y la promoción de la participación política de este género. También se encuentran adelantos en materia de salud y educación promoviendo los alcances de la medicina indígena y su difusión, basado en el respeto a la identidad de los pueblos, protección de los conocimientos de las plantas medicinales, el impulso a las iniciativas de producción de las mujeres, que pueden ser actores directos en la producción y comercialización de productos, fortaleciendo la producción agropecuaria artesanal y turística, en los pueblos indígenas, y como política importante e innovadora se encuentra la incorporación de grupos lingüistas aymaras, quechuas y guaraníes encargados de aplicar el método cubano de alfabetización de idiomas nativos.

En **Ecuador**<sup>292</sup>, el Gobierno del Presidente Rafael Correa ha creado diversas instituciones estatales para atender la problemática de los pueblos indígenas, que han abierto sus puertas a la participación de estos grupos en la aplicación de políticas públicas. A lo largo de los años el Estado ecuatoriano ha reconocido algunos territorios indígenas, sobre todo el Amazonía, lo que ha permitido a las comunidades negociar acuerdos sobre el uso de las tierras y los recursos. Las organizaciones indígenas han tenido un papel importante en la negociación con los gobiernos sobre las formas de participación social y políticas que las han transformado en una fuerza política nacional. A pesar de los grandes esfuerzos que ha realizado este Gobierno para la atención de sus poblaciones indígenas, los diversos indicadores de desarrollo, económico, social y humano de los pueblos indígenas siguen por debajo del promedio nacional. Ante los problemas acumulados de bajos ingresos y desempleo en las comunidades indígenas, se ha incrementado la emigración de sus miembros, además a la pobreza rural se le suma de manera creciente la difícil condición de los indígenas en el sector urbano, que afecta especialmente a las mujeres.

En **Chile**<sup>293</sup>, encontramos la atención de políticas públicas dirigidas a la protección y ampliación de las tierras, ha correspondido a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), a través de su Departamento de Tierras y Aguas, impulsar las acciones destinadas a dar cumplimiento a las disposiciones de la Ley 19.253, sobre protección y ampliación de tierras, en materia de ampliación de tierras

---

<sup>292</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Disponible en <http://cedhu.org/html/modules.php?name=News&file=article&sid=427>. Consultada 15 de agosto 2011.

<sup>293</sup> ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Disponible en: <http://www.semarnat.gob.mx/participacionsocial/Pages/participaci%C3%B3nsocialytransparencia.aspx> . consultada 15 de agosto 2011.

esta institución se ha centrado en el traspaso de tierras fiscales a poblaciones indígenas y en la aplicación del programa de subsidio de tierras para individuos y comunidades indígenas.

En **Guatemala**<sup>294</sup>, se centra la principal atención a las necesidades de las poblaciones indígenas en cuanto a materia educativa se refiere de cada 10 niños y niñas indígenas que ingresan a la escuela primaria solo tres la terminan y solo uno de ellos logra ingresar a la escuela secundaria, según reportes recientes de la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia (SEGEPLAN). La deserción estudiantil dificulta el ingreso de los indígenas a trabajos mejor remunerados y a la educación superior, la séptima edición del “Informe Nacional de Desarrollo Humano” de Guatemala del Programa para las Naciones Unidas (PNUD), del año 2005 evidenció que de cada 1000 estudiantes que se inscriben, 17 son indígenas y solo el 0,5% llegan a titularse. Debido a esta situación en la actualidad el Gobierno está trabajando en una reforma del sistema educativo, esta se refiere a cambios sustanciales en esta materia con miras a lograr calidad, cobertura y concordancia con la diversidad de los 23 pueblos que coexisten en el país, en esto radica la importancia de esta iniciativa indígena proveniente de los departamentos del Quiché (norte del país), Sacatepéquez y Guatemala (altiplano y centro), orientada a incidir en las políticas públicas para alcanzar una mayor pertinencia educativa.

Ella se basa en otras experiencias de educación en el mundo, especialmente en el continente europeo, en el caso de Suiza, la educación se imparte a los niños en los idiomas de las regiones en donde se desarrollan que pueden ser el alemán, francés, italiano u otro; así es como lo recomienda la pedagogía, el niño debe empezar a estudiar en su propio idioma y contexto para que el aprendizaje de los otros idiomas les sea más fácil, en América Latina sobre todo en América del Sur la mayoría de los países andinos vienen fortaleciendo la educación bilingüe intercultural con mayor autonomía educativa, en esta ruta se mueve lentamente la reforma educativa guatemalteca.

En **México**, el Estado a través de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales ha elaborado un plan de desarrollo para las poblaciones indígenas que tiene como principios rectores acrecentar la equidad e igualdad de oportunidades

---

<sup>294</sup>CEPAL.

Disponible en <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/1/27521/P27521.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>. Consultada 22 de septiembre 2011.



propiciando la participación directa de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional combatiendo los rezagos y las causas estructurales de su marginación con pleno respeto a sus usos y costumbres, ampliar las oportunidades para la creación y desarrollo de proyectos productivos que beneficien directamente a los grupos vulnerables de las comunidades indígenas, la creación de condiciones para su desarrollo sustentable con la finalidad de lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza<sup>295</sup>.

En cuanto a Colombia, tendremos dos apartados: primero se analizará, de manera general, la educación y sus progresos<sup>296</sup> como su incidencia en la población indígena. Segundo se analizará la población indígena, vista desde el concepto colombiano.

## **2.6. LOS PLANTEAMIENTOS DE LA UNESCO DESDE LA EPT (EDUCACIÓN PARA TODOS).**

La EPT<sup>297</sup> es una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores<sup>298</sup> y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica.

Fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. La Conferencia fue copatrocinada además por 18 gobiernos y organizaciones y se celebró en territorio tailandés por invitación del Gobierno Real de Tailandia.

Hacia 1990, en el PREÁMBULO, se planteaba lo siguiente:

---

<sup>295</sup> BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. La Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en [http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/costarica/ind\\_cr .pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/costarica/ind_cr.pdf). Consultada 20 de septiembre 2011.

<sup>296</sup> BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Informe de Progreso Económico y Social. 1999.

<sup>297</sup> *DECLARACION MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT) Y MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE*. Publicado por UNESCO. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* Jomtien, Tailandia a 5 al 9 de marzo de 1990.

<sup>298</sup> CARVAJAL, Adalberto. *Educadores Frente a la Ley*. Bogotá: Rodríguez, 1994.

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación”.

Pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la Educación Para Todos, la realidad es la siguiente:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos — dos tercios de ellas mujeres— son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica de que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. En ciertos países industrializados la

reducción de los gastos<sup>299</sup> públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

El volumen mismo de información existente en el mundo — marcha de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elemental es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.

### **Los objetivos de la EPT:**

#### **Artículo 1: SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE.**

Cada persona — niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Dichas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

El lograr estas necesidades ayuda al grupo social a crecer en todos los ámbitos a sus integrantes como consolidar los valores humanistas y los derechos humanos y así como de trabajar por la paz<sup>300</sup> y la solidaridad.

---

<sup>299</sup> LABARCA, Guillermo. “¿Cuánto se puede gastar en educación?” En: *Revista de la CEPAL* 56 (agosto, 1995). Pp. 163-178.

<sup>300</sup> ALAPE, Arturo. *La Paz, La Violencia: Testigos de Excepción*. Bogotá: Planeta, 1996.

## **Artículo 2: PERFILANDO LA VISIÓN.**

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

## **Artículo 3: UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y FOMENTAR LA EQUIDAD.**

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Especialmente “los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación”.

## **Artículo 4: CONCENTRAR LA ATENCIÓN EN EL APRENDIZAJE.**

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

## **Artículo 5: AMPLIAR LOS MEDIOS Y EL ALCANCE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.**

La educación requiere de unos medios adecuados y que permitan a la población tener una formación que se adecue a la educación básica, ya que los niños son los directamente beneficiados o perjudicados si hay o no unos adecuados recursos.

#### **Artículo 6: MEJORAR LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE**

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.

#### **Artículo 7: FORTALECER LA CONCERTACIÓN DE ACCIONES.**

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea.

#### **Artículo 8: DESARROLLAR POLÍTICAS DE APOYO.**

Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.

#### **Artículo 9: MOVILIZAR LOS RECURSOS.**

Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos , públicos, privados o voluntarios.

#### **Artículo 10: FORTALECER LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL.**

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas.

De la misma manera, en el encuentro en Dakar<sup>301</sup>, fruto de seis reuniones previas al mismo las cuales se celebraron entre 1999 y el 2000<sup>302</sup>. Quedando este documento, en el cual se insiste en la:

“idea de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”.

Resaltando a su vez, lo que se han hecho en otros encuentros internacionales durante toda la década de los noventa, y que ha permitido realizar numerosos avances en cuanto a la educación se refiere, claro está, que aunque se hayan realizado dichos avances hasta ese momento, aún faltaba mucho por hacer<sup>303</sup>. Y como si fuera poco, se habían propuesto seis objetivos, que si se los mira críticamente, son la mejor propuesta en las últimas décadas en cuanto a la educación se refiere. Estos son los seis objetivos:

- ✓ Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

---

<sup>301</sup> **FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN.** Dakar, Senegal. EDUCACIÓN PARA TODOS: CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS COMUNES. CON LOS SEIS MARCOS DE ACCIÓN REGIONALES. Producción UNESCO, 26 al 28 de abril de 2000.

<sup>302</sup> Conferencia del África Subsahariana sobre *Educación para Todos*, celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica) del 6 al 10 de diciembre de 1999.

Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Educación para Todos, celebrada en Bangkok (Tailandia) del 17 al 20 de enero de 2000.

Conferencia Regional de los Países Árabes sobre Educación para Todos, celebrada en El Cairo (Egipto) del 24 al 27 de enero de 2000.

Reunión de Ministros y representantes de los nueve países muy poblados (Grupo E-9), celebrada en Recife (Brasil) del 31 de enero al 2 de febrero de 2000.

Conferencia Regional de Europa y América del Norte sobre Educación para Todos, celebrada en Varsovia (Polonia) del 6 al 8 de febrero de 2000.

Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo (República Dominicana) del 10 al 12 de febrero de 2000.

<sup>303</sup> Los encuentros más destacados son: la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997).

- ✓ Enseñanza Primaria Universal (EPU). Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- ✓ Aprendizaje de jóvenes y adultos. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- ✓ Alfabetización<sup>304</sup>. Aumentar hasta el año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- ✓ Igualdad entre los sexos. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- ✓ Calidad. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Si se miran estos seis objetivos, se encuentra uno, que todo está dicho aquí. El problema es que tan comprometidos estaban los estados firmantes en el cumplimiento de estos objetivos, ya que como vemos hoy 2015, los seis objetivos, aún distan mucho de ser una realidad, especialmente en los países en desarrollo y con mayor razón en la Región Andina.

No obstante, no se pueden desconocer los esfuerzos que se han realizado en los distintos encuentros<sup>305</sup> en las Américas, con miras a fortalecer el crecimiento en la

---

<sup>304</sup> Hacia el 2002 había en el mundo unos 880 millones de adultos analfabetos. El Instituto de Estadística de la UNESCO ha efectuado una nueva estimación del número de analfabetos, basándose en las últimas revisiones de datos. El resultado es considerablemente inferior a la cifra de 862 millones de analfabetos suministrada en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*. Esto se debe a diversos factores, en particular la publicación de datos sobre alfabetización procedentes de encuestas y censos recientes efectuados en una serie de países. El censo realizado en China en el año 2000 arroja, por ejemplo, una disminución del número de analfabetos adultos superior a 50 millones.

<sup>305</sup> Desde la década de los ochenta, en diversos eventos, los países han acordado metas y orientaciones para la acción regional: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe; la

Educación Para Todos. En ellas, los países expresan su convicción de que la educación es el eje central del desarrollo humano sostenible, estimulan la ampliación de la oferta de oportunidades educativas de calidad, y promueven en sus ciudadanos y ciudadanas, la conciencia de sus derechos y responsabilidades.

Existe un común denominador de pobreza, desigualdad y exclusión que afecta a gran número de familias de la Región, carentes de oportunidades educativas pertinentes a su desarrollo y al de sus comunidades. Para ello, los estados comprometidos con la ejecución de los seis objetivos en Dakar, deben realizar de manera urgente, las siguientes modificaciones en la Educación:

- Atención y educación de la primera infancia.
- Educación básica.
- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos.
- Logros de aprendizaje y calidad de la educación.
- Educación inclusiva.
- Educación para la vida.
- Aumento de la inversión nacional en educación efectiva y movilización de recursos en todos los niveles.
- Profesionalización docente<sup>306</sup>.
- Nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil.
- Vinculación de la educación básica a las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades.
- Utilización de las tecnologías en educación.

Si los estados en Latinoamérica, logran realizar estas modificaciones en la educación, en el 2015, los logros serán una realidad y no una quimera.

¿Cuánto ha progresado el mundo hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos?

Este documento<sup>307</sup> se apoya en el segundo objetivo, el cual plantea el problema de la calidad. De la misma manera, se apoya en los Instrumentos Jurídicos

---

Convención de los Derechos del Niño; el Plan de Acción de la Cumbre Mundial por la Infancia; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales; la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos; las Cumbres de las Américas; las Cumbres Iberoamericanas y las reuniones de Ministros de Educación y de Ministros que atienden los asuntos sociales y de infancia.

<sup>306</sup> CAPELLA R., Jorge, y OJEDA Y OJEDA, Ludolfo. *Una alternativa andina de profesionalización docente. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1990.

<sup>307</sup> **INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2005. EDUCACIÓN PARA TODOS, EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD**. Publicado ONU. Apoyándose en los informes del 2002 EPT ¿VA EL MUNDO POR EL BUEN CAMINO? Y 2003-4 EPT HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS.



Internacionales el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales enuncia el principio de equidad en materia de educación, destacando la responsabilidad que incumbe a los gobiernos de garantizar a todos los niños el acceso a una educación de calidad aceptable. En el Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), se formulan con detalle los compromisos contraídos por los Estados Partes con respecto a los objetivos de la educación del niño que tienen una incidencia en su contenido y calidad. Dicho Artículo señala que la educación debe permitir a todos los niños desarrollar al máximo su personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas.

Son tan bien elaborados los conceptos sobre los distintos enfoques de la calidad de la educación que se apoyan en las raíces de las distintas corrientes del pensamiento pedagógico. Empiezan planteando que la corriente a menudo llamada humanista – a la que pertenecen filósofos como Locke y Rousseau – considera que los seres humanos son esencialmente buenos y que las desigualdades entre ellos son el producto de circunstancias ulteriores a su venida al mundo, ya que todos ellos nacieron iguales. Esta corriente también estima que cada individuo desempeña un papel esencial en la definición de su propia existencia. Estos principios han inspirado a muchos filósofos de la educación, por ejemplo a los influyentes James Dewey y Jean Piaget, que propugnaron un papel más activo y participativo de los niños en el proceso del aprendizaje, haciendo hincapié en la manera en que los educandos construyen sus propias interpretaciones.

La teoría del behaviorismo condujo a los pedagogos hacia una dirección opuesta. Esta doctrina influyó considerablemente en la reforma de la educación durante la primera mitad del siglo XX. Parte del postulado básico de que la conducta humana se puede configurar, prever y controlar mediante recompensas y reacciones (por ejemplo, test y exámenes). Aunque son pocos los especialistas en educación que aceptan en su totalidad los principios del behaviorismo, en muchos países se puede observar la existencia de algunos elementos prácticos de esta teoría en los programas de formación de docentes, los planes de estudios y las formas en que los profesores actúan efectivamente en las aulas.

La calidad es un elemento medular de la educación que no sólo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben. Lo que nos está demostrando es que la calidad ha sido una preocupación desde 1750, aunque la han

tomado en serio en los últimos 50 años. Y para ello, es fundamental tener en cuenta el siguiente cuadro que nos permite identificar las características con las cuales los estudiantes llegan a las instituciones educativas, como los aportes materiales y humanos como unos resultados que se han de centrar en las competencias especialmente en los valores y en el contexto de nuestros estudiantes. Un contexto que ha de estar lleno de factores socioculturales y religiosos. En donde se resalte el trabajo en comunidad. El apoyo de los padres de familia, como una alternativa de calidad.

**TABLA No. 06.** Características de los educandos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS EDUCANDOS		APORTES MATERIALES Y HUMANOS	RESULTADOS
Aptitud		ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Competencias básicas en lectura, escritura, aritmética y aptitudes prácticas para la vida cotidiana
Perseverancia		Tiempo de aprendizaje	Competencias creativas y afectivas
Disposición para la escolarización		Métodos pedagógicos	Valores
Conocimientos anteriores		Evaluación, información e incentivos	Ventajas sociales
Obstáculos para el aprendizaje		Tamaño de las clases	
		Material de enseñanza y aprendizaje	
		Instalaciones e infraestructuras materiales	
		Recursos humanos: profesores, directores de escuelas, inspectores, supervisores y administradores	
		Buena administración de las escuelas	
<b>CONTEXTO</b>			
Situación económica y condiciones del mercado de trabajo en la comunidad	Conocimientos sobre la educación e infraestructuras de apoyo	Punto de vista filosófico del docente y del educando	Normas nacionales
Factores socioculturales y religiosos	Recursos públicos a disposición de la educación	Efectos de los compañeros	Expectativas del público
Estrategias de ayuda	Competitividad de la profesión docente en el mercado de trabajo	Apoyo de los padres	Exigencias del mercado de trabajo
	Buena administración nacional y estrategias de gestión	Tiempo disponible para frecuentar la escuela y efectuar trabajos escolares en el hogar	Mundialización

**FUENTE:** COLCLOUGH, Christopher. *EDUCACIÓN PARA TODOS. LA ALFABETIZACIÓN, UN FACTOR VITAL*. París, Francia: UNESCO. 2012.

A sí como la calidad ha sido una prioridad en los documentos de la UNESCO, de la misma manera lo ha sido la alfabetización<sup>308</sup> (objetivo 4 de Dakar). Es importante la alfabetización, según la UNESCO, porque trae consigo beneficios personales, autoestima, confianza en sí mismo y autonomía personal. Orienta mejor a la comunidad en sus relaciones interpersonales, ayuda a la parte cívica, a la colaboración entre unos y otros, mejora lo económico. Es por ello, que la alfabetización no solo se la entiende como el manejo de la escritura, la lectura, la matemática, sino también, el desarrollo integral de los individuos que acezan a ella, especialmente en las personas adultas.

Pero para alcanzar el objetivo 4 al 2015, es necesario:

- Profesores competentes en el campo del manejo de adultos.
- Buena preparación académica de parte de los docentes. Buena remuneración, para que puedan solo dedicarse a la alfabetización.
- Llevar la educación a la población rural.
- Fortalecer un ambiente agradable para los estudiantes en las instituciones educativas.
- Adaptar la escuela al contexto.
- Se ha de manejar una escuela saludable.
- La educación ha de estar orientada a los que más la necesitan.
- El entender la alfabetización como conjunto autónomo de competencias (lectura, escritura y competencias verbales).
- Como proceso de aprendizaje.
- Como se aplica, se práctica y se sitúa (que sea pertinente).

Con estos elementos la viabilidad de la alfabetización tendrá un logro importante en el 2015, que es el gran reto que se han propuesto los países que han aprobado este documento.

Puntualmente, en lo referente a las Poblaciones Indígenas<sup>309</sup>, nos encontramos que estos objetivos de Dakar, no han tenido mayor incidencia en la educación y formación del indígena.

---

<sup>308</sup> INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO. *LA ALFABETIZACION UN FACTOR VITAL*. Publicado por la UNESCO. 2006.

<sup>309</sup> Las poblaciones indígenas son los descendientes de los habitantes primigenios de una región –antes de su colonización– que han conservado la totalidad o parte de sus especificidades de lengua, cultura y organización. Las organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Oficina Internacional del Trabajo o el Banco Mundial aplican los cuatro criterios siguientes para distinguir a los pueblos indígenas: por regla general, viven en los territorios geográficos diferenciados donde moraban sus antepasados, o conservan un vínculo con ellos; tienen tendencia a mantener en sus territorios instituciones sociales, económicas y políticas diferenciadas; la mayor parte de las veces no aspiran a ser

En el mundo hay aproximadamente entre unos 300 y 350 millones de personas pertenecientes a pueblos indígenas. Esos pueblos representan un 5% de la población mundial, hablan entre 4.000 y 5.000 lenguas y viven diseminados en más de 70 países. Un 60% de las poblaciones indígenas vive en Asia, un 17% en América Latina y el resto en África, Europa y América del Norte. En la India, por ejemplo, hay cerca de 90 millones de indígenas –esto es, un 8% de la población total– que pertenecen a unos 400 grupos tribales distintos. México, Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, Canadá y los Estados Unidos cuentan con poblaciones indígenas importantes. También hay muchas comunidades indígenas diseminadas por el conjunto de Oceanía, y más concretamente en Papúa Nueva Guinea.

En la mayor parte de los casos, los censos ignoran la pertenencia étnica de las poblaciones o no se les permite tenerla en cuenta. De ahí que se posean conocimientos limitados sobre la alfabetización de las etnias y su situación en materia de educación<sup>310</sup>.

El documento de la UNESCO de 2010, “llegar a los marginados” sobre la población indígena, plantea lo siguiente: La Ley de Reforma Educativa de 1994 contribuyó a hacer realidad el derecho de los pueblos indígenas a recibir instrucción en su propia lengua e introdujo el multiculturalismo<sup>311</sup> en los currículos. A su vez, la reforma educativa desempeñó una función en el proceso político que en 2005 llevó a un dirigente indígena a la presidencia del país. Las reformas han permitido el fortalecimiento de los Consejos Indígenas de Educación, que en 2004 celebraron su propio congreso, y que han presentado propuestas encaminadas a ampliar y reforzar el multiculturalismo en las escuelas bolivianas.

Según el documento de la UNESCO de 2011, “La Educación y los Conflictos Armados” plantea que en Colombia se da una disparidad acusada en la enseñanza

---

plenamente asimilados en la sociedad nacional, sino que desean mantener su diferencia cultural, geográfica e institucional; y se autoidentifican como indígenas o miembros de tribus.

<sup>310</sup> Bolivia, Brasil, México y Perú constituyen excepciones importantes. Namibia es el único país que calcula el índice de desarrollo humano por grupo lingüístico. Las organizaciones indígenas hacen hincapié reiteradamente en que el acopio y desglose de datos son instrumentos fundamentales para las actividades de sensibilización y la elaboración de políticas relativas a las cuestiones que afectan a las poblaciones autóctonas, por ejemplo la alfabetización. Disponible en <http://www.unhchr.ch/indigenous/forum.htm>. Consultada 25 de septiembre de 2011.

<sup>311</sup> Debemos entender que en un mundo tan complejo y la palabra multiculturalismo, no son fáciles de trabajar en un contexto curricular. Andrés Escarabajal, tiene unos planteamientos reflexivos que nos permiten aterrizar dichos conceptos en un entorno latinoamericano y sobre todo en un mundo neoliberalista, en donde se ve a la cultura como un mercado. Por ello, plantea que lo mejor es hablar de interculturalidad que el plantear el multiculturalismo. ESCARBAJAL, Andrés. “La Educación Intercultural en un mundo convulso”. En: *Pedagogía Social*. Revista interuniversitaria No. 11 Segunda época. Diciembre 2004, Pp. 301 – 317. Valencia: Pedagogía social, 2004.

secundaria entre los niños desplazados y el resto de los alumnos. Sólo un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, en comparación con un 63% de los no desplazados. La proporción de jóvenes desplazados de 12 a 15 años escolarizados todavía en primaria, es casi el doble que en el caso de los no desplazados, lo que indica que ingresan más tardíamente en la escuela, que repiten curso con mayor frecuencia y que desertan los estudios en mayor número. El hecho de que los afrocolombianos y las poblaciones indígenas se vean afectados por los desplazamientos de manera totalmente desproporcionada contribuye a amplificar las desigualdades en materia de educación a nivel nacional.

Por ejemplo, a las escuelas que son indiferentes a las preocupaciones sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas o las minorías étnicas se las puede llegar a considerar no como centros que amplían las oportunidades de la población, sino como instrumentos de dominación. Asimismo, cuando los contenidos de los currículos y los manuales escolares menosprecian explícita o implícitamente a determinados grupos sociales, la escuela puede contribuir a inculcar la intolerancia y ahondar las divisiones en la comunidad. En definitiva, la escuela pueda proporcionar un contexto pacífico en el que los niños aprenden y se relacionan entre sí, y también puede contribuir a banalizar la violencia y socavar las actitudes que propician la solución pacífica de los conflictos.

Para terminar este apartado es indispensable no solo actualizar los datos sobre la EPT 2014<sup>312</sup>, sino a la vez realizar un análisis en cuanto a los objetivos propuestos por ellos, y a la vez identificar hasta donde ellos, están pensando en la población indígena y especialmente en los niños indígenas. Los Objetivos planteados para el 2014, cambian un poco en cuanto a los propuestos inicialmente, o sea en el surgimiento de la EPT. Ahora ellos, plantean lo siguiente, en cuanto a los Objetivos:

- Atención y educación de la primera infancia.
- Enseñanza primaria universal.
- Competencias de jóvenes y adultos.
- Alfabetización de los adultos.
- Paridad e igualdad de género.
- Calidad de la educación.

---

<sup>312</sup> BOKOVA, Irina. *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad Para Todos*. PARÍS, FRANCIA: UNESCO, Educación Para Todos (EPT), 2014.

Desde 1990, se vienen realizando encuentros con los Ministros de Educación y personalidades importantes en la educación en el ámbito mundial. Muchas conferencias se han dado y se han planteado varios encuentros planteados por la UNESCO, y la mejor referencia para entender el progreso o no de la educación es necesario referenciar la EPT, que desde sus comienzos, su único objetivo ha sido el de plantear una educación para todos que tenga cobertura y calidad. Solamente en 1999 y 2008 se logró avanzar fuertemente en este campo<sup>313</sup>, pero hoy 2014, según el informe de la EPT 2014, no se ha logrado tales avances, y para el 2015, los seis objetivos, anteriormente planteados, no se lograrán cumplir. Continúa el informe de la EPT, planteando que el objetivo 2, no lo han cumplido todos los países comprometidos con los objetivos que allí se plantearon, ya sea por falta de recursos, por falta de voluntades de los políticos de turno o ya sea, porque, como en el caso de Colombia, la prioridad no ha sido la educación para nuestros presidentes, como Álvaro Uribe (2002 – 2010) y Juan Manuel Santos (2010 – 2018), sino más bien el invertir para la guerra.

Sigue el informe planteando que el objetivo 5 para el 2015, todos los países lograrán la igualdad de género, mientras que el objetivo 4, solo algunos países lograrán un leve avance en la formación para los adultos. El objetivo 6, plantean que para después del 2015, se logrará alcanzar la calidad en el ámbito mundial, centrándose en los niños y jóvenes.

Los niños indígenas de países de ingresos altos suelen encontrarse en situación de desventaja, y la disparidad en los resultados del aprendizaje con respecto al resto de la población ha sido constante. En Australia, alrededor de dos tercios de los alumnos indígenas alcanzaron el nivel mínimo en el octavo grado entre 1994-1995 y 2011, frente a casi el 90% de sus pares no indígenas. En el caso de Bolivia, continúa el informe, todos los políticos apoyaron para que los derechos de los indígenas quedaran plasmados en la Constitución.

Al realizar los análisis del cumplimiento de la EPT 2014, se encuentran varios problemas con la población indígena escolarizada. Los niños tienen problema de material didáctico para sus clases, el problema de la lengua original, la cual, en muchos lugares, no se la trabaja en las clases, y cuando ellos, presentan las pruebas

---

<sup>313</sup> BOKOVA, Irina. *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad Para Todos*. Op. Cit. Pp. 48.

con los niños de los sectores urbanos, su promedio es bastante bajo, por ello, los niños indígenas evitan realizar dichas pruebas.

Se sigue insistiendo en una educación bilingüe y multicultural<sup>316</sup>, para que en el 2015, la población indígena pueda ingresar a una educación que este al nivel de la población regular, de cualquier país, en especial, los niños indígenas de la Región Andina. Mientras haya desigualdad educativa, los problemas se mantendrán en el tiempo. Colombia, un país que lleva más de 60 años de violencia pura, no permite avanzar a las poblaciones marginales más desfavorecidas, por este conflicto. Solo piden los niños indígenas, en nuestro caso, la población indígena Awá, que se les permita tener su propia cosmovisión y no se los incluya en este tipo de conflictos. Y que cuando se planeen políticas mundiales en el ámbito educativo, se tenga en cuenta, sus costumbres, sus cosmovisiones, su lengua, sus tradiciones y se los trate con dignidad.

---

<sup>316</sup> BOKOVA, Irina. *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad Para Todos*. Op. Cit. Pp. 245.





## **PARTE II. ESTUDIO COMPARADO. LOS AWÁ Y LA REGIÓN ANDINA.**

### **CAPÍTULO TRES.**

#### **BREVE HISTORIA DE LOS AWÁ Y SUS SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CON LA POBLACIÓN INDÍGENA DE COLOMBIA.**

##### **LA POBLACIÓN AWÁ EN EL CONTEXTO DE LA REGIÓN ANDINA.**

A continuación se hará una breve historia de los Awá y sus semejanzas y diferencias con la población indígena de la región andina, partiendo del Resguardo Indígena de Mallama, para plantear una educación transformadora y un aporte al desarrollo de esta población, pero como una forma juiciosa y seria de lo que buscan las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, y el cual se apoya en las políticas educativas propuestas tanto por la UNESCO como por PNUD.

Como vimos en los capítulos anteriores, nos interesa conceptualizar desde el comienzo, el origen propio de términos, tan importantes, como la Política Educativa, La Educación, las Ciencias Políticas y la Conceptualización Indígena, como lo relacionado con la Población Indígena en Latinoamérica como en Colombia.

No es nuestra intención agotar en estas páginas el contenido de dichos términos, más bien lo que se busca es iluminar el camino de la presente TESIS.

En Latinoamérica tenemos un problema común: poco nos gusta conceptualizar a fondo la raíz de nuestros problemas reales que vivimos diariamente, somos en ocasiones muy “guapachosos” y sobre todo en el campo de la Educación. En lo Político, lo cual se lo ha entendido como el papel que hacen los dominadores sobre los dominados, como tampoco se le han dado un verdadero sentido a las Políticas Educativas, y no se ve en ellas, el desarrollo social, que tanto necesitan nuestros pueblos, en especial los indígenas.

A pesar de ello, se han hecho esfuerzos enormes por sacar adelante este proceso de Políticas Educativas, desde los organismos Internacionales, cuyos esfuerzos, aunque no han dado los resultados esperados, por lo menos han ayudado en la reordenación de la misma.

Para el desarrollo de presente capítulo, se van a trabajar cada una de las pautas de los Awá en Colombia y la Región Andina, como miras a fortalecer el desarrollo de la investigación.

En otras palabras, el capítulo 3 y 4 se van a desarrollar mutuamente: en el capítulo tres se toman los aspectos generales, mientras que en el capítulo cuatro se trabajará lo puntual de la población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama.

## INTRODUCCIÓN.

En la nueva Constitución<sup>319</sup> de 1991 en Colombia, se consagraron ampliamente los derechos de los grupos étnicos. Entre ellos los referidos a la educación y la cultura, los cuales fueron retomados y desarrollados en la Ley General de Educación o Ley 115/94 y en los lineamientos sobre Etnoeducación (proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas fortalecen su autonomía).

La etnoeducación, como entramado de múltiples procesos y sentidos requiere leerse desde el marco del “paradigma de la complejidad”, lo cual permite, por un lado, replantear aspectos básicos de la significación de la educación, sus visiones ideológicas y cognitivas, en el contexto multiétnico y pluricultural colombiano<sup>320</sup>.

La etnoeducación se abre como perspectiva novedosa desde la cual se amplía la posibilidad de interpretar, transformar y enriquecer la existencia de la alteridad en América Latina, abriendo mayores posibilidades de generar una propia mirada del mundo étnico y de sus acontecimientos.

Pensar la etnoeducación en Colombia es pensar un país que, aunque se ve abocado cada vez más vertiginosamente a vincular prácticas globalizantes impuestas en buena parte por las políticas de mercado internacionales y culturas hegemónicas, requiere considerar que dentro de este mismo país, paralelamente coexisten formas diferentes que generan contracorrientes que exigen el respeto a la diferencia y el reconocimiento de grupos alternativos. La etnoeducación entonces tiene como

---

<sup>319</sup> BETANCUR, Carlos Jaramillo. (Compilador). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991*. Bogotá: Librería Doctrina y Ley, Ltda., 2002. Disponible en [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html) consultada el 10 de octubre de 2013.

<sup>320</sup> GALLEGO, Hernando. “Etnoeducación: ¿Reforma de la educación o del pensamiento?” En: *Boletín de Antropología*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: Trillas, 1999. Pp. 139. Vol. 13, No. 30.

objetivo fundamental, poner en evidencia y sistematizar las especificidades culturales relacionadas con los valores, las estrategias y las finalidades de cada grupo humano, en su propia perspectiva planteada en el ámbito de la educación<sup>321</sup>.

Es el espacio donde las comunidades indígenas pueden pensarse desde la interrelación entre sus cosmovisiones y las consideradas del mundo no indígena. La etnoeducación incluye, entonces, el cuerpo de conocimientos que sirven de puente a modo de “escuela-frontera” entre la educación tradicional de cada pueblo indígena y las demandas de la sociedad occidental.

## **GENERALIDADES.**

Las condiciones para desencadenar una reforma educativa variaron radicalmente como consecuencia del proceso que condujo a la expedición de la nueva Constitución Política. Hasta ese momento los asuntos educativos preocupaban casi exclusivamente al gobierno y al sindicato docente.

La Constitución Política de 1991 recogió muchas de las propuestas que habían venido discutiéndose en el país desde la década anterior, incorporó nuevas, y sentó las bases para la redacción de las normas que le dieron forma al sistema educativo colombiano como lo conocemos ahora. También marcó el rumbo de los planes educativos que se formularon y ejecutaron en la década, cuyos propósitos y metas se identificaban con los de los compromisos internacionales que Colombia suscribió, en particular la Convención Mundial sobre Supervivencia y la Declaración de Educación para Todos (EFA).

En materia educativa, estos objetivos y metas se definieron en función de (a) la cualificación de los servicios de atención a la primera infancia; (b) la creación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos más pobres; (c) el acceso de niños y jóvenes a un ciclo completo de educación básica; (d) la calidad de la educación, definida como el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje así como de los resultados del mismo, y (e) la ampliación y flexibilización de la oferta de educación de adultos. Es de tener en cuenta que para el desarrollo de los cinco puntos anteriores se ha de crear toda una infraestructura que permita la viabilidad de los mismos, pero no existe tal estructura y como siempre, nuestros gobiernos de momento

---

<sup>321</sup> CAMACHO Zamora, J. *Entre lo local y lo global: perspectivas antropológicas en educación*. Op.Cit. Pp. 38.

se quedan en muy buenas intenciones. Para Hernán las metas relacionadas con la adquisición de competencias para el desempeño productivo no hicieron parte de los planes educativos, pero algunos de los programas que se implementaron en la segunda parte de la década de los noventa, apuntaron en esta dirección<sup>323</sup>.

En los siguientes dos cuadros comprenderemos la evolución de los momentos históricos de la educación indígena en Latinoamérica y Colombia:

**TABLA No. 7. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en América Latina y el Caribe.**

AÑO	LUGAR	ACONTECIMIENTO
1940	Pátzcuaro (México)	Congreso Indigenista. Se funda el Instituto Indigenista Interamericano (III) y se plantea por primera vez desarrollar una educación apropiada para los grupos étnicos del continente americano. Los siguientes congresos retomaron este planteamiento.
1977	Grenada	Asamblea General de la OEA, ordena la elaboración de un Plan Quinquenal de Acción Indigenista.
1977	Pátzcuaro (México)	Reunión de técnicos y profesionales en Pátzcuaro y otros en Panamá para la elaboración del Plan Quinquenal.
1979	La Paz	Aprobación del Plan Quinquenal de Acción Indigenista. Los cancilleres de los Estados miembros de la OEA aprobaron por unanimidad y agregaron resolución especial para dotar de recursos económicos al plan de manera multilateral. Objetivos del Plan: — Elevar la producción de los indígenas para superar los actuales niveles de subsistencia. — Lograr una mayor adecuación al medio rural del gasto social del sector público en materia de educación, salud, nutrición y vivienda. — Lograr el respeto de los derechos de los indígenas. — Defender el patrimonio cultural indígena.
1979	México	Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. UNESCO, CEPAL, OEA. Se encomendó a la UNESCO la iniciativa de proponer un Proyecto Principal que permitiera unificar los esfuerzos y cubrir las carencias y necesidades educativas para el año 2000.
1980	Pátzcuaro (México)	Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe. UNESCO, REFAL, OEA. Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua
1980	Yucatán	Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe. UNESCO, CREFAL, OEA. Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua.
1981	Pátzcuaro (México)	Segunda Reunión sobre currículum y materiales educativos para la educación bilingüe intercultural. UNESCO.
1981	Quito (Ecuador)	Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, estrategias y modalidades de acción de un Proyecto Principal en la esfera educativa de la región de América Latina y el Caribe. Tomó forma el Proyecto Principal.
1981	San José (Costa Rica)	Reunión de expertos sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina. UNESCO. Elaboración de marcos conceptuales y metodológicos

<sup>323</sup> SUAREZ, Hernán. *Legislación Educativa*. Bogotá: Siglo XXI, 2008.

		para el desarrollo de los pueblos indígenas.
1981	Montevideo	Décimo noveno período de sesiones de la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL). Acuerdo y compromiso de los países de América Latina y el Caribe sobre el Proyecto Principal Educativo. Los objetivos fueron: — Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años. — Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos. — Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de reformas necesarias.
1982	Oaxaca de Juárez (México)	Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas. OREAL, UNESCO, III. Planteamiento de importantes innovaciones conceptuales, técnicas y prácticas en el campo de la educación indígena.
1985	Lima (Perú)	Seminario Subregional sobre políticas y estrategias educativo - culturales con poblaciones indígenas. OREALC, MEP, INCP, III. Se analizaron las principales experiencias educativas con grupos indígenas en los países de la subregión andina.
1985	Guatemala	Seminario taller subregional sobre capacitación de promotores indígenas en Centroamérica y Panamá. OREALC, CREFAL, III.

**FUENTE:** GARCÍA BRAVO, W.; MARTÍN SÁNCHEZ, M.: Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). Revista Española de Educación Comparada, 18. 2011. Pp. 286.

**TABLA No. 8. Momentos históricos trascendentales para el impulso oficial a la educación indígena en Colombia.**

<b>AÑO</b>	<b>LUGAR</b>	<b>ACONTECIMIENTO</b>
1976	Bogotá	Reforma educativa nacional, Ley 088 de 1976. Modificaciones administrativas, pedagógicas, políticas y económicas del sistema educativo colombiano.
1978	Bogotá	Reglamentación de la Ley 088/76 a través del Decreto 1142. Reconocimiento oficial a las iniciativas y particularidades educativas de los grupos indígenas del país.
1982	Bogotá	Primera Reunión y edición de lineamientos generales de educación indígena para Colombia. Se parte de la reunión y propuestas de los Seminarios de Costa Rica/1981 y México/82 especialmente desde el etnodesarrollo.
1984	Popayán	Convenio Ministerio de Gobierno y la Universidad del Cauca para la investigación de propuestas curriculares y de capacitación docente para la educación indígena (marco conceptual y metodológico).
1984	Bogotá	Conformación oficial dentro de la estructura del MEN (Ministerio de Educación Nacional) de un equipo de etnoeducación para el diseño de políticas nacionales para la etnoeducación.
1985	Popayán	Primer encuentro nacional de experiencias en educación indígena. Especialmente región andina, Choco, Llanos orientales y Amazonas. Intercambio de experiencias de las organizaciones; avances, límites y proyecciones. UNICAUCA-MINGOBIERNO
1985	Girardot	Primer seminario nacional de etnoeducación. MEN, ONIC. Intercambio de experiencias, análisis de la situación educativa regional, exposición y acuerdo sobre los lineamientos generales de E.I., compromisos regionales.
1987	Bogotá	Ejecución masiva del Plan Nacional de Universalización de la Educación Básica Primaria. Fue muy Importante en la historia del país para el sector educativo.
1991	Bogotá	Reconocimiento de los modelos de etnoeducación en el país para la implementación a través del PNU en las regiones.

1992	Bogotá	Reconocimiento de la etnoeducación en las nuevas leyes de educación.
------	--------	--

FUENTE: GARCÍA BRAVO, W.; MARTÍN SÁNCHEZ, M.: Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). Revista Española de Educación Comparada, 18. 2011. Pp. 286.

### 3.1. VALOR DEL ÍNDICE HUMANO PARA EL DESARROLLO HUMANO (ÍDH)<sup>324</sup>.

Se entiende por Índice de Desarrollo Humano (ÍDH), la medida del Desarrollo Humano. El cual mide el progreso de un país en tres dimensiones básicas del Desarrollo Humano: disfrutar de una vida larga y saludable, acceso a la educación y nivel de vida digno.

Los valores van de 0 a 1, siendo 1 lo más alto y van de 1980 a 2010. En el caso de Colombia que está en 0,689, lo cual indica que aunque va por buen camino, aún le falta mucho por recorrer para lograr una puntuación más alta, como en el caso de Noruega que esta por 0,938 o España que esta por 0,863. En América Latina y el Caribe la media está en 0,704. En el caso de los países de la Región Andina Bolivia 0,643, Ecuador 0,696, Perú 0,723, Venezuela 0,696, es fundamental que nuestros países se esfuercen por mejorar la vida digna (tener nivel de vida como calidad de vida para llegar a la dignidad, felicidad) y la educación, para ir escalando en el Índice de Desarrollo Humano<sup>325</sup>.

Colombia está en el puesto 79 de más de 180 naciones, Bolivia (95), Ecuador (75), Perú (63), Venezuela (75). Lo cual nos indica que los países de la Región Andina, tienen unos elementos comunes y que en muchas cosas somos semejantes. Para nuestro estudio, es necesario referenciar estas naciones, ya que la población objeto de estudio de la Tesis, no ve las fronteras como si están demarcadas por estructuras políticas y geográficas, planteadas por los “hermanos menores”. De la misma manera, el concepto educación, cada vez, es más comprensible desde la totalidad de las vivencias de los Indígenas Awá<sup>326</sup>. Para ellos, el concepto educación tiene necesariamente que ver con antropología, sociología, política, cosmos, mundo, vida, entre otros.

<sup>324</sup> La información de este apartado esta sustentada de: Datos generales de Colombia tomados de la UNESCO 2011, y del PNUD 2010.

<sup>325</sup> Datos generales de Colombia tomados de la UNESCO 2011, y del PNUD 2010.

<sup>326</sup> ACOSTA, Carlos. *Primer informe de investigación sobre el uso de los recursos naturales en la comunidad Awá de Pialapí*, Nariño. Cali: Siglo XXI, 2013.

## **ESPERANZA DE VIDA AL NACER.**

Colombia tiene un promedio de vida al nacer de 73,4. Bolivia 63,3, Venezuela 74,2, Ecuador 75,4 y Perú 73,7, a pesar de la cantidad de problemas que tenemos en la Región Andina, el promedio de vida no es tan bajo como debería ser<sup>327</sup>.

## **AÑOS PROMEDIO DE INSTRUCCIÓN.**

Colombia tiene un promedio de instrucción de 7,4, años esperados de instrucción 13,3, es bajo aunque se han hecho esfuerzos enormes para seguir en el crecimiento. Los países de la Región Andina casi están en el promedio de Colombia. Esto nos indica que en el campo de la instrucción debemos luchar por construir unos esquemas mejores al respecto para ir escalando niveles más fuertes que así lo requieren los nuevos tiempos del tercer milenio.

## **INGRESO NACIONAL BRUTO (INB) PER CAPITA en dólares 2008.**

Colombia está en promedio 8.589 ANUAL.

## **EMPODERAMIENTO.**

**SATISFACCIÓN CON LA LIBERTAD DE ELECCIÓN. PORCENTAJE SATISFECHO HOMBRES 75% Y MUJERES 75%.** Es un gran avance en la satisfacción con la libertad de elección. Esto hace algunos años atrás, era impensable. Lo cual nos demuestra que Colombia ha venido dando cambios reales y concretos, aunque aún faltan procesos por mejorar en cuanto a la Libertad de Elección.

**LIBERTAD POLÍTICA DEMOCRACIA: ES DEMOCRÁTICO.**

**VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS:** en Colombia se tiene el tope de lo máximo de la violación de los Derechos Humanos.

**LIBERTAD DE PRENSA:** 40,1.

**PERIODISTAS ENCARCELADOS:** 0,0.

**VÍCTIMAS DE CORRUPCIÓN:** 11.

**DESCENTRALIZACIÓN DEMOCRÁTICA:** que tanto el poder legislativo como el ejecutivo son elegidos localmente.

---

<sup>327</sup> Datos generales de Colombia tomados de la UNESCO 2011, y del PNUD 2010.

**PARTICIPACIÓN POLÍTICA:** democrática.

**LOGROS EN EDUCACIÓN.**

**TASA DE ALFABETIZACIÓN EN ADULTOS:** (% de 15 años y mayor) 2005–2008 93,4.

**POBLACIÓN CON AL MENOS EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA:** 31,3.

**ACCESO A LA EDUCACIÓN.**

Tasa de matriculación en educación primaria.

(% de la población en edad de cursar educación primaria) 119,9. El nivel de acceso a la educación básica primaria, era excelente en cuanto a la cobertura propuesta por el Ministerio de Educación Nacional para el 2011. Para mediados del 2014, se espera que esta se sostenga y pueda incrementarse sobre todo en la población más vulnerable como lo es la población indígena, quienes viven en lugares muy apartados a los Centros educativos.

Tasa de matriculación en educación secundaria.

(% de la población en edad de cursar educación secundaria) 90,6.

Tasa de deserción, todos los niveles.

(% de la cohorte en educación primaria) 12,2.

Tasa de repetición todos los niveles.

(% del total de matriculación en educación primaria durante el año anterior)<sup>328</sup>.

Los planteamientos de Helen Clark, nos demuestran que hasta el 2013, en Colombia, se venía haciendo un avance grande en cuanto a la educación para la población en general, aunque aún existen vacíos, los cuales se los deben seguir trabajando y apuntar a las propuestas de la EPT. Con todos los datos anteriores podemos ver que Colombia como los países de la Región Andina, están elaborando grandes progresos y a la vez los esfuerzos están encaminados a crecer dentro del campo de la educación y la aceptación en la diferencia. Pero si es necesario trabajar más en pro de llegar a las poblaciones más necesitadas, en especial a los indígenas, quienes en últimas, son los que padecen por la indiferencia de los políticos de turno.

---

<sup>328</sup> CLARK, Helen. INFORME REGIONAL SOBRE DESARROLLO HUMANO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Op. Cit. Pp. 87 – 90.



### 3.2. PRESENTACIÓN.



En el Mapa de Colombia, en donde se identifican las principales comunidades Indígenas, nos damos cuenta, que no aparecen los Awá, los cuales se encuentran ubicados al sur occidente de Colombia (Nariño), esto nos demuestra que al ser una comunidad que en su sector tienen una fuerte incidencia no se cuenta para el mapeo general, ya que, no tienen mayor número (15.364) de habitantes. Como si las demás comunidades indígenas contaran.

**TABLA No. 09.** Grupos étnicos.

Cód.	Nombre del Grupo Étnico	Población	% Pob. Total	Área -Has.-	% Área Total
AC	ACHAGUA (ajagua, axagua)	283	0,036	3.318	0,0108
AM	AMORUA (wipiwe)	178	0,0227	94.670	0,3069
AD	ANDOKE (andoque, cha'oje, businka)	597	0,076	57.900	0,1877
AR	ARHUACO (ijka, bintukua, ika, arauco)	14.799	1,8844	196.028	1,88
AW	AWA (cuaiker, cuaiquer)	15.364	1,9563	252.318	0,818
BA	BARA (wai maja, posanga-mira)	109	0,0139	0	0
BS	BARASANA (barasano, banera yae, hanera oka)	2.008	0,2557	0	0
BI	BARI (motilón, barira, dobocubi, cunausaya)	3.617	0,4606	122.200	0,3962
BT	BETOYE (jirarre) – NHLA-	800	0,1019	702	0,0023
BO	BORA (meamuyna)	701	0,0893	0	0
CÑ	CAÑAMOMO (Incluye San Lorenzo) * -NHLA-	26.083	3,3212	4.450	0,0144
CA	CARAPANA (karapana, moxdoa, muxtea, mi tea)	464	0,0591	0	0
CH	CHIMILA (Ette E'neka)	900	0,1146	379	0,0012
CI	CHIRICOA	173	0,022	0	0
CO	COCAMA (kokama)	792	0,1008	87.481	0,2836
CC	COCONUCO –NHLA-	6.767	0,8616	27.934	0,0906
KR	COREGUAJE (korebahu, coreguaje, coreguaxe)	2.212	0,2817	21.915	0,071
CN	COYAIMA-NATAGAIMA (pijao) –NHLA-	24.663	3,1404	22.753	0,0738
DE	DESANO (wira, kotedia, winá)	2.457	0,3129	265.179	0,8597
DJ	DUJOS * -NHLA-	98	0,0125	954	0,0031
EM	EMBERA	49.686	6,3266	944058	3,0606
EC	EMBERA CHAMÍ	5.511	0,7017	33.261	0,1078
EK	EMBERA KATIO	32.899	4,1891	643.004	2,0846
EP	EPERARA SIAPIDARA	651	0,0829	6.170	0,02
GU	GUAMBIANO (misag, huamimehab, silviano)	23.462	2,9874	23.694	0,0768
GA	GUANACA –NHLA-	723	0,0921	1.000	0,0032
GY	GUAYABERO (mitua, guayavero, cunimia)	1.118	0,1424	68.200	0,2211
HI	HITNU (macaguane, jitnu, macaguán, hutnun)	441	0,0562	5.029	0,0163
RB	INDÍGENAS RESIDENTES EN BOGOTÁ **	1.300	0,1655	0	0
IG	INGA (ingano)	19.079	2,4293	109.913	0,3563
KA	KAMÉNTSA (kamnsá, camas, sibundoy-gache)	4.773	0,6077	5.231	0,017
KJ	KARIJONA (carijona, carifuna, hianacoto-umaua, kaliohona)	307	0,0391	1.619.180	5,2494
KY	KAWIYARÍ (cabiari, kawiari, kabiyari)	311	0,0396	0	0
KF	COFAN (cofan)	877	0,1117	26.056	0,0845
KO	KOGUI (kággaba, cogui, kogi, koghi)	9.911	1,262	383.877	0
KU	KUBEO (paniwa, cubeo, cobewa, hipnwa, kaniwa)	6.647	0,8464	3.432.897	11,1294
KB	KUIBA (cuiba, wamone, chiricoa, maiben)	2.445	0,3113	1.599	0,0052
KP	KURRIPAKO –incluye baniva- (curripaco, kurripaco)	7.827	0,9966	3.616.357	11,7242
LE	LETUAMA (lituama, detuama)	705	0,0898	1.020.320	3,3079
MK	MAKAGUAJE (macaguaje, macaguaxe)	50	0,0064	0	0
MA	MAKUNA (sara, ide masa, buhagana, siroa, tsoloa)	1.009	0,1285	0	0
MG	MASIGUARE	416	0,053	0	0

Cód.	Nombre del Grupo Étnico	Población	% Pob. Total	Área -Has.-	% Área Total
MT	MATAPÍ (jupichiya)	220	0,028	0	0
MI	MIRAÑA (mirnha, miraya)	715	0,091	0	0
MS	MUISCA (chibcha) -NHLA-	1.859	0,2367	0	0
NA	NASA (páez, paez, nasa yuwe)	138.501	17,6354	401.065	1,3002
NO	NONUYA (nunuya)	228	0,029	59.840	0,194
NU	NUKAK (makú, macú wacará)	1.483	0,1888	954.480	3,0944
OC	OCAINA (okaina, orebe, diokaya)	137	0,0174	0	0
PT	PASTO (quillacinga, quillasinga) -NHLA-	69.789	8,8863	39.880	0,1293
PI	PIAPOCO (dzase, tzase, cuipaco, piapoko, wenéwika)	4.926	0,6272	424.970	1,3777
PR	PIAROA (dearuwa, wo'tihéh, maco)	773	0,0984	181.188	0,5874
PY	PIRATAPUYO (parata-puyo, wai kana, uaikama, waikhna)	697	0,0887	303	0,001
PS	PISAMIRA (papiwa, pisatapuyo, wasona, wasina)	61	0,0078	0	0
PV	PUINAVE (puinabe, uaipi, guaipunare, wantyinht)	6.604	0,8409	4.012.183	13,0075
SA	SALIBA (sáliva)	1.929	0,2456	42.682	0,1384
SE	SENÚ -NHLA-	34.566	4,4013	11.963	0,0388
SK	SICUANI (JIVE) (guahibo, guajibo)	23.006	2,9294	2.400.329	7,7818
SI	SIONA (ganteyabain, ganteya, ceona, zeona, koka kanú)	734	0,0935	13.127	0,0426
SR	SIRIANO (sura masa, cirnga, chiranga, si-ra)	749	0,0954	0	0
TW	TAIWANO (tajuano, eduria, taiunano)	22	0,0028	0	0
TN	TANIMUKA (ufaina, tanimuca, tanimboka, ohañara, opaima)	1.247	0,1588	0	0
TA	TARLANA (tariana)	445	0,0567	0	0
TT	TATUYO (juna maja, pamoá, tatutapuyo, sina, sura)	331	0,0421	0	0
TI	TIKUNA (ticuna, tukuna)	7.102	0,9043	276.645	0,8969
TO	TOTORÓ -NHLA-	4.130	0,5259	3.406	0,011
TS	TSIRIPU (mariposo, siripu)	163	0,0208	0	0
TU	TUCANO (desea, dasea, tukano, yepa masa)	6.996	0,8908	576.655	1,8695
TL	TULE (kuna, tulemala, bayano, yule, caribe-kuna)	1.231	0,1567	10.298	0,0334
TY	TUYUKA (dojkapuara)	642	0,0817	0	0
UI	UITOTO (witoto, huitoto, murui, muinane, mi-ka, mi-pode)	7.343	0,935	6.380.965	20,687
UW	U'WA (tunebo, uwua, lache)	7.231	0,9207	352.422	1,1425
WN	WANANO (guanano, katoria, uanano)	1.395	0,1776	38.750	0,1256
WU	WAUNAN (waunana, wounaan, noanamá, waumeu)	8.177	1,0412	189.452	0,6142
WA	WAYUU (guajiro, wayu, uáira, waiu)	149.827	19,0776	1.082.547	3,5096
WW	WIWA (arzario, guamaca, malayo, zanja, dumuna)	1.922	0,2447	209	0,0007
YG	YAGUA (ñihamwo, mishara)	297	0,0378	4.209	0,0136
YN	YANACONA -NHLA- (mitimae)	21.457	2,7321	43.098	0,1397
YA	YAUNA (kamejeva)	103	0,0131	0	0
YK	YUKO (yukpa, yuco)	3.651	0,4649	34.218	0,1109
YU	YUKUNA (yucuna, yukuna-mapapi)	550	0,07	212.320	0,6883
YR	YURI (carabayo, orojos)	217	0,0276	0	0
YT	YURUTI (wai jiara masa, wadyana, wadzana, tetsoca, waikana)	687	0,0875	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>785.356</b>		<b>30.845.231</b>	

FUENTE: Disponible en [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/Pueblos\\_indigenas/Mapa\\_pueblos\\_indigenas\\_Colombia](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/Pueblos_indigenas/Mapa_pueblos_indigenas_Colombia). Consultada el 12 de agosto de 2013.

La población Indígena en Colombia, diferente a otros países de la Región Andina, en muy poca, con relación a la población total. Un poco más de 46 millones, los cuales sólo 785,356 son población Indígena. Además, cuentan con una vasta área en hectáreas (30.845.231).

### 3.2.1. Geografía y Población<sup>329</sup>.

Se está dando un proceso paulatino de envejecimiento de la población, que implica una disminución relativa de los grupos menores de edad, el cual se ve reflejado en un aumento de 2.3 años de la edad mediana de la población, al pasar de 17.8 años a 20.1 años. Los cambios en el tamaño de la población, son atribuidos básicamente a la variación de la fecundidad. En Colombia, el descenso de esta variable ha sido bastante fuerte, comprobándose que entre 1.965 y 1.985, el promedio de hijos por mujer pasó de aproximadamente 7 a 3.5<sup>330</sup>.

### 3.2.2. Indicadores Sociales.

La mortalidad infantil que es una de las variables que mejor refleja el nivel de desarrollo de un país, ha tenido mejoras importantes en el último período intercensal, descendiendo de 73 defunciones por mil a 41 por mil, hasta 1990. Hoy en día (2014)<sup>331</sup> la Tasa de Mortalidad Infantil, ha descendido de manera considerable: 15,92 muertes/1.000 nacimientos; **hombres:** 19,34 muertes/1.000 nacimientos; **mujeres:** 12,3 muertes/1.000 nacimientos. Esta variable da el número de muertes de niños menores de un año de edad en un año determinado por cada 1000 niños nacidos vivos en el mismo año. Se incluye la tasa de mortalidad total, y las muertes por género, *masculino* y *femenino*. Esta tasa se utiliza a menudo como un indicador del nivel de salud para un país.

Un efecto concomitante del descenso de esta variable, es el incremento en la esperanza de vida, que varía de 61.6 años a 67.2 años para el total general, ganancia que en forma diferencial favorece al sexo femenino<sup>332</sup>.

Como producto de los cambios ocurridos en las variables demográficas (especialmente en fecundidad y mortalidad), la tasa de crecimiento anual de la población desciende de 2.6% a 2.2% en el período intercensal 1973-1985. Para el

---

<sup>329</sup> JOHNSON, Paul. *Tiempos Modernos*. Buenos Aires: Javier Vergara, 2008.

<sup>330</sup> Colombia es el vigésimo sexto país más grande del mundo y el cuarto en América del Sur, cubriendo 1 141 748 km<sup>2</sup>. Localizado en el extremo noroccidental del territorio suramericano, está bordeado por el este con Venezuela y Brasil, al sur con Ecuador y Perú, al norte con el mar Caribe (Océano Atlántico), al noroeste con Panamá, y por el oeste con el Océano Pacífico. El país también reconoce los límites de su mar territorial, limitando con los países caribeños de Jamaica, Haití, República Dominicana y los países centroamericanos de Honduras, Nicaragua y Costa Rica.

<sup>331</sup> Disponible en: [http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa\\_de\\_mortalidad\\_infantil.html](http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa_de_mortalidad_infantil.html). Citado el 8 de febrero de 2014.

<sup>332</sup> OEI: *Sistemas Educativos Nacionales - Colombia* 2. 2013.

siguiente período (1985-1990), se estimó una tasa de crecimiento de 1.8 por cien habitantes<sup>333</sup>.

### 3.2.3. Población y Economía.

**Habitantes:** 45 millones aproximadamente. 39.5 personas por kilómetro cuadrado; 75% Urbano, 25% Rural. Principales productos agrícolas: Café, maíz, arroz, papas, frutas, flores, caña de azúcar. **Principales recursos naturales:** Esmeraldas, carbón, oro, plata, hierro, petróleo, gas natural, madera y agua. **Principales industrias:** Petrolera, minera y agrícola. Construcción, maquinaria, transporte, textiles, productos alimenticios, productos químicos, productos metálicos y sector financiero.

**Principales exportaciones:** Café, algodón, cacao, petróleo, plásticos, hierro, acero, carbón, frutas, flores, cuero, textiles, productos industriales y productos manufacturados.

**Principales Importaciones:** Maquinaria, productos químicos, equipos de transporte, aparatos, electrónicos, tecnología. **Moneda:** El peso<sup>334</sup>

### 3.2.4. Tasa de Natalidad.

La Tasa de Natalidad en Colombia, ha mostrado un gran avance desde la década de los 80s, teniendo en cuenta los análisis arrojados por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), la OMS (la Organización Mundial para la Salud), entre otras. **La tasa de natalidad en Colombia** (número de nacimientos por cada mil habitantes en un año) fue en 2011 del 19,45‰ y el **índice de Fecundidad** (número medio de hijos por mujer) de 2,35<sup>335</sup>.

Esta cifra asegura que la pirámide población de Colombia se mantenga estable, ya que para ello es necesario que cada mujer tenga al menos 2,1 hijos de media (fecundidad de remplazo).

---

<sup>333</sup> Disponible en: [http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa\\_de\\_mortalidad\\_infantil.html](http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa_de_mortalidad_infantil.html). Citado el 8 de febrero de 2014.

<sup>334</sup> Datos tomados del DANE (Departamento Nacional de Estadística). Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 8 de febrero de 2014.

<sup>335</sup> Disponible en: [http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa\\_de\\_mortalidad\\_infantil.html](http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa_de_mortalidad_infantil.html). Citado el 8 de febrero de 2014.

Colombia en 2011 fue el país número 97 en Tasa de Natalidad y el 93 en Índice de Fecundidad de los 180 países publicados por DatosMacro.com<sup>336</sup>.

Si miramos la evolución de la Tasa de Natalidad en Colombia vemos que ha bajado respecto a 2010, en el que fue del 19,78%, al igual que ocurre al compararla con la de 2001, en el que la natalidad era del 22,52%<sup>337</sup>.

### **3.2.5. Lo Político.**

De acuerdo con la Constitución vigente (1991), Colombia es un Estado Social de Derecho organizado en forma de República Unitaria con centralización política y descentralización administrativa, en donde el poder público se encuentra separado en tres ramas, legislativa, ejecutiva y judicial y diversos órganos de control como la Fiscalía General de la Nación, la Procuraduría o Ministerio Público, la Contraloría y las Veedurías Ciudadanas<sup>338</sup>.

### **3.3. COLOMBIA Y SU EDUCACIÓN<sup>341</sup>.**

Los análisis sobre la educación en Colombia señalan la inequidad del sistema, a pesar de esfuerzos de distinto orden. A raíz de la Constitución de 1991 y de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), es palpable la preocupación por lograr, desde lo educativo, un país más incluyente.

Hablar de inclusión en Colombia implica reconocer no sólo su diversidad regional, étnica y cultural, sino las múltiples dificultades que segmentan cada vez más su población. Así, el desplazamiento, la desvinculación del conflicto, la marginalidad urbana, entre otros problemas sociales, determinan nuevos grupos poblacionales que deben ser objeto de la inclusión educativa. No obstante persisten indicadores de inequidad: 27.6% de la población con necesidades básicas insatisfechas; grandes diferencias regionales en indicadores de desarrollo; bajas tasas de cobertura en

---

<sup>336</sup> Disponible en: <http://www.datosmacro.com/demografia/natalidad/colombia>. Citado el 8 de febrero de 2014.

<sup>337</sup> Disponible en: [http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa\\_de\\_mortalidad\\_infantil.html](http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa_de_mortalidad_infantil.html). Citado el 8 de febrero de 2014.

<sup>338</sup> OLANO, HERNÁN. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C.: Ediciones Doctrina y Ley. 2013. Pp. 29 – 40.

<sup>341</sup> *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina*, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007. UNESCO. International Bureau of Education. Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular Región Andina / OIE-UNESCO Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Gloria Calvo, Bogotá, D. C., Octubre 2007.

preescolar (34%); altas tasas de deserción escolar (7%); diferencias en los resultados de los aprendizajes, entre instituciones oficiales y privadas; grandes diferencias en los años de escolaridad<sup>342</sup> alcanzados por la población: en el decil más bajo 5.49 frente a 10.95 en el más alto; altos índices de embarazo en adolescentes. Aunque la Constitución de 1991 reconoce los derechos de las minorías étnicas (las cuales eran, en el 2011, cerca del 14% de la población) y el Decreto 804 de 1995 establece que la etnoeducación forma parte del servicio educativo, en este plano se hacen latentes las condiciones de inequidad, discriminación y exclusión. Por ejemplo, en el año 2012 la tasa media de analfabetismo fue del 5,4%, pero para la población indígena fue del 15,7% y para la afrocolombiana del 12%<sup>343</sup>.

Surge la necesidad de una educación incluyente que respete las diferencias y garantice la igualdad de oportunidades a los ciudadanos, una universidad que promueva el diálogo intercultural en un ambiente de pluralismo y tolerancia. Urge escuchar al «otro» y darle el lugar que le corresponde.

El sistema educativo colombiano ha efectuado una apuesta para el logro de la inclusión educativa que abarca varias estrategias; ante todo, un énfasis en el aumento de la cobertura y una mayor eficiencia en el gasto. Los reportes oficiales para el año 2005 sitúan el promedio nacional para la educación básica en un 92% y para el 2010 se esperaba llegar al 100%, lo cual no fue posible. Para el 2013, según el MEN, la media en educación básica está en un 95%<sup>344</sup>.

En lo referente a la calidad educativa se busca identificar e implementar modelos educativos pertinentes; es decir, aquellos que tengan en cuenta las características de las poblaciones con las cuales trabajan y de ser posible, que sean fruto de la reflexión de esas mismas poblaciones.

---

<sup>342</sup> CALVO, Beatriz y DONNADIEU, Laura. *El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación)*. México D.F.: CIESAS, 1982.

<sup>343</sup> CAICEDO, J. A.; CASTILLO, E. «Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras». Cuadernos Interculturales. Vol. 6, No. 10 (primer semestre 2012), págs. 62-90.

<sup>344</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2013.

### 3.3.1. El contexto.

En este apartado se da cuenta de la situación de Colombia desde lo económico, lo social y lo educativo y se presentan algunos indicadores ilustrativos de la misma.

Colombia es un país de aproximadamente cuarenta y cinco millones de habitantes (según el último censo), con altos índices de pobreza (27.6% de personas con necesidades básicas insatisfechas –NBI–), además con déficit de cobertura en los servicios de salud y educación, pese a los esfuerzos del gobierno para un cubrimiento total de los mismos<sup>345</sup>.

**TABLA No. 10.** Población en hogares con Necesidades básicas insatisfechas.

NBI-PERSONAS	Censo			
	973	985	993	005
Personas con NBI	0,5	3,2	5,8	7,6
Dos o más NBI	4,9	1,4	4,9	0,6
Vivienda inadecuada	1,2	2,9	1,6	0,4
Servicios públicos inadecuados	0,3	0,9	0,5	,4
Hacinamiento crítico	4,3	9,0	5,4	1,0
Inasistencia escolar	1,0	1,2	,0	,6
Alta dependencia económica	9,0	3,3	2,8	1,2

FUENTE: Datos tomados del DANE. Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 5 de diciembre de 2013.

En cuanto a los indicadores de desempleo, aunque se muestra un descenso, 2002 (18,0%); 2003 (17,0%); 2004 (14,8%), 2005 (13,0%), para el 2015, sigue siendo una evidencia de los problemas relativos a la inclusión laboral<sup>347</sup>.

<sup>345</sup> Datos tomados del DANE. Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 8 de febrero de 2014.

<sup>347</sup> División de desarrollo social, Departamento Nacional de Planeación, DNP. 2015.



En tal sentido, la erradicación de la pobreza, la equidad distributiva, la cobertura universal de la seguridad social y la profundización de la descentralización, son el objetivo de la participación ciudadana en un *Estado comunitario*<sup>348</sup> como el colombiano. Se pretende, desde los lineamientos de política, responder a las necesidades de la comunidad y estas necesidades se develan en las expectativas de educación, salud e infraestructura.

### **3.3.2. Breve reseña de la situación educativa.**

En el contexto colombiano, los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo indican que los avances han sido lentos e insuficientes. La calidad ha sido un factor que se ha visto afectado por tratar de aumentar los índices de cobertura, y ésta ha aumentado debido al enunciado de que la pobreza y la persistencia de la desigualdad, son resultado de la falta de educación. Por lo tanto, teniendo en cuenta que uno de los fines del Estado es la erradicación de la pobreza, se han empleado estrategias de cobertura, a costa de la calidad en la educación.

Los indicadores de matrícula (tasas de escolarización), muestran para el año 2000, 10.260.014 niños y jóvenes matriculados en instituciones educativas. 899.707 de ellos en preescolar, 5.088.295 en primaria y 4.272.012 en secundaria. En el año 2001, el índice de cobertura bruta en preescolar alcanzó el 34% y el índice de la cobertura neta fue del 30%, para el total nacional. En las zonas rurales esos porcentajes son del 28% y 22%, respectivamente. En el documento *La Revolución Educativa Plan sectorial 2002 – 2006. Informe de gestión a 7 de agosto de 2006* se informa que la matrícula oficial se incrementó en un 27.4% pasando de 7.8 millones a 9.2 millones y la cobertura bruta total de transición, básica y media pasó del 82% al 90%<sup>349</sup>.

Según el documento *La Revolución Educativa Plan sectorial 2002 – 2006*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2003, las tasas más elevadas de repitencia y deserción escolar se presentan en el primer grado de la primaria, con cifras cercanas al 10% y al 18% respectivamente. Las tasas de deserción son más elevadas en la población más pobre, en el sector oficial y en las zonas rurales.

---

<sup>348</sup> Nombre dado a la propuesta de gobierno del ex - presidente Álvaro Uribe, en el poder de 2002 al 2010. La cual es continuada por su par, el actual presidente Juan Manuel Santos (2010 – 2018).

<sup>349</sup> Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 5 de diciembre de 2013.

En las áreas rurales, cerca del 50% de los niños y niñas abandonan el sistema al finalizar su formación de básica primaria. Las tasas de deserción en el sector oficial muestran una disminución progresiva alcanzando valores entre el 5% y 6% en los grados restantes, aunque vuelven a incrementarse en quinto grado a niveles cercanos al 13%. En el sector privado se observa una tendencia decreciente de las tasas de deserción hasta 1997, año a partir del cual se presenta un nuevo incremento de este indicador<sup>350</sup>.

### **3.3.3. Estado actual de la reforma educativa.**

Desde la década de los 90, las transformaciones en el sistema educativo, específicamente las que se refieren a las reformas curriculares en la educación inicial y primaria, han promovido la descentralización de la educación básica. El *Decreto 2247 de 1997* estableció que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna prueba de admisión, examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta: la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad<sup>351</sup>.

El *Decreto 2562 de noviembre 27 del 2001*, por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997, establece que las entidades territoriales deben garantizar la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia en los niveles de preescolar, básica y media. Para la atención educativa de la población rural, el Ministerio de Educación Nacional promueve la implementación de modelos educativos que brinden alternativas educativas para los distintos niveles, ampliando cobertura con calidad. Sin embargo, estos esfuerzos no se han traducido en un mejoramiento de la gestión de las entidades territoriales en parte debido a que, el sector de educación se sigue caracterizando por la multiplicidad de instancias, la

---

<sup>350</sup> Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 5 de diciembre de 2013.

<sup>351</sup> SKLIAR, C. "Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación". En: *Revista Colombiana de Educación No. 50*. Bogotá: D'vinni, 2006. Pp. 253-266.

pobre coordinación entre sus entidades, la duplicidad de funciones, y por un diseño institucional que no genera incentivos a la eficiencia y limita las posibilidades de avanzar en la expansión de la cobertura y mejorar la calidad de la educación, siendo éstos, según el Ministerio de Educación Nacional, factores determinantes para garantizar la competitividad de un país. A pesar de los esfuerzos realizados, Colombia no ha logrado universalizar el acceso de niños y jóvenes a una educación básica de calidad.

El documento *La Revolución Educativa Plan sectorial 2002–2006*, citado anteriormente, asigna a las Secretarías de Educación el deber de incorporar en los planes de acción la inclusión social y comunitaria del grupo de personas con limitaciones o discapacidades, a partir de procesos que permitan superar los obstáculos institucionales o sociales que los ponen en situación de vulnerabilidad, evitando la agudización innecesaria de sus problemas. Igualmente, la incorporación al servicio educativo de las personas con capacidades o talentos excepcionales, a partir de su detección temprana y de la ejecución de procesos pedagógicos que les garanticen el normal desarrollo de sus dotes excepcionales, respetando su derecho a la educación, a la equiparación de oportunidades y a la integración social.

El *Decreto 2247 de 1997* indica que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna prueba de admisión, examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que los procesos curriculares se desarrollen mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales; y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

A nivel nacional se han logrado algunos acuerdos para superar la exclusión. El primero, está relacionado con el uso eficiente de los recursos a nivel local. Para el Gobierno nacional, uno de los mayores desafíos del sector educativo es la creación y consolidación de los mecanismos que contribuyan a garantizar el uso eficiente de los recursos provenientes de las transferencias de la Nación. Valga la pena anotar que la Ley 715 redefinió la estructura de asignación de recursos del sector, al pasar del

esquema de reconocimiento de costos, a otro que premia el número de alumnos atendidos. El impacto de estas transformaciones dependerá de la capacidad de los gobiernos central, departamental y municipal para lograr consensos que les permitan adaptar sus estructuras técnicas, administrativas y financieras a las nuevas condiciones.

El segundo, está relacionado con el establecimiento de acuerdos sociales. Desde mayo de 2005 el MEN ha venido realizando mesas de trabajo con representantes de las organizaciones indígenas de todo el país para concertar y realizar un concurso especial para docentes etnoeducadores indígenas con el fin de proveer 3.426 vacantes en 35 entidades territoriales. Igualmente, en junio de 2006 el MEN realizó por primera vez, un concurso de méritos de carácter especial para docentes afrocolombianos y raizales, luego de un proceso de concertación con los representantes de estas poblaciones. Al concurso se inscribieron 16.115 aspirantes. El concurso se adelantó en 29 entidades territoriales para cubrir 6.121 vacantes.

El *Decreto 804 de mayo 18 de 1995* establece que la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambien 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.

Igualmente, establece que de conformidad con los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos, definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas respectivas. Sin perder de vista los procesos que llevan estos proyectos educativos institucionales en cuanto a la formación integral que se busca especialmente en el medio ambiente.

El *Decreto 2562 de noviembre 27 del 2001*, por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997, establece que las entidades territoriales deben: Desarrollar programas de formación y capacitación a docentes que atienden la población desplazada y por otro lado, el *Decreto 250 del 2005*, el cual deroga el Decreto 173 de 1998, establece que el sector educativo debe mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, que optimicen los procesos para la

atención a esta población como también a aquella población con cierto tipo de limitaciones que no le permitan desarrollarse por su propia cuenta y para ello, ha generado una serie de políticas públicas que viabilicen y mejoren su vida.

### **3.3.4 Los Indígenas: desde una perspectiva colombiana. Su cosmovisión y educación<sup>352</sup>.**

A continuación se tendrán en cuenta los diferentes convenios Latinoamericanos que Colombia ha realizado respecto al manejo de la Educación y aplicación de los Derechos Humanos. Para ello, se empezará el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en América Latina y el Caribe, realizado por Colombia, su importancia sus dificultades para alcanzar lo propuesto en el mismo.

Colombia ha sido una nación que se ha caracterizado por participar en eventos mundiales respecto a la protección en todo el sentido de la palabra de los Derechos de las Personas y no podía ser ajena al 16 de diciembre de 1966<sup>353</sup>, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. El Pacto entró en vigor casi diez años más tarde, el 23 de marzo de 1976, tres meses después de que se depositara el trigésimo quinto instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. Colombia lo ratificó el 31 de diciembre de 2004.

El Pacto de Derechos Civiles y Políticos es un instrumento jurídico internacional. Esto significa que cuando un Estado lo ratifica o se adhiere a él, se compromete a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian. Entre los derechos que se enuncian en el Pacto destacan, entre otros, los siguientes: 1. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen

---

<sup>352</sup> Uno de los primeros documentos que se preocupa directamente por la población indígena es: “Compilación de observaciones finales del comité de Derechos Humanos sobre países de América Latina y el Caribe (1977 – 2004). Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Representación Regional para América Latina y el Caribe (OHCHR).

<sup>353</sup> *En el caso de Colombia, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en América Latina y el Caribe*, lo firmó el 21 de diciembre de 1966, lo ratificó el 29 de octubre de 1969 y entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Esto nos indica que nuestro país estuvo a la vanguardia de un Pacto Internacional tan importante. Tomado de: Naciones Unidas (Oficina de Asuntos Jurídicos y Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos): Página web oficial de “United Nations Treaty Collection, Status of Multilateral Treaties Deposited “with the Secretary- General, Chapter IV. Disponible en <http://untreaty.un.org/ENGLISH/bible/englishinternetbible/partI/chapterIV/treaty5.asp>. Consultada 22 de abril de 2011. y Página web oficial de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Base de Datos de los Órganos de Tratado (Disponible en <http://www.ohchr.org>. Consultada 26 de abril de 2011).

libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural. 2. Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio del beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia (art.1); derecho a la vida (art. 6); derecho a la integridad física y a no ser sometido a torturas (art. 7); derecho a la libertad y seguridad personales (art. 9); derecho a la libre circulación (art. 12); derecho de los extranjeros a no ser expulsados arbitrariamente (art. 13); derecho a las garantías mínimas en los procesos penal y civil (art. 14); derecho a la privacidad (art. 17); derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 18); derecho a la libertad de opinión y expresión (art. 19); derecho de asociación (art. 22); derecho al matrimonio y a fundar una familia (art. 23); derecho a participar en asuntos públicos (art. 25); e igualdad ante la ley (art. 26).

Este es el marco general del Pacto Internacional, Colombia a pesar de estar a la vanguardia de dichas iniciativas, su cumplimiento dista mucho de la realidad. En el quinto informe<sup>354</sup>, arroja los siguientes resultados: el conflicto armado interno internacionalizado sigue siendo grave, la violación a los Derechos Humanos es una permanente sobre todo en los grupos minoritarios (comunidades indígenas), el Proyecto Antiterrorista<sup>355</sup> si no se maneja de manera adecuada fácilmente violará los Derechos Fundamentales<sup>356</sup>, el problema del desplazamiento y la discriminación hacia las comunidades indígenas<sup>357</sup>, el problema de los niños y lo que deben padecer en cuanto a la violencia intrafamiliar, el abandono de las cárceles y por ende la situación que viven los presidiarios, la pretendida reforma de la Acción de Tutela, la cual quiere ser derogada violando con ello, lo propuesto en la Constitución Política de Colombia

---

<sup>354</sup> El Comité examinó el quinto informe periódico de Colombia (CCPR/C/COL/2002/5 y HRI/CORE/1/Add.56) en sus sesiones 2167<sup>a</sup> y 2168<sup>a</sup> (CCPR/C/SR.2167 y 2168), celebradas el 15 y 16 de marzo de 2004, y aprobó, en su sesión 2183<sup>a</sup> (CCPR/C/SR.83), celebrada el 25 de marzo de 2004, las siguientes observaciones finales: en general no se cumple con lo propuesto por el Pacto Internacional.

<sup>355</sup> (Proyecto de acto legislativo N° 223 de 2003) fue aprobado como Ley de la República en diciembre de 2003, ley que prevé dotar de facultades de policía judicial a las fuerzas armadas, así como autorizar allanamientos, detenciones administrativas y otras diligencias sin previa orden judicial. el Pacto (arts. 2, 9, 14 y 17).

<sup>356</sup> ENRIQUE, Luño. *Los Derechos Fundamentales*. Entidad patrocinadora: Ministerio de Educación y Cultura de España. Madrid: Tecnos, 1984.

<sup>357</sup> El Comité expresa su preocupación por la discriminación de que siguen siendo víctimas las comunidades indígenas y minoritarias.

de 1991, y es de entender, que esta Constitución incorporó todos los derechos consagrados en el Pacto.

Esto nos demuestra que definitivamente, el papel aguanta mucho, pero que ya en la praxis la realidad es otra muy diferente. También se entiende que en el Pacto Internacional, la mención a los pueblos indígenas es de manera significativa aunque se queda corto, sin embargo se rescata que ya hay elementos que nos van aclarando el camino a seguir en nuestra Tesis.

### **3.3.5. Población indígena y territorio en Colombia.**

- **Población indígena estimada<sup>359</sup>:** la población indígena o amerindia en Colombia, en el 2009, es de **1'378.884**, lo cual quiere decir que los indígenas son el **3,4%** de la población del país.

- **Pueblos:** 90, de los cuales 82 registrados en el DANE (Departamento Nacional de Estadística).

- **Lenguas indígenas:** 65.

- **Comparativos:** en relación a la población nacional (42'975.715) alcanza a llegar sólo a 1.83 %.

- En relación a la población indígena del continente, representa el 1.44% (novenio lugar).

- **Territorio:** se ocupa aproximadamente el 30% del territorio nacional.

- Presencia en 32 departamentos del país. Distribuido en cinco (5) macro regiones (Amazonía, Orinoquía, Centro Oriente, Occidente y Costa Atlántica).

### **3.3.6. Situación de las Lenguas Indígenas.**

En Colombia se hablan 65 lenguas y hacen parte del patrimonio cultural de los pueblos y de la humanidad.

---

<sup>359</sup> La población indígena, la población negra afrocolombiana, raizal y Palenquera cuenta con el Plan de Desarrollo de Largo Plazo 2019, formulado en el año 2007, que se constituye en la ruta de trabajo de los próximos períodos del Gobierno Nacional. De igual manera, el Gobierno Nacional cuenta con Visión Colombia 2019 II Centenario. Estos documentos constituyen la hoja de ruta para la planificación del desarrollo en donde los planes cuatrienales que se formulan deben responder a las circunstancias de cada período y en concordancia con las políticas trazadas en el largo plazo. Datos tomados del DANE. Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 15 de enero de 2014.

**TABLA No. 11.** Las lenguas que se hablan en Colombia.

No. de hablantes	No. de pueblos
Más de 50.000	3
Entre 10.000 y 50.000	8
Entre 5.000 y 10.000	9
Entre 1.000 y 5.000	11
Menos de 1.000	34

FUENTE: TRILLOS AMAYA, María. "Etnoeducación: Balances y perspectivas". En: TRILLOS AMAYA, María (ed.). *Lenguas aborígenes de Colombia. Memoria 4: Educación endógena frente a educación formal*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, CCELA, 2013.

### **3.3.7. La educación como estrategia de revitalización Cultural.**

#### **Desarrollo histórico.**

1. Período colonial. Expediciones y establecimiento de instituciones educativas, en cabeza y bajo las órdenes de la iglesia. Surgen las primeras universidades en el país.

2. Período republicano. Nacen otras universidades y su formación se orienta con la moderna ideología liberal y racionalista. Época de surgimiento de la industria y desarrollo de la tecnología en algunos países del mundo. Hegemonía liberal y conservadora.

3. Período contemporáneo. Surgen las primeras universidades públicas (como es el caso en Medellín - Antioquia, Cali - Valle, entre otras).

Relevante para la idea del fortalecimiento de un Estado moderno, asociado a proceso de modernización e industrialización regional.

Entre los años 30 en adelante se crean otras universidades e instituciones de formación superior (técnica y tecnológica) de carácter privado y oficial en el país. Según el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) a 2003 había 275 instituciones.

### **3.3.8. ¿Existen políticas dirigidas para pueblos indígenas?**

Hay que reconocer que en Colombia no existe una política específica y menos para contextos multiculturales y pluriétnicos.



La ley 30 de 1992 define y reglamenta la educación superior, desarrollando la Constitución Política de 1991 en lo que respecta a este tema. Si existen normas más claras que reglamentan el sistema educativo en los niveles inferiores (básica primaria, secundaria y media). Por ejemplo, la Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación.

Es importante reconocer el hecho de que algunas universidades del país, hayan acordado y definido una serie de mecanismos que permiten el ingreso y la permanencia de sus estudiantes (beneficios académicos y administrativos). Igualmente la creación del Fondo de becas Álvaro Ulcué Chocué – Icetex. Pero no se pasa de allí.

### **3.3.8.1. Principales modalidades de acceso y financiación en educación superior<sup>360</sup>.**

Algunos problemas y dificultades manifestadas por estudiantes, autoridades y las comunidades, los cuales nos permiten identificar, de primera mano, cuales son los problemas reales de la comunidad indígena en cuanto al acceso de la educación superior<sup>361</sup>: Desconocimiento de normas y derechos: Acuerdos, programas académicos y de financiación, convenios. Procedimientos no claros en la selección de candidatos y en el uso de la beca. Pruebas de conocimiento ICFES (en la actualidad conocidas como PRUEBAS SABER). Los estudiantes de bachillerato reconocen la falencia en su preparación académica, en tanto se sienten inseguros. Colegios Rurales calificados de nivel “bajo”. A nivel económico, los costos de sostenimiento y permanencia de un estudiante de bajo ingreso (familia) impide seguir capacitando. Instituciones educativas ubicadas en zonas urbanas y distanciadas de las comunidades. Cambios y efectos socioculturales, emocionales. Problemas en la adaptación<sup>362</sup>.

---

<sup>360</sup> GARCÍA GUADILLA, Carmen. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Cátedra UNESCO de educación superior universidades de los Andes. Santa fe de Bogotá. Caracas, Venezuela: UNESCO, 2007.

<sup>361</sup> BOLAÑOS, Grabiela. *Procesos de educación superior, un camino de autonomía y convivencia intercultural*. Medellín: Librería Señal Editora, 2010.

<sup>362</sup> “En pleno siglo XXI, el 8% de la población colombiana (3.5 millones de personas) es analfabeta, y en la zona rural 18 de cada 100 personas no han recibido ningún tipo de educación. Sólo el 33% de los niños y las niñas que entran a básica primaria logran graduarse como bachilleres, gastando en promedio, doce o trece años para cursar once grados. Los niños y las niñas de las familias más pobres y de las zonas rurales tienen menos posibilidades de acceder a la escuela y de concluir exitosamente sus estudios. Y la educación que reciben es de baja calidad”. Corpoeducación y fundación Corona. *Informe de progreso educativo de Colombia, entre el avance y el retroceso*. Primera edición; Bogotá, Colombia, junio de 2003, Pp. 6. Disponible en [www.corpoeducación.org.co](http://www.corpoeducación.org.co). Consultada 27 de noviembre de 2012.

### **3.3.8.2. La educación básica y media.**

Aclarar que para Colombia, no existe un sistema de información<sup>363</sup> que registre la estadística y el análisis de la educación indígena<sup>364</sup> en todos los niveles. Hay estudios que acercan a esa realidad de manera parcializada y sin seguimiento. La información que se tiene de referencia es la que se aplica y se maneja en las instituciones educativas y estadísticas generales del país. Entidades como DNP (Departamento Nacional de Planeación), ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), entre otros, brindan información, pero esta es muy general.

Según el MEN la cobertura en educación para Colombia, en la básica primaria es de 88%, básica secundaria 52% y media 26%; con comportamientos disimiles en las diferentes regiones. Según los niveles de ingreso, para población con altos ingresos en preescolar y primaria es del 100%, para poblaciones marginales alcanza el 90% y para indígenas sólo llega al 11%. Así el nivel de analfabetismo indígena alcanza el 4% frente al promedio nacional del 13%<sup>365</sup>.

### **3.3.8.3. ¿Cuántos logran terminar el bachillerato?**

En las cifras oficiales no hay indicadores. Los que se encuentran son fragmentarios. El estudio para cuatro departamentos (Nariño, Cauca, Guajira y Antioquia), que son los que cuentan con mayor número de población indígena, no son bien elaborados por el DANE (Departamento Nacional de Estadística) y mucho menos por el Ministerio de Educación Nacional. Lo que se puede afirmar es que muchos de los egresados del bachillerato no logran ingresar a la universidad.

### **3.3.8.4. Cobertura en educación superior colombiana.**

Estudios. En Colombia el nivel de cobertura es del 20%, por debajo de los niveles del promedio internacional (para 2002). Cuando en América latina es del 25%

---

<sup>363</sup> ALBALA-BERTRAND, L. *Pero ¿cómo obtener información apropiada para tomar decisiones?* Bogotá: Planeta, 2006.

<sup>364</sup> BARNACH-CALBÓ, Ernesto. "La nueva educación indígena en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13. Educación bilingüe. Bogotá: Biblioteca virtual, 1997.

<sup>365</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. COLOMBIA. *Estadísticas de Educación*. 2010 - 2015. Bogotá: MEN, 2010.

y los de la OCDE el 54%. En 1997 solo el 9% de jóvenes de menores ingresos tenía acceso, mientras la población de mayores ingresos éste porcentaje alcanzaba el 63%. En el 2011 solo el 17% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior según el MEN<sup>366</sup>.

### **3.3.8.5. Cobertura para la población Indígena.**

Según información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional y que equivale al tiempo de 16 años, aproximadamente; nos dicen que el total de estudiantes llega a 4.625 egresados y matriculados, para los tres niveles de formación (universitario, tecnológico y técnico). En razón de la tasa por mil, el índice de cobertura es de 71.6 indígenas (jóvenes en edad escolar)<sup>367</sup>. Aunque los avances son significativos en la cobertura propuesta por el gobierno actual (Juan Manuel Santos, Presidente de Colombia), identifica que el gran problema definitivamente radica en la desigualdad y calidad en la educación, tanto para los indígenas del área rural como urbana y la población más vulnerable del área urbana.

En cuanto a los niveles de participación en el campo educativo, especialmente en Básica primaria, secundaria y media, se encontraron los siguientes resultados: los Wayuu con 63%, indígenas de Caldas con 9.9%, los Paeces con 9.2%, Yanacona con 8.7% y el resto de grupos con un promedio de 1.16%<sup>368</sup>. Los datos anteriores tomados del Ministerio de Educación, nos arrojan unos resultados que nos permiten identificar la mayor parte de la población indígena de Colombia, concentrada en el Eje Cafetero, entorno a Manizales (capital de Caldas), en cuanto a la población Wayuu. La demás población indígena está ubicada en el entorno a la Región Andina. Creando con ello, un comercio propio de la cultura indígena, en donde se resaltan las artesanías y ruanas.

---

<sup>366</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2012.

<sup>367</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Op. Cit. Pp.42.

<sup>368</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2011.

## Análisis comparativos.

Según el MEN<sup>369</sup> para el año 2010 la tasa de cobertura nacional era de 103.2 por cada mil colombianos en edad escolar (pregrado). Mientras que para población indígena alcanza a 71.6, por cada mil indígenas. La diferencia es más notoria y extrema si comparamos las dos tasas. De cada mil colombianos en edad escolar acceden 0.63 indígenas. Significa: El desnivel y la desventaja que se tiene en cuanto a la participación. No existen las condiciones mínimas de formación adecuada (pertinencia) y de acceso a la educación escolarizada. Desproporción e inequidad en la cobertura.

**TABLA No. 12.** Participación por áreas de conocimientos.

<b>Programas</b>	<b>Porcentaje</b>
1. Técnicas	24.3
2. Tecnológicas	3.0
3. Universitarias	72.7
Agronomía y afines.	1.9
Bellas artes, música.	0.3
Ciencias de la educación	23.0
Ciencias de la salud	2.1
Derecho, ciencias políticas	1.1
Administración, contaduría	2.7
Ciencias humanas y sociales	2.8
Ingenierías	2.2
Ciencias naturales, exactas	0.7
Arquitectura, urbanismo	0.1
Se desconoce	35.6

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2012.

<sup>369</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2010.

### 3.4. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: REFERENTES CONCEPTUALES Y SOCIOHISTÓRICOS.

#### 3.4.1. Los primeros referentes socio-históricos y conceptuales<sup>370</sup>. 1900 - 1970.

Entre los años de 1900 y 1960 la educación de los indígenas, se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena<sup>371</sup>. Con el concordato entre el estado colombiano y la santa sede firmado en 1987 y el cual se extiende hasta pasado el medio siglo XX, se plantean normas y directrices que impulsó la Iglesia Católica como elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos.

Una de las disposiciones más importantes del concordato es la referida a la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas. El otro referente de importancia la ley 89 de 1890 por "*la cual se determina la manera como debe ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.*", y el decreto 74 de 1898, el cual plantea en su artículo 1º, que: La legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones. En consecuencia, el gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas. En esta Ley los indígenas son concebidos como menores que deben ser tutelados por la iglesia, por otra parte, la ley concibe la educación en comunidades indígenas como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en la colonia<sup>372</sup>.

La educación para los indígenas que estaba en manos de la iglesia, se desarrolla en el marco de las misiones, con una concepción pedagógica originada en la pedagogía católica y que se mantiene hasta los años cincuenta, época en la cual se adoptan los planes oficiales. Por ejemplo, en el Cauca, Tierradentro región en la cual

---

<sup>370</sup> ROMERO, Fernando. *La educación Indígena en Colombia. Psicólogo*. Candidato a Doctor en Educación. Profesor Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia, 2011.

<sup>371</sup> BOLAÑOS, Graciela. Miembro del CRIC. Entrevista telefónica, junio 23, 2002.

<sup>372</sup> BOLAÑOS, Graciela. “Proyecto educativo comunitario”. *PEC. En: Revista Chayuce*. N° 3. Popayán: CRIC, 1999. Pp.15-20.

habita el mayor porcentaje de indígenas Paeces, se instala desde 1905, la congregación de la Misión compuesta por Lazaristas y Vicentinos.

Un internado indígena, es una unidad económico-administrativa con labores agropecuarias, servicios de comunicaciones, salud, transporte, mercadeo, que nuclea la población alrededor suyo. De allí la importancia que tiene tanto para el aparato estatal como para los misioneros. La escuela misional en síntesis, permite afianzar modelos espacio-temporales, pautas cognoscitivas, valoraciones y prohibiciones e incluso determinadas relaciones de producción. Inicialmente no se proporcionó una alta calificación de la fuerza de trabajo, pero se abrieron brechas en la organización indígena que rompieron su autonomía como estructuras sociales peculiares.

A partir del concordato de 1887, la catequización de los salvajes y la educación de la juventud se adoptaron como objetivos principales de las misiones. Por otra parte, la percepción, representaciones y consideraciones ideológicas que se tenía de las comunidades indígenas que se había iniciado en la conquista, justificaba las diversas acciones tendientes a civilizar. Según estas consideraciones, los indígenas... “se encontraban en un estado inverosímil de degradación: desconocían el derecho de propiedad, sostén de la sociedad, su ignorancia del matrimonio monogámico favorecía la promiscuidad sexual con sus aterradoras consecuencias. Era por lo tanto necesario “llevar la luz”... a “nuestros pobres indios (que) viven tristes, sin esperanzas”, y “no saben de dónde vienen ni para dónde van”. Imponer “la idea cristiana” a pueblos casi todos “politeístas “lo que supone una aberración del entendimiento junto con una abyección de la naturaleza racional”, era un compromiso histórico. Tan sólo así “el salvaje, libre de la coyunda de la naturaleza. (...) aspiró el aire de la libertad (...) y conoció (...) su pequeñez ante Dios que ahora le enajenaba cuerpo y alma”.

El primer antecedente de una educación indígena de los grupos étnicos en ese período lo constituye<sup>373</sup>, el pensamiento pedagógico del indígena Manuel Quintín Lame, nacido en la hacienda de San Isidro municipio de Políndara. Este dirigente tenía como objeto en sé momento la lucha contra el pago de arrendamiento en las haciendas de la región dónde había nacido, luego en la región de PISOJÉ, TOTORÓ, PANCITARÁ, MIRAFLORES, COCONUCO y SILVIA. Así tenemos que en el año de 1916, se encontraba en Tierradentro impulsando el alzamiento de las comunidades indígenas en lo que se ha denominado la Quintinada.

---

<sup>373</sup> Ver Manuel Quintín Lame: Escuela y Naturaleza. Disponible en [www.Maya.org.ar](http://www.Maya.org.ar). Consultada 14 de junio de 2011.

En este contexto de luchas sociales por parte de los indígenas del Cauca y Tolima, en Colombia, Manuel Quintín Lame<sup>374</sup> desarrolla su obra *"Los Pensamiento del Indio que se Educó dentro de las Selvas Colombianas"*, la cual finaliza de escribir en el año 1939 cuando tenía 56 años. Esta obra de 118 páginas, en la cual había empleado diez años, se presenta impregnada de influencias religiosas, de retórica política y concepciones indígenas. *"It is written in rustic Spanish, the work of "a mountaineer who received his inspiration on the mountain, educated himself on the mountain, educated himself on the mountain, and learned to think how to think on the mountain" according to Lame's self-description"* (Es escrito en español rustico, el trabajo de "un montañero quien recibió su inspiración en la montaña, educado a sí mismo en la montaña, educado a sí mismo en la montaña, y aprendió a pensar como pensar en la montaña" de acuerdo a la auto descripción de Lame).

### **3.4.2. El surgimiento de la educación Indígena. Décadas del 70 al 2000.**

No obstante los antecedentes de un pensamiento pedagógico indígena como es el de Manuel Quintín Lame<sup>375</sup>, la escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena surge solo hacia los setenta en Colombia, al igual que en América Latina, en contra y en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que había sido promovida por el estado y la iglesia. Las reivindicaciones indígenas del momento se dirigen al reconocimiento de sus derechos en diversos sectores, y no sólo en el plano nacional sino en el internacional.

Así hacia el año de 1971, seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país (aproximada 120.000 habitantes), conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta organización presenta un programa de lucha que incluye aspectos del ideario de Manuel Quintín Lame, como recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, consolidación del cabildo indígena, afirmación de los valores culturales de los indígenas<sup>376</sup>. El programa del CRIC, se propone: Recuperar la Tierra de los Resguardos; Ampliación de Resguardos; Fortalecimiento de los Cabildos; No pago de terraje; Hacer conocer las leyes y exigir su justa

---

<sup>374</sup> CASTRILLÓN ARBOLEDA, Diego. *El Indio Quintín Lame*. Bogotá: Tercer Mundo, 2008. Pp. 263.

<sup>375</sup> QUINTIN LAME, Manuel. *Los pensamientos del indio que se educo dentro de las selvas colombianas*. Bogotá: Organización nacional Indígena de Colombia, 2008. Pp. 48.

<sup>376</sup> QUINTÍN Lame, Manuel. *"En defensa de mi Raza"*. Introducción de Gonzalo Castillo Cárdenas. XVIII. Bogotá: Editextos, 2007.

aplicación; Recuperar las costumbres; tradiciones y la historia propia; Formar profesores que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas; Fomentar las organizaciones económicas comunitarias; Defensa de los recursos naturales<sup>377</sup>. Le siguen posteriormente el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT)<sup>378</sup>, conformado por indígenas pijaos y coyaimas, el cual comienza a reunirse en el año de 1975, pero solo realiza su primer congreso hacia 1980.

Las diversas organizaciones indígenas en el año de 1982 conforman la Organización Nacional indígena de Colombia ONIC. Pensada como una gran “maloka” de los Pueblos Indígenas del país, y la cual surgió en 1982 como resultado de un consenso de las comunidades y pueblos indígenas colombianos reunidos en el I Congreso Indígena Nacional.

El programa de la ONIC contempla los siguientes puntos: Defensa de la Autonomía Indígena. Defensa de los territorios indígenas y recuperación de las tierras usurpadas, propiedad colectiva de los Resguardos. Control de los recursos naturales situados en territorios indígenas. Impulso a organizaciones económicas comunitarias. Defensa de la historia, cultura y tradiciones indígenas. Educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas. Recuperación e impulso de la medicina tradicional y exigencia de programas de salud acordes con las características sociales y culturales de las comunidades. Exigencia de la aplicación de la Ley 89 de 1890 y demás disposiciones favorables a los indígenas. Solidaridad con las luchas de otros sectores.

Aun cuando en el ideario inicial de las organizaciones indígenas existe una evidente preocupación por una educación que defienda la cultura y la lengua, sólo es hasta finales de la década del setenta y mitad de los ochenta que se inician programas de educación bilingües, algunos controlados por estas organizaciones, y otros bajo la tutela de grupos religiosos. Cómo se puede observar en los programas de educación de éstas organizaciones, el interés inicial del movimiento indígena es el de tener una educación en la cual se enfatice en las costumbres, la historia propia, la enseñanza de la lengua, lo cual se puede resumir en la idea de una educación propia.

---

<sup>377</sup> Este programa se aprueba en la segunda asamblea del CRIC, llevada a cabo en Tacueyo, Cauca, en el año de 1971.

<sup>378</sup> ROMERO L, Fernando. *La educación Indígena en Colombia*. Op. Cit. Pp. 81–90.



Se emplea en los documentos de los ochenta tanto en Colombia como en América Latina, indistintamente los conceptos de "*educación indígena*" y "*educación bilingüe*".

El concepto de educación indígena hace referencia a un proceso de socialización endógeno llevado a cabo por parte de un grupo étnico, en el cual el objetivo es la revaloración de la cultura. Por ejemplo, López y Velazco conciben, en el caso de México, la educación indígena como una perspectiva de vida no occidental y otras prácticas de socialización familiar y comunitaria.

El concepto de educación Bilingüe no tiene ese carácter crítico y endógeno, y en algunos casos contestarlo frente a la educación oficial, o de "rechazo étnico"<sup>379</sup> que tenía en algunos casos, la educación indígena; llama la atención acerca de la existencia de una sociedad nacional en la cual se habla otra lengua, el español. Pero como se señalaba, la enseñanza del español no apuntaba a una interlocución con la cultura nacional. Existía el temor no infundado, de que la enseñanza de español condujera dado el estatus de ésta lengua, a un bilingüismo sustractivo. Es decir, que la escuela fomentara el olvido de las potencialidades de la lengua materna como medio expresivo. En efecto, algunas comunidades indígenas en el Cauca consideraban que en la escuela no se debía enseñar a escribir la lengua materna sino el español.

El estado colombiano no se demora en adecuarse a este proceso. Hacia 1984, mediante Resolución 3454, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, constituye el Programa de Etnoeducación<sup>380</sup>.

El término de etnoeducación fue desarrollado con base al concepto de etnodesarrollo de Bonfill Batalla en Costa Rica en el año de 1981, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos<sup>381</sup>. El MEN retoma esos planteamientos y algunos esbozados por la educación indígena y bilingüe, e introduce el concepto de interculturalidad, el cual si bien se usa tímidamente por algunos grupos indígenas aún no se concreta en planes curriculares.

---

<sup>379</sup> ABRAM, Matías. *Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador*. Op.Cit. Pp. 48. Llama rechazo racial a las objeciones que un grupo tenga frente al otro por no hablar su lengua. Dada las connotaciones del término racial, empleamos el término de étnico que hace referencia tanto a aspectos culturales como lingüísticos. Llamamos la atención en torno de los grupos de la Sierra Nevada que se resistían al aprendizaje del español.

<sup>380</sup> El inicio de éste proceso de conformación del programa de etnoeducación, puede ubicarse en el año de 1978, fecha de expedición del decreto 1142.

<sup>381</sup> BOLAÑOS. G., A. "¿Qué pasaría si la escuela...?" *En: Revista Papeles de la Casa Chata* 2(3). México, D. F.: Planeta, 2004. Pp. 23-43.

La amplitud del concepto de etnoeducación, su carácter igualitarista lleva a considerar que no hay superioridad ni inferioridad entre el español y los idiomas indígenas, hecho que algunos estudios de interferencia lingüística muestran que no es cierto. En la práctica existe la opinión de que la lengua materna se emplee para la adquisición de saberes tradicionales y el español para la apropiación de los productos de la ciencia universal. No obstante, los lineamientos de la etnoeducación enfatizan en un bilingüismo en el cual en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe emplearse prioritariamente la lengua indígena y simultáneamente o posteriormente el español. Por otra parte, a diferencia de la educación indígena, enfatiza en una educación intercultural en la que partiendo de la cultura propia se conozca la cultura nacional y universal. En la actualidad la conceptualización acerca de la etnoeducación es sobreextendida a otras formas de educación, educación campesina, grupos subnormales urbanos, educación con grupos afrocolombianos.

Un antecedente de éste proceso de institucionalización de la educación indígena que se desarrollaba en las organizaciones indígenas aún de manera experimental, y que continua en medio de conflictos, fue el Decreto 1142, de 1978. En éste el Ministerio de Educación Nacional reconocía que la educación para los pueblos indígenas debía estar de acuerdo con sus características y necesidades. En 1994, mediante la Ley 115, se definen las modalidades de atención educativa a las poblaciones indígenas y afrocolombianas, sin embargo, esta ley de manera centralista, a diferencia del 1142, el cual le da autonomía a la etnia en asuntos educativos<sup>382</sup>, le da al ministerio de educación la potestad de elaborar las políticas y los indicadores de logro de los programa curriculares (art. 78).

Mientras que el Decreto 804 de 1995 expresa disposiciones respecto a la educación para los grupos indígenas y afrocolombianos, a los etnoeducadores, da pautas curriculares y orienta la administración y la gestión institucional. Siendo la regionalización una de las estrategias políticas generales, que las autoridades educativas regionales tienen la facultad de propiciar, en principio, la participación de las autoridades tradicionales: los cabildos, asociaciones de cabildos, etc.

Este progreso legislativo se logra gracias a la participación de los grupos indígenas colombianos que constituían aún su poco número, una fuerza social y

---

<sup>382</sup> Por esta razón, las comunidades indígenas se apoyan en el decreto 1142 para legitimar sus proyectos de educación.

política<sup>383</sup> y por la influencia legal y conceptual que ha producido la Constitución Política de Colombia de 1991, quién por primera vez en la historia de Colombia, había reconocido la diversidad étnica y los derechos de nacionalidad, así como los derechos culturales, lingüísticos y educativos: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica de la nación colombiana (título I, De los derechos fundamentales, art. 7) *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 sus comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.* (Título I, De los derechos fundamentales, art. 10). [...] *Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural.* (Título II, De los derechos, las garantías y los deberes, cap. 2, De los derechos sociales, económicos y culturales, art. 68).

En la actualidad, la reflexión en torno de lo que se ha llamado *etnoeducación*, es decir, la educación llevada a cabo con las minorías étnicas del país, se ha complejizado. La implementación del Decreto 1860, sobre los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y la premura en la elaboración de éstos, creo en algunos casos conflictos con los proyectos educativos comunitarios indígenas que se venían aplicando y que habían sido elaborados en el tiempo en sucesivos procesos de revaloración cultural. Otras comunidades *accedieron "a la reelaboración de sus proyectos educativos y no pocos resultaron diferentes e incluso opuestos al proyecto educativo comunitario"*.

Por ello se da inicio a una discusión generada en el ámbito académico recogida por la revista OEI y los II congresos Universitarios de etnoeducación realizados en Colombia<sup>384</sup>, en torno de conceptos tales como educación bilingüe e intercultural. Cómo se ha señalado, el concepto inicial empleado fue el de *"educación indígena"* coexistente con el de *"educación bilingüe"*. La noción de interculturalidad ingreso en Colombia conjuntamente con las conceptualizaciones que hacían referencia a la *"etnoeducación"*<sup>385</sup>.

---

<sup>383</sup> El congreso Colombiano entra a contar con diversos senadores Indígenas.

<sup>384</sup> El primer congreso se realizó en la Guajira en el año de 1998; el segundo en junio del año 2000 en Popayán.

<sup>385</sup> ARTUNDUAGA, Luis Alberto. "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. 1997. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm). Consultada 4 de julio de 2011.

Sin embargo, no existe una simetría entre las culturas, ni entre las lenguas ni los saberes. Los problemas, de las culturas, son de diverso orden. En primer lugar, lo que algunos denominan un *"utopía generosa"* ha tenido dificultades para desarrollarse, en cuanto desde los inicios del movimiento indígena, década de los setenta, se ha considerado *"que todas las lenguas indígenas pueden desarrollar sistemas de escritura y que a través de ellas es posible crear los medios para representar los contenidos científicos más agudos, las relaciones más complejas, así como los conceptos más acabados del pensamiento científico occidental"*.

En segundo lugar, como se ha señalado, la relación entre el idioma hegemónico de una región o país y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por alto número de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de las lenguas vernáculas.

A manera de conclusión podemos considerar que aunque el proceso de construcción de un proyecto de educación indígena ha logrado niveles de desarrollo favorables a estos grupos en América latina y Colombia; aun cuando se ha hecho reconocimiento de las particularidades de la diversidad étnica, aún está lejos la aceptación de esos saberes, ni es una perspectiva generalizada la aceptación de que estos pueblos ancestrales han realizado un aporte inconmensurable a la humanidad. Y aun cuando se ha abandonado el concepto de educación indígena, consideramos importante volver a él con nuevas significaciones en las cuales se contemple el bilingüismo y la interculturalidad.

### **3.5. LA REALIDAD INDÍGENA.**

Como es sabido, el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) es la organización indígena más fuerte de Colombia y tiene a su favor una larga historia de luchas para recuperar sus tierras (resguardos) ancestrales y para defender su identidad y riqueza cultural. Desde los años 70 viene experimentando con EBI (Escuela Bilingüe Intercultural). En el principio defendió el modelo de una educación comunitaria, con maestros elegidos en las veredas y capacitados en cursos y en las aulas.

Colombia tiene una población importante afroamericana de 10.562.519 ciudadanos, igual al 26% de la población total, y una población indígena de 701.860 ciudadanos (que no llega al 2% de los 45 millones de colombianos)<sup>386</sup>.

Los pueblos indios colombianos han sido capaces de sensibilizar a los gobiernos y de lograr importantes avances en su proyecto de defensa de los territorios ancestrales (resguardos) y de sus lenguas y culturas. Desde años tienen un senador en Bogotá y últimamente el gobernador del Cauca es indígena.

Desde la proclama de la nueva ley indígena de los años 90, la llamada etnoeducación debe pasar a manos de los profesionales indígenas. Son ellos que quieren hacer los currículos y son ellos que, en consenso con los padres de familia, quieren determinar el modo y la organización del aprendizaje. Los pueblos indígenas tienen los derechos de los municipios y por ende pueden recibir fondos del presupuesto general del Estado.

Los indígenas, pero no sólo ellos, han desarrollado un sistema paralelo, llamado educación comunitaria, muchas veces apoyado además por ONG. Este sistema tiene hasta aquí el problema, que los maestros siguen siendo del Estado y son prácticamente inamovibles: y estos maestros, en su gran mayoría (en Tierra Adentro 75%) son monolingües castellano hablantes y además, por su formación tradicional, no son interculturales ni tienen las sensibilidades necesarias para enseñar a niños<sup>387</sup> de otras culturas.

Existe en Colombia, sobre todo en zonas alejadas y en las tierras bajas, la llamada educación contratada. Los contratistas son las Órdenes Religiosas, las Prefecturas Apostólicas y las Misiones. Estos administraban la educación y contrataban para ello maestros, que a su vez integran la planta única del Ministerio y por ende son inamovibles y, en su mayoría, tampoco son bilingües ni interculturales.

El proceso de apropiación de la educación básica, por parte de los pueblos indígenas, ha llegado a un punto, donde las mismas comunidades, las organizaciones y los caseríos, y a veces las mismas escuelas, se proponen al Estado como contratistas, dejando de lado a las instituciones religiosas. Eso tiene múltiples implicaciones, entre otras, que las mismas comunidades pueden escoger a los maestros, formarlos e integrarlos a la comunidad. Sería la primera vez que la EBI podría funcionar, si en los

---

<sup>386</sup> ARTUNDUAGA, Luis Alberto. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". Op. Cit. Pp. 106.

<sup>387</sup> ALBÓ, X. y A. Anaya. *Niños audaces, libres, expresivos: La audacia de la educación intercultural bilingüe*. La Paz: UNICEF y CIPCA, 2003.

60 y más pueblos hubiera finalmente maestros hablantes del idioma propio y del castellano.

La población indígena de Colombia, estimada en 701.860 personas, representa alrededor de 2% del total del país. El Departamento Nacional de Planeación (DNP) mantiene un sistema actualizado de información sobre los territorios y población indígena de Colombia, que utiliza información proporcionada por el Departamento Nacional de Estadística (DANE<sup>388</sup>), el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) y los cabildos indígenas, que aún mantienen las contabilidades del derecho de indias, basados en los registros de nacimientos, defunciones y residencia.

El sistema comprende dos planillas básicas: la primera se refiere a los 658 resguardos indígenas del país – las tierras y territorios indígenas de título colectivo, en las cuales residen 689.428 personas o 84% de la población indígena (2003) y que cubren más de 31 millones de hectáreas. La segunda planilla se refiere a unas 480 “parcialidades” o comunidades indígenas, situadas fuera de los resguardos, que tienen una población estimada en 132.781 personas (junio 2008<sup>389</sup>).

Las dos planillas incluyen el nombre e ubicación de los resguardos y comunidades (departamento, municipio), los pueblos indígenas que viven en el lugar, la población residente (de 1998-2008 en el caso de los resguardos) y la superficie de las tierras y territorios<sup>390</sup>.

La planilla de las comunidades que tienen tierras fuera de los resguardos incluye información sobre el régimen de tenencia (títulos antiguos o coloniales, reservas indígenas, tierras baldías o tierras de propiedad individual) y la fecha de las resoluciones relevantes.

---

<sup>388</sup> DANE, BID, BM. *Todos Contamos: los grupos étnicos en los censos*. Memorias del Primer Encuentro Internacional. Cartagena de Indias, Colombia. 2008.

<sup>389</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2012.

<sup>390</sup> DANE, BID, BM. *Todos Contamos: los grupos étnicos en los censos*. Memorias del Primer Encuentro Internacional. Op. Cit. Pp. 56.

### 3.6. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD<sup>394</sup>.

Vale la pena señalar que en el momento mismo de la elaboración del informe sobre el Sistema Educativo Colombiano<sup>395</sup>, las más altas autoridades del país se encuentran aprobando y perfeccionando la "Ley General de Educación". La cual se apoya en la Ley 115 de 1994. Teniendo en cuenta durante el período del presidente de la República de Colombia el Dr. Álvaro Uribe (2002 – 2010), quien dentro de sus 100 propuestas, la prioritaria era la de la Educación, que si bien la analizamos de manera detenida nos damos cuenta que solo se ha quedado en un buena propuesta mientras que la realidad que vive la población apta para recibir la educación es totalmente diferente a la propuesta por el ex - Presidente Uribe. De todas formas, más adelante citare todo aquello que ha planteado el nuevo gobierno de Juan Manuel Santos (2010 al 2014, primer período. 2014 al 2018, segundo período) mientras tanto seguiré apoyándome tanto en los documentos de Ley del Ministerio de Educación Nacional como en todo el Sistema Educativo Colombiano.

Desde mediados de los años 80 se comenzó en el país, una serie de transformaciones institucionales que apuntaban a desconcentrar y descentralizar funciones del gobierno nacional. La racionalidad detrás de dichas medidas era una combinación de argumentos en favor de la mayor participación ciudadana, la autonomía y la eficiencia económica. La primera gran reforma en este sentido fue la elección popular de alcaldes<sup>396</sup>. En el campo educativo propiamente dicho, siguieron medidas orientadas a fortalecer el poder local, tales como la cesión de recursos fiscales y la transferencia de responsabilidades relacionadas con aspectos administrativos del servicio.

A las expectativas sobre la descentralización se sumaban otras, relacionadas con las características que debía tener el sistema educativo que resultara de -e impulsara- un gran proceso de reforma social: apertura a la participación de otros actores, autonomía de las instituciones para construir proyectos educativos que dieran

---

<sup>394</sup> OEI: *Sistemas Educativos Nacionales - Colombia 2*. Según la Contraloría General de la Nación para el año 2010.

<sup>395</sup> El presente informe se apoya en los documentos elaborados por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior-ICFES-, el Ministerio de Educación Nacional y la OEI, ya que son las fuentes más actuales y completas, que sirven de apoyo en todo el trabajo de la **TESIS**.

<sup>396</sup> FORERO, Alfonso. *La Nueva Educación*. Santa Fe de Bogotá: Prolibros, 2012.

respuesta a las necesidades reales de las comunidades, el reconocimiento de la pluralidad cultural y religiosa, más y mejor educación básica para todos<sup>397</sup>.

Dentro de la pluralidad cultural, encontramos que si bien se ha buscado que la población indígena tenga una mayor participación en los procesos tanto de educación como en el sector económico, dentro de sus resguardos, aún falta mayor integración de estas comunidades con el desarrollo y progreso en el ámbito nacional.

### **3.6.1 Población Escolarizada.**

Durante los dos últimos decenios, Colombia ha aumentado en términos reales el gasto per cápita en educación, con lo cual ha disminuido notablemente el analfabetismo en la zona urbana, ha incrementado la cobertura, especialmente de secundaria, y ha impulsado la educación superior, aunque los logros en calidad y eficiencia aún dejan mucho que desear.

Los esfuerzos del país por aumentar la cobertura del sistema educativo han sido importantes, pero insuficientes. En 1997, las tasas en primaria y secundaria alcanzaron el 83% y el 62% respectivamente; en conjunto, la oferta de primaria y secundaria sólo cubre 76% de la población escolar entre 4 y 17 años. En preescolar y grado cero, la atención alcanzó al 64% de los niños entre 4 y 6 años. En educación superior ha aumentado la tasa de cobertura bruta: en 1993, era de 12.3% y en 2011 alcanzó el 18.9%<sup>398</sup>.

El número de años promedio de educación es un indicador del avance del sector. La escolaridad promedio de la población en las siete principales áreas metropolitanas es de 7.5 años en 1997<sup>399</sup>.

Para aumentar en 1.3 años dicho promedio se han requerido diez años, situación preocupante si se tiene en cuenta que se trata de las áreas que tienden a tener mayor educación que el promedio nacional. A este ritmo, la meta constitucional de los nueve grados de educación se alcanzaría en el 2007 en las siete ciudades más grandes y en el 2017 en todo el país<sup>400</sup>.

---

<sup>397</sup> CARVAJAL, Adalberto. *Educadores Frente a la Ley*. Op. Cit. Pp. 187.

<sup>398</sup> Calculada con base en las encuestas Casen y de Calidad de Vida, y tomando como denominador la población entre 20 y 24 años, las tasas serían 28% y 38% respectivamente. FORERO, Alfonso. *La Nueva Educación*. Op. Cit. Pp. 104.

<sup>399</sup> CARVAJAL, Adalberto. *Educadores Frente a la Ley*. Op. Cit. Pp. 197.

<sup>400</sup> FORERO, Alfonso. *La Nueva Educación*. Op. Cit. Pp. 114.



Casi toda la oferta de cupos en preescolar se concentra en el sector urbano. La cobertura de la primaria en las siete ciudades más grandes es prácticamente universal. En cambio, en algunos departamentos, especialmente en aquellos de las dos costas, en las áreas rurales y en los municipios más pobres, tanto la cobertura como la promoción en la educación primaria se sitúan muy por debajo del nivel nacional. En términos territoriales, la asistencia a la escuela secundaria es todavía más inequitativa que en la primaria. La oferta de cupos de secundaria en las zonas rurales es prácticamente inexistente. La educación secundaria está mucho más extendida en los departamentos y municipios más desarrollados, al tiempo que se concentra en las familias de ingresos medios y altos<sup>401</sup>.

### **3.6.2 Situación Actual.**

El desplazamiento forzado sigue siendo en Colombia una de las más graves manifestaciones del conflicto armado interno y “mantiene un crecimiento sostenido, que ha afectado de forma grave a las minorías étnicas y se ha extendido a otras regiones por el efecto de la intensificación del conflicto armado”.

De acuerdo con un estudio realizado por la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia<sup>402</sup>), ACNUR y la Red de Solidaridad Social en el 2010, diversos pueblos indígenas han sido desplazados de sus territorios como consecuencia del conflicto armado, lo cual provoca impactos profundos y complejos que potencian la desestructuración de las comunidades y el riesgo de desaparecer como pueblos indígenas, entre las comunidades más afectadas por este fenómeno se encuentran las de la Sierra Nevada de Santa Marta, la Serranía del Perijá, Choco, Cauca, Putumayo y Guaviare.

Por su condición de subordinación política ante la cultura mayoritaria, el desplazamiento forzado afecta directamente las estructuras socio-política indígena, implica cambios bruscos en las formas de gobierno y representación interna debido a

---

<sup>401</sup> En los registros educativos que manejan el DANE y el MEN, la zona -urbana o rural- se define por la ubicación del establecimiento. Esto ha llevado a que se reporte un gran crecimiento de la matrícula de secundaria en zonas rurales que corresponden, realmente, a colegios que sirven a la población de las grandes capitales, pero que se ubican en zonas rurales de municipios aledaños. FORERO, Alfonso. *La Nueva Educación*. Op. Cit. Pp. 190.

<sup>402</sup> COBARIA, Berito. *Manifiesto por la Vida y la Dignidad*. El Pueblo U'wa Denuncia. Comunicado de Prensa. Bogotá, D.C.: Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, abril de 2013. Pp. 200 – 205.

que cuando el desplazamiento se hace a las cabeceras urbanas la autoridad indígena queda subordinada a autoridades municipales o militares, afectando la autonomía del gobierno propio. Además, por lo general los líderes y demás figuras centrales de estos pueblos son asesinadas o amenazadas por los grupos armados ilegales, imposibilitando así su retorno a sus territorios.

Igualmente, se presenta el debilitamiento de la medicina tradicional, que en muchos casos se realiza en territorios sagrados, con materiales y medicinas producidas en regiones específicas, al igual que muchos otros elementos y rasgos de la identidad cultural de los pueblos, generado por la ruptura de los calendarios tradicionales que enmarcan las actividades sagradas, productivas y políticas, principales espacios de socialización de la comunidad y las nuevas generaciones y por el desplazamiento brusco hacia la oferta cultural y material de las comunidades receptoras.

Por otra parte, se presenta la ruptura de los esquemas históricos de ordenamiento territorial de áreas comunes con campesinos y afrodescendientes y la pérdida de la consolidación de formas de economía solidaria, junto con el deterioro del proyecto político territorial, que implica la pérdida o reducción del poder de control social y territorial por la imposición de los actores armados en sus territorios.

En general, se genera un deterioro de las condiciones de vida de las comunidades, con especial incidencia en los niños<sup>403</sup>, mujeres y ancianos. La desnutrición, las enfermedades asociadas a las carencias alimenticias, la suspensión de la educación, la alteración de los patrones de vivienda y configuración espacial de los asentamientos, la permanencia de situaciones de terror y miedo, la separación brusca del hábitat, entre otras.

Este fenómeno, que se presenta en todos los casos de desplazamiento forzado, tiene mayores efectos en comunidades cuyos dispositivos sociales y culturales se han especializado siguiendo concepciones propias de sus cosmovisiones, lo que implica rápidos procesos de descalificación de sus elementos tecnológicos, médicos, sociales, ante realidades urbanas y tecnologías occidentales.

De acuerdo con las cifras de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, han sido desplazados por la violencia un total de 39.699

---

<sup>403</sup> CONTRERAS BASPINEIRO, Alex. *“Los niños por el territorio y la dignidad”*, Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La Paz, Bolivia: MECUnicef, 1992. Pp. 21.

indígenas, desde 1995 hasta 2006, siendo 2004 el año más crítico donde se registraron 9.942 desplazados pertenecientes a diversos grupos indígenas del país<sup>404</sup>.

### 3.6.3 Salud en la Población Indígena<sup>405</sup>.

De acuerdo con el Ministerio de la Protección Social y la OPS/Colombia, el perfil epidemiológico presente en la población indígena está asociado a altos índices de pobreza, desempleo, analfabetismo, migración, marginación, falta de tierra y territorio, destrucción del ecosistema, alteración de la dinámica de vida, y necesidades básicas insatisfechas.

Hay falta de estadísticas vitales o de servicios desagregados por etnia, género y grupos étnicos lo cual dificulta la evaluación adecuada de la situación de salud, las condiciones de vida y la cobertura de los servicios de salud de los indígenas. Según la información existente, las siguientes son las enfermedades de mayor incidencia y prevalencia en comunidades indígenas:

- Las enfermedades propias de la pobreza. Infecciones contagiosas: Insuficiencia Respiratoria Aguda “IRA”, Tuberculosis “TBC”, Enfermedad Diarreica Aguda “EDA”, infecciones perinatales, dermatitis;
- Las enfermedades determinadas por pérdida de territorio, desplazamiento por violencia que llevan a deterioro de las fuentes tradicionales de subsistencia: desnutrición y problemas psicosociales, que van desde el miedo y sufrimiento, como consecuencia de los daños y pérdidas y/o por el temor a la recurrencia de la situación traumática; hasta trastornos psicopatológicos o enfermedades psiquiátricas evidentes, resaltándose la frecuencia del suicidio en adolescentes y jóvenes indígenas;
- Las enfermedades determinadas por problemas ambientales: Parasitismo, Cólera, Malaria, Dengue;
- Las enfermedades determinadas por abruptos cambios culturales: Alcoholismo, Adicción a Sustancias Psicoactivas, Violencia Intrafamiliar y Sexual. Por otra parte, la Defensoría del Pueblo, afirma que la problemática en salud de las comunidades indígenas en Colombia está relacionada con:

Las entidades “EPS” (Empresa Promotora de Salud), “ARS” (Administradora de Régimen Subsidiado), no atienden desconociendo la función social del servicio<sup>406</sup>;

---

<sup>404</sup> INSTITUTO PARA LA DEFENSA DE LAS PERSONAS EN EL ACCESO A LOS BIENES Y SERVICIOS (INDEPABIS). INDEPABIS, Orienta y Educa sobre el Sistema Único de Registro SUR. Disponible en: <http://www.indepabis.gob.ve/noticias/1787>. Citado 22 de agosto de 2012.

<sup>405</sup> Ministerio de la Protección Social y OPS/OMS, “*Insumos para la conceptualización y discusión de una Política de Protección Social en Salud para los Grupos Étnicos en Colombia*”, 2011.

La definición de los planes Integrales de Vida, se ha convertido en un negocio de asesores en planeación:

1. Actores armados no estatales que impiden la atención;
2. Grave epidemia de Tuberculosis en Bajo Putumayo y Bota Caucana;
3. Falta de un informe defensorial sobre situación de salud y recomendaciones;
4. Grandes dificultades en los sistemas de registro y de información en salud sobre perfil epidemiológico y atención;
5. Limitado recurso humano defensoría para desarrollar el proceso de defensa del Derecho a la Salud;
6. Negación de las IPS (Institución Promotora de Salud) a atender las personas Indígenas y Afro Colombianas Desplazadas. Problema grave en Bogotá para la atención de aproximadamente 500 personas;
7. No existen mecanismos eficientes de participación y conciliación entre las comunidades afectadas y las autoridades de salud y administrativas de los territorios receptores<sup>407</sup>.

### **3.6.4 Participación Política de los Pueblos Indígenas<sup>408</sup>.**

A los pueblos indígenas en Colombia, en la Constitución de 1991 se les reconocieron importantes derechos políticos, entre estos la participación en el congreso de la República mediante una circunscripción electoral propia (Arts. 176 y 171).

Desde ese mismo año comenzaron a participar políticamente movimientos como la Alianza Social Indígena (ASI), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) y el Movimiento Indígena Colombiano (MIC).

La expansión de los cultivos de uso ilegal por los territorios indígenas y el conflicto armado que esto conlleva, se asocia con diversos factores como la tradición indígena del uso de la coca, cuyos conocimientos, tecnologías y variedades genéticas de la especie han sido aprovechados por los narcotraficantes, la situación de pobreza, la carencia de tierras, la crisis del sector agropecuario y la falta de apoyo estatal en muchas comunidades indígenas y la ubicación alejada, de difícil acceso, con poca o

---

<sup>406</sup> INSTITUTO PARA LA DEFENSA DE LAS PERSONAS EN EL ACCESO A LOS BIENES Y SERVICIOS (INDEPABIS). INDEPABIS, Orienta y Educa sobre el Sistema Único de Registro SUR. Disponible en: <http://www.indepabis.gob.ve/noticias/1787>. Citado 22 de agosto de 2012.

<sup>407</sup> INSTITUTO PARA LA DEFENSA DE LAS PERSONAS EN EL ACCESO A LOS BIENES Y SERVICIOS (INDEPABIS). INDEPABIS, Orienta y Educa sobre el Sistema Único de Registro SUR. Disponible en: <http://www.indepabis.gob.ve/noticias/1787>. Citado 20 de octubre de 2012.

<sup>408</sup> MUYUY, Gabriel. *Cultivos ilícitos*. Bogotá, D.C.: Planeta, 28 de junio de 2010.

nula presencia estatal y abundante bosque de los territorios indígenas, lo cual permite mimetizar los cultivos, laboratorios y demás requerimientos del proceso.

En 1996, de acuerdo a lo reportado por el PLANTE (Plan Nacional de Desarrollo Alternativo), los cultivos ilícitos dentro de las reservas y resguardos indígenas en el país representaban el 10.8% del área de los cultivos de coca, siendo en este año el total de hectáreas cultivadas 67.000 (Censo de cultivos de coca 2004)<sup>409</sup>.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el Censo de Cultivos de Coca en Colombia 2004 realizado por la Oficina de la Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, el área total de cultivos de coca en el territorio nacional es de 80.000 has o sea el 0.07% del mismo, distribuida en 23 departamentos de un total de 32<sup>410</sup>.

Según el censo, la mitad de los cultivos de coca se encuentran en las regiones tradicionales de cultivo que son Meta –Guaviare y Putumayo-Caquetá, localizados en el sur-este del país, con un total de 28.507 hectáreas cultivadas. En Guaviare, donde se encuentran establecidos 19 resguardos, comunidades como los Nukak Makú se han visto fuertemente afectados por estos cultivos. De acuerdo con la Defensoría del Pueblo, estos indígenas desde 1996 han presentado un proceso acelerado de desnutrición y han sido víctimas por el consumo de productos fumigados. Otras de las comunidades presentes en ambos departamentos son Tinugua, Guayabero, Tucano, Achagua, entre otras. La región del Pacífico, conformada por los Departamentos de Nariño, Cauca, Chocó y Valle del Cauca, es la segunda en área cultivada de coca con un total de 15.789 hectáreas, siendo Cauca y Nariño los más afectados, con 1.443 y 14.154 hectáreas cultivadas respectivamente. En el Cauca los cultivos ilícitos afectan varias comunidades indígenas como los Paeces, Guambianos, Yanaconas, Totorós y Kokonucos, mientras que en Nariño las etnias más afectadas son los Ingas y los Pastos<sup>411</sup>.

En la región central del país, donde se registran 15.073 hectáreas de cultivos de coca, siendo Antioquia, Bolívar y Norte de Santander los departamentos con las áreas más extensas de cultivos, se han visto afectadas comunidades indígenas como los Embera, Senú, Tule, Inga, Wayuu, Bari y U'wa<sup>412</sup>.

---

<sup>409</sup> PLANTE. Plan Nacional de Desarrollo Alternativo. *Censo de Cultivos de Coca*. Bogotá: PLANETA, 2004.

<sup>410</sup> *Ibíd.* Pp. 69.

<sup>411</sup> ROMOLI, Kathleen. *Las tribus de la antigua jurisdicción de Pasto en el siglo XVI*. Volumen XXI. Bogotá: Colombiana de Antropología, 2012.

<sup>412</sup> *Ibíd.* Pp. 109.

Dentro de los efectos generados por el establecimiento de cultivos ilícitos en los pueblos indígenas en el territorio colombiano se encuentran, a nivel económico, el abandono y/o sustitución de los cultivos tradicionales, aparición de tendencias consumistas, cambios en la tenencia de la tierra y monetarización del trabajo.

A nivel social y cultural se observa un aumento en la incidencia de madres solteras, aumento en el consumo de alcohol y la criminalidad, pérdida de la interacción familiar, enfrentamiento intergeneracional, pérdida de actividades rituales y de la capacidad y autoridad de los cabildos. Finalmente, a nivel ambiental se presenta la destrucción de bosques, aumento de chagras, se afecta el equilibrio de la horticultura itinerante, aumenta el índice de deforestación y el desbordamiento poblacional de los resguardos.

Consecuencias de la erradicación de los cultivos ilícitos por fumigación aérea. En las zonas de cultivos ilícitos donde se han realizado fumigaciones aéreas como estrategia de erradicación, se han generado diversas consecuencias para los pueblos indígenas como la muerte de los animales domésticos, problemas de salud de los habitantes, el deterioro de los ecosistemas naturales, la contaminación del recurso hídrico, daños en los cultivos de subsistencia, como maíz, papa, arveja, cebolla, mora, fríjol, entre otros.

### **3.6.5 El Conflicto Armado en las Zonas Indígenas.**

Aunque la violencia política en el medio rural tiene una larga historia en Colombia, hasta hace pocas décadas las zonas indígenas se encontraban relativamente marginadas del conflicto armado. A partir de los años ochenta, los frentes guerrilleros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) así como los grupos paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) comenzaron a operar de manera creciente en las regiones indígenas, al involucrarse en la extensión a estas áreas de los cultivos ilícitos. También la presión militar del ejército nacional ha obligado a estos grupos a replegarse en zonas indígenas.

En las distintas regiones indígenas, las comunidades con frecuencia se encuentran literalmente entre dos o más fuegos cuando allí operan los distintos grupos armados. Son tomadas como objetivos militares por unos y otros, a veces obligadas a servir a uno u otro grupo, lo cual los expone inmediatamente a represalias.

Es particularmente grave el hecho de que los actores armados no respetan la distinción entre combatientes y no combatientes. La población civil es víctima en forma creciente y todos los contendientes son responsables, en menor o mayor grado, de la violación al derecho internacional humanitario en el marco del conflicto armado. En San Pedro de la Sierra, por el contrario, la población manifestó que para su seguridad requieren de manera permanente la presencia del Ejército, sin la cual se verían obligados a desplazarse.

Los desplazamientos forzados han incrementado el flujo de refugiados indígenas colombianos en los países limítrofes como el Brasil, el Ecuador, Panamá, el Perú y Venezuela. Se denunciaron situaciones dramáticas de violaciones de derechos humanos tales como la incursión de paramilitares en Panamá, en marzo de 2003, que dejó un saldo de varios indígenas refugiados muertos<sup>414</sup>.

Se reportan numerosos casos de reclutamiento forzoso de jóvenes y aún niños indígenas por parte de las bandas armadas. Si bien la legislación colombiana exime a los miembros de las comunidades indígenas del servicio militar obligatorio, por otra parte, el ejército ha reclutado a jóvenes indígenas, presuntamente por voluntad propia, a los grupos de soldados campesinos, y se reportan casos de indígenas que por diversa índole se enlistan en alguno de los grupos armados en conflicto. Estos movimientos provocan represalias a los familiares o a la comunidad en su conjunto, aumentando el nivel de inseguridad y los abusos y exacciones.

El movimiento indígena colombiano, en sus diversas expresiones, ha insistido pública y continuamente que sus resguardos y territorios deben ser respetados como zonas neutrales y de paz por los diferentes contendientes armados. Han dicho que los pueblos indígenas no están, como tales, involucrados en el conflicto armado ni en la economía de los narcóticos. Los arahuacos de la Sierra Nevada piden “que nos dejen en paz, que no nos ataquen, ni nos desalojen; que nos saquen de esa confrontación armada”. Con ayuda internacional, se han hecho proyectos piloto en este sentido, y en algunos casos las comunidades indígenas han logrado obtener el compromiso de los actores armados para que su neutralidad sea respetada.

---

<sup>414</sup> MUYUY, Gabriel. *Cultivos ilícitos*. Op. Cit. Pp. 98.

### 3.6.6 Violencia, Narcotráfico y Derechos Humanos<sup>415</sup>.

El conflicto armado y las consiguientes violaciones de los derechos humanos de los pueblos indígenas se encuentran estrechamente vinculados a los cultivos de narcóticos en zonas indígenas, desde hace unas dos décadas. Aunque el Gobierno está empeñado en el combate contra el narcotráfico, atendiendo de esta manera a sus compromisos nacionales e internacionales, no parece haber disminuido en términos generales la superficie sembrada y cosechada de cultivos ilícitos.

Después de un breve auge del cultivo de la marihuana en los años setenta (la “bonanza marimbera”), la economía de los narcóticos se ha concentrado ahora en la coca, si bien es preciso señalar que el cultivo tradicional de la coca para fines de consumo local siempre estuvo ampliamente extendido entre las comunidades indígenas colombianas, como en otros países andinos. Es poco probable que la economía comercial de los psicotrópicos disminuya mientras siga existiendo una creciente demanda internacional.

Existe amplia evidencia que los paramilitares y los grupos guerrilleros se financian con los ingresos del narcotráfico, por lo que la contienda por el control de los territorios y de los corredores estratégicos (como en el Putumayo), en los cuales se encuentran los pueblos indígenas, se ha tornado cada vez más violenta, con enormes costos humanos, sociales y culturales para estas comunidades y para el país en su conjunto. En la Amazonía las FARC se hicieron presentes a partir de los años setenta y en los ochenta aumentan los cultivos ilícitos, lo que permitió a los guerrilleros ampliar sus actividades (pasaron de 27 frentes en 1983 a 60 en 1990<sup>416</sup>). A finales de los ochenta se presentan los paramilitares de las autodefensas que disputan a la guerrilla el control de la producción de coca. Las AUC amplían sus acciones y son responsables de la masacre de Mapiripán en 1997, en la cual también participaron elementos de las fuerzas armadas.

En la política militar gubernamental, el combate al narcotráfico y la lucha contra los grupos guerrilleros se han ido fundiendo en una sola estrategia. Esto ha conducido en los últimos años a una redefinición de los parámetros del conflicto armado interno, de un conflicto político-militar (como era considerado anteriormente) a un combate contra el “terrorismo”, como es denominado ahora. Ello ha repercutido

---

<sup>415</sup> MUYUY, Gabriel. *Cultivos ilícitos*. Op. Cit. Pp. 90 – 97.

<sup>416</sup> GREEN, Abadio. *El Problema Sociocultural en la Población Indígena*. Op. Cit. Pp. 44.



también en el tratamiento que reciben los pueblos indígenas en las zonas conflictivas, en donde su creciente resistencia a la militarización es a veces considerada por las autoridades militares y políticas como una opción por el “terrorismo”. La Asociación Latinoamericana para los Derechos Humanos (ALDHU) informa de que se agudiza la presión sobre los pueblos indígenas y que el repliegue de las FARC, la expansión de cultivos hacia sus territorios, la presencia paramilitar y la concentración de operativos de la fuerza pública, incrementan las amenazas y riesgos de los pueblos indígenas.

Entre los diversos mecanismos utilizados para erradicar los cultivos ilícitos, el gobierno ha intensificado las fumigaciones, por considerar esta práctica la más eficiente. La Ministra de Asuntos Exteriores de Colombia indicó al Relator Especial que pese a las críticas que ha recibido la fumigación, esta forma de combatir los cultivos ilícitos es considerada por el gobierno como un “mal menor” que debe asumirse.

La comunidad Awá de Nariño informó acerca de los diversos daños causados por las fumigaciones con glifosato que vienen sufriendo desde hace tres años varias zonas de los municipios de Tumaco, Ricaurte y Barbacoas, afectándose extensas áreas de bosque húmedo. Se denuncia que el perjuicio más grande fue el ocasionado a las fuentes de agua, causando la muerte de peces nativos, y en la salud humana, con dolor de huesos, vómitos, mareos, fiebres y otros malestares especialmente en la población infantil. Todo esto genera en la población indígena un malestar y un miedo frente a las fuerzas del estado como en aquellos que infringen la ley.



## CAPÍTULO CUATRO.

### VISIÓN HISTÓRICO POLÍTICA DE LOS AWÁ EN COLOMBIA DESDE EL DEPARTAMENTO DE NARIÑO

#### INKAL AWÁ SUKIN KAMTANA PIT PARTTARIT. (MANDATO EDUCATIVO DEL PUEBLO INDÍGENA AWÁ<sup>430</sup>).

##### 4.1. GENERALIDADES.

Los Awá -más conocidos por “los de afuera” como “Coaiqueres”- han surgido durante los últimos siglos a través de un proceso de etnogénesis y ocupan actualmente, en su gran mayoría (fuera de algunos asentamientos en el Departamento del Putumayo). En los últimos años este grupo ha empezado a reunirse en torno a cuatro organizaciones regionales: la UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá), creada hace escasos 15 años en Colombia. La FCA (Federación de Centros Awá) en el Ecuador con una trayectoria un poco más larga de aproximadamente 20 años. CAMAWARI (Cabildo Mayor Awá de Ricaurte, como centro que agrupa a los 11 resguardos de la comunidad Indígena de los Awá, entre ellos uno de los resguardos que es la razón de nuestro estudio de caso y metodología, el Resguardo Indígena de Mallama). Y por último, ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas del Pueblo Awá Putumayo, que es el ente encargado de regular la educación en los Awá).

Tanto la UNIPA como CAMAWARI y ACIPAP, se reunieron y después de un largo proceso (el cual llevó más de dos años), elaboraron la política educativa de la población indígena Awá, el 25 de septiembre de 2010. Este Proyecto Educativo del Pueblo Awá fue avalado por el Ministerio de Educación nacional mediante resolución 592.

El Pueblo Indígena Awá hace referencia a los conocimientos y saberes ancestrales apoyados en el proceso *Kamtatkit Kamna Kamtatkit* (enseñar – aprender – enseñar) de los saberes culturales y ancestrales de los *inkal – Awá*. De igual manera, que Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parttarit, Mandato Educativo en el Idioma Awapit, tiene una importancia y un reto grande para el tercer milenio como tarea emprendedora en la educación.

Para la construcción del Plan Educativo el pueblo indígena Awá se apoya en su cultura: cosmovisión, Ley de Origen, familia, autoridades tradicionales y

---

<sup>430</sup> Para desarrollar este capítulo cuatro como el capítulo cinco fue necesario recurrir al Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá. Publicado en diciembre de 2010.

Naturaleza. Teniendo en cuenta los cuatro pilares: UNIDAD, TERRITORIO, CULTURA Y AUTONOMÍA. De la misma manera, se manejan unos lineamientos: plan de vida, participación, pertinencia, reciprocidad, respeto, solidaridad, sentido comunitario, flexibilidad y bilingüismo. La familia Awá, siempre ha sido la orientadora en el proceso de aprender e interactuar con la naturaleza, mediante el proceso kamtatkitkamnakamtatkit (enseñar aprender-enseñar). Desde pequeños aprenden sobre el origen y la cultura, a través de diferentes actividades que sus padres y Mayores les enseñan diariamente.

El Pueblo Awá está viviendo un momento importante en su historia: está pasando de una organización política descentralizada a una estructura con características de poder centralizado (con autoridades institucionalizadas: gobernadores, presidentes y comisarios, entre otros). El presente trabajo es un estudio de caso que describe la historia de un asentamiento Awá en el departamento de Nariño (Colombia); teniendo como base nuestro trabajo de Tesis, que me permita identificar los elementos propios de la educación Awá como el legado que le han dejado las demás comunidades indígenas de la Región Andina.

En la actualidad, para consolidar el Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit (Mandato Educativo) y de manera precisa, se ha de trabajar en la construcción de una educación propia y digna, que fortalezca la permanencia, desde la Ley de Origen, de las tradiciones, usos y saberes del pueblo Awá. Se ha de luchar por el libre derecho a una educación intercultural y por una formación propia que permita enfrentar los retos de un mundo cambiante. Asimismo, se deberán evaluar y construir los procesos educativos interculturales de acuerdo con el inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit - Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá sobre la base del reconocimiento de una educación propia y del proceso kamtatkitkamnakamtatkit (enseñar-aprender-enseñar). Los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) serán reestructurados en su noción, componentes y contenidos para dar cumplimiento al Mandato Educativo.

A lo largo de este estudio comprenderemos la educación como un proceso social, es decir, haciéndose en la práctica de dominación y resistencia; y para tratar el cambio educativo se opta por una orientación teórica que se inscribe tanto en la antropología (por lo “cultural”) como en la historia (por lo del “cambio<sup>432</sup>”), o mejor dicho, lo que se busca realizar es una EDUCACIÓN TRANSFORMADORA. Este

---

<sup>432</sup> FONTANA, Joseph. *La Historia Después del “Fin de la Historia”*. Barcelona: Crítica, 2005.

enfoque nos permitirá evaluar al final de este estudio los cambios, y no necesariamente concluir que el contacto y el conflicto que obviamente resulta de éste lleven a la victimación de la comunidad.

Son estas las constricciones para la producción, que en este caso la naturaleza impone, si se tiene una perspectiva a largo plazo y es precisamente ésta la que los Inkal-Awá han tenido que manejar desde el inicio de su estadía en la zona o, si no ¿cómo se explica su permanencia por tantos años? Estas constricciones parecen ser obvias: se trata de un ecosistema frágil con biociclo cerrado, que no permite en ningún momento una sobreutilización, es decir, los habitantes que adelantan cultivos en la zona tienen que adoptar su modo de producción de tal manera que si bien pueden interrumpir el círculo biológico, tal ruptura no permite en la mayoría de los cultivos la extracción de cosechas consecutivas<sup>433</sup>.

## **4.2. ASPECTOS Y PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS AWÁ.**

Se trabajará lo relacionado con el Parentesco, el concepto Awá, cultura Awá y el cuadro comparativo. Estos aspectos nos permitirán acercarnos un poco más a la razón de ser de nuestra tesis, la de identificar los elementos fundamentales de la educación Awá y su incidencia en el desarrollo y crecimiento de la población indígena.

### **4.2.1. Parentesco.**

Investigar e interrelacionar los aspectos: procesos educativos, organización política, estructura espacial y parentesco de la comunidad Awá, se justifican por varias razones:

Los Awá, que han sido considerados como un grupo políticamente descentralizado, han empezado a reunirse en torno a dos organizaciones regionales: la UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá) y la FCA (Federación de Centros Awá) en el Ecuador y sur de Colombia (Nariño).

---

<sup>433</sup> ACOSTA, Carlos. *Primer informe de investigación sobre el uso de los recursos naturales en la comunidad Awá de Pialapí, Nariño*. Cali: UNIPA, 2004. Pp. 8.

Estas dos organizaciones han surgido, en los últimos años por la intervención y asesoría marcada tanto de instituciones “paraestatales<sup>434</sup>”. Cada una de las dos organizaciones indígenas busca, desde la territorialidad y de manera coordinada entre las diversas zonas que la conforman, reivindicar sus derechos fundamentales: ejercer su derecho consuetudinario, la soberanía sobre su territorio y la defensa del mismo, la autogestión de sus proyectos tanto en salud como en educación.

El Pueblo Awá<sup>435</sup>, está viviendo un momento importante en su historia: está pasando de una organización política descentralizada a una estructura con características de poder centralizado (con autoridades institucionalizadas: gobernadores y comisarios, entre otros). Es pertinente indagar este caso extraordinario donde gente Awá mantiene cercanía entre sí, y esto con mayor razón cuando el cambio de un asentamiento disperso a una relación de vecindad deja entrever una alteración en la organización socio-política. Aún más se justifica el estudio del caso aquí presente, cuando consideramos lo que Balandier nos advierte:

Las comunidades aldeanas son las unidades de investigación más pertinentes, por cuanto constituyen el campo de enfrentamiento de la tradición y de la modernidad.

Conjuntamente con esta última interrelación (organización política y sistema de residencia) resulta otra más: la del parentesco. El sistema de residencia es una parte, entre otras, que caracteriza al parentesco; por otro lado se sabe que en todo tipo de sociedad existe una conexión (más o menos inmediata o estrecha) entre la estructura del parentesco y el sistema de relaciones políticas:

Sugiere Balandier<sup>436</sup>, que existen lazos entre el parentesco y lo político en todo tipo de sociedad, debemos, en el caso concreto de la gente Awá, buscar, en primer término, establecer a qué tipo de sociedad pertenecen y, en un segundo momento, investigar qué tan estrechos son los lazos de los dos aspectos en mención. Teniendo como base, los procesos que se han llevado en la estructura del parentesco

---

<sup>434</sup> La UTEPA: *Unidad Técnica del Plan Awá del Ecuador* como de entidades no gubernamentales, entre ellas la Iglesia Católica.

<sup>435</sup> El empleo de la expresión “pueblo” en lugar de y en contraposición a los términos “etnia” o “grupo étnico”, estando de acuerdo con Botero:

Hay autores que afirman (Bonfil Batalla, por ejemplo) que se debe privilegiar el concepto de ‘pueblo’ al de ‘etnia’. (1993: 1). “Pueblo” en el sentido de un conjunto de casa aldeanas en un espacio reducido, es la expresión que la gente de la región usa para ‘poblado’, que sería, técnicamente, el término más preciso.

<sup>436</sup> BALANDIER, Georges. *Antropología Política*. Barcelona: Península, 1994.

al interior de la comunidad indígena, especialmente en la Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama, sin perder de vista sus relaciones familiares.

#### 4.2.2. Concepto Awá.

Los aspectos: organización política, sistema de residencia, educación y el parentesco están interrelacionados y forman un tema amplio y complejo.

En el año 1987, se adelantaron estudios sobre la denominación “Awá” el cual todavía no era usual. Se los llamaba “Kwaiker” a los indígenas en cuestión. En muchos textos, hasta la actualidad, se los conoce con este término, que según Botero, tiene una gran variedad de grafías: Coaiqueres<sup>437</sup>, ‘Cuayqueres’, “Kwaiker”, “Cuaiker” etc. También los Colonos (Mestizos) de la región llaman “Coaiqueres” a estos aborígenes, y los Afrocolombianos los denominan “Cholos”; términos estos, que muchas veces se usan con una connotación peyorativa. Sin embargo, los indígenas se autodenominan: “Inkal Awá’, es decir, “gente de la selva<sup>438</sup>”.

Algunos autores y funcionarios de instituciones hoy en día se sirven del referente “Awá”, en el cual en un momento determinado ha sido acogido (en lugar de ‘Inkal Awá’) y después divulgado por la mismas organizaciones indígenas: por la UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá) por parte de Colombia y la FCA (Federación de Centros Awá) por parte del Ecuador. Son estas las razones por las cuales a lo largo de este estudio también se adopta este término, pese a que ‘Inkal Awá’ sería más preciso.

De la misma manera, al precisar el término de los Awá, es necesario ubicar un contexto más preciso, para el desarrollo de mi estudio, y este es el Inkal-Awá de kankapí. El asentamiento Awá de la región del río Kankapí se encuentra ubicado en la montaña, aproximadamente a unos 15 Km del poblado El Mirador en dirección suroeste. Este está sobre la carretera Pasto – Tumaco. La región (río Kankapí) kankapí está clasificada como Bosque pluvial premontaña y está a una altura de 460 m.s.n.m<sup>439</sup>. Ya por su ubicación, esta población tiene serios problemas para acceder a

---

<sup>437</sup> CEPAL-UNESCO: *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con CERON*, Benhur. Los Awá – Kwaiker. Un grupo de la selva pluvial del Pacífico Nariñense y el Nor – Occidente Ecuatoriano. Quito: ABYA – YALA, 1999.

<sup>438</sup> CALVACHE, Rocío. *Patrones de comportamiento de un grupo indígena (Kwaiker) en Nariño en relación al desarrollo y evolución de sus niños de 0 a 7 años*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1998.

<sup>439</sup> HAUG, Eugen. *Los Nietos del Trueno*. Quito: Abya Yala, 2008. Pp. 77.

una formación completa en el sistema educativo, y desde allí, se empiezan los problemas. Los que pueden salir de su tierra y van a continuar su formación ya sea en básica media o en estudios superiores, ya que en su sitio solo tienen hasta básica secundaria (grado noveno), difícilmente regresan a su lugar de origen, por múltiples razones. Por ello, se piensa que si la escuela y lo que esta implica: la educación formal<sup>440</sup> este elemento nuevo para los Inkal-Awá de Kankapí, ¿ha causado cambio cultural? Esta es la pregunta fundamental, y para solucionar este problema Botero propone:

Botero compara su análisis del parentesco de los Inkal-Awá de Kankapí con lo expuesto por Osborn y concluye:

“Como ya lo había comprobado Ann Osborn (1970) los kwaiker son un grupo territorial endogámico. El eje O (cero), fundamento de su organización social, política y económica es el grupo denominado SIBLING, o sea el grupo de hermanos que tienen el mismo padre y la misma madre. Estos hermanos, afirma Osborn, buscarán crear alianzas matrimoniales con otros grupos de hermanos o de parientes entre sí para lograr el dominio sobre las tierras. (...)

Según todo esto nos dimos cuenta que las alianzas matrimoniales como alianzas territoriales, de alguna manera ya estaban determinadas y que este era el eje fundamental de la cultura kwaiker, como lo afirma Osborn: ‘El grupo en conjunto se esforzará por permanecer reunido, tanto social como geográficamente. Siempre hay un movimiento de grupos de nomenclatura en direcciones fijas. (...)’.

Después de lo anterior, Osborn, plantea que es necesario que la educación que se imparta al pueblo Awá, debe estar enmarcada dentro de la cultura de la misma población indígena, y que incluso, esta debe llevar una impronta que permita rescatar las tradiciones de formación educativa, conservando sus alianzas entre los grupos de hermanos y parientes.

No se desconoce que las alianzas matrimoniales dentro de cualquier sociedad son importantes de ser estudiadas<sup>441</sup>. No obstante: fuera del sistema de alianzas -y estas no solamente tienen que ser matrimoniales como veremos en seguida- hay otros sistemas por los cuales se puede caracterizar el sistema de parentesco, a saber: un sistema de apelación, un sistema de residencia y un sistema de filiación, y fuera de estos criterios de consideración existe en la literatura antropológica una enorme

---

<sup>440</sup> O también se usa la expresión: ‘educación institucionalizada’, la cual, sin embargo, da pie para confusiones ya que el concepto ‘institución’ en sociología tiene una significación mucho más amplia.

<sup>441</sup> BOTERO, Luis Fernando. *Una Escuela entre los Kwaiker*. Estudio sobre el significado de la presencia de una escuela en la vereda indígena de “Kankapí” (Barbacoas) Nariño. Pasto. Nariño: UNIPA, 2008.



cantidad de material, teorías y discusiones sobre el ‘parentesco’. Llegamos aquí a un punto en donde vemos la conveniencia de definir lo que entendemos por ‘parentesco’, para poder desde esta definición deducir los criterios de consideración que nos parecen, por lo menos en un primer momento, preponderantes. Se adopta aquí una definición que parece funcional, por ser amplia:

El parentesco es el conjunto de lazos que unen genéticamente (filiación y descendencia) o voluntariamente (alianza y pacto de sangre) un cierto número de individuos.

Es cierto que en la literatura antropológica en lugar de “genético” se encuentran términos como “biológico” y “parentesco de sangre”, y en lugar de “voluntario” se habla de “parentesco afin” y “parentesco ficticio” etc. También es cierto que todos estos términos no son única mente cápsulas vacías, porque todos traen un concepto<sup>442</sup> consigo, y es por esto que estos términos, así no más, no pueden ser reemplazados el uno por el otro; sin embargo, en el momento no es esto lo que preocupa. Queremos, como ya se había anunciado arriba, establecer criterios de consideración preponderantes.

Ahora, analizando la definición desde este punto de vista, nos damos cuenta que son los “lazos” que están en el centro (el conjunto de lazos que unen a un cierto número de individuos), y estos se dan genética- o voluntariamente, o en otras palabras: son el producto de filiación o de alianzas. Observamos que no se pone énfasis en las alianzas matrimoniales, sino se habla de alianzas a un nivel más general: “lazos que unen voluntariamente”. Hasta las relaciones interpersonales que se establecen por filiación, las podemos considerar como el producto de alianzas, porque son el resultado de una táctica previa: el matrimonio; indudablemente es esto último lo que explica la posición especial de esta institución. Sin embargo, repetimos: el matrimonio no es la única alianza.

Si de parentesco estamos hablando, notamos la importancia de las alianzas: las relaciones interpersonales se dan como consecuencia de éstas. El parentesco se caracteriza por relaciones más bien formales, es decir, relaciones que se establecen por medio de actos semi-oficiales, muchas veces por ritos, y por tal razón los lazos que se instituyen se pueden entender como alianzas, de las cuales se aspira, que sean durables y compro metedoras. En el parentesco existen vínculos recíprocos de derechos y obligaciones; esto implica legalidad y sanciones a las cuales se puede

---

<sup>442</sup> Conceptos de los cuales uno tiene que estar consciente de que han surgido en un momento específico, es decir, histórico.

recurrir por derecho. Al contrario, la amistad se caracteriza por ser más bien informal, y en el lugar del binomio de derechos-obligaciones predomina la moral.

El problema del parentesco tiene que estudiarse desde el compadrazgo. Osborn<sup>443</sup>, sostiene que:

Si se estudia propiamente, el compadrazgo puede ser uno de los mecanismos que pueden prever un modo más fácil para entender cómo la organización social de un grupo se encuentra estructurada, cómo funciona y cómo se relaciona con otros aspectos de esas sociedades o cómo refleja las bases sobre cuales descansan.

Fuera de esta justificación hay otros argumentos que para nuestro caso particular nos sugieren indagar el compadrazgo más detalladamente:

En general, la persistencia del compadrazgo en Latinoamérica por un período de más de 400 años, puede ser explicado por su flexibilidad (...) estrategia adaptiva utilizada por las sociedades donde se practica.

El problema de la continuidad y cambio de esta institución particular no ha sido profundamente estudiado. El modo en que ciertas facetas de la institución particular cambian debido al impacto de la industrialización y la urbanización, no ha sido estudiado detallada mente. Sin embargo, algunos casos específicos merecen una atención especial.

Al estudiar el cambio cultural en las áreas urbanas de Yucatán, México, se ha mencionado que el compadrazgo, que en el nivel de la comunidad local se mantiene y es paralelo a las relaciones parentales y políticas viene a ser menos importante como institución de control a mayor incremento de la urbanización<sup>444</sup>.

La flexibilidad de la institución del compadrazgo a lo largo de la historia obliga a pensar en su cambio; y es precisamente este aspecto que hasta ahora a duras penas ha sido estudiado. En otras palabras, si el compadrazgo es una estrategia adaptiva utilizada por muchas sociedades, es entonces preciso profundizarlo en la investigación presente, ya que nos dejará sacar conclusiones sobre el cambio cultural a un nivel más general de los Inkal-Awá, a pesar de que estos no hayan experimentado ningún impacto de industrialización ni de urbanización. No obstante, el agruparse en un espacio reducido como es el ‘pueblo’ que los Inkal-Awá, han venido formando, deja sospechar que el compadrazgo haya cambiado y, por lo que acabamos de mostrar, venga a ser un indicador de cambio.

Hablando del compadrazgo entre los Awá tenemos que entrar en el ya nombrado tratado “Compadrazgo y Patronazgo” de Ann Osborn. Esto, sin embargo, lo podemos hacer sin detenernos en por menores. Ahora bien, al empezar a plantear el

---

<sup>443</sup> OSBORN, Ann. *Compadrazgo y Patronazgo*. Bogotá: ECO, 2003.

<sup>444</sup> *Ibíd.* Pp. 42.

problema por el hecho más evidente e inmediato, la conformación de una especie de pueblo entre los Inkal-Awá y se ha llegado a ver en lo último la importancia del parentesco. Pero aún falta la pregunta por la causa de toda la cuestión que nos preocupa: el problema de la educación y su incidencia directa en la formación de los Inkal Awá.

Las relaciones socio-políticas que sus gentes, los “Inkaltas” (los de la selva) han mantenido con los “Mitas” (los del camino<sup>445</sup>) que viven en los caseríos y pueblos a lo largo de la carretera y más específicamente en el poblado El Mirador<sup>446</sup>, uno fácilmente tiene nociones para conjeturar, que tanto la fundación de la escuela como el nombramiento de las autoridades indígenas en los Awá son hechos que en un primer momento no han sido el resultado de la propia motivación de los indígenas.

A lo largo de la historia, las relaciones interétnicas a nivel socio-político entre “los de la selva” y “los del camino” se han caracterizado por ser asimétricas en favor de los últimos. Desde la fundación del poblado El Mirador en los años de 1930 hasta hace poco (hacia el 2007), las “autoridades” que tenían bajo su jurisdicción a los Awá han sido, o bien inspectores de policía del pueblo, o bien como brazos alargados y nombrados por éstos, comisarios indígenas de la región del río “Kankapí”.

En un grupo étnico que por tradición ha sido políticamente descentralizado se toma una decisión que más bien obedece a las características de una sociedad con poder coercitivo. François Vieillescazes nos ilumina de manera más concisa al respecto:

(...) todas las sociedades son políticas, pero no lo son todas de la misma forma. Al lado de sociedades donde el poder se comprende en la relación orden-obediencia, hay sociedades que plantean el enigma del poder ‘impotente’. EL corte no está entre sociedades sin poder, sociedades sin política o sociedades con política. Toda sociedad supone una forma de poder político, es decir, de control social. El corte está entre poder coercitivo - cuyo modelo lo dan las sociedades occidentales - y poder no coercitivo.

---

<sup>445</sup> Los términos étnicos en primera instancia porque en este contexto, como es fácil notar, son muy significativos y tienen ventaja en relación con otros referentes que los Awá utilizan. “Mitas” incluye tanto a los mestizos (“wishá” = “blancos”) como a los afroamericanos (“tilapat” = “negros”) que conforman el pueblo de El Mirador. Lugar cercano, donde se aplicarán nuestras encuestas del Resguardo Indígena de Mallama (capítulo cinco).

<sup>446</sup> OSBORN, Ann. *Nomenclatura y Parentesco Cuaiquer*. Bogotá: Colombiana de Antropología, 2005. Vol. XVI.

Los Inkal-Awá de la orilla del río Kankapí hoy en día (más que nunca) se encuentran en relaciones tirantes entre el poder coercitivo y no coercitivo<sup>447</sup>, es decir, entre una forma de poder político tradicional y otra -como bien hace resaltar Vieillescazes cuyo modelo dan las sociedades occidentales que la coerción, en sentido estricto, sólo la puede asegurar un gobierno diferenciado.

#### **4.2.3. La Cultura Awá desde la Antropología.**

¿Es la antropología una disciplina regional que trata algunos tipos de sociedades designadas de forma vaga y negativa como primitivas o campesinas, o, por el contrario, es una ciencia universal que trata de todos los tipos de sociedades humanas y tiene la ambición de convertirse algún día en la síntesis de todas ciencias sociales?

(...) no imaginemos que existan entre el historiador y el observador de las ciencias sociales las barreras y las diferencias que antes existían. Todas las ciencias del hombre, comprendida la historia, están contaminadas unas por otras. Hablan o pueden hablar el mismo idioma.

Fácilmente se inclina a afirmar -para responder a la pregunta-, que la antropología es nada más que una ‘disciplina regional’. Una respuesta tal sería cómoda e inclusive encontraríamos en quien apoyarnos; por ejemplo, en Geertz<sup>448</sup> se afirma:

(...) si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen de ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican.

En antropología o, en todo caso, en antropología social lo que hacen los que la practican es etnografía. Y comprendiendo lo que es la etnografía o más exactamente lo que es hacer etnografía se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento. Corresponde advertir en seguida que ésta no es una cuestión de métodos. Desde cierto punto de vista, el del libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos los que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una

---

<sup>447</sup> Y si sabemos de la burocracia y de la ‘politiquería omnipresentes, sabemos también lo que esto significa para los Inkal-Awá; a pesar de que última mente se está hablando mucho de ‘multietnicidad’, pluriculturalidad’ y de minorías étnicas’.

<sup>448</sup> GEERTZ, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa, S.A., 2009. Pp. 18.

especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, descripción densa.<sup>449</sup>.

Sin embargo, hoy se sabe a dónde han llegado los sucesores de Geertz, los autores postmodernos apoyándose en el “principio guía’ de éste, que consiste en que “las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones” se han metido en un callejón sin salida; definitivamente tienen que reconocer que la antropología no se deja simplemente reducir a la etnografía y que la finalidad de la primera no consiste, como Geertz quiere hacer comprender “en ampliar el universo del discurso humano<sup>450</sup>”. Así como desconfiamos en el arte por el arte, desconfiamos, pues, de la importancia del texto por el texto y mejor atendemos a la respuesta que Geertz mismo da a su pregunta:

(...) no existe principio teórico, axioma de cierre de la antropología, porque una auténtica ciencia del hombre no puede ser sino comparada y sólo puede ser una ciencia de la historia del hombre.

Con esta respuesta vemos que la antropología es una ciencia universal que trata todos los tipos de sociedades y, además, se evidencia que una sociedad, una etnia o pueblo -o como en nuestro caso la comunidad de los Awá- no puede ser el único referente.

No obstante, es necesario, para la comprensión de una unidad social, tener en cuenta no solamente estudios (comparativos) de micro y macro nivel, sino también la Historia , o más precisamente la “historia del hombre”, como señala Godelier, o, como la define Bloch: “los hombres en el tiempo”. Toda ciencia social quiere aprehender a los hombres, también la sociología, la ecología, la economía, etc.; para todas ellas -apoyándonos en lo que Bloch dice para la Historia<sup>451</sup>- vale: “Allí donde huele la carne humana, sabe que está su presa<sup>452</sup>”. Sin embargo, ¿es por eso que

---

<sup>449</sup> Ibíd. Pp. 20 y 21.

<sup>450</sup> Para no ser arbitrarios, contextualicemos esta cita de Geertz:

Desde luego, no es esta su última finalidad, también aspira a la instrucción, al entrenamiento, al consejo práctico, al progreso moral y a describir el orden natural de la conducta humana; y no es la antropología la única disciplina que persigue esta finalidad. Pero se trata de una meta a la que se ajusta peculiarmente bien el concepto semiótico de la cultura. Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, y llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que pueden atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. GEERTZ, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. Op. Cit. Pp. 27.

<sup>451</sup> De aquí en adelante se usará la representación gráfica con mayúscula del término historia’, siempre y cuando este se refiera a la Historia como ciencia.

<sup>452</sup> BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. Op. Cit. Pp. 25.

podemos concluir que la ciencia social es una sola y, llegar, para la interrelación que aquí nos interesa, a una afirmación tan extrema como la de F. Maitland: “La antropología será historia o será nada.” Recordemos la segunda cita que está al encabezamiento de este capítulo; si bien “las ciencias del hombre (...) pueden hablar el mismo idioma”, como propone Braudel, eso no quiere decir que sean idénticos. A lo que se refiere Braudel es que la “pluralidad del tiempo social resulta indispensable para una metodología común en las ciencias del hombre”<sup>453</sup>, y en esto si coincidimos. Posteriormente profundizaremos qué se entiende por la “pluralidad del tiempo social”; por el momento, sin embargo, contentémonos en constatar que la Historia es indispensable en las ciencias sociales ya que, como señala Bloch:

Es difícil, sin duda, imaginar que una ciencia, sea la que fuere, pueda hacer abstracción del tiempo. Sin embargo, para muchas ciencias que, por convención, dividen el tiempo en fragmentos artificialmente homogéneos, éste apenas representa algo más que una medida. Por el contrario el tiempo de la historia, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad<sup>454</sup>.

Con lo anterior se nos advierte además que, aun cuando se toma en cuenta el tiempo, no basta dividirlo de cualquier manera, sino que hay que considerar los fenómenos a través (de la totalidad) del tiempo para poder entenderlos. En este punto, de nuevo, Braudel nos indica los peligros principales en los cuales el científico de lo social puede incurrir tratando al tiempo de manera superficial:

(...) las ciencias sociales, por gusto, por instinto profundo y quizá por formación, tienen siempre tendencia a prescindir de la explicación histórica; se evaden de ello mediante dos procedimientos casi opuestos: el uno “sucesualiza” o, si se quiere, “actualiza” en exceso los estudios sociales, mediante una sociología empírica que desdeña a todo tipo de historia y que se limita a los datos del tiempo corto y del trabajo de campo; el otro rebasa simplemente al tiempo, imaginando el término de una “ciencia de la comunicación” una formulación matemática de estructuras casi intemporales<sup>455</sup>.

La segunda generación de los alumnos de Boas -sigue Fox diciendo-, como Ruth Benedict y Margareth Mead, desarrollaron un concepto de cultura comparando ésta con una tela de araña, a la cual los individuos se adaptan, o a la cual son adaptados, por un proceso de endoculturación. Con esta imagen se presume que cada cultura constituye una configuración que dispone de una estructura sistemática, es

---

<sup>453</sup> BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Op. Cit. Pp. 63.

<sup>454</sup> BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. Op. Cit. Pp. 26.

<sup>455</sup> BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Op. Cit. Pp. 77.

decir, un modelo o una muestra ejemplar, un patrón. En lugar de esta tela de araña donde todos los hilos están conectados entre sí y, a diferencia de los antropólogos culturalistas americanos, utilizaron los antropólogos sociales británicos la imagen de un cuerpo, donde todas las partes están interdependientes y son necesarias para la preservación de éste. Además, los americanos no concibieron una integración funcional de la cultura como lo hicieron los británicos para la sociedad sino que asumieron una integración idealizada que se busca en un código cultural. Pero sea como sea, ambas concepciones parten de una configuración cultural homogénea, que ya está hecha y de la cual los individuos -considerados como simples depósitos del modelo cultural- no pueden fácilmente escapar.

Tanto la primera generación de los boasianos como la segunda, tienen sus problemas en tratar la historia. Los primeros dibujan más una difusión en lugar de considerar la sucesión cronológica de eventos históricos y, los segundos peor, no dejan que la historia interrumpa los modelos culturales; la cultura, para ellos, guarda su control sobre el destino humano y no se permite que los eventos históricos y las acciones humanas controlen o produzcan sistemas culturales.

Esta concepción orgánica de la cultura -como sigue Fox explicando- fue heredada por los antropólogos americanos después de la Segunda Guerra Mundial. Apenas en 1966 Clifford Geertz propone otra nueva concepción: la cultura como pulpo. Pero también este concepto se quedó con la idea de que la cultura llena sistemáticamente el mundo de lo social, ya que un pulpo es -por naturaleza- un organismo integral e integrado y, aunque esta imagen permite que algunos aspectos y partes (tentáculos) del sistema cultural puedan ser más o menos atados -o hasta antitéticos entre sí-, al tratar el cambio, la concepción del pulpo es torpe: Geertz propugna una investigación empírica que busca símbolos significantes y modelos primarios que coordinen la cultura sin preguntarse lo esencial: si realmente existe algo como una “tendencia dominante” y, si esto es así, dónde se origina.

Después siguió otra concepción de la cultura que abandonó el escenario de una imaginación natural (como la pila de arena, la tela de araña o el pulpo), es decir, se originó una concepción que dejó a un lado el supuesto orgánico a favor de una analogía social: el juego. La cultura vista por Bailey y Barth como un juego peca -a pesar de que reemplaza la historia cultural con historia real- en el sentido de que la cultura solamente existe en un tiempo y lugar específicos y como el resultado de un campo de intereses diferenciados, oposiciones y con tradiciones. No hay ningún peso

de la tradición, solamente una corriente de acciones; y es aquí donde Fox critica a Barth de caer en un individualismo metodológico por considerar la sociedad como nada más que la multiplicación de las acciones de los individuos que la componen. En “Lions of the Punjab” Fox<sup>456</sup> explícitamente indica cómo se puede superar la visión restringida de Barth, pese a que él también parte de la concepción de que la cultura se manifiesta a través de las acciones sociales:

La cultura se la ha presentado “como ninguna otra cosa que acción social” sin caer en la trampa de un individualismo metodológico. El argumento ha sido, siempre que la cultura está llevándose a cabo, la gente aprende lo que es y lo que no es a lo largo del tiempo. Su identidad como clase o etnia puede madurar o cambiar; su percepción de las metas e intereses pueden hacerse más concretos... Las interacciones sociales Constituyen lo que la sociedad puede ser: sus estrategias individuales, sus identidades colectivas, sus confrontaciones con otros grupos, sus instituciones para el manejo de los significados culturales y sus condiciones materiales.

Es en esta concepción de la cultura como proceso La identidad, desde este punto de vista, es algo que está permanentemente en negociación y por eso la acción social es construida no por un peso interno y estable de la tradición ni por un máximo de estrategias individuales. Para reconciliar estas dos posiciones extremas, Fox ve - inspirándose en Bourdieu, Touraine y Williams- a “la Cultura haciéndose en la práctica de dominación y resistencia”: con la introducción de esta concepción se puede superar bastante los modelos teóricos de Kroeber<sup>457</sup> y Levi-Strauss quienes dan poca importancia al accionar humano dando primacía a lo “superorgánico” el primero y al “espíritu universal” y a la “formulación matemática de estructuras casi intemporales” el segundo.

---

<sup>456</sup> FOX, Richard. *Lions of the Punjab*. Estados Unidos: University Of California Press, 1985. Pp.199.

<sup>457</sup> Kroeber postula una nueva teoría del evolucionismo -pero evolucionismo al Fin- que se caracteriza por la multilinealidad. Añado una crítica a esta, hecha por Godelier, quien, me parece, demuestra dentro de la antropología económica la inutilidad del evolucionismo frente a un concepto verdadero de la historia:

En definitiva, la antropología, en un plano teórico, permite no sola mente analizar las sociedades vivas, sino también reconstruir los eslabones de la evolución de la historia, evolución múltiple, y no evolución multilineal. En la noción de ‘multilinealidad’ subsiste la noción de linealidad, de continuidad del proceso de desarrollo. La historia no evoluciona a la manera de un germen que se desarrolla, puesto que un nuevo modo de producción no está totalmente en embrión en el antiguo que le precede. Existe discontinuidad en la historia, y la historia precapitalista es la de los múltiples desarrollos locales y la constitución de nuevos puntos de partida para nuevas evoluciones. FRANZ, Boas. *Concepto de Cultura*. (Retomando a KROEBER, Alfred. Antropólogo norteamericano). Artículo virtual disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/boas.asp>. Consultada 27 diciembre de 2011.



El ejercicio del poder no está detentado por el grupo dominante, sino que la comunidad expresa poder en formas alternativas, las cuales no pueden ser sometidas por el poder de la sociedad envolvente. A la visión única del mundo, a lo incuestionable -a la doxa como diría Bourdieu (1980)-, la cual la sociedad dominante propone como realidad queriendo lograr la homogeneidad, se opone la heterodoxia de los dominados que aparece como un tipo de razonamiento divergente y antagónico que compite por su legitimidad.

Si bien Neubauer-Gubler deja por un lado la heterodoxia, resulta interesante -basándose en categorías de opuestos- de Müller, Wirz y Wiesand el siguiente cuadro comparativo que explica el pensamiento masculino euroamericano arraigado en los dualismos de colorado/blanco y masculino/femenino:

**TABLA No. 13.** Algunas características de los indígenas.

<b>Mujeres</b>	<b>Colorados</b>	<b>Hombres - Blancos</b>
Naturaleza	Pueblos Primitivos	Cultura, Pueblos Civilizados
Materia	Materialismo Salvajes	Espíritu, Idealismo Civilización
Caos, Anarquía	Caos, Anarquía	Orden, Jerarquía, Poder Moral,
Ilegitimidad		Legitimidad
Profanas, Impuras	Paganos, Supersticiosos	Sagrados, Puros, Religiosos
Pasivas	Inmóviles	Activos, Dinámicos
Imperfectas	Subdesarrollados	Perfectos, Desarrollados
Desfrenadas	Licenciosos	Disciplinados, Púdicos
Sensualidad	Sensualidad	Intelecto
Instinto	Instinto	
Afectividad	Afectividad	Racionalidad
Animalidad	Animalidad	Dignidad Humana
Niñas	Menores de Edad	Adultos

FUENTE: GEERTZ, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa, S.A., 2009.

Visto de esta manera, los Hombres-Blancos se consideran y son considerados<sup>458</sup> como los verdaderos Hombres; el no-blanco y no-hombres son no más que desviaciones del ideal, en el mejor de los casos representan “también-hombres”. Llegado hasta este punto en nuestra discusión sobre la cultura, la antropología y la Historia y sus interrelaciones, y antes de entrar en la cuestión del poder, alrededor del cual -como ya anteriormente se hizo caer en cuenta- gira el estudio presente, atendemos otra vez a Fox:

La concepción de la cultura en la acción afirma a la vez fuertemente la historia -pero no como una historia cultural, en la cual principios estructurales o normativos diseñan los acontecimientos y a los seres humanos. Se requiere de una historia real, definida por los acontecimientos actuales a lo largo del tiempo y por los actores humanos en la manera como se confrontan a sí mismos (por medio de una creciente concientización) y con otros (por medio de confrontaciones que se desarrollan)- una historia que compromete a las particularidades del sistema de dominación con sus códigos culturales más relevantes conjuntamente con lo específico de la resistencia contra la dominación a través de la acción colectiva acompañada de sus heterodoxias<sup>459</sup>.

En lo desarrollado antes hemos constatado que tanto la sociedad envolvente como la comunidad expresan poder y, que es en la acción social donde se practica la dominación y la resistencia. Transferida esta concepción al nivel del individuo como sujeto, Foucault<sup>460</sup> establece:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo, Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete.

---

<sup>458</sup> Analizando el problema del sexismo, racismo y clasismo se pone de relieve como causa principal de estos el proceso de socialización y no tanto una determinada estructura social. Al respecto de los ‘hombres incuestionables’ se afirma:

Hasta que se considere como normal, que a las mujeres se las trata de manera diferente, se acepta esto como algo que se sobrentiende; mientras que con los negros se relaciona distinto, esto se estima como normal. Niños blancos aprenden a ver como evidente, que es mejor ser blanco y, al cambio de los niños negros, no necesitan reflexionar más al respecto. Muy poca gente blanca se considera como blanca, se siente sencillamente como seres humanos, así como los hombres muy rara vez piensan en lo que significa ser hombre (masculino). Esta temprana socialización puede engañarnos también más adelante, precisamente en el momento cuando tenemos la edad suficiente para hacernos nuestras propias opiniones (...).

<sup>459</sup> FOX, Richard. *Lions of the Punjab*. Op. Cit. Pp. 206.

<sup>460</sup> FOUCAULT, Michel. *El Sujeto y el Poder*. México: Planeta, 1996. Pp. 7.

Ver que el ejercicio del poder como ‘conducir conductas o “gobernar”, implica que el poder “sólo existe en acto”. Se encuentra aquí una concordancia entre esta concepción dinámica del poder con el concepto de cultura – “in the making” (Fox)- anteriormente adoptado. Esta compatibilidad es fundamental y condición para no embarcarnos desde un principio en modelos -o barcos como dice Braudel - diferentes y evitar así un naufragio preprogramado de nuestra empresa investigativa.

Visto el poder de esta manera significa, “plantearse como objeto de análisis las relaciones de poder” y “tomar como punto de partida las formas de resistencia”<sup>461</sup>.

En ningún tipo de sociedad se da algo como una reciprocidad perfecta y, no hay costumbres, leyes o normas, que regulen automáticamente el equilibrio; por consiguiente, es necesario un poder político que tiene como función defender la sociedad contra sus propias debilidades: “contra la entropía que la amenaza con el desorden”. Fuera de este aspecto interno, el poder político otro -externo- que está en íntima relación con el primero:

El poder, necesario por las razones de orden interno que acabamos considerar, cobra forma y se refuerza bajo la presión de los peligros exteriores -reales o supuestos. El Poder y los símbolos que lo acompañan confieren así a la sociedad los medios de afirmar su cohesión interna y de expresar su ‘personalidad’, los medios para protegerse frente a lo que le es extraño<sup>463</sup>.

Es así como Balandier relaciona lo que se planteó como hegemonía y resistencia. Constatamos, otra vez, que compatibilidad en los conceptos (cultura, poder, poder político) y esto por apoyarnos en autores que tienen en común una orientación: la dinamista; dinámica que sin el aporte de la Historia difícilmente la podríamos atender adecuadamente.

Al tratar el tiempo, el problema principal consiste en articular presente y pasado<sup>464</sup>. Los errores que se pueden cometer en la empresa que tiene como objeto la duración son múltiples. Tal vez el error más grande que amenaza el estudio de la actividad humana es la “abusiva y exclusiva preocupación por los acontecimientos”; por esto, los científicos de lo social están mal distribuidos entre el presente y el pasado, o como lo expresa Bloch:

Así encontramos por una parte un puñado de anticuarios ocupados por una dilección macabra en desfajar a los dioses

---

<sup>461</sup> *Ibíd.* Pp. 5 y 14.

<sup>463</sup> BALANDIER, Georges. *Antropología Política*. Op. Cit. Pp. 76.

<sup>464</sup> Bloch, de manera sintética, nos señala este problema: La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente. BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. Op. Cit. 19.

mueertos; y por otra a los sociólogos, a los economistas, a los publicistas los únicos exploradores de lo viviente...<sup>465</sup>.

Ya que una experiencia única no es capaz de suministrar su propia interpretación hay que contextualizarla en el tiempo, y esto no tanto a nivel sincrónico como diacrónico, es decir, en la duración<sup>466</sup>; sin embargo, no basta reelaborar la sucesión de los acontecimientos, porque no se debe -y en esto consiste el segundo error- “confundir una filiación con una explicación. (...) Como si el verdadero problema no consistiera en saber cómo y por qué se produjo el deslizamiento”. Lo social en toda realidad, y por lo tanto también en lo actual, se aclara por la Historia - “ciencia del pasado, ciencia del presente”, es decir en la dialéctica de la duración. El presente y el pasado se explican mutuamente; pero esto no quiere decir que lo más próximo se explique por lo más lejano y tampoco por lo que inmediatamente le anteceda. Una verdadera dialéctica de la duración, como la plantea Braudel, se desprende de la reiterada observación entre el instante y el tiempo lento en transcurrir, o, como lo asienta Bloch:

(...) este tiempo verdadero es, por su propia naturaleza, un continuo. Es también cambio perpetuo. De la antítesis de estos dos atributos provienen los grandes problemas de la investigación histórica<sup>467</sup>.

---

<sup>465</sup> BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. Op. Cit. Pp. 34.

<sup>466</sup> Es valioso el aporte de Braudel en este particular: Inútil también discutir mucho sobre los conceptos sincronía y de diacronía- se definen por sí mismos, aunque su función en un estudio concreto de lo esencial, sea menos fácil de cerner de lo que aparenta. En efecto, en el lenguaje de la historia (tal y como lo imagino) no puede en absoluto haber sincronía perfecta: una suspensión instantánea que detenga todas las duraciones es prácticamente un absurdo’ en sí o -lo que es lo mismo- muy artificioso; de la misma manera, un descenso según la pendiente del tiempo sólo es imaginable bajo la forma de una multiplicidad de descensos, según los diversos e innumerables ríos del tiempo. BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Op. Cit. Pp. 83.

<sup>467</sup> BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. Op. Cit. Pp. 27.

#### 4.3. ESPACIO: GEOGRAFÍA, DEMOGRAFÍA Y ECOLOGÍA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA AWÁ, DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.



(Mapa de Nariño, al sur de Colombia, el sombreado violeta, es la zona de mayor influencia de la comunidad Awá, del Resguardo Indígena de Mallama).

##### 4.3.1. Ubicación Geográfica y Demográfica.



(Ubicación del Pueblo Indígena Awá).

La mayor parte del hábitat actual de los Awá se encuentra en la Cordillera Occidental desde las estribaciones de la Sierra Nevada del Cumbal hasta cercanías de la Costa Pacífica, en el extremo suroccidental de Colombia y en el noroccidente del

Ecuador. Además de este territorio que suma alrededor de 5.000 Km. y que está ubicado en el Departamento de Nariño en las jurisdicciones de los actuales Municipios de Mallama, Ricaurte, Barbacoas, Guachavéz, Roberto Payán y Tumaco (Colombia), y en las Provincias Carchi, Esmeraldas e Imbabura (Ecuador), hay otras tres pequeñas parcialidades en el Departamento del Putumayo (Colombia): en los Municipios de Orito, La Hormiga y Villagarzón. En total el territorio está situado entre 76 y 79 grados de longitud Oeste y entre 1 y 2 grados de latitud Norte.

Se puede ver que la región está irrigada por una extensa red de ríos que hace parte de dos principales cuencas hidrográficas del Pacífico: la del río Mira y la del río Patía. Los Awá viven mayoritariamente en asentamientos dispersos hacia las cabeceras de los ríos y, en menor grado en las tierras más cálidas aledañas a la costa. Si se mira, en general, sin tener en cuenta la línea fronteriza que divide el espacio en los países Colombia y Ecuador, se percibe que el territorio Awá está distribuido en cuatro segmentos: el más grande en el Sur de la región y los otros tres al Norte de la carretera Pasto-Tumaco. Estas tres últimas extensiones entre sí están fraccionadas por la carretera Junín-Barbacoas y el río Güelmambí, a lo largo del cual en la parte baja viven afrocolombianos y en la parte más alta colonos “blancos” o “mestizos<sup>470</sup>”.

La distribución de quienes hoy en día habitan el total del área: los afrocolombianos, los mestizos y los indígenas Awá, no se deja definir de manera precisa, es decir, excluyente. Esto por la simple y obvia razón que estos tres grupos entre sí viven en permanente contacto<sup>471</sup> más que todo, en lo que se refiere a las áreas limítrofes que separan las zonas donde uno u otro grupo predomina. No obstante a grandes rasgos se puede decir que los afrocolombianos viven en las zonas más bajas, mayoritariamente a lo largo de los ríos, hasta donde estos son navegables; los

---

<sup>470</sup> “*Mestizo*” es el término que regionalmente se suele usar para la población cuyo origen se deja rastrear tanto al grupo primario de los Indígenas como grupo de los europeos.

<sup>471</sup> Interesantes, en este contexto, son los referentes de denominación que utilizan los indígenas Awá de Kankapí; ellos muy claramente diferencian entre inkal-Awá” para gente que, como ellos, realmente son “gente de la selva”,) otros que ya ni son “Awá”, es decir, “gente”, porque viven en la zona limítrofe de la selva con la carretera y los cuales se están transformando en ‘wisil kuttit’. Desafortunadamente hasta el momento no me ha sido posible precisar si los Inkal-Awá que viven en las zonas aledañas con la población afrocolombianas tienen denominaciones émicas correspondientes. Los Mestizos, por su parte, utilizan con frecuencia, fuera del denominativo ‘Cuaiker’, “Naturales” para los Awá, refiriéndose a los de adentro de la selva (visto desde la carretera) y “Más Racionales” para referirse a gente Awá que, por estar en más permanente contacto con ellos, domina mejor el Español que los “Naturalitos”. - En este contexto haciendo una transferencia, resulta revelador lo que nos recuerda Meulenbelt: Con frecuencia se ha constatado la correlación en los conceptos sobre negros y mujeres’ ambos grupos se describen por medio del pensamiento estereotipo, como más infantiles, más primitivos, más cercanos a la naturaleza y más caprichosos que el grupo dominante, los hombres blancos.

mestizos residen a lo largo de las carreteras Pasto-Tumaco (en Colombia predominante como grupo hasta la población de “La Guayacana») Chical y a lo largo de la vía férrea Ibarra-San Lorenzo (en el Ecuador predominante como grupo hasta la población de Lita); y los Awá, o más precisamente los Inkal-Awá, quienes habitan los territorios o los espacios menos accesibles de toda la región.

Una última fracción del territorio de los Awá que aquí se quiere considerar, es la división geopolítica - y valga la aclaración: ésta no es territorial desde el punto de vista de los Awá como pueblo, el cual, por encima de todas las divisiones geopolíticas y por encima de las separaciones por vías de comunicación, que acabamos de ver, comparte una misma lengua, el Awapit<sup>472</sup>, y una herencia culturalhistórica común. Sin embargo, por otro lado, no se puede desconocer que los linderos geográficos y las divisiones políticas, enumerados en el primer párrafo de este capítulo, son una realidad, la cual influye, hasta tal punto, que los Awá, tienen dos organización “nacionales”, según el país en donde habitan: la UNIPA por el lado colombiano y la FCA por el lado ecuatoriano.

Desde el nivel macro hasta al nivel micro de comunidades vecinas predomina la división geopolítica trazada en jurisdicción por el Estado. Así, por ejemplo, en Colombia las escuelas indígenas dependen de las administraciones locales; y si uno sabe del manejo “politiquero” clientelista y proselitista que está omnipresente en la región, es fácil imaginarse que tal manejo más bien divide a los Awá, en lugar de mantener y fortalecer su unidad étnica, unos de los objetivos principales por los cuales la UNIPA y la FCA propenden. Hallamos aquí un conflicto latente: los Awá todavía no disponen de mecanismos suficientemente efectivos que les permitan interrelacionarse en términos de igualdad con los Estados y las administraciones locales. Esto es uno de los problemas más sensibles en la actualidad<sup>473</sup>. No obstante, hay que recordar que las dos organizaciones apenas se están conformando.

Acerca del total de la población Awá no existen datos confiables, ya que diferentes autores, entidades e instituciones se han limitado a investigar o censar áreas restringidas del territorio global. Por estipulación personal, con base en datos de

---

<sup>472</sup> *Awapit* palabra que traducida textualmente significa “boca’ (pit) de gente» (Awá).

<sup>473</sup> Problema que las organizaciones indígenas por si mismas tienen que analizar y resolver. Tomar las riendas de su destino y proyectar su futuro como nacionalidad indígena llevara su tiempo, ya que de las dos organizaciones cada una tendrá que liberarse de las manipulaciones e intereses ajenos a los cuales actualmente están sujetas.

diversas fuentes<sup>474</sup>, se estima que la población Awá actualmente pueda ascender a 14.000 en Colombia (incluida la población Awá del Departamento del Putumayo), y a 3.000 en el Ecuador.

#### **4.3.2. Aspectos climáticos y ecológicos.**

Biogeográficamente, la mayor parte del territorio Awá (sin las parcialidades en el Departamento del Putumayo), pertenece a la gran región del Chocó. Dicha parte, entre las dos grandes zonas geomorfológicas: la de la Costa Pacífica con su cuenca sedimentaria formada por los antiguos mares y los ríos, y la del macizo de los Andes, formada por materiales volcánicos; se caracteriza por un relieve fuertemente ondulado y pisos térmicos entre 200 y 2.000 m.s.n.m.; los asentamientos están ubicados hasta una altura máxima de 1.700 m.s.n.m.

En dicha subregión, una de las más pluviosas del mundo, llueve casi todos los días y la humedad relativa es extremadamente alta: los registros oscilan permanentemente entre el 80% y el 95%. No hay demarcación definida de estación seca/estación húmeda. La duración del brillo solar es bastante baja, y en la zona existen subzonas que cuentan con una nubosidad que alcanza hasta 7/8. Los factores climáticos y topográficos hasta aquí planteados, o más precisamente su gran variabilidad, conjuntamente con la existencia de varios tipos de suelo, dan la explicación del por qué se encuentran dentro del territorio Awá, y en las zonas aledañas a éste, los principales tipos de selva: Bosque pluvial tropical, Bosque pluvial premontano, Bosque muy húmedo premontano, Bosque muy húmedo montano bajo y Bosque pluvial montano bajo. Estos diferentes bosques tropicales contienen una enorme diversidad de vida, en especies tanto de flora como de fauna. No es en toda el área en donde se conserva esta abundancia biológica, la cual, aunque no suficientemente conocida, está catalogada Como una de las más variadas del mundo, sino apenas en áreas, donde los Awá y los afrocolombianos mantienen un manejo sostenido de su medio ambiente. Lo anteriormente dicho, nos da una idea que es importante especificar donde está ubicada una zona que se quiere mirar más de cerca,

---

<sup>474</sup> Se trata de fuentes secundarias que muchas veces se contradicen fuertemente y, por no causar confusión, el autor no las cita, así como de fuentes de información primaria: datos que me facilitó la UNIPA.



cuando de “ecología humana<sup>475</sup>” del área total en cuestión se habla. No se debe generalizar, porque fuera de los aspectos geográficos y climáticos (diferencias altitudinales en la geomorfología, cubierta vegetal, precipitación y temperatura) que tanto varían en nuestro caso, también deben tomarse en cuenta las fuerzas productivas que imponen limitaciones en la adaptación al entorno. Al respecto Godelier manifiesta:

La naturaleza impone, (...), constricciones, y, todo modo de producción es siempre una forma de adaptación a esas limitaciones, pero éstas son igualmente el producto del propio modo de producción. Debido a esta doble causalidad, el progreso de las fuerzas productivas y las transformaciones de las sociedades no quedan definitivamente bloqueados, fijados en las formas de adaptaciones existentes, experimentadas y reproducidas con éxito desde hace mucho tiempo<sup>476</sup>.

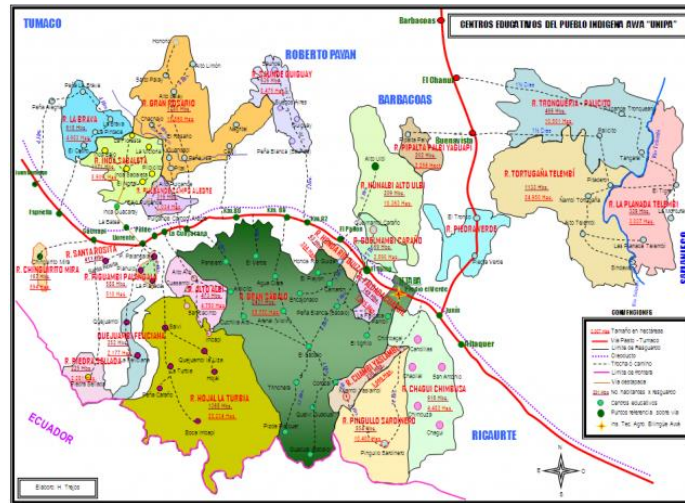
Además, Godelier nos señala en este contexto otra dimensión más: el tiempo. Nos explica, por qué son posibles “las transformaciones de las sociedades”, y antepone “el progreso de las fuerzas productivas”, con lo cual nos advierte la importancia a la vez que apunta hacia las consecuencias que trae un cambio de tales fuerzas, las cuales pueden superar las formas de adaptación existentes, es decir, sobrepasar tradiciones existentes (claro está, con base en estas mismas). Esto es lo que en la región en referencia, en el territorio de los a pasados de los Awá, también ha sucedido a través de la historia y acontecimientos. Estos incidentes y accidentes, ocurrencias y suceso a un nivel más amplio que en él solo ámbito de la economía de los Awá.

---

<sup>475</sup> BOOKCHIN, Murria. *Por Una Sociedad Ecológica*. Traducido del inglés por Josep Elias. Barcelona: Gustavo Gili, S.A., 2009. Pp. 119-133.

<sup>476</sup> Artículo virtual disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/boas.asp>. Consultada 27 diciembre de 2011.

#### 4.4. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS SOBRE ORDENAMIENTO TERRITORIAL INDÍGENA:



(Mapa de los centros educativos del Pueblo Indígena Awá).

Las concepciones que hegemonizan el actual proceso de ordenamiento territorial priorizan la redefinición de la división administrativa del Estado colombiano, y en esa dirección las preocupaciones se centran exclusivamente en la fijación de límites y competencias entre las distintas entidades territoriales. Esta priorización soslaya la incorporación de una perspectiva multidimensional en los estudios de ordenamiento territorial, que permitirían análisis mucho más integrales y holísticos, dado que su finalidad última es la de construir una gobernabilidad, que pasa por la necesidad de un control más directo y eficaz de la población y su sujeción al poder estatal. Las políticas de ordenamiento territorial siempre han aparecido asociadas a los requerimientos de reestructuración y recomposición del Estado, debido a dos razones fundamentales: primera, porque el territorio es un factor que condiciona directamente la estructura y evolución del Estado, y segunda, porque los fenómenos de índole política pueden de hecho influir sobre la ordenación del territorio. En la perspectiva estatal del ordenamiento territorial se destaca el papel del Estado como manipulador del espacio para configurarlo y distribuirlo acorde con sus intereses y con la necesidad de salvaguardar la continuidad del sistema. De aquí que la intervención del Estado en la organización de su territorio requiera la emergencia de autonomías tuteladas y restringidas que le permitan una subdivisión y compartimentación del poder con fines políticos y administrativos.

#### **4.4.1. Hacia una Concepción Indígena del Ordenamiento Territorial<sup>477</sup>.**

Ante la evidencia de vínculos tan estrechos entre las concepciones de ordenamiento territorial y la consolidación de poderes institucionalizados que manipulan y condicionan la estructura y el desarrollo espacial a las dinámicas de dominación de las clases y etnias dominantes, se hace necesario que desde los pueblos indígenas se construya una tendencia distinta y radicalmente diferente a la propuesta por los agentes espaciales hegemónicos. En ese sentido el ordenamiento territorial puede ser utilizado como una estrategia privilegiada para plantear alternativas al desarrollo desde el devenir propio de los pueblos indígenas, que se encamine a hacer efectivas y reales sus vigentes reivindicaciones tradicionales, como son Territorio, cultura y Autodeterminación, así como a hacer posible la existencia de una Democracia de Pueblos y Culturas que resignifique y redimensione el carácter multiétnico y pluricultural del Estado colombiano en el sentido de propiciar el desarrollo y la convivencia de diferentes opciones civilizatorias.

Consecuentemente con ello, el ordenamiento territorial debe admitir la necesidad de una crítica radical a la sociedad actual y debe obtener los elementos de su configuración y organización desde una transformación profunda de las relaciones sociales y de producción imperantes. Es iluso pensar que con la sola ordenación del territorio se resolverán los problemas sociales y ecológicos, por lo que no es suficiente una simple organización y ordenación del territorio, sino que es imprescindible tener presentes el tipo de relaciones sociales y los modos de producción que allí se escenifican.

En ese contexto, los pueblos indígenas deben asumir el proceso de ordenamiento territorial como el conjunto de acciones consensuales y permanentes encaminadas a alcanzar la consolidación del dominio y control total e integral sobre sus respectivos territorios, en la dirección de propiciar la conducción autónoma y endógena de procesos y estrategias alternativas al desarrollo. Esta noción implica para los pueblos indígenas lo siguiente: en primer lugar, un firme control y pleno disfrute de sus territorios y los recursos que allí se encuentran (suelo, subsuelo, aguas, espacio aéreo, biodiversidad, recursos genéticos, vuelo forestal, paisaje...); en segundo lugar, una utilización de esos recursos orientada a la satisfacción permanente de todas sus

---

<sup>477</sup> Artículo virtual disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/boas.asp>. Consultada 27 diciembre de 2011.

necesidades vitales, en consonancia con sus milenarios pensamientos ecosóficos; y en tercer lugar, el imperativo de reinventar dinámicas organizativas que impulsen la conducción autónoma de sus propias alternativas al desarrollo.

Las lógicas imperantes en el actual proceso de ordenamiento territorial han hecho un desproporcionado énfasis en la dimensión político-administrativa, promoviendo reflexiones exclusivamente relacionadas con lo normativo y lo jurídico, todo con el ánimo de ir definiendo desde arriba, vía expedición de unas leyes, la configuración futura del ordenamiento territorial del Estado colombiano, pretendiendo impunemente con ello ajustar en la estrechez de lo legal, la amplitud y multiplicidad de agentes, flujos y dinámicas territoriales y espaciales que presenta la realidad. Por eso el ordenamiento territorial debe abordarse atendiendo en forma equilibrada sus cinco dimensiones: (1) espacio-temporal, (2) ambiental, (3) étnica-cultural, (4) económica, y (5) político-ideológica. En el anexo No. 05, se desarrollarán las dimensiones de una manera más detallada y se ampliará el concepto de ordenamiento territorial.

#### **4.4.2. Hacia la construcción de alternativas para el desarrollo<sup>478</sup>.**

A los pueblos indígenas la historia les ha enseñado que hasta ahora el llamado “desarrollo nacional” se ha realizado a expensas y en contra de sus propias opciones civilizatorias, que se han visto no sólo minusvaloradas, sino incluso perseguidas. Para los pueblos indígenas el “desarrollo nacional” ha tenido unas implicaciones imperiales y colonialistas que les ha significado se desestructuración étnica y territorial.

Las alternativas al desarrollo desde los pueblos indígenas deben ser vistas como una totalidad que cubre áreas y dimensiones diferentes. En ese sentido su devenir civilizatorio no puede ser definido sólo en términos económicos, políticos o culturales. Las alternativas al desarrollo deben ir caminadas, en términos generales, a profundizar y extender la capacidad que tiene cada pueblo indígena para decidir y controlar su propio destino de una manera autónoma y en consonancia con sus especificidades históricas y culturales.

---

<sup>478</sup> Artículo virtual disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/boas.asp>. Consultada 27 diciembre de 2011.

Para comprender las implicaciones de las alternativas al desarrollo, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1.- Es un devenir propio surgido autónomamente del seno mismo de las comunidades y pueblos.

2.- Las alternativas al desarrollo no se sitúan en la disyuntiva entre capitalismo y comunismo, sino que se trata de opciones distintas y propias y muchas de las veces inéditas.

3.- Se trata del devenir global como pueblos indígenas diferenciados con opciones civilizatorias propias.

4.- Necesariamente tiene que ver con el poder, ya que las alternativas al desarrollo son una manifestación práctica de la autodeterminación. La perspectiva en este orden de ideas es alcanzar la autodeterminación al interior de los Estados para decidir las formas de devenir civilizatorias acorde a las propias normas y prioridades.

5.- Tiene que ver con la autoadministración de políticas económicas propias.

6.- La diversidad y la diferencia son elementos que contribuyen a la gestación de alternativas al desarrollo donde, consiguientemente, las sociedades homogéneas son la antítesis de éstas alternativas.

7.- Es un devenir autónomo que apunta a la autodependencia, concebida en función de una interdependencia horizontal sin autoritarismos ni condicionamientos unidireccionales. Las alternativas al desarrollo no implican un aislamiento ni un cierre a las demás sociedades.

Las alternativas al desarrollo son un concepto abierto y plural que no puede ser definido estrictamente. Sin embargo, hay tres aspectos fundamentales mínimos que deben existir para que sean viables: Territorio, Economía y Autogobierno.

- **Territorio:** El reconocimiento de los derechos territoriales es el punto de partida para propiciar el curso de alternativas al desarrollo. Una vez los pueblos indígenas tienen el control sobre sus territorios y recursos, les es posible comenzar la discusión sobre el significado real de su devenir en su situación específica, y la manera como sus recursos pueden ser usados de la forma más apropiada.

El término territorio debe entenderse de una manera integral y abarcadora del suelo, subsuelo, aire, aguas y otros recursos naturales presentes. Cada pueblo indígena tiene una particular forma de apropiación de su territorio que hay que respetar. El control territorial no es sólo político y económico sino espiritual. La dimensión espiritual del territorio no debe ser subestimada porque brinda en últimas la legitimación de la propiedad del territorio de acuerdo a los propios sistemas legales, manejados por cada pueblo indígena. La propiedad colectiva del territorio es el fundamento de su inalienabilidad. La posibilidad que tiene un pueblo indígena para controlar efectivamente su territorio, generalmente aparece asociado al hecho de que es propiedad colectiva.

En la demarcación y titulación de territorios indígenas, el Estado casi siempre lo hace sin contar con la participación cualificada y permanente de los directamente interesados en ello. La titulación de territorios sólo será exitosa en la medida en que los pueblos indígenas participen desde el comienzo y estén completamente comprometidos tanto en el establecimiento de normas como en su implementación. Desafortunadamente esto es poco frecuente. Sin un previo trabajo de concientización y apropiación cultural de los territorios por parte de los pueblos indígenas, la titulación tiene poco sentido, ya que al no ser asumida e interiorizada conscientemente, rápidamente será invadida por colonos.

De otra parte del reconocimiento de los territorios indígenas se hace unilateralmente por el Estado acudiendo con exclusividad a la legislación estatal, sin nunca atender a las formas y contenidos que los pueblos indígenas le dan a su territorio. No en pocas oportunidades la demarcación territorial deriva en la pérdida de control de sustanciales espacios y dimensiones territoriales para los pueblos indígenas. Esto se traduce en las múltiples concepciones que hay sobre el concepto de territorio indígena, donde para reconocerlo prima la racionalidad del Estado.

Sin embargo los derechos territoriales por sí mismos no son la panacea a todos los males que enfrentan los pueblos indígenas, y en vez de ser considerados como un fin, deben ser considerados como el punto de partida para las alternativas al desarrollo. En este sentido las alternativas al desarrollo necesariamente deben contener una estrategia de defensa territorial.

- **Economía:** Las concepciones económicas que manejan los pueblos indígenas son bastante diferentes a las concepciones hegemónicas que orientan el

mercado. Para los pueblos indígenas, la economía no es un sistema aparte sino un sistema que se contextualiza dentro del mundo natural a partir de unas relaciones sociales.

Occidente, además de pretender un sistema económico autónomo e independiente de la naturaleza y la sociedad, tiene una economía fundada en el presupuesto de la escasez, que por otra parte es el que orienta y controla el discurso y el quehacer de la economía.

El supuesto de la escasez permite marcar una distinción entre la civilización occidental y las opciones civilizatorias de los pueblos indígenas. Para la primera los deseos humanos no tienen límites y por consiguiente los medios para satisfacer las necesidades nunca serán suficientes y siempre serán escasos. Para las segundas, culturalmente existe una exacta determinación de los umbrales, habiendo siempre la certeza de que más no es necesariamente igual a mejor. En esa dirección al tener los pueblos indígenas culturalmente definidos esos umbrales de necesidades, no padecen de escasez y podrían vivir, en buena lógica, en abundancia.

En ese sentido occidente postula el desarrollo como instrumento para conquistar la escasez y se traza como metas la acumulación, el crecimiento económico y la productividad. Por su parte, los pueblos indígenas motivados no por el producir más sino por el mejor vivir, consideran que el desperdicio y el exceso son prácticas que lastiman la armonía de la vida. El mundo de los pueblos indígenas, puede decirse, no es un mundo de expectativas sino de vivencias.

Detrás de los modelos de desarrollo imperantes se esconden, por consiguiente, los estilos de vida de los países del norte y la necesidad de transformar la naturaleza y las relaciones sociales en bienes y servicios de mercado, todo lo cual afianza la idea que lo importante no es el bienestar sino el bien tener.

Todo lo anterior destaca la urgencia de comenzar a abordar la economía desde otras perspectivas:

- Es clave que culturalmente haya una determinación de umbrales a las necesidades humanas.
- Debe hacerse una evaluación crítica acerca de las implicaciones en la occidentalización del mundo y en la entronización de un pensamiento único, que ha acarreado el fetiche del desarrollo.

- Se debe generar un nuevo lenguaje económico que recoja aportaciones realizadas desde las denominadas ciencias sociales.

- Es imprescindible empezar a utilizar indicadores que indiquen lo que dicen indicar y que no tiendan cortinas de humo sobre la realidad.

- La economía debe abocarse no como un sistema cerrado, sino como un sistema que tiene inevitables y permanentes relaciones con otros sistemas.

- Se debe tomar conciencia que el ciclo económico no termina exclusivamente en el consumo, sino que genera además desperdicios y residuos que es necesario tener en cuenta e involucrar en los costes.

- Se debe concientizar en que más no es necesariamente igual a mejor. En ese sentido se le debe apostar a la calidad de vida y no a la productividad.

- **Autogobierno:** Los pueblos indígenas tienen sus propias formas de autoadministración y autogobierno. En términos generales los pueblos indígenas van en la dirección de construir sociedades no jerárquicas donde no exista el principio de dominación.

Los pueblos indígenas rescatan una dimensión olvidada del concepto autoridad, donde se manda obedeciendo las decisiones de las comunidades. En ese contexto la autoridad se da por el compromiso con las comunidades y por la capacidad de dinamizar los trabajos comunitarios y la ayuda mutua.

La base del autogobierno indígena son sus autoridades propias. Sin autoridades propias no hay lugar para el ejercicio del autogobierno. Estas autoridades propias están fundadas en la tradición y en la cultura, pero se han venido renovando, para ajustarse a los tiempos y problemas contemporáneos.

El contexto de las autoridades propias es la comunidad y la asamblea, que son espacios que le dan la razón de ser a las autoridades. Estas autoridades no mantienen un poder separado de las comunidades, sino que su poder reside en ellas.

Puede decirse que en el autogobierno se da una síntesis creativa y original entre la tradición y el cambio. La tradición es el sustrato indispensable que le da forma y mantiene la legitimidad de las autoridades y el cambio le imprime novedosos contenidos de democracia directa.

Dos elementos atraviesan el autogobierno de los pueblos indígenas: el consenso, tejido en largas y prolongadas jornadas de discusión y reflexión, que le dan cabida a las opiniones minoritarias, y el control de las decisiones por parte de las comunidades a través de las asambleas y reuniones.



Una mirada holística al proceso de ordenamiento territorial permitirá tener una perspectiva mucho más global y sistémica para proponer alternativas al desarrollo acordes con las expectativas y anhelos de los pueblos indígenas. El ordenamiento territorial como estrategia de gestación y fundamentación de alternativas al desarrollo debe propugnar por lo siguiente:

(a) generación de dinámicas endógenas y su proyección hacia escenarios territoriales mayores, (b) necesidad de propiciar la participación directa y profunda de las comunidades involucradas, (c) necesidad de garantizar que las alternativas al desarrollo se autorregulen y se hagan sostenibles en el tiempo, (d) abordaje de las alternativas al desarrollo desde una mirada integral evitando su sesgo hacia el crecimiento económico, (e) búsqueda de una interacción entre los procesos de carácter macrosocial con los de carácter microsociales, (f) profundización y potenciación del sentido colectivo y comunitario, (g) satisfacción colectiva de las necesidades vitales y, (h) reivindicación de principios éticos tales como el apoyo mutuo, la reciprocidad y la solidaridad.

Las alternativas al desarrollo, fundadas sobre la consolidación del dominio y control total sobre sus territorios y, consecuente con el principio de que no se trata de producir más sino de vivir mejor, tendría un perfil definido por los siguientes características básicas que apenas se insinúan: (a) autogestión, (b) descentralización, (c) escala humana, (d) democracia directa, (e) equilibrio urbano-rural, (f) tecnologías orientadas hacia la ecología y, (g) recuperación de límites culturales para las necesidades humanas.

Los pueblos indígenas independientemente de los debates jurídicos y del espíritu de las leyes relacionadas con el ordenamiento territorial que puedan ser promulgadas, no deben perder el horizonte de sus luchas históricas, y en ese contexto la lucha por la defensa y recuperación de sus territorios adquiere cada día una renovada vigencia. Porque sencillamente sin dominio control sobre sus territorios los pueblos indígenas no pueden enarbolar alternativas al desarrollo.

#### **4.4.3. La tradición oral, una alternativa de mantener la historia indígena<sup>479</sup>.**

Aparentemente definir lo que es la Tradición Oral, resulta fácil de hacerlo, no obstante, al tratar de escribirlo, uno encuentra muchas adherencias de pensamientos anteriores sobre su significado e indudablemente, esto, está relacionado con la misma aparición de ella y ámbito de trabajo.

Por ese entonces y al parecer sigue vigente hasta la actualidad, se establecía la existencia de dos tipos de literatura; por un lado la practicada por los pueblos culturalmente y económicamente ubicados en estratos altos y con un dominio sobre la escritura y consiguientemente la lectura y por otro lado todos los pueblos y culturas sin tradición de escritura y por lo tanto denominadas ágrafas y poblacionalmente compuestas por los campesinos en el caso de los europeos y de los amerindios o indígenas, en el caso de los pueblos de América y por extensión de los Resguardos de los Pueblos de los Awá.

Esta es una de las características que se le asignan a la tradición oral, darle el calificativo de una literatura muy ligada a lo espontáneo, lo natural, lo afectivo lo intuitivo y que se transmite independientemente de lo escrito es decir por la vía oral.

La tradición oral a su vez se ha convertido en un elemento importante para alcanzar la identidad cultural de los pueblos, cualesquiera que sean estos. De ahí que entre más se entre a reproducir todo lo que ella involucra, más se está contribuyendo a crear lazos de identificación y pertenencia a un pasado, un presente y de hecho de un futuro.

Llegando inclusive a considerar que si en ella una utilidad es la transmisión de saberes y conocimientos de un pueblo, entonces todas las manifestaciones culturales que sean asimiladas por los integrantes de la sociedad por la vía oral, debe considerarse como parte de la tradición oral.

En el caso concreto de los Awá, el contacto con el mundo de la escritura o grafía aportada por el castellano, viene de cientos de años, aunque valga hacer la claridad que el uso directo e intenso de ella, es producto más contemporáneo y tiene que ver con el avance de los sistemas educativos en los sectores indígenas.

En el mismo sentido el texto oral si bien guarda un orden Pre-establecido que corresponden a la cosmovisión particular de cada cultura o pueblo y este es en

---

<sup>479</sup> CORTEZ ORTIZ, Manuel y PANTOJA R. Gonzalo. *Mitos, Leyendas y Relatos de Ariería en Imués y Ospina*. Pasto. Nariño: UNIPA, 2006. Pp. 23 – 67.

algunos estilos reiterativo, existe en su fuero interno unas libertades de aceptación de formas llegadas de afuera, aunque se puede apreciar que la forma puede corresponder a influencias interétnicas que en su génesis corresponde a tiempos relativamente pasados. Dentro de este mismo tópico y apuntando más hacia el tipo de léxico que se utiliza, se puede afirmar que el empleado guarda unas formas propias muy cercanas a la misma dialectología de cada uno de los pueblos y que de por sí es la demostración de la subsistencia de expresiones verbales del lenguaje vernáculo o propio integradas, en nuestro caso al castellano.

El hecho que dentro de un texto oral el tema permanezca invariable y la trama en general tenga los mismos referentes, no lo convierte en un texto muerto, al contrario cada vez que se “cuenta” un cuento o un mito, se opera una incesante creación literaria.

Otro de los aspectos que vale la pena tener en cuenta sobre la tradición oral, es como los Europeos en general cuando se trataba de este aspecto lo colocaban en el campo de lo folclórico, siendo sus autores y sus usuarios la gente campesina, sin embargo cuando se trataba de hablar de lo oral entre las comunidades indígenas se le asignaba el apelativo de propia de pueblos no civilizados o de ‘primitivos’, tal como era el apelativo desde el antropólogo.

Esta doble manera de ver un mismo hecho, esta en relación directa con la concepción etnocentrista que se ha conservado hasta la actualidad, en la cual la cultura blanca asigna a sus productos culturales calificativos de gente culta, en tanto que las otras culturas son menores y sus productos culturales contaminados por la misma calidad.

Esto a su vez influyo para que los estudios hechos sobre la tradición oral en los países europeos avanzaran y elaboraran unas metodologías y unos repertorios exhaustivos que contemplaba géneros y especies y comenzaran a ser tomados como modelos universales de lo que se podía considerar como parte integrante de la tradición oral, de esta manera, los proverbios, los cuentos y en fin todo lo referente a lo oral se lo hacía de acuerdo a los recopilados en esas latitudes.

Por el contrario y debido a esa visión distorsionada que se tenía de las sociedades no ‘blancas’ los productos de la tradición oral de las comunidades indígenas, por ejemplo, no eran considerados como dignas de ser recogidas o estudiadas. Si se las escuchaba eran subestimadas o tenidas en cuenta solamente desde

el punto de vista de la antropología funcionalista, sin adjudicarle valores literarios que repercuten en la cultura en general.

Esta interpretación errónea fue la causa mortal para que muchos textos de la literatura oral indígena de Colombia y en particular de los Awá se perdieran y en su lugar entraran a ser reemplazados por los cuentos estereotipados de la ‘caperucita roja’, ‘la cenicienta’, ‘el gato con botas’, etc. El efecto en términos de conservación o reproducción de constantes culturales de los Awá es que se fue diluyendo en algunos casos hasta perderse o en otros de fusionarse y llegar a tener un cuerpo cultural sincrético, o en otras palabras de un complejo de adición oral mestizado.

No es menos cierto que desde el campo de estudio que manejan las ciencias sociales en general, pero en especial, los historiadores, los antropólogos, etnógrafos, no le dan mucha importancia a la recopilación de la tradición oral y sí tienen que recurrir a ella, la toman como un criterio de verdad muy relativa, entre ellos hay un apego muy grande a las fuentes bibliográficas. Este perjuicio metodológico ha perjudicado en gran medida que el corpus de mitos<sup>480</sup>, cuentos, leyendas y demás géneros de la tradición oral se perdieran o que queden apenas algunas trazas. El tomar como paradigma metodológico y temático el adoptado por la cultura occidental en la tradición oral, provocó que una vez consumada la influencia cultural española en sus colonias americanas. Los relatos con temas etiológicos, relacionados con aspectos netamente los contextos indígenas o campesinos de nuestra región son pasados por alto y mucho más aquellos que su raíz es plenamente indígena. Esta despreocupación por la tradición oral regional hace perder todo un cuerpo de relatos, con los cuales se pudiera establecer o reconstruir la cosmovisión, es solo a partir de 1980 cuando se comienza a mostrar un interés real que inclusive llega a interesar hasta la academia universitaria.

Recordemos que en la definición estrecha la tradición oral es aquella que se dice referida a las culturas ágrafas, es decir sin escritura y que es transmitida oralmente y de hecho no está escrita. Frente a esta visión y ante el hecho cierto que muchos de los cuentos, leyendas y mitos han sido recogidos y transcritos a un texto de grafía alfabética se da pie a que se cuestione la tradición oral.

---

<sup>480</sup> CORTEZ ORTIZ, Manuel y PANTOJA R. Gonzalo. *Mitos, Leyendas y Relatos de Ariería en Imués y Ospina*. Op. Cit. 108 – 119.

De la misma manera cómo podemos calificar la oralidad que produce el medio de comunicación masivo como lo es la radio. ¿Lo que ahí se dice entra en la parte de la tradición oral?

Frente al primer interrogante nos mostramos partidarios de respaldar la posición de reconocer los textos oral puesto en escrito como parte de la oralidad, en tanto que reproducción y estructura presentada al lector sigue siendo fiel al testimonio de quien relata y los retoques literarios si es que se dan corresponden más al tema de la sintaxis en su parte correspondiente a las pausas naturales de lectura o de cambio de ideas claramente definidas cuando el relato es hablado y que en lo escrito se debe recurrir a los signos de puntuación. Cuando el recolector de los textos orales los comienza a adornar y hacerle agregados que corresponden a las figuras literarias, en este casi calidad se ha transformado y ha tomado una forma realmente literaria.

Se ha mencionado y se reafirma que entre los tantos polisemantismos que se le puede atribuir a las formas lingüísticas de la tradición oral, nos interesa resaltar dentro del continente (texto) el contenido simbólico que subyace a cada producción oral. Si lo expresáramos de otra manera, diríamos que existen otras palabras detrás de las palabras que el oyente escucha del relator del cuento o mito. En este caso la palabra (voz) se comporta tanto como signo y como símbolo que produce imágenes correlaciona con el cuerpo cosmogónico de la cultura, en este caso de los Awá. Por lo tanto, el buscar sentido al relato oral no está dado de primera mano o está en la primera lectura, es necesario que:

“Tratar de descubrir y de describir las posibles remisiones que éste al que lo expresa, al que lo recibe, al contexto de uso, al conjunto de sistemas de creencias y de instituciones en que los actores se inscriben. No basta con recoger una palabra, un cuento, un mito, una conducta: no son más que la parte sobresaliente de un iceberg y, sola, esta nada significa, su significación es todo lo constituye la parte escondida, todo lo que relaciona esta producción simbólica con la cultura en su conjunto<sup>481</sup>”.

Pero no es menos cierto que el entendimiento o comprensión cabal del relato oral, presupone un requisito perogrullo, conocer la cultura o la cosmovisión de la cultura la cual se toma lo oral, en nuestro caso, si no tenemos un acercamiento a los Awá y a su inconsciente colectivo, no lograremos darle la importancia a la tradición oral de ellos y lo tomaremos como una simple construcción literaria primaria de la

---

<sup>481</sup> ECHEVERIA ALMEIDA, José. *El Lenguaje Simbólico en los Andes Septentrionales*. Op. Cit. Pp. 156.

cultura popular<sup>482</sup> o del sector rural. Lo anterior nos lleva a otro asunto de igual importancia para tener una comprensión de la tradición oral, es el elemento lingüístico del pueblo al que se remiten los relatos. La trascendencia radica como sea dicho que cada pueblo produce su propia simbología a través de diversos medios, entre ellos la lengua. En nuestro caso, la de Los Awá, somos conscientes que no existe un cuerpo lingüístico de aquella lengua prístina o de origen y que el avasallamiento por parte de los colonizadores conllevó a la aniquilación casi absoluta de ella. Pero este hecho no obsta para que podamos afirmar la permanencia de los engramas colectivos residuos de formas arcaicas en el habla cotidiana que corresponden a estructuras lingüísticas vernáculas y que expresadas desde la lengua castellana adquieren unos visos de un dialecto o como se ha comenzado a nominarlo entre sectores indígenas un sociolecto Pasto.

La influencia de tipo cultural ejercida por el Incario en toda la parte andina de Sur América, hoy por hoy, ya no es discutida, es aceptada y reconocida. Sin embargo, es bueno recalcar que esta difusión cultural entre los Awá se dio por tres caminos distintos y diferentes en la cronología de los pueblos.

El primer camino se dio años antes de la llegada de los primeros españoles al territorio de los Awá y las huellas dejadas fueron ocasionadas por los varios intentos de Los Incas de apoderarse territorial, física y culturalmente de los pueblos de estas latitudes. Fue Huayna Capac, el emperador Inca que más intentos hizo y alrededor de cuarenta años en estas tierras se vieron grandes cantidades de guerreros del Incario atacando a sus pobladores, a la postre y ya en los años 1535 (cuando ya empezaban a llegar primeros españoles), los ejércitos del Cuzco, hacen su repliegue, no sin antes dejar toda clase de recuerdos, recuerdos que van desde los testimonios materiales como el Pukara de Rumichaca o los Aposentos de Gualmatán, hasta la infinidad de términos quichuas que fueron incorporados a la lengua de los Awá<sup>483</sup> (asumiendo toda la cultura de Los Pastos). Una segunda vía para la asimilación cultural del Incario, se debió al cuerpo cacical de Los Mindalaés Pastos, quienes en sus idas y venidas a los territorios de arriba (Ecuador y Perú), fueron aprendiendo nuevos patrones culturales y entre ellos el corpus lingüístico de la lengua del Runa Simi o Quichua y así también

---

<sup>482</sup> FALS BORDA, Orlando. *Conocimiento y Poder Popular*. Bogotá: Fundación Punta de Lanza y Siglo Veintiuno editores S.A., 2005.

<sup>483</sup> FUCHS, Peter B. *Condiciones Socio – económicas de los indígenas Kwayker*. Pasto. Nariño: UNIPA, 2008.

se comenzó a introducir nuevas historias, cuentos, mitos, con una forma particular de los Incas al contarlas. Posteriormente y ya en plena época Colonial, los Yanaconas de la zona de Tomebambas (Cuenca) y Caranqui, que venían en calidad de sirvientes de los blancos españoles que se asentaron en el territorio de Los Pastos, comienzan a organizarse como un grupo con su propia cultura y claro está con sus propias características de relacionarse con los hombres y las cosas. De lo anterior, podemos establecer que de todas maneras la influencia cultural de los Incas entre Los Pastos fue directa y afecta en muchos aspectos la cosmovisión vernácula de estos.

Y, es precisamente en el campo de la oralidad donde también se puede rastrear su presencia, la misma que en articulación con la propia de Los Pastos, hace que en este campo, lo oral y sus formas expresivas, tenga una riqueza de palabra, pero también de imágenes y símbolos. Hay referencia de muchísimos autores Nariñenses que han realizado publicaciones, han escrito en revistas y semanarios a nivel regional y nacional, diferentes investigaciones sobre tradición oral, entre los que merecen especial atención tenemos los siguientes: Doumer Mamian, manifiesta que “Una opción teórica para pensar el pasado y el presente que se une a la opción política para pensar el futuro de nuestras comunidades; vale decir, es una propuesta que permite pensar la relación entre las múltiples formas de supervivencia, resistencia, adaptación y cambio con un futuro posible proyectado desde sus experiencias, que sea una conciencia social práctica cotidiana<sup>484</sup>”.

Manuel Benavides Campo, investigó aspectos folclóricos de su tierra natal, la sabana de Túquerres, entre otras escribe dos importantes leyendas publicadas en 1990: “Leyenda del Lago” y “Leyenda del Caratar<sup>485</sup>”. La primera relata el mito de las gigantes que llegaban al lago que fuera en tiempos primitivos la meseta de Túquerres. La segunda leyenda se ubica en los tiempos de Huayna Cápac y la llegada de ejércitos para someter a los Quillacingas y Pastos, durante la expansión territorial incaica.

Justino Mejía y Mejía<sup>486</sup>, hizo investigaciones históricas y etnográficas de la región fronteriza entre Colombia y Ecuador. Juan Álvarez Garzón<sup>487</sup>, autor más conocido por sus dos obras: “Los Clavijos” y “Gritaba la Noche”, participó en un concurso convocado por el Instituto Nacional del Libro Español de Madrid, sobre

---

<sup>484</sup> MAMIAN, Doumer. *El Papel de la Tradición Oral en los Andes*. Quito. Ecuador: Quito, 2001.

<sup>485</sup> BENAVIDES CAMPO, Manuel. *Leyendas y Mitos de Los Pastos*. Bogotá: CEDIGRAF, 2010.

<sup>486</sup> MEJÍA Y MEJÍA, Justino. *Ensayo Sobre Prehistoria Nariñense y Costumbres de la Provincia de Obando*. Ecuador: Quito, 2009.

<sup>487</sup> ÁLVAREZ GARZÓN, Juan. *Los Clavijos*. Quito. Ecuador: Quito, 2008.

narraciones de Literatura oral, con el relato “Chutún” el cual fue seleccionado y publicado en la Antología de Narraciones Hispanoamericanas de tradición oral, en Madrid 1972. Y por último, Roberto Mora Benavides<sup>488</sup>, publicó en 1974 un libro “El folclor de Nariño”, en el cual se encuentran interesantes relatos entre ellos, La leyenda del Gualcalá, El Señor de Los Milagros de Túquerres, La Mula, La brujas de Sapuyes, La Enduendada y un abundante coplerío. Pero no es menos cierto que el entendimiento o comprensión cabal del relato oral, presupone un requisito perogrullo, conocer la cultura o la cosmovisión de la cultura la cual se toma lo oral, en nuestro caso, si no tenemos un acercamiento a los Awá y a su inconsciente colectivo, no lograremos darle la importancia a la tradición oral de ellos y lo tomaremos como una simple construcción literaria primaria de la cultura popular o del sector rural. Lo anterior nos lleva a otro asunto de igual importancia para tener una comprensión de la tradición oral, es el elemento lingüístico del pueblo al que se remiten los relatos. La trascendencia radica como sea dicho que cada pueblo produce su propia simbología a través de diversos medios, entre ellos la lengua. En nuestro caso, la de los Awá, somos conscientes que no existe un cuerpo lingüístico de aquella lengua prístina o de origen y que el avasallamiento por parte de los colonizadores conllevó a la aniquilación casi absoluta de ella. Pero este hecho no obsta para que podamos afirmar la permanencia de los engramas colectivos residuos de formas arcaicas en el habla cotidiana que corresponden a estructuras lingüísticas vernáculas y que expresadas desde la lengua castellana adquieren unos visos de un dialecto o como se ha comenzado a nominarlo entre sectores indígenas un sociolecto Pasto.

En el contexto de los relatos contenidos de cualquier obra de los Awá, el lector podrá apreciar unas construcciones gramaticales que desbordan las normas ortodoxas del castellano y nos ponen en muchos pasajes dificultades reales de interpretación. Este hecho, en consecuencia no sería más que la prueba de una supervivencia lejana de palabras ancestrales, pero que en el fondo lo que nos comprueba desde otro ángulo, es la supervivencia de la etnia de los Awá y de manera específica de los indígenas de Mallama y Ricaurte. Claro está que los textos llegarán a ser más beneficiosos en tanto estemos más inmersos en cultura indígena de los Awá y los entenderemos menos cuanto menos conozcamos de ellos. Afortunadamente en la última década se ha comenzado a producir un movimiento muy interesante por parte

---

<sup>488</sup> MORA BENAVIDES, Roberto. *El Folclor de Nariño*. Bogotá: CEDIGRAF, 2005.



de algunos investigadores sociales interesados en la comprensión del mundo desde la cosmovisión de los Awá desde su propio vocabulario.

Otro elemento que viene a coadyuvar los intentos de interesarse por los aspectos de la tradición oral en contextos indígenas y en caso concreto de los Awá, es el propósito marcado en los proyectos operativos de instituciones educativas ubicadas en los resguardos de Mallama y Ricaurte; así por ejemplo, desde el 2002 y en ejecución de los proyectos institucionales del Instituto los Awá, se ha comenzado a recopilación de cuentos, leyendas y mitos. Tenemos referencias bibliográficas sobre la existencia de una red de intercambios culturales entre lo que etnohistóricamente se constituyó el Imperio del Tahuantinsuyo de los Incas y el área vital del territorio de la familia de los Awá y que aunque no son las suficientes tanto en calidad como en cantidad, si se convierten en unos testimonios que no podemos desechar cuando de rastrear algunos hilos conductores de la estructura de la tradición oral se trata.

#### **4.5. A MANERA DE PROPUESTA POLÍTICA: INDIOS (INDÍGENAS), POLÍTICA Y CONSTITUCIÓN O EL BREVE ESPACIO ENTRE LA ESPERANZA Y LA FRUSTRACIÓN (Un posible punto de partida).**

En el siguiente cuadro vamos a analizar rápidamente las diferencias y semejanzas entre el pensamiento indio y el pensamiento occidental, como para el sistema indio su cosmovisión se centra en el equilibrio en la armonía en donde no hay clases sociales y todo es más comunitario, mientras que en el pensamiento occidental, se busca es la propiedad privada y sobretodo, manejar una sociedad con clases. Esto nos demuestra que en el momento de plantear cualquier tipo de pensamiento hacia la comunidad indígena es necesario centrarse en el contexto propio de dicho pensamiento y especialmente centrarse en sus pretensiones, las cuales son propias a sus intereses colectivos y no individualistas, buscan manejar disposiciones que sean beneficio para la comunidad, en el pensamiento occidental se busca es resaltar la individualización incluso a costa del otro.

**TABLA No. 14.** Esquema de las Diferencias entre el Pensamiento Indio y el Pensamiento Occidental.

ESQUEMA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE EL PENSAMIENTO INDIO Y EL PENSAMIENTO OCCIDENTAL		
SISTEMA INDIO	SISTEMA OCCIDENTAL	
	IZQUIERDA	DERECHA
MATERIALISMO ARMÓNICO	Materialismo Dialéctico	Materialismo Metafísico
Dialéctica: Prácticas de las contradicciones NO antagónicas en todo orden desde el materialismo armónico.	Dialéctica: Prácticas de las contradicciones antagónicas en todo orden desde el materialismo ateo.	Dialéctica: Prácticas de las contradicciones antagónicas en todo orden desde el idealismo metafísico.
Religiosidad cósmica	Ateísmo	Religión idealista
Organización Horizontal, colectivista y comunitarista con práctica de la dualidad como característica esencial.	Organización vertical, impositiva, totalitaria y clasista.	Organización vertical, individualista, elitista y clasista.
Economía colectivista, comunitaria, no monetarista.	Economía capitalista de estado, monetarista.	Economía de capitalismo privado, monetarista.
Administración comunitaria	Burocracia estatal partidista ("dictadura del proletariado").	Gobierno oligárquico de liberalismo burgués (democracias y dictaduras).
Ciencia y tecnología en equilibrio armónico con la naturaleza.	Ciencia y tecnología depredadora de la naturaleza.	Ciencia y tecnología depredadora de la naturaleza.
Sociedad sin clases	Sociedad clasista	Sociedad clasista

FUENTE: BENAVIDES CAMPO, Manuel. *Leyendas y Mitos de Los Pastos*. Bogotá: CEDIGRAF, 2010.

**Ser político.** Con la irrupción en el escenario político de reivindicaciones étnicas, en Colombia comienza a gestarse un discurso emancipador que plantea críticas estructurales al Estado y al proyecto de Nación que se ha venido construyendo.

La dinámica de construcción nacional, respondiendo a las aspiraciones exclusivas de la etnia y clase dominantes, se levanta sin tener en cuenta la existencia de sociedades distintas, con opciones civilizatorias diferentes a las de Occidente. De esta manera significativos sectores de la población quedan excluidos y marginados.

La crítica que se le hace al Estado-Nación, que se levanta negando sistemáticamente la diversidad étnica y cultural, comienza a enriquecerse al calor de las luchas de los pueblos indios, proponiendo alternativas de sociedades abiertas y plurales, que reconozcan y respeten la diferencia.

Las luchas de los pueblos indios en Colombia, fueron configurando una novedosa propuesta, que pretende fundar, a partir de la Unidad en la Diversidad una democracia directa y profunda de pueblos y culturas. Con los aportes de las tradiciones y conocimientos propios de los pueblos indios se cuestionó la hegemonía de Occidente y se empezó a hablar de Colombia como un país multiétnico y pluricultural, donde se encuentran múltiples nociones y conceptos de Nación.

Las reivindicaciones y demandas de los pueblos indios llamaron la atención sobre la convivencia y coexistencia en un mismo espacio territorial de sociedades y pueblos no sólo con tradiciones histórico-culturales diversas y con proyectos de futuro distintos, sino por sobre todo, con modelos de Nación disímiles.

Esta propuesta política, a la que los pueblos indios han hecho significativos aportes, plantea desde lo étnico una imagen de sociedad para toda la población que habita en Colombia. Esta propuesta política se caracteriza en términos generales por contener los siguientes aspectos<sup>489</sup>:

**a. Ser Plural.** No parte de una propuesta unitaria y acabada, sino que por el contrario, es el resultado del encuentro creativo de múltiples iniciativas, que se van definiendo y redefiniendo permanentemente con el aporte realizado por otros sectores de las diversas sociedades del país. Es una propuesta, por tanto, que no mantiene una estructura rígida, sino que se enriquece con las distintas discusiones y reflexiones que suscitan las luchas étnicas y populares. Es una propuesta de vía múltiple hacia el país imaginado por la mayoría, que no propone modelos preestablecidos, sino que plantea opciones abiertas, que no sólo permiten la crítica, sino que la propician.

**b. Ser Contemporánea:** La propuesta es un presente continuo, porque a pesar de validar las tradiciones y reconocer la necesidad de mantener la memoria colectiva, no propone un retorno al pasado, ni una negación fundamentalista del mundo moderno. Tomando como referencia una perspectiva histórica, busca recuperar la contemporaneidad que les ha sido negada a muchas sociedades y pueblos no Occidentales, que por vivir en la opresión y en la exclusión, no han podido desarrollar y potenciar sus propias opciones de civilización. La propuesta de una manera original relaciona dos conceptos que se consideraban antagónicos y excluyentes: la tradición y la innovación, para levantar en el aquí y en el ahora imágenes de sociedades libres y libertarias.

**c. Ser Crítica.** La propuesta cuestiona de manera profunda la dinámica de Conformación del Estado-Nación colombiano, que se ha caracterizado por la Sistemática violación de los derechos de los pueblos indios y demás grupos étnicos, contra los cuales se han hecho ingentes esfuerzos para vulnerar sus Conciencias étnicas y borrar sus diferencias culturales. De esta manera a través de sistemas represivos, compulsivos y excluyentes la etnia y clase dominantes impusieron a las

---

<sup>489</sup> BENAVIDES CAMPO, Manuel. *Leyendas y Mitos de Los Pastos*. Op. Cit. 87 – 123.

sociedades étnicamente diferenciadas la idea de que a partir de ahora formaban parte de un mismo proyecto de Estado- Nación, unitario y homogéneo, poniendo en evidencia de esta manera el carácter discriminador, racista y genocida del Estado-Nación colombiano.

De la misma manera, la propuesta pone en tela de juicio el sistema político vigente, por considerarlo excluyente, autoritario y antidemocrático, en la medida en que contribuye a perpetuar intactos los privilegios y prebendas de la etnia y clase dominantes. Es claro que este sistema de democracia representativa, excluye las posibilidades de desarrollo de otros tipos de democracia directa y consensual, fundados en las tradiciones milenarias de los pueblos indios, opciones de democracia que indudablemente se colocan en el centro de sus cosmovisiones.

Igualmente, la propuesta pone de manifiesto los conflictos que viene generando la implementación del desarrollo, que atenta contra los intereses de los más débiles y contra los ecosistemas. Se cuestionan las nociones y prácticas de desarrollo en la medida en que han favorecido la inequitativa distribución de las tierras y que han permitido el saqueo del medio ambiente por parte de las grandes empresas multinacionales. Dentro de ese contexto la propuesta comienza a construir críticas estructurales al desarrollo en la medida en que lo sitúa como la estrategia privilegiada del capitalismo mundial para ajustar los diversos modos de vida y las distintas tradiciones del pensamiento existentes en el planeta, a los requerimientos del mercado libre y la Globalización. En esa dirección se denuncia que el desarrollo, sea cual fuere el calificativo que se le acuñe, siempre ha arrojado como resultados homogenización cultural y dependencia económica.

Dentro de ese orden de ideas la crítica que plantea esta propuesta llega hasta la impugnación del modo de vida que se ha venido imponiendo como modelo por parte del Estado, y que se caracteriza por impulsar el consumismo y por generar una cotidianidad alienante, que llena de angustia, incertidumbre, miedo e infelicidad a los hombres y mujeres que habitan Colombia. La propuesta busca que la creatividad sea desarrollada por todo el mundo reincorporándola a la vida cotidiana de las personas y comunidades, para hacer más eficaces, más intensas, más hermosas y placenteras las actividades que se lleven a cabo.

**d. Ser Multiétnica y Pluriclasista:** Es una propuesta dirigida a convocar a todas las sociedades que configuran a Colombia, atravesando todos los grupos étnicos y clases sociales. No propone por tanto la hegemonía ni supremacía de ninguna etnia

o clase social en particular, sino que propugna más bien por la generación de espacios que posibiliten la convivencia y coexistencia con lo distinto, con lo otro, en un sostenido diálogo intercultural. Contra las propuestas igualitaristas, que homogenizan y niegan la diferencia, se incorpora la noción de equivalencia que permite la existencia de la diferencia sin desigualdades. Es una propuesta que, elaborada desde los pueblos indios, recoge sentidas aspiraciones de toda la población que habita jurisdicción del Estado colombiano. En este sentido las reivindicaciones propiamente étnicas se realizan inscribiéndolas dentro del contexto de una profunda transformación social y económica de toda la realidad.

**e. Ser Descentralista:** La propuesta apunta a fracturar el centralismo visceral y autoritario inherente al Estado-Nación y a impedir las hegemonías de unas regiones sobre otras. Propone la creación y desarrollo de autonomías étnicas, locales y regionales, y un manejo del poder y de la autoridad distinta al de Occidente, no separado de las comunidades ni de las sociedades. Propugna por creación y consolidación de experiencias de autogobierno y autoadministración, donde se viabilicen sociedades sin poder o de no poder, basadas en el sentido comunitario, en el apoyo mutuo, en la reciprocidad, en la complementariedad y en la solidaridad. La propuesta a su vez reivindica y valida la autogestión, redimensionándola y dándole nuevas posibilidades que trasciendan el plano meramente económico, para situarla en el centro mismo de la lucha por la construcción de sociedades autodependientes, que dejen atrás la dependencia y el subdesarrollo.

Este tipo de descentralización que se propone parte de unas nuevas relaciones de producción, de un nuevo tipo de relaciones económicas que potencien mecanismos de control comunitario oportuno y eficiente sobre los medios de producción, de suerte que las comunidades y sociedades retomen el control sobre los procesos básicos de su existencia. De esta manera la toma de decisiones localizada, colectiva, sería el corolario lógico de la autosuficiencia.

La propuesta de descentralización apunta en suma a quebrar las escalas no controlables por los seres humanos, en sus interrelaciones y en sus intercambios, devolviéndoles a las personas y comunidades la intensidad e intimidad de las relaciones sociales y culturales, practicadas en lugares cercanos, pequeños sobre los cuales las personas y las comunidades ejercen un control permanente. Es la vuelta a lo local, no para aislar sino para desarrollar de manera más apropiada relaciones diversas y múltiples con otras comunidades y pueblos.

**f. Ser Alternativa:** Al decir alternativa no significa que tenga una imagen única y determinada de futuro al cual se debe acceder. Más bien podría decirse que propone opciones múltiples hacia alternativas diversas, recobrando e imprimiéndole una renovada vigencia a los sueños y Utopías que dan cuenta de la supresión de clases, del fin de las desigualdades, de la inequitatividad entre los géneros, de diálogos interculturales entre los distintos grupos étnicos, de relaciones armoniosas entre los seres humanos y de éstos con los ecosistemas de los que hacen parte, de relaciones de reciprocidad y complementariedad entre regiones. Las alternativas de futuro se construyen desde la diversidad étnica, cultural, regional, ecológica, ideológica, de género, de generaciones, vislumbrando las posibilidades de existencia de sociedades múltiples y abiertas.

**g. Ser Ética:** De la concepción del universo y de la relación con la naturaleza y la tierra que tienen los pueblos indios, se desprende una ética con un gran contenido de renovación y cambio, que permea toda su propuesta política.

El fundamento de esta ética es un humanismo integral, donde los seres humanos y la naturaleza, en estrecha y armónica interrelación, garantizan la vida y la diversidad. Este humanismo integral defiende, respeta y afirma los derechos de todas las vidas, como sustento de las espiritualidad, religiosidad, pensamiento y conocimiento de los seres humanos. En ese sentido ese humanismo necesariamente tiene que ser cosmocéntrico y alejarse de cualquier tipo de antropocentrismo.

La comunidad que vive y produce junta, y tiene el poder de decisión sobre estos procesos, adquiere una confianza en sus capacidades propias. De ahí se deriva una ética de la solidaridad y la reciprocidad, que se contrapone al individualismo propio de Occidente.

La Constitución de 1991 al retomar la propuesta política de los pueblos indios, traicionó su espíritu y negó sus potencialidades de transformación radical de la realidad. Al incorporarse en la Constitución de 1991 la idea de Colombia como un país multiétnico y pluricultural lo que se hizo fue institucionalizar y estatizar casi todos los espacios de creación y recreación de las conciencias étnicas diferentes.

El novedoso concepto del país como multiétnico y pluricultural, queda atrapado de esta manera dentro de unos estrechos espacios, cuyos límites los marca el trípode: tradición de Occidente, la Nación y el Estado.

La Constitución de 1991 niega de plano la interculturalidad, la posibilidad del diálogo respetuoso entre tradiciones distintas del conocimiento, al privilegiar

únicamente la vía de la tradición de Occidente. La Constitución de 1991, por lo tanto, no es más que un monólogo que en una sola dirección, de Occidente a los demás sociedades y pueblos, propone una normatividad ajustada a los requerimientos y aspiraciones de las etnias que hacen parte de la tradición cultural de Occidente. Se parte por tanto del supuesto falaz, que Occidente es la única alternativa civilizatoria para todas las sociedades y pueblos del planeta, y que tarde o temprano toda la humanidad marchará unificada por la exclusiva senda de ésta civilización y cultura. A partir del presupuesto que le da una pretendida universalidad a los valores y conocimientos de Occidente se está impidiendo el desarrollo de otras opciones civilizatorias distintas.

Las culturas no sólo son diversas sino inconmensurables. En esa dirección cada cultura no es sólo una forma de ver y vivir la realidad, sino que cada cultura es ante todo otra realidad. Al ser las culturas mundos y universos diferentes, se hace imposible su clasificación. En el momento en que se empiecen a efectuar clasificaciones de las culturas, se le está abriendo el paso al etnocidio, porque una cultura que en un determinado instante y para una determinada situación sirva un poco más, evidentemente será superior en la clasificación y suplantará a aquella que tenga una clasificación inferior. El reconocimiento de la inconmensurabilidad de las culturas es pluralismo. Cada visión del mundo, cada mundo pide respeto aunque no se entienda, respeto aunque se crea mala y contraproducente. Si cada cultura es única, no hay por consiguiente una supercultura. Por lo tanto no se puede afirmar como metodología sana que una cultura sea superior a las otras. Son distintas y, por lo tanto, desafían a la razón de establecer entre ellas cualquier tipo de clasificación o de jerarquización.

En consecuencia, la misma idea de un orden único y exclusivo para un territorio dominado por un Estado, donde coexisten múltiples sociedades y pueblos, no deja de ser una pretensión etnocida, máxime si el punto de referencia para instaurar una normatividad y una juridicidad deviene exclusivamente del pensamiento de Occidente.

En suma, la Constitución de 1991, bajo su pretendido reconocimiento al carácter multiétnico y pluricultural de Colombia, esconde la hegemonía de una sola vía como opción de futuro y relega a secundarios lugares las potencialidades de los pueblos indios y demás grupos étnicos.

De otra parte la Constitución de 1991 consagra la identificación forzada de la Nación con el Estado y consiguientemente habla de un Estado Uninacional. El reconocimiento de la diversidad étnica y cultural no alcanza a llegar al reconocimiento, ni siquiera tácito, de múltiples proyectos de Nación al interior de un territorio que es común por la dominación de un Estado. Otra vez se parte del presupuesto que el único proyecto nacional válido es el que ha venido configurando, por la violencia o por la seducción, el Estado colombiano, que inventó una Nación a su imagen y semejanza. Se desconoce de esta manera la realidad histórica que nos indica que Colombia es un país plurinacional en formación y que se debe desarrollar teniendo en cuenta las dinámicas de desarrollo ininterrumpido de los pueblos indios y demás grupos étnicos.

Al parecer únicamente a las sociedades y pueblos con vocación estatal les es lícito construir Naciones, y máxime cuando estas sociedades y pueblos hacen parte de Occidente. En este contexto la Constitución de 1991 reduce las aspiraciones políticas y jurídicas de los pueblos indios y demás grupos étnicos, a brindarles pequeños resquicios de autonomía en un Estado-Nación que sigue adelante con su proyecto homogenizador y etnocida. La reivindicación de autodeterminación por parte de los pueblos indios, que es su derecho legítimo e inalienable a elegir y ejercer libremente su propio sistema político y social, sus propias opciones de organización económica, sus propias estrategias de desarrollo científico y cultural, en un territorio plenamente definido, queda de esta manera postergada indefinidamente, negándose con ello, consecuentemente, la posibilidad de su reconstrucción como pueblos y Naciones.

Contrariamente para los pueblos indios el reconocimiento constitucional significó un menoscabo bien importante de la autonomía que tenían en el denominado Fuero Indígena, cuya piedra angular estaba constituida por la Ley 89 del 22 de noviembre de 1890, que señalaba que la Constitución y Leyes de la República no regían entre los pueblos indios porque estaban sujetos a una jurisdicción específica y especial. Las abundantes referencias y normas relacionadas con los pueblos indios que se encuentran dispersas a lo largo de todo el articulado de la Constitución de 1991, fue justamente una estrategia del Estado colombiano para integrar y asimilar las demandas y reivindicaciones indias, cerrándole el paso a la posibilidad de que se hubiera elaborado un capítulo breve y específico para los pueblos indios, con lo que seguramente continuarían manteniendo un fuero autonómico.



Si por vía de la exclusión y el marginamiento el Estado colombiano no pudo asimilar a los pueblos indios y demás grupos étnicos a su proyecto de Nación homogénea, en razón a que, paradójicamente la situación de opresión y discriminación permitió la preservación y creación de algunos espacios para la expresión de las conciencias étnicas, el Estado ha decidido apostarle a la integración por el camino de la institucionalización, cooptando justamente esos espacios étnicos.

De esta manera una propuesta de futuro dinámica, amplia y plural queda indefectiblemente atada a la idea del Estado. El Estado como poder separado, centralizado, autoritario y jerarquizado, entraba y pone límites a las Utopías, cada vez más viables en la medida en que se hacen más necesarias, que proponen la construcción de sociedades abiertas y diversas donde se potencie un espacio privilegiado para el desarrollo de un humanismo integral, basado en un ética comunitaria y solidaria. En este sentido todo el planteamiento se reduce a la construcción de un Estado, cuando históricamente muchos pueblos indios levantan proyectos civilizatorios donde consideran no sólo innecesario, sino harto perjudicial la existencia de un Estado, sin importar este, como sea.

La potenciación del concepto novedoso y dinámico de sociedades multiétnicas y pluricultural resultará en algo distinto a imaginar un Estado Consejo y derivará en la reinvención de formas autogestionarias de organización sin las ataduras de poderes separados y centralizados. En esa lógica, la lucha no estaría encaminada a perfeccionar o a modernizar el Estado, sino a fortalecer y consolidar dinámicas de autogobierno y autoadministración que perfilen no sólo sociedades sin Estado, sino por sobre todo, sociedades contra el Estado.



### **PARTE III. METODOLOGÍA APLICADA A LOS AWÁ, DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.**

#### **CAPÍTULO CINCO.**

#### **METODOLOGÍA APLICADA AL ESTUDIO DE CASO DE LOS AWÁ, EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA.**

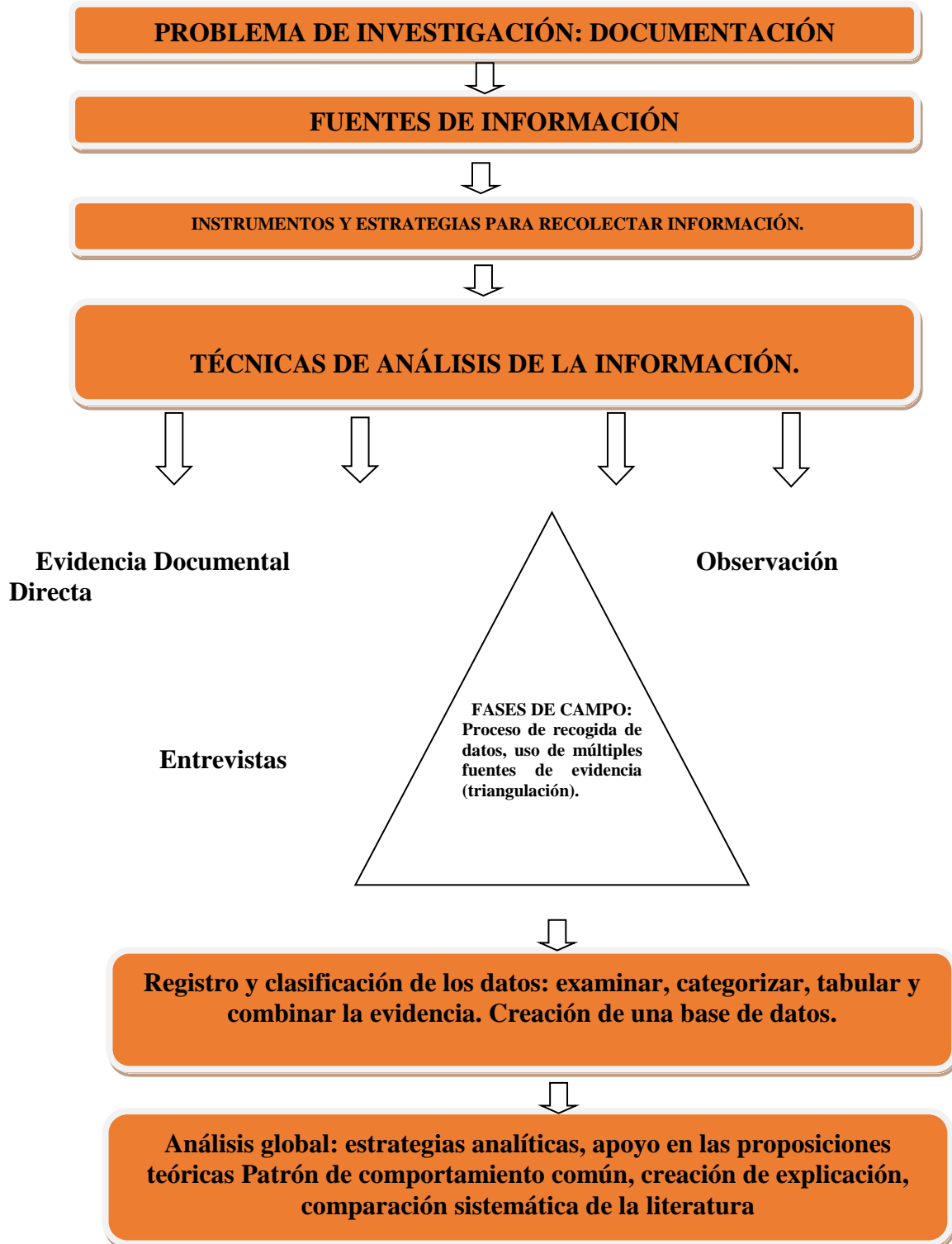


(Foto: Escuela Awá, Resguardo Indígena de Mallama. Encuentro con la comunidad, Explicándoles cómo será la encuesta y para qué se aplicará. 22 de febrero de 2012).

A continuación se presentará la estructura de la Propuesta de diseño metodológico del estudio de caso. En donde se analiza las partes de la metodología, la cual ya se explicó en la página 24 de la presente tesis.

Para la realización de la encuesta (ver Anexo No. 1) fue necesario desplazarse por todo el Resguardo de Mallama, ubicado en el municipio de Ricaurte, ya que la población solo se la podía ubicar en sus viviendas o en los encuentros esporádicos en la escuela del Resguardo.

**Propuesta de diseño metodológico del estudio de caso.**



FUENTE: Elaboración personal. (2015).

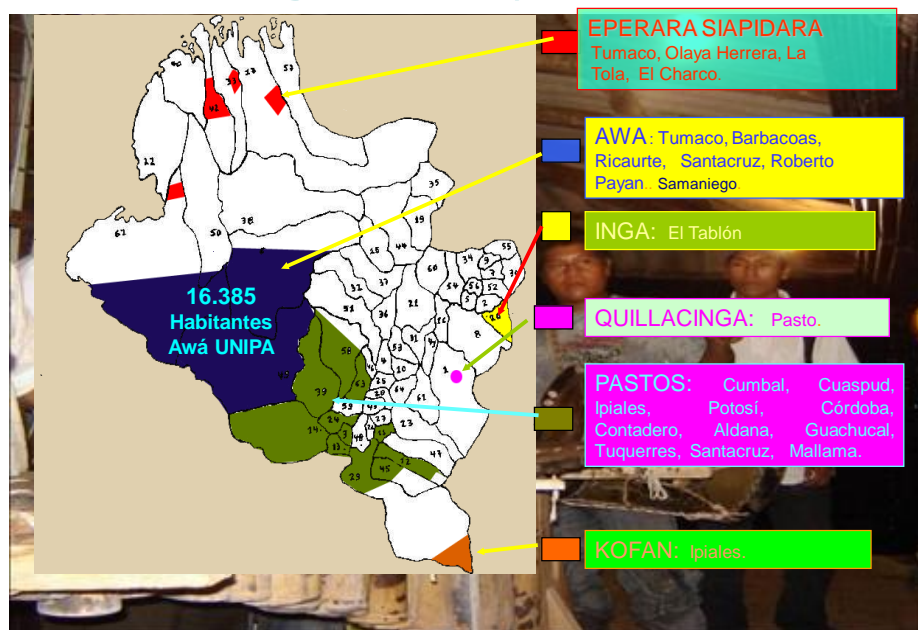
Ficha técnica del estudio de caso sobre las políticas educativas en la población indígena en Colombia: el caso de los Awá.

<b>Propósito de Investigación</b>	Caracterizar y analizar las Políticas Educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama.
<b>Metodología de investigación</b>	Estudio de caso, estudio exploratorio, descriptivo y explicativo.
<b>Unidad de análisis</b>	La población indígena en Colombia: en el caso concreto de la población Awá, desde el Resguardo Indígena de Mallama.
<b>Ámbito geográfico</b>	Colombia, Nariño, Ricaurte, Resguardo Indígena de Mallama.
<b>Universo</b>	Población Indígena Awá, Resguardo de Mallama.
<b>Tipo de muestra</b>	Muestra lógica y teórica (análisis documental y participación de la población indígena Awá), de manera aleatoria, tomando como base: niños, jóvenes, adultos (generalización estadística).
<b>Muestra</b>	La población indígena del Resguardo de Mallama, con identidad de CAMAWARI (entidad que representa a los Awá del sur occidente de Nariño).
<b>Métodos de recogida de la evidencia</b>	Revisión documental (documentación y archivos). Realización de entrevistas múltiples en profundidad; abiertas, cerradas y semiestructuradas; presenciales. Observación directa.
<b>Fuentes de información</b>	Documentación (memorias, informes y estudios internos), archivos (páginas web, archivos de presentaciones, archivos de imagen), entrevistas en profundidad, cuestionarios, contexto físico real.
<b>Informadores clave</b>	Población Indígena Awá del Resguardo de Mallama, ubicado en el municipio de Ricaurte.
<b>Métodos de análisis de la evidencia</b>	Fundamentalmente de tipo cualitativo y cuantitativo: - Identificación y clasificación. - Búsqueda de factores explicativos (proposiciones teóricas). - Búsqueda de patrón de comportamiento común (proposiciones teóricas). - Creación de explicación teórica (comparación sistemática teórica). - Identificación de relaciones causales (si es posible). - Análisis de decisiones críticas.
<b>Enfoque científico</b>	Inducción analítica a través de la réplica Procesos deductivos en la medida que se parte de proposiciones teóricas de la revisión de teorías.
<b>Evaluación del rigor y calidad metodológica</b>	Validez (constructiva), fiabilidad, consistencia (teórico - interpretativa y contextual).
<b>Fecha de realización</b>	Noviembre de 2014.

FUENTE: RODRÍGUEZ, G., GIL, F. J. y GARCÍA, J. E.: Metodología de la Investigación Cualitativa, Ediciones Aljibe, Málaga. 2015.

A partir de la Constitución de 1991 el estado colombiano adoptó una nueva fórmula política, es decir se deja de lado el Estado de Derecho para constituir el Estado Social de Derecho con efectos trascendentales para la Comunidad colombiana. Sobre todo teniendo en cuenta que este modelo de estado tiene como principio la pluralidad desde diferentes acepciones. Tales como: pluralidad política, étnica, social, religiosa e incluso económica.

## Pueblos Indígenas del Departamento de Nariño



La Constitución Política Colombiana reconoce el valor inherente a la diversidad cultural, al incluir en su artículo séptimo como uno de los fines esenciales del estado, el del reconocimiento y la aceptación de la diversidad Étnica y cultural de la Nación Colombiana. Este principio se desarrolla a lo largo de la constitución, razón por la cual este tema, conlleva a aclarar los diferentes aspectos que dominan la organización cultural de las comunidades indígenas, de sus usos costumbres y de las leyes naturales que constituyen el Derecho Mayor aplicado a sus integrantes y más aún los parámetros en los que se desenvuelve la justicia étnica.

El postulado de la protección y el reconocimiento de la diversidad cultural que se consagra en el artículo séptimo de la Carta Fundamental y en su desarrollo, la Corte Constitucional ha reconocido la importancia de este principio, otorgándole un lugar preponderante en la decisión de los casos en las que se han visto involucrados los intereses de las diversas etnias que ocupan el territorio colombiano.

En los últimos años se ha producido un cambio fundamental de concepción en la doctrina Jurídica y en la ciencia política, sobre derechos de las comunidades indígenas, como es respecto a sus ideologías, costumbres, formas propias de aplicar su propia vida dentro de su comunidad y respecto a las sanciones por fuera del sistema ordinaria de Justicia<sup>490</sup>.

El reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural responde una nueva visión del estado, en la que ya no se concibe a la persona humana como un individuo abstracto, sino como un sujeto de características particulares, que reivindican para sí, su propia conciencia étnica.

No se desconoce que existen contradicciones entre algunos conocimientos culturales inkalAwá y occidentales: problemas prácticos, como por ejemplo, el implementar otras materias culturales propias al proceso de escolarización de la educación occidental. Al articular prácticas ancestrales como la caza o la recolección como "nuevas materias" en el proceso de educación escolar occidental, podrían verse afectadas algunas que hacen parte de las materias escolares occidentales. Situación que no favorece en nada al modelo de educación que se plantea en el inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit - Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, ya que no se pretende separar una forma de educación de la otra, sino, mantener la educación y complementaria con algunos conocimientos occidentales que enriquezcan el sistema de educación Awá.

Es importante tener en cuenta que la educación se basa en la interrelación con el medio, se aprende caminando por las huellas de los mayores, así como en el territorio que ellos viven, de modo diferente a la educación recibida en un aula de clase. Por esta razón es fundamental implementar las prácticas educativas, fuera de un aula de clase e interrelacionarla con la Naturaleza que es donde se desarrolla el proceso kamtatkitkamnakamtatkit (enseñar- aprender-enseñar). En este sentido se plantea una reformulación de la escuela para dar cumplimiento al Mandato Educativo del Pueblo Awá.

La prioridad para la población indígena Awá, es la educación desde sus realidades y cosmovisiones, pidiendo que el gobierno central y las leyes, se ajusten a sus necesidades educativas y no lo contrario. Por ello, el inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattartt - Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, quiere formar personas respetuosas de la Ley de Origen, saberes ancestrales y derecho propio, firmes en la

---

<sup>490</sup> Tomado del texto *Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá*. Ricaurte. Nariño: UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP, diciembre de 2010. Pp. 74.





Se recurrió para su análisis a las disposiciones previstas en la Constitución Nacional, normas complementarias y la bibliografía que tiene relación con el tema a investigar relacionada con los usos y costumbres que para administrar justicia tiene presente la comunidad del Resguardo de Mallama. Teniendo como fuentes (tanto primarias como secundarias) se realizó un análisis cuantitativo como cualitativo, por medio de encuestas aplicadas para obtener una adecuada información sobre el tema desarrollado, especialmente en el campo de la educación.

### **5.1.2. HERMENÉUTICA.**

(Interpretación de los fenómenos implícitos en una realidad estudiada).- Siendo el arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido, se entiende como un proceso de reconstrucción psicológica, es decir, de reconstrucción por parte del lector, de la intención original del autor. En este sentido, el texto es la expresión de los sentimientos de su autor y los intérpretes deben intentar ponerse en el lugar del autor para revivir el acto creador. Este método lo utilizaremos para efectos de un mejor análisis jurídico de los conceptos que se tocarán en la presente investigación.

### **5.1.3. ANALÍTICO.**

Para efectos de brindar la posibilidad de evaluar, verificar, sintetizar la problemática que afrontan las comunidades indígenas y concretamente la comunidad del Cabildo de indígena de Mallama a fin de obtener conclusiones válidas mediante la línea jurisprudencial.

## **5.2. FUENTES DE INFORMACIÓN.**

### **5.2.1. FUENTES DIRECTAS:**

Permitieron en forma directa establecer si la facultad de administrar justicia que confirió el Constituyente de 1991 a los pueblos indígenas, es aplicable en la comunidad Indígena de Mallama.

Se realizaron entrevistas a:

Dignatarios del Resguardo de indígenas de Mallama (AWÁ) GERMÁN BERNARDO CARLOSAMA LÓPEZ, Ex gobernador Resguardo de Mallama y Alcalde Municipal de ese ente territorial. Autoridades Judiciales de la Jurisdicción de Mallama.

### **5.2.2. FUENTES INDIRECTAS.**

Se tuvo en cuenta para el análisis la Constitución Política, las leyes, decretos, jurisprudencia constitucional, doctrina y demás normas y obras de consulta que orientaron la presente investigación en lo referente a los aspectos jurídicos y culturales, mencionados en el marco jurídico anteriormente indicado, pero especialmente en el campo de la educación centrándonos en los procesos de la población indígena de los Awá, Resguardo Indígena de Mallama.

### **5.3. INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN.**

Para la recolección de la información que se evaluó en la presente investigación, se utilizó los siguientes medios:

**Entrevistas estructuradas con guía:** A los diferentes dignatarios del Cabildo de Indígena de Mallama.

**Encuesta estructurada con guía:** A las familias que conforman la Comunidad Indígena del Resguardo de Mallama.

### **5.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.**

En razón a que se trata de una investigación descriptiva – analítica se recopiló la información que concierne sobre los problemas y necesidades de la Comunidad Indígena del Resguardo de Mallama en donde se ubica la población AWÁ, a través de preguntas abiertas para posteriormente organizar los resultados agrupando respuestas de contenido idéntico arrojadas en los interrogantes y objetivos, en el campo de la educación<sup>493</sup>.

---

<sup>493</sup> Es de resaltar, que el promedio de población, a hoy 2015, se conserva, en su gran mayoría, tanto en número como en sus condiciones sociales, de salud y sobretodo, educativas (a la fecha de inicio de la investigación). La información recopilada a través de las entrevistas se recogió entre el 2012 al 2014, gracias a la colaboración y suministro de datos de la Comunidad Indígena Awá, en el Resguardo de

Las respuestas obtenidas tanto en las entrevistas como en las encuestas se organizaron en subconjuntos de datos, mediante proceso de decodificación sistemático de organización de información mediante la cual a cada pregunta se asignó un código que facilite el manejo de la información para agrupar datos.

Igualmente se realizó comparación de semejanzas y diferencias en los resultados obtenidos en el consolidado de información recaudada.

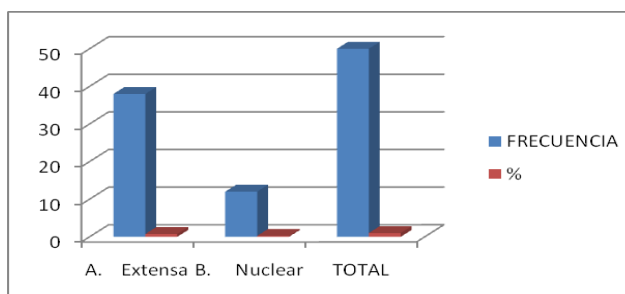
## 5.5. VISIÓN GENERAL DE LOS AWÁ EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA<sup>494</sup>.

### 5.5.1. CUADRO No. 1. Aspectos Socio Económicos y Cultura.

#### FAMILIA.

TIPO	FRECUENCIA	%
Extensa	38	76%
Nuclear	12	24%
TOTAL	50	100%

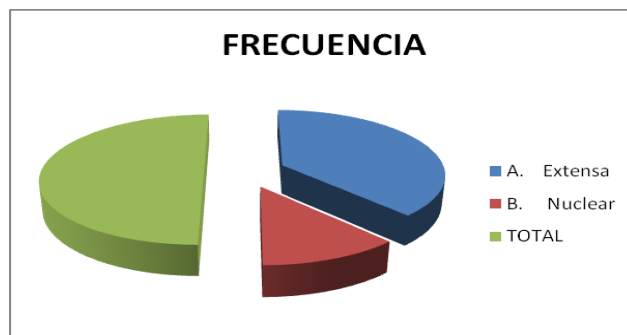
#### GRÁFICA No. 1.1. Aspectos Socio Económicos y Cultura.



#### Gráfico de Porciones. No. 2.1. Frecuencia.

Mallama. En el 2015, el investigador de la presente Tesis es asesor de trabajos de grado, en pregrado, de varias instituciones de educación superior, que desarrollan sus investigaciones en la zona del Resguardo Indígena de la Población Awá, en Ricaurte y demás resguardos. Con miras a fortalecer y darle continuidad a la presente Tesis.

<sup>494</sup> Tanto los Gráficos como los Cuadros y Gráficos de Porciones son producto del investigador y del trabajo del estudio de caso en el Resguardo de la Comunidad Indígena Awá.



En el cuadro No. 5.5.1., y en la gráfica No. 1.1., (como en el gráfico de porciones. No. 2.1), se describen el tipo de familia en la comunidad del Resguardo Indígena de Mallama, como se observa de las 50 familias encuestadas, 38 (76%) están conformadas en un promedio de 5 integrantes, generalmente por el padre como el jefe de hogar, la madre, los hijos y además algunos parientes cercanos como sobrinos, nietos, nuera y yernos.

En la Comunidad de Mallama predomina la estructura extensa debido a la inclusión de otros miembros bajo el mismo techo. Estos generalmente se encuentran unidos por vínculos de parentesco. “Es una relación de carácter jurídico que vincula a dos o más personas como familiares entre ellas, ya sea por razones de consanguinidad, afinidad o adopción...<sup>495</sup>”. Y comparten además el espacio físico y demás responsabilidades.

La familia es para ellos un concepto extenso que no solo tiene en cuenta padres y hermanos, sino también los tíos, los primos, los abuelos, en una relación de parentesco muy estrecha que gira en torno a la palabra de los mayores. Son también parte fundamental de la familia los padrinos, los cuales juegan un papel vital en el proceso de formación de los niños, al igual que los mayores bajo la figura de tío o tía asumen un papel de autoridad.

En forma primaria de organización posee bases sólidas que se fundamentan en la participación activa de sus miembros para hacer frente a las necesidades cotidianas influyendo positivamente en el desarrollo del entorno al que pertenecen.

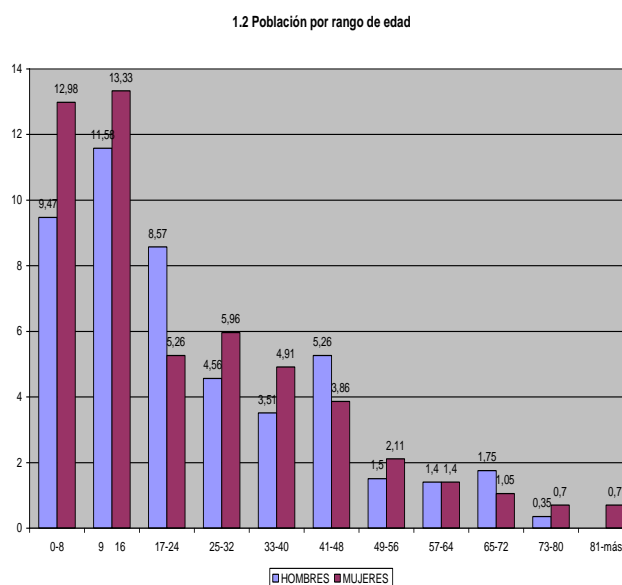
---

<sup>495</sup> RODRÍGUEZ, Villota Gustavo. *Derecho Civil, Parte general y personas*. Bogotá: Trillas, 2013. Pp. 40.

### 5.5.2. CUADRO No. 2. Población por Rango de Edad.

AÑOS	H	%	M	%	TOTAL	%
0-8	27	9.47	37	12.98	64	22.46
9-16	33	11.58	38	13.33	71	24.91
17-24	25	8.57	15	5.26	40	14.04
25-32	13	4.56	17	5.96	30	10.53
33-40	10	3.51	14	4.91	24	8.42
41-48	15	5.26	11	3.86	26	9.12
49-56	3	1.5	8	2.11	9	3.16
57-64	4	1.4	4	1.4	8	2.81
65-72	5	1.75	3	1.05	8	2.81
73-80	1	0.35	2	0.7	3	1.05
81-más	-	-	2	0.7	2	0.7
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>47.7</b>	<b>149</b>	<b>52.26</b>	<b>285</b>	<b>100%</b>

### GRÁFICA No. 1.2. Población por Rango de Edad.



En el cuadro 5.5.2, y en la gráfica No. 1.2, se presentan la composición por edad de los habitantes que integran las familias encuestadas, el rango de 9 a 16 años (71 personas) representa el 24.91% de la población, le sigue en su turno el rango de 0 a 8 años con un total de 64 personas equivalentes al 22.46%, el rango menos representativo es el de la población mayor de 81 años con un 0.7%. Lo anterior nos lleva a establecer que el mayor porcentaje de la población es relativamente joven, de

ahí, entonces podemos atribuir el desconocimiento de los usos y costumbres de sus antepasados, a su escasa edad.

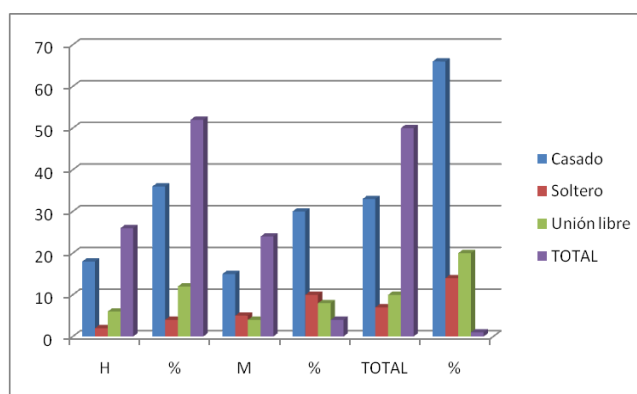
La distribución por sexo muestra que la relación hombre/mujer de la población muestral, supera moderadamente los niveles de equilibrio a favor de las mujeres quienes representan el 52.26% del total.

Lo que más preocupa en el cuadro por rango de edad, es que la población después de los 49 años, tanto en hombres como en mujeres, es de un 10.96%, del total de la población de la Población Indígena de los Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama, quedando relegada toda la información cultural y el legado de los ancestros, a unos pocos, y el resto de la población, un promedio del 89.04%, ha de ajustarse a las propuestas y cosmovisiones de un porcentaje demasiado reducido. También no se debe desconocer que la población joven, no asume con prontitud y esmero, la buena preparación y continuidad de la educación que la población indígena ya venía manejando.

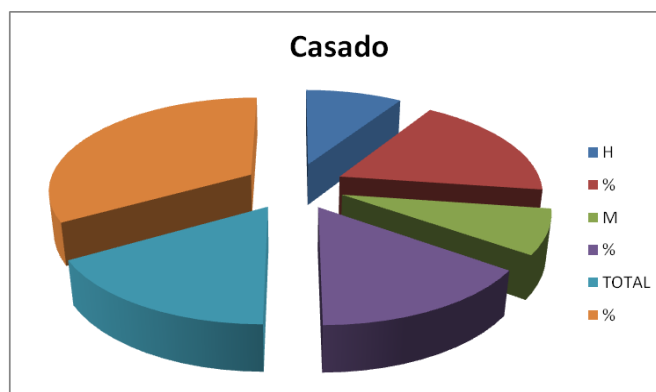
### 5.5.3. CUADRO No. 3. Tipo de Unión Familiar.

OPCIÓN	H	%	M	%	TOTAL	%
Casado	18	36	15	30	33	66
Soltero	2	4	5	10	7	14
Unión libre	6	12	4	8	10	20
TOTAL	26	52	24	4	50	100%

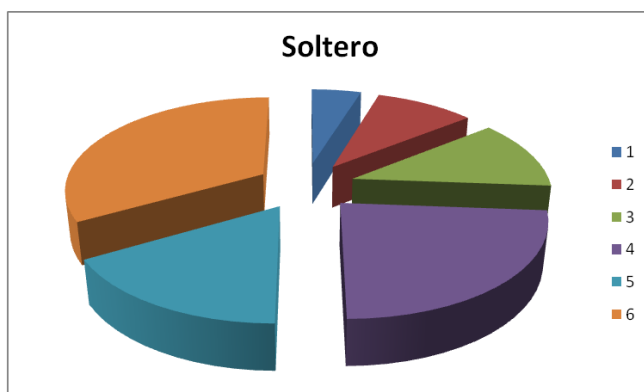
### GRÁFICA No. 1.3. Tipo de Unión Familiar.



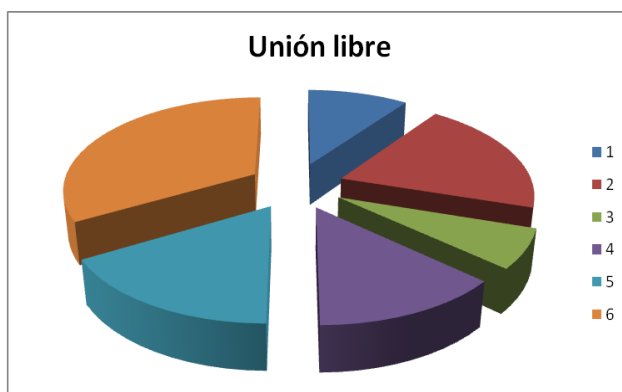
### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.2. Casado.



### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.3. Soltero.



### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.4. Unión Libre.



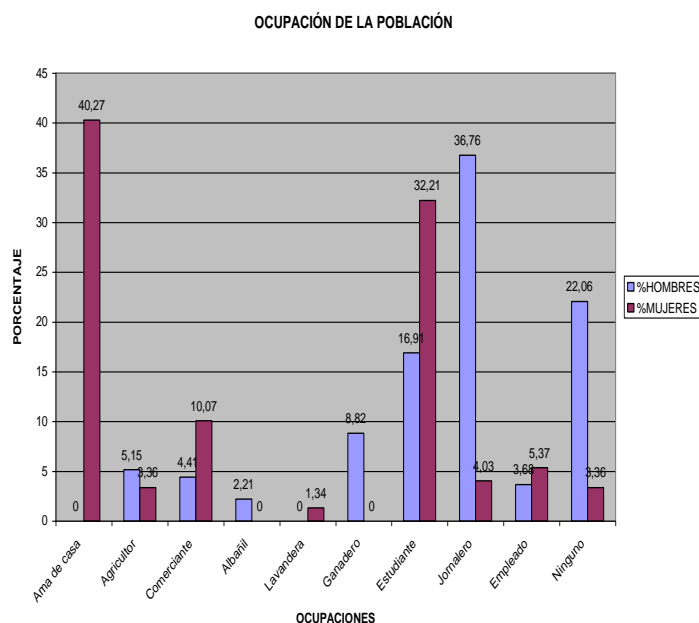
La mayoría de las familias (66%) se han consolidado a través de uniones que reflejan sus patrones culturales (matrimonio católico) lo que contribuye a la solidez de las relaciones familiares, como se demuestra en el cuadro 5.5.3., y en la gráfica No. 1.3. tanto en los gráfico de porciones Nos. 2.2., 2.3., y 2.4, reflejan la realidad que se vive al interior de las relaciones familiares. La forma de unión de los miembros de las familias Awá, el 66% de las familias se hallan compuestas a partir del matrimonio de los padres y el 20% por unión libre.



#### 5.5.4. CUADRO No. 4. Ocupación de la Población.

OPCIÓN	H	%	M	%	TOTAL	%
Ama de casa	0	0	60	40.27	60	40.27
Agricultor	7	5.15	5	3.36	12	8.5
Comerciante	6	4.41	15	10.07	21	14.48
Albañil	3	2.21	0	0	3	2.21
Lavandera	0	0	2	1.34	2	1.34
Ganadero	12	8.82	2	0	12	8.82
Estudiante	23	16.91	48	32.21	71	49.13
Jornalero	50	36.76	6	4.03	56	40.79
Empleado	5	3.68	8	5.37	13	9.05
Ninguno	30	22.06	5	3.36	35	25.41
<b>TOTAL</b>	<b>136</b>	<b>100</b>	<b>149</b>	<b>100</b>	<b>285</b>	<b>100</b>

#### GRÁFICA No. 1.4. Ocupación de la Población.



El cuadro 5.5.4 y en la gráfica No.1.4 hacen referencia a la ocupación de las personas que integran las familias encuestadas, se destacan los siguientes aspectos:

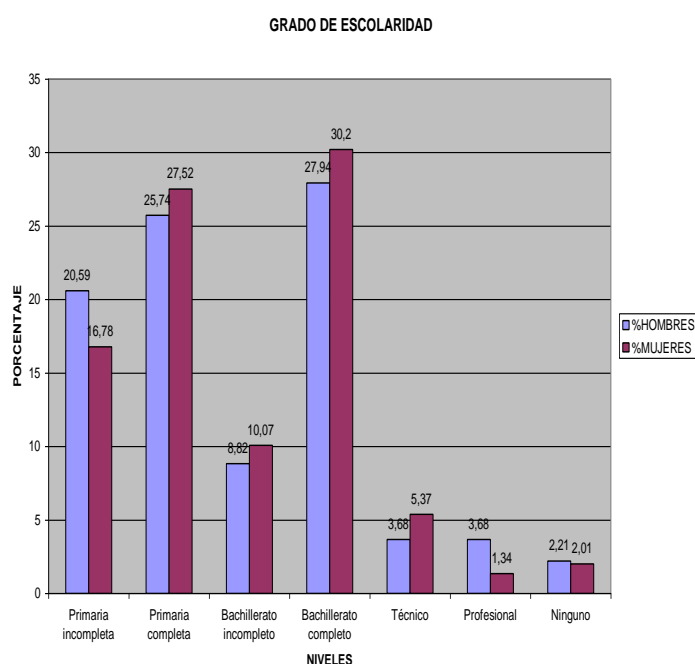
Al analizar el tipo de ocupación por sexo, se observa que existe una marcada división del trabajo en la cual el hombre se dedica al cultivo de la tierra como jornaleros en un 36.76% de la población masculina, a cambio de remuneración con la cual sostiene la economía del hogar, la mujer es en cambio quien desempeña las labores de la casa, cuida de los hijos, de los animales y de la huerta, en un 40.27% de la población femenina, y en un mínimo porcentaje (4.03%) se dedica a desempeñar labores de jornalera, contribuyendo de esta forma al sustento de su familia.

Es de resaltar que un porcentaje significativo (48%) de las mujeres asisten a las aulas escolares, sobre el 16.91% que representan los hombres de esta comunidad, contrario a lo que sucedía en tiempos anteriores en los que la mujer estaba reducida única y exclusivamente a las labores domésticas, restándole oportunidades e importancia para la proyección cultural y económica de su región; hoy en día, la mujer ha conquistado espacios significativos en lo social, político, económico e incluso en la autoridad familiar, y de ahí prueba es, que en el cuadro analizado se tiene un 10.07% de las mujeres dedicadas a la actividad mercantil aprovechando la situación geográfica que brinda la región, como es el paso de la vía central hacia la costa pacífica, superando al sexo masculino en un 5.66% lo que permite contribuir a la solvencia económica de la familia.

### 5.5.5. CUADRO No. 5. Grado de Escolaridad (1).

OPCIÓN.	H	%	M	%	TOTAL	%
Primaria Incompleta	28	20.59	25	16.78	53	37.37
Primaria completa	35	25.74	41	27.52	76	53.25
Bachillerato incompleto	12	8.82	15	10.07	27	18.89
Bachillerato completo	38	27.94	45	30.2	83	58.14
Técnico	5	3.68	8	5.37	13	9.05
Profesional	5	3.68	2	1.34	7	5.02
Ninguno	3	2.21	3	2.01	6	4.22
TOTAL	136	100	149	100	285	100

### GRÁFICA No. 1.5. Grado de Escolaridad (1).



En el cuadro 5.5.5, y en la gráfica No. 1.5, se muestran el nivel educativo de la población objeto de estudio, en el que se destacan los siguientes aspectos:

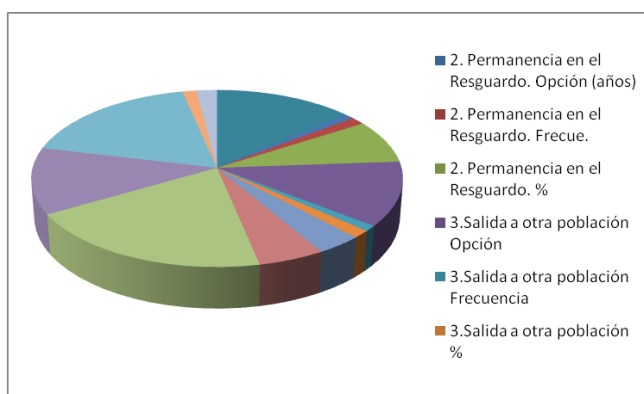
Del total de la población encuestada un 58.14% no ha logrado culminar su educación secundaria, en razón a que al llegar a la edad del menor adulto (mayor de 14 y menor de 18 años) se ven conminados a hacer un aporte a la economía del hogar puesto que se hacen insuficientes los ingresos que logra obtener el jefe de la familia, pues si se tiene en cuenta que el jornal diario es de 10.000 (6 dólares aproximadamente) pesos equivalentes a 200.000 (180 dólares promedio) pesos mensuales que en esta comunidad se remunera, los cuales no alcanzan a satisfacer las

necesidades básicas; prueba de lo anterior se tiene que únicamente el 5.02% de la población logra obtener una profesión universitaria.

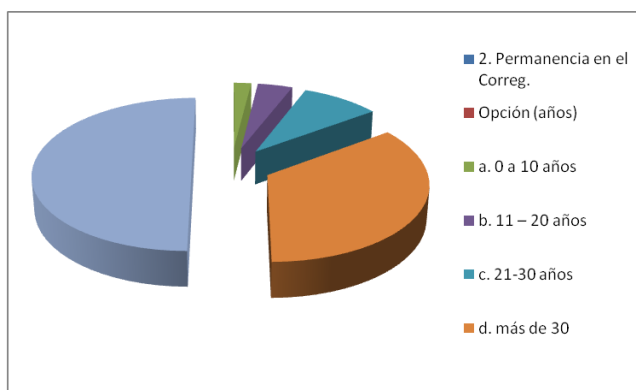
### 5.5.6. CUADRO No. 6. Aspecto Demográfico.

2. Permanencia en el Resguardo.			3.Salida a otra población			4. Motivo									5. Duración			
Opción (años)	Frecue.	%	Opción	Frecuencia	%	Familiar	%	Trabajo	%	Violen.	%	Otros	%	Total%	Temp.	%	Def	%
a. 0 a 10 años	2	4	SI	68	23.86	5	7	40	59	5	7	18	26	100	61	90	7	10
b. 11 – 20 años	4	8	NO	217	76.14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c. 21-30 años	9	18																
d. más de 30	35	70																
TOTAL	50	100	TOTAL	285	100	5		40		5		18		100	61		7	

### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.5. Aspecto Demográfico.



## GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.6. Permanencia en el Corregimiento.

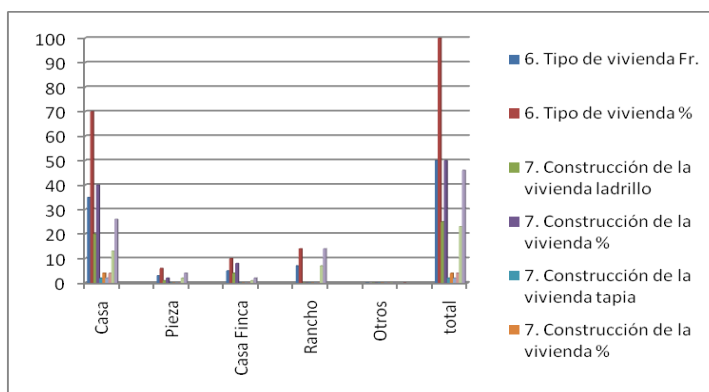


En el cuadro 5.5.6, y en los gráfico de porciones. Nos. 2.5 y 2.6, se observa que de las 50 familias encuestadas, 35 o sea el 70% residen en el Resguardo por más de 30 años, así mismo se observa que del total de la población encuestada (285 personas) 68 han salido a otras poblaciones constituyendo un 23.86% y cuyo motivo más relevante ha sido la búsqueda de alternativas de trabajo ante las escasas fuentes de empleo en su comunidad. Sin embargo de esta población emigrante es de destacar que sólo el 10% lo hace de manera definitiva y el 90% es temporal, lo que significa que su domicilio lo mantienen en su comunidad de origen.

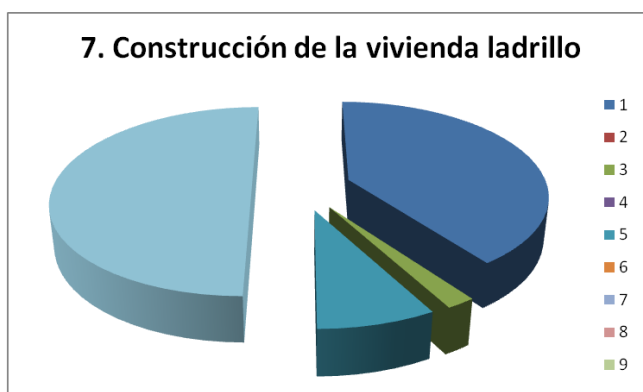
### 5.5.7. CUADRO No. 7. Vivienda y Servicios Básicos.

6. Tipo de vivienda			7. Construcción de la vivienda							
Opción	Fr.	%	ladrillo	%	tapia	%	adobe	%	madera	%
Casa	35	70	20	40	2	4	2	4	13	26
Pieza	3	6	1	2	0	0	0	0	2	4
Casa Finca	5	10	4	8	0	0	0	0	1	2
Rancho	7	14	0	0	0	0	0	0	7	14
Otros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	50	100	25	50	2	4	2	4	23	46

### GRÁFICA No. 1.6. Vivienda y Servicios Básicos.



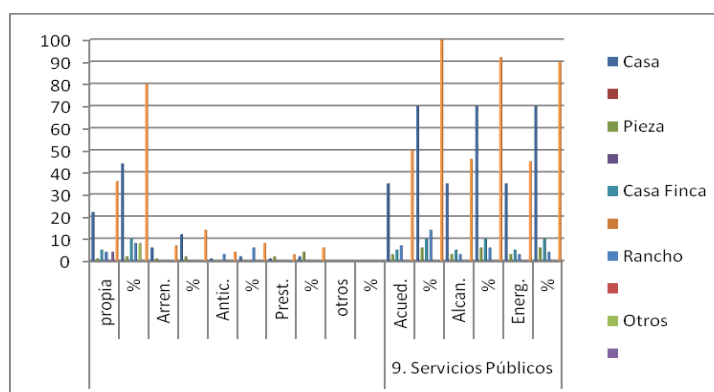
### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.7. Construcción de la Vivienda Ladrillo.



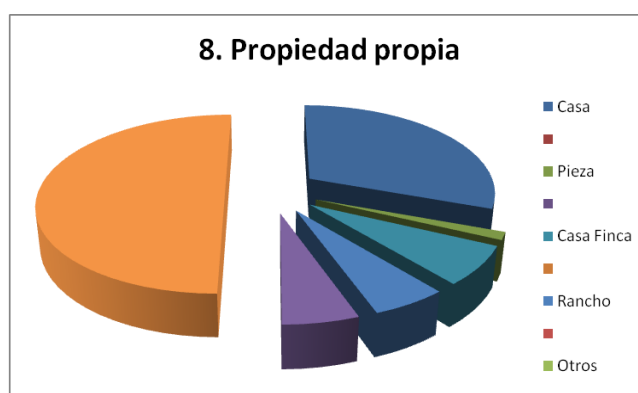
**CUADRO No. 1.7.1. Vivienda y Servicios Básicos.**

8. Propiedad											9. Servicios Públicos					
opción	propia	%	Arren.	%	Antic.	%	Prest.	%	otros	%	Acued.	%	Alcan.	%	Energ.	%
Casa	22	44	6	12	1	2	1	2	0	0	35	70	35	70	35	70
Pieza	1	2	1	2	0	0	2	4	0	0	3	6	3	6	3	6
Casa Finca	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0	5	10	5	10	5	10
Rancho	4	8	0	0	3	6	0	0	0	0	7	14	3	6	3	4
Otros	4	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total	36	80	7	14	4	8	3	6	0	0	50	100	46	92	45	90

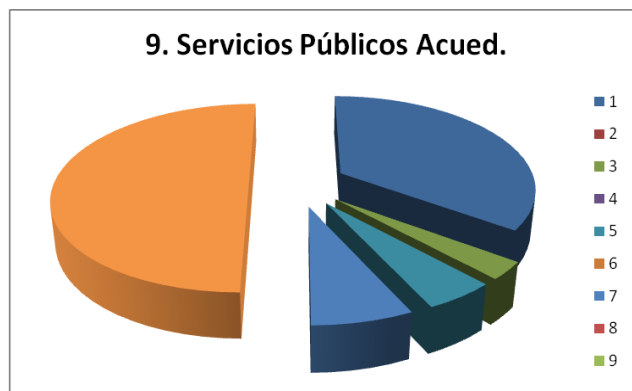
**GRÁFICA No. 1.7. Vivienda y Servicios Básicos. (2)**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.8. Propiedad Propia.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.9. Servicios Públicos Acued.**



Con referencia a la vivienda (cuadro 5.5.7 y las gráficas Nos. 1.6 – 1.7, como de los gráfico de porciones. Nos. 2.7 al 2.9) se obtuvieron los siguientes resultados:

El 70% de las familias encuestadas habitan en casas, construidas en un 40% en ladrillo y un 26% en madera, de las cuales el 44% son propias y sólo un 2% son inmuebles entregados en calidad de préstamo, igualmente es significativo señalar que el 100% cuenta con los servicios domiciliarios y de saneamiento básico como acueducto, alcantarillado y energía. El otro tipo de vivienda que le sigue en turno de porcentaje son los denominados ranchos, construidos en madera, que en su mayoría son de propiedad de quienes los habitan, de los cuales en un mínimo porcentaje carecen de servicios públicos de alcantarillado y energía, sin embargo si cuentan con acueducto.

Sobre este aspecto debemos considerar que el contacto con la modernidad<sup>496</sup> y la interrelación que ello provoca trae como efectos la asimilación de ciertos patrones de vida que en pasado no se constituían como necesidades para vivir, es el caso de los denominados servicios públicos como acueducto, alcantarillado, luz eléctrica y teléfono, los mismos que en otra época fueron suplidos por la naturaleza, como las fuentes de agua naturales y los bosques.

A nivel general se puede decir que los servicios públicos se encuentran satisfechos en un 90% de la población, esto se debe a la ubicación geográfica y cercanía a la cabecera municipal, el porcentaje restante carece de algunos de estos servicios porque están ubicados en la periferia de esta comunidad, lo que hace más difícil el acceso a estos servicios.

En cuanto a la educación, en la Comunidad del Resguardo de Mallama la mayoría de sus pobladores en edad escolar se encuentra entre las edades de los 6 a los

<sup>496</sup> CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Modernidad, Latinoamericanismo y globalización*. Op. Cit. Pp. 220.



10 años representado el 21%, de este grupo de edad la inasistencia es baja representada en el 2% argumentando la razón por motivos económicos, le sigue en forma descendente con el 15% los que se encuentran en las edades entre los 11 a los 15 años y por último los adolescentes en un 7%, la inasistencia en esta población aumenta por razones económicas ya que muchos jóvenes al llegar a estos años adquieren compromisos familiares viéndose obligados a trabajar.

“Los indígenas tendrán derecho: a) definir y aplicar sus propios programas, institución e instalaciones. b) Aplicar sus propios planes, programas curriculares y materiales de enseñanza c) formar, capacitar y acreditar a sus adolescentes y administradores<sup>497</sup>”.

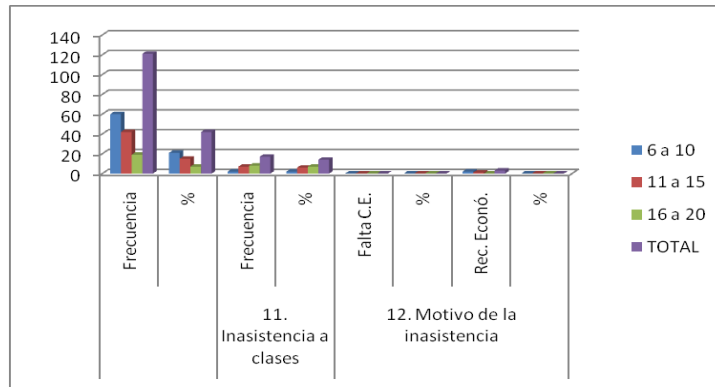
---

<sup>497</sup> MEJÍA, Vélez María Emma. “*La Etnoeducación realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*”. Bogotá: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN), 2006. Pp. 63.

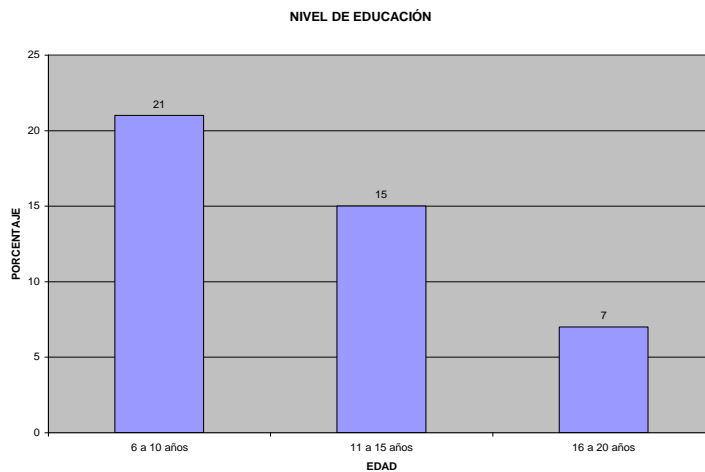
**5.5.8. CUADRO No. 8. Educación.**

10. Miembros en familia en edad escolar			11. Inasistencia a clases		12. Motivo de la inasistencia			
Edad Escolar	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Falta C.E.	%	Rec. Econó.	%
6 a 10	60	21	2	2	0	0	2	0
11 a 15	42	15	7	6	0	0	1	0
16 a 20	19	7	8	7	0	0	0	0
TOTAL	121	42	17	14	0	0	3	0

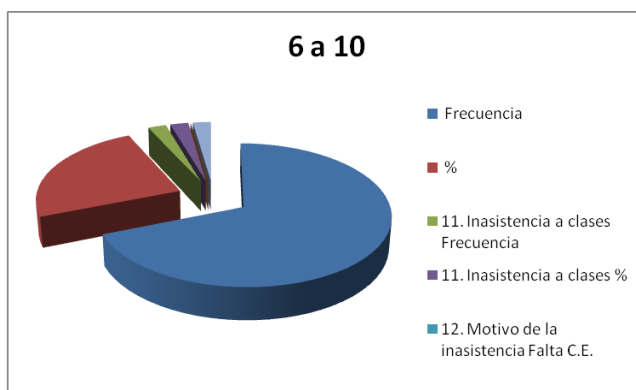
**GRÁFICA No. 1.8. Educación.**



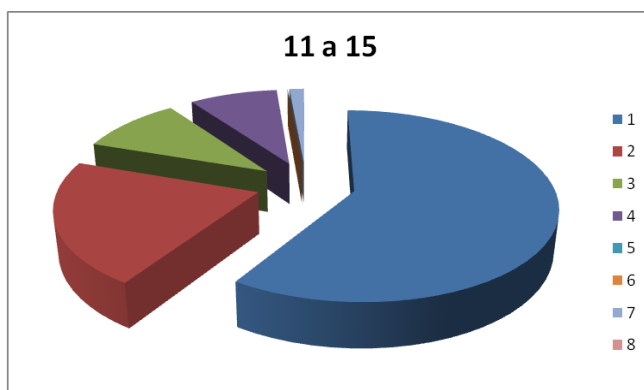
**GRÁFICA No. 1.9. Nivel de Educación.**



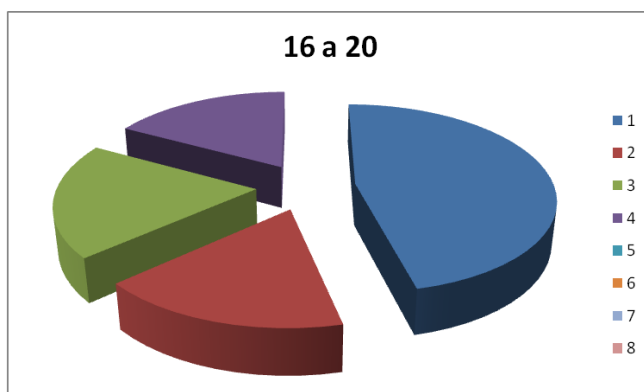
**GRÁFICO DE PORCIONES. Nos. 2.6. al 2.10. Nivel de Educación. 1.**



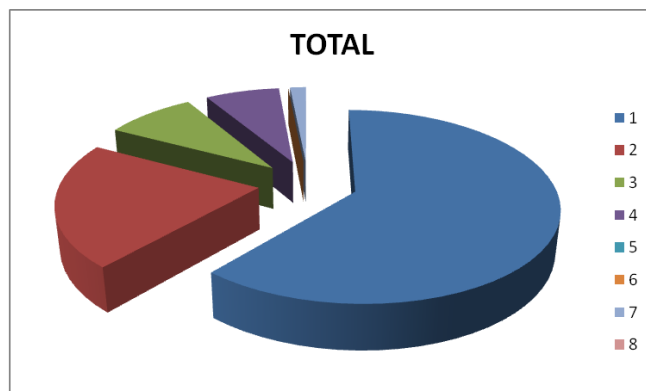
**GRÁFICO DE PORCIONES. Nos. 2.11 al 2.15. Nivel de Educación. 2.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. Nos. 2.16 al 2.20. Nivel de Educación. 3.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.21. Nivel de Educación. 4.**



Como se puede ver en el cuadro 5.5.8 (como en las gráficas Nos. 1.8 y 1.9, y a la vez en los gráficos de porciones. Nos. 2.6 al 2.21) la mayoría de la población en edad escolar se encuentra estudiando, esto se debe a la facilidad para acceder a los centros educativos. La infraestructura y el buen estado de los establecimientos refleja el apoyo por parte del Estado a este tipo de comunidades; sin embargo su diseño no obedece a las tradiciones ancestrales y autóctonas que identifica y diferencia a la comunidad educativa tradicional, sino más bien a la imposición y adopción de la modernidad.

De esta forma y obedeciendo a la Carta Política de Colombia se observa que por parte del estado se ha brindado recursos considerables para la formación académica, tal es el caso que en la planta docente de la comunidad se encuentra un educador catalogado como especial para comunidades indígenas con el fin de enseñar y rescatar las tradiciones y la diversidad cultural indígena<sup>499</sup>.

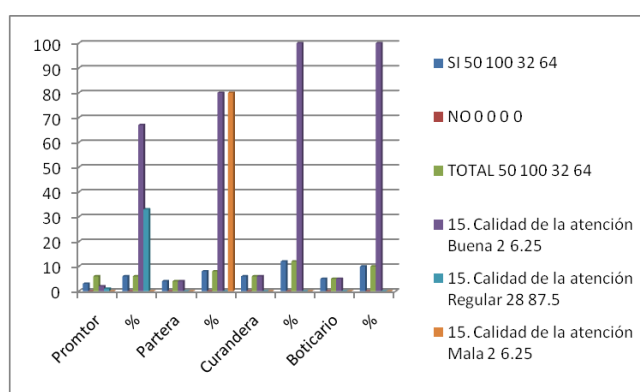
---

<sup>499</sup> LEY 21/2014 PARA MEJORAR LA INFRAESTRUCTURA DE LAS INSTITUCIONES DE LOS AWÁ.

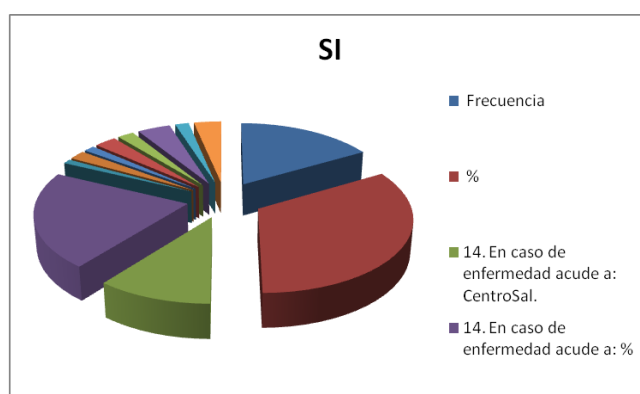
### 5.5.9. CUADRO No. 9. Características de la Atención en Salud – Morbilidad.

13. Tiene carnet de salud			14. En caso de enfermedad acude a:									
Opción	Frec.	%	Centro Sal.	%	Promtor	%	Partera	%	Curandera	%	Boticario	%
SI	50	100	32	64	3	6	4	8	6	12	5	10
NO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	50	100	32	64	6	6	4	8	6	12	5	10
15. Calidad de la atención		Buena	2	6.25	2	67	4	80	6	100	5	100
		Regular	28	87.5	1	33	0	0	0	0	0	0
		Mala	2	6.25	0	0	0	80	0	0	0	0

### GRÁFICA No. 1.10. Características de la Atención en Salud – Morbilidad.



### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.22. Características de la Atención en Salud – Morbilidad. 1.



En el campo de la salud, cuadro 5.5.9, (como la gráfica No. 1.10 y gráfico de porciones No. 2.22) del total de la población encuestada se puede observar que el 100% está carnetizada para los servicios del régimen de Seguridad Social en salud, esto refleja el alto nivel de organización en el aprovechamiento de los recursos económicos destinados al sector salud en forma autónoma como es la conformación

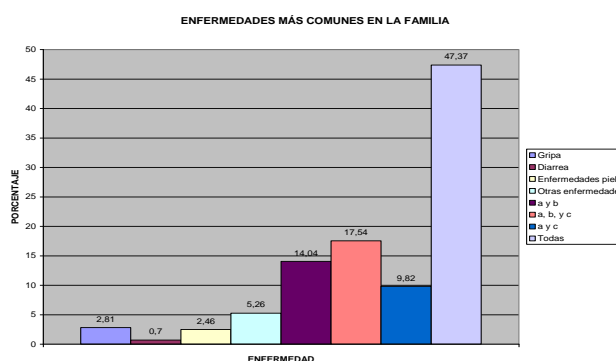
propia de la Administradora del Régimen de Salud; como también el ofrecimiento del estado a proteger estas comunidades brindándole los medios para la conservación de la salud de estas culturas.

El 64% de la comunidad acude al centro de salud y califica la atención regular debido a la calidad de los medicamentos y le sigue en su turno los que acuden a curanderos con el 12%, los cuales califican la atención como buena, igualmente lo hacen los que acuden al boticario.

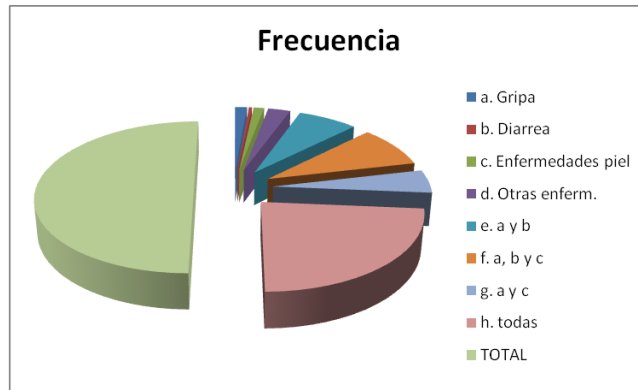
**5.5.10. CUADRO No. 10. Enfermedades más Comunes en la Familia.**

Opción	Frecuencia	Porcentaje
a. Gripe	8	2.81
b. Diarrea	2	0.7
c. Enfermedades piel	7	2.46
d. Otras enferm.	15	5.26
e. a y b	40	14.04
f. a, b y c	50	17.54
g. a y c	28	9.82
h. todas	135	47.37
TOTAL	285	100

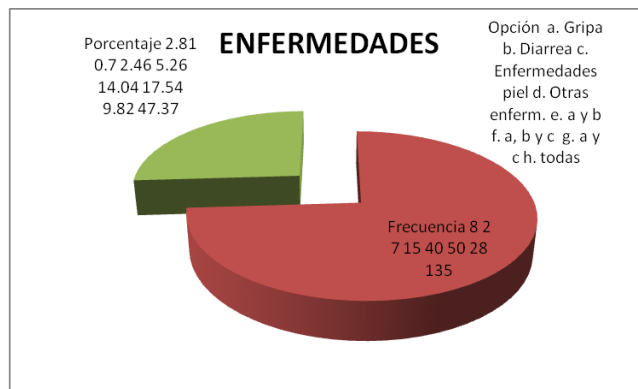
**GRÁFICA No. 1.11. Enfermedades más comunes en la Familia.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.23. Enfermedades más comunes en la Familia. 1.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.24. Enfermedades más comunes en la Familia. 2.**

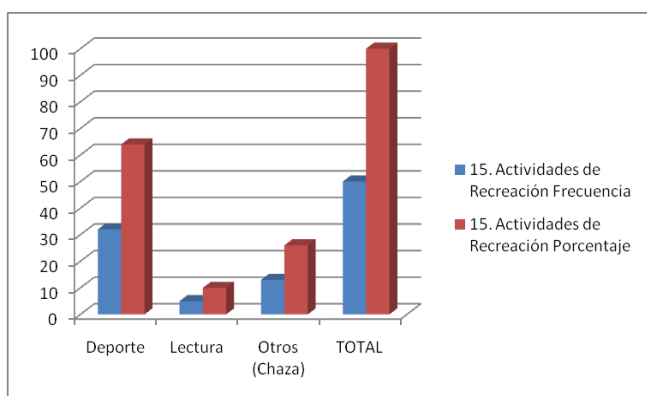


Las enfermedades, cuadro 5.5.10, (como en la gráfica No. 1.11 y en el gráfico de porciones. Nos. 2.23 y 2.24) más frecuentes son las gripas, diarreas y las enfermedades de la piel, en su conjunto por grupo familiar figura en un menor porcentaje el detalle unitario de cada una de ellas, esto se debe a que una sola enfermedad de estas en forma específica es rara que la padezca en forma exclusiva el grupo familiar.

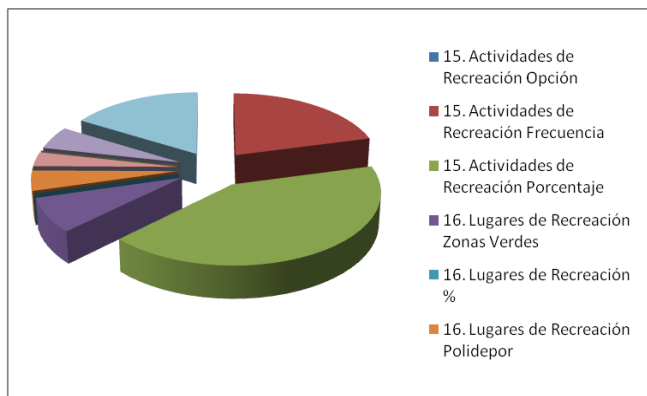
### 5.5.11. CUADRO No. 11. Recreación.

15. Actividades de Recreación			16. Lugares de Recreación							
Opción	Frecuencia	Porcentaje	Zonas Verdes	%	Polidepor	%	Calles	%	Otros	%
Deporte	32	64	12	37.5	7	21.88	5	15.63	8	25
Lectura	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros (Chaza)	13	26	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	50	100	12	37.5	7	21.88	5	15.63	8	25

### GRÁFICA No. 1.12. Recreación.



### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.25. Recreación.



Desde el punto de vista de la recreación (cuadro 5.5.11, gráfica No. 1.12 y en el gráfico de porciones. No. 2.25) se puede dar cuenta que a la población le gusta practicar deporte en sus espacios libres, los valores recolectados determinan que el 64% de la población encuestada practican en zonas verdes donde concurre un 37.5% de la población, mientras que solo el 5% practica la lectura en razón que no existen instituciones que fomenten este hábito como también la situación socioeconómica y

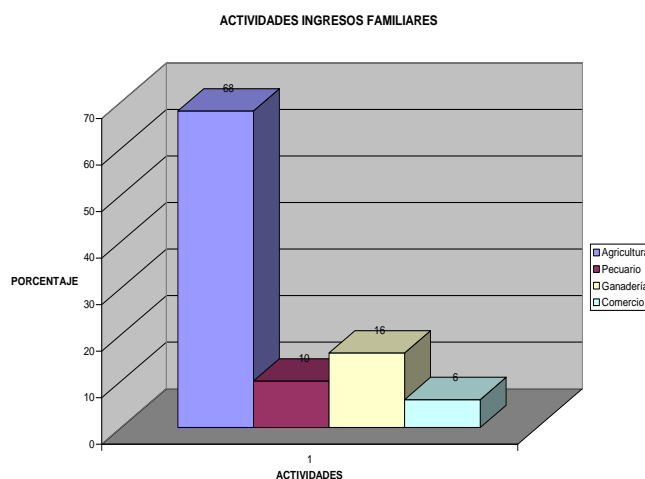


cultural de la población hace que se le reste importancia a esta actividad, pues en su gran mayoría los habitantes están dedicados a las actividades económicas que les reporten el sustento propio y el de su familia, como a continuación lo determina el análisis del cuadro 12.

**5.5.12. CUADRO No. 12. Aspectos Económicos.**

17. Actividades para ingresos familiares			18. Ingreso Mensual de la familia					
Opción	Frecuencia	%	1 SMMLV	%	Menos SMMLV	%	Más SMMLV	%
Agricultura	34	68	0	0	10	29.41	24	70.59
Pecuario	5	10	0	0	0	0	5	14.71
Ganadería	8	16	0	0	0	0	8	23.53
Comercio	3	6	0	0	1	2.94	2	5.88
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>32.35</b>	<b>39</b>	<b>114.71</b>

**GRÁFICA No. 1.13. Actividades Ingresos Familiares.**



En el cuadro 5.5.12, y en la gráfica No. 1.13, podemos determinar los aspectos económicos que influyen en el desarrollo del Resguardo, encontrando que las actividades que ejecutan las personas para conseguir ingresos familiares en un 68% lo determina la agricultura, que tal como se pudo constatar esta actividad se encuentra favorecida por ser zona de producción panelera, dedicándose sus habitantes al cultivo de la caña de azúcar.

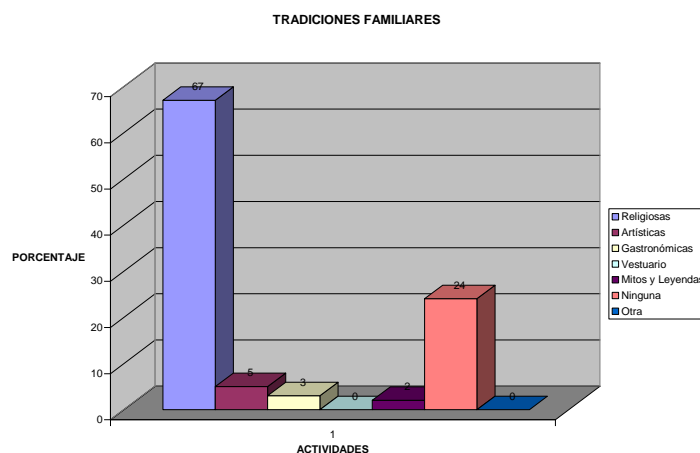
Sin embargo, paralelo a este fenómeno se encuentra un 70.59% de la población dedicada a las actividades de jornalero, devengando un jornal de 10.000 pesos, que en suma no alcanza a devengar el salario mínimo mensual, mientras tan solo el 29.41% superan este monto y corresponden a los propietarios de las tierras, los cultivos y los trapiches.

Otras de las actividades identificadas en esta comunidad es la destinada al comercio, representada en un 6% de la población, de los cuales el 5.86% recibe más de un salario mínimo y el 2.94% está por debajo de este valor.

### 5.5.13. CUADRO No. 13. Aspectos Culturales.

19. Tradiciones Familiares			20. Actividades Comunitarias		
Opción	Frecuencia	Porcentaje	Opción	Frecuencia	Porcentaje
Religiosas	190	67	Mingas	4	8
Artísticas	15	5	Festivales	9	18
Gastronómicas	8	3	Carnavales	7	14
Vestuario	0	0	Basares	0	0
Mitos y Leyendas	5	2	a y b	17	34
Ninguna	67	24	b y c	10	20
Otra	0	0	c, d y a	3	6
TOTAL	285	100	TOTAL	50	100

### GRÁFICA No. 1.14. Tradiciones Familiares.

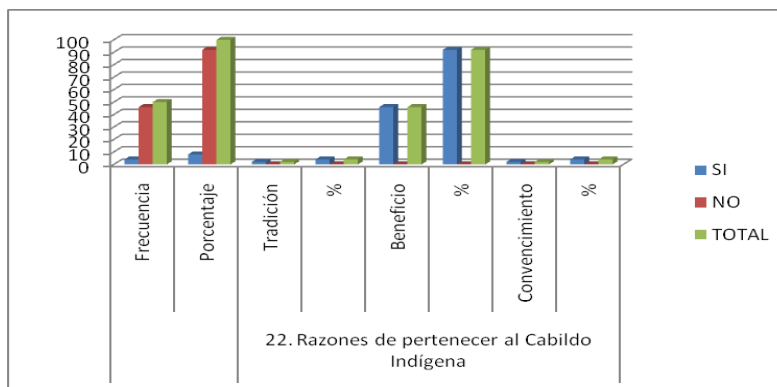


En el ámbito cultural, cuadro 5.5.13 y la gráfica No. 1.14, la población de este resguardo objeto de estudio, respecto a la pregunta acerca de cuáles tradiciones familiares son las más aplicadas, el 67% responde que son las religiosas, donde participa la mayor población; en cuanto a las actividades comunitarias sobresale la realización de mingas y festivales donde participa el mayor número de sus habitantes, de lo cual se puede concluir que son personas colaboradoras en pro de los trabajos comunitarios.

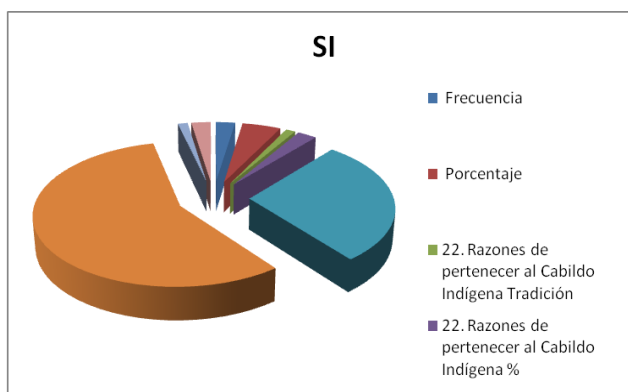
### 5.5.14. CUADRO No. 14. Aspectos Jurídicos.

21. Conoce las normas de su cabildo			22. Razones de pertenecer al Cabildo Indígena					
Opción	Frecuencia	Porcentaje	Tradicición	%	Beneficio	%	Convencimiento	%
SI	4	8	2	4	46	92	2	4
NO	46	92	0	0	0	0	0	0
TOTAL	50	100	2	4	46	92	2	4

### GRÁFICA No. 1.15. Aspectos Jurídicos.



### GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.26. Aspectos Jurídicos.



En cuanto al aspecto jurídico, cuadro 5.5.14, y en la gráfica No. 1.15 como en el gráfico de porciones No. 2.26, es de importancia observar que el 92% que conforma la población desconoce las normas de derecho mayor, en igual porcentaje señala que las razones para pertenecer a dicha comunidad no es más que los beneficios que de ella se recibe, tales como: servicio educativo y médico gratuito, exoneración del servicio militar y explotación de la parcela.

Significa lo anterior, que pese al principio de diversidad étnica y cultural otorga a las comunidades indígenas un tratamiento especial que se manifiesta en el ejercicio de facultades normativas jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, la administración de justicia respecto a esta comunidad es nula, pues al examinar los resultados que arrojan los cuadros 15 y 16 confirman lo aseverado, ya que en tal resguardo pese a que se comenten conductas punibles tales como: injuria, violación sexual, violencia intrafamiliar, inasistencia alimentaria, hurto, terrorismo, etc., la competencia para su investigación, juzgamiento y sanción ha sido dejada a cargo de la justicia ordinaria.

Encontramos que la única sanción ancestral que se conserva es la del “fuate” por violentar conductas de orden social como la de llegar tarde a una reunión previamente convocada, faltar al respeto a sus dignatarios y la desobediencia.

Teniendo en cuenta que esta medida para las comunidades indígenas representa la purificación del cuerpo, como lo analiza la Corte Constitucional en su sentencia T-523 de 1997 al indicar que el fuate es un elemento purificador necesario para que el mismo sujeto, a quien se le imputa la falta, se sienta liberado<sup>500</sup>.

La anterior reflexión permite aseverar que la comunidad del Cabildo Indígena de Mallama ha permanecido al margen del derecho que la constituyente de 1991 le confirmó cuando señaló que tales entidades con verdaderas organizaciones, que son sujetas de derechos y obligaciones, que sus autoridades tienen facultad para ejercer poder sobre sus integrantes, a punto de adoptar su propia forma de gobierno y de ejercer control social.

Como es conocido, la carta de 1991, otorgó a las autoridades indígenas el poder de ejercer funciones jurisdiccionales, sin más limitaciones que: se ejerzan dentro de su respectivo territorio, se aplique según sus propios usos y costumbres, que no contraríen a la constitución y a la Ley, y se respeten los derechos fundamentales que se reconocen como inherentes a la persona humana, pese a tales prerrogativas se ha hecho caso omiso, convirtiéndose únicamente en un ente administrador de los recursos económicos que la nación le transfiere.

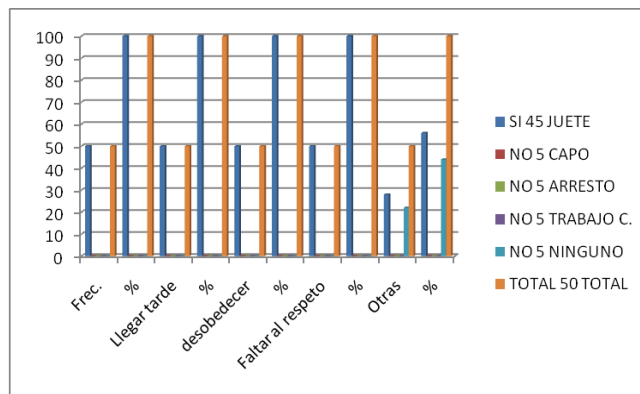
---

<sup>500</sup> Sentencia T-523 DE 1997. MP. GAVIRIA Díaz, Carlos.

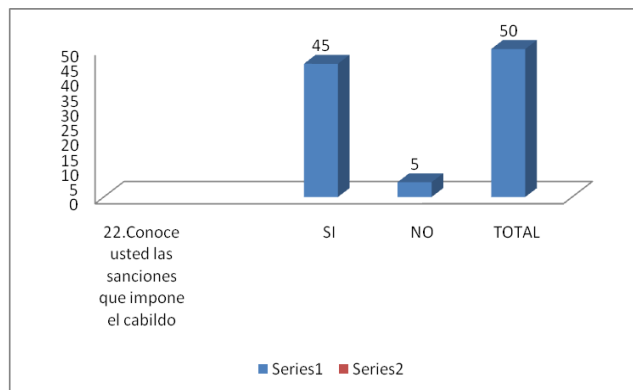
**5.5.15. CUADRO No. 15. Sanciones del Cabildo.**

22. Conoce usted las sanciones que impone el cabildo		23. Sanciones del Cabildo a Infractores.										
		Opción	Frec.	%	Llegar tarde	%	desobedecer	%	Faltar al respeto	%	Otras	%
SI NO	45 5	JUETE	50	100	50	100	50	100	50	100	28	56
		CAPO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ARRESTO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		TRABAJO C.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		NINGUNO	0	0	0	0	0	0	0	0	22	44
TOTAL	50	TOTAL	50	100	50	100	50	100	50	100	50	100

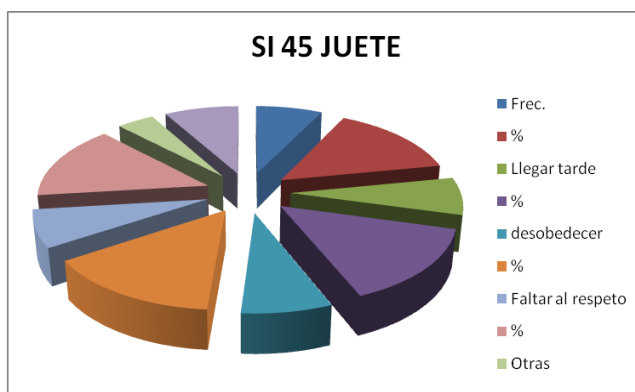
**GRÁFICA No. 1.16. Sanciones del Cabildo. 1.**



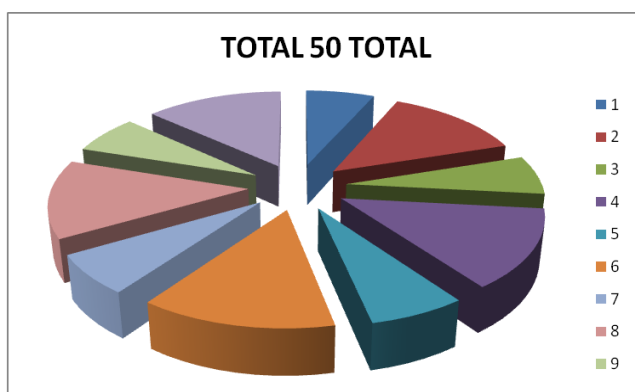
**GRÁFICA No. 1.16.1. Sanciones del Cabildo. 2.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.27. El Juete.**



**GRÁFICO DE PORCIONES. No. 2.28. Sanciones de Cabildo.**



Al realizar la pregunta de si conocen las sanciones impuestas (en la gráfica No. 16, 16.1 como en el gráfico de porciones Nos. 2.27 y 2.28) por los dirigentes del Cabildo, el 45% de la población respondió afirmativamente, lo cual invita a pensar que cualquier infracción a las mismas es fruto de asumir consecuentemente que hecha la falta el castigo posiblemente, si es que lo detectan, se lo debe asumir. Para el castigo mas común se emplea el “juete”. El cual consiste en un pedazo de cuero de unos 70 cms. De largo por 5 cms., de ancho. Las infracciones mas comunes que se los indígenas realizan son la falta de respeto, desobedecer.

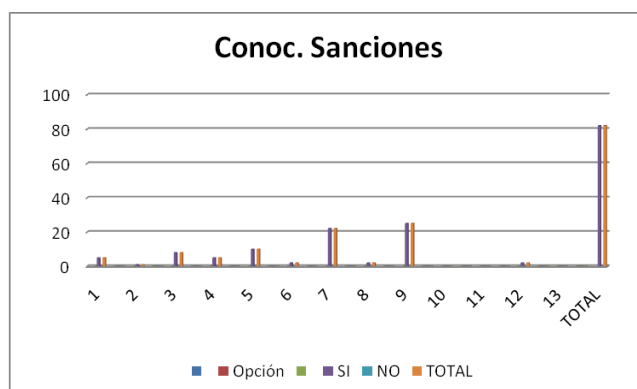


### 5.5.16. CUADRO No. 16. Conocimiento sobre las Sanciones.

24. Conoce usted si algún miembro de su comunidad ha cometido una de las faltas que sanciona y quién las sancionó																											
Conducta Opción	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		TOTAL
	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	JO	JI	
SI	5	0	1	0	8	0	5	0	10	0	2	0	22	0	2	0	25	0	0	0	0	0	2	0	0	0	82
NO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	5	0	1	0	8	0	5	0	10	0	2	0	22	0	2	0	25	0	0	0	0	0	2	0	0	0	82

JO = Jurisdicción Ordinaria.  
JI = Jurisdicción Indígena.

### GRÁFICA No. 1.17. Conoc. Sanciones.



1. Injuria
2. Violación Sexual
3. Injuria
4. Calumnia
5. Violencia Intrafamiliar
6. Inasistencia Alimentaria
7. Hurto
8. Abuso de Confianza
9. Daños en los Recursos Naturales
10. Concierto para delinquir
11. Terrorismo
12. Cultivos Ilícitos
13. Rebelión

La pregunta de si conocen a alguien a quien se haya sancionado, (gráfica No. 1.17) varios responden que sí, y el motivo más destacado es el de hurto, daños a los recursos naturales, violencia intrafamiliar. Pero en general, les cuesta informar sobre el problema de los cultivos ilícitos, que muchos de ellos, han sido juzgados por la Justicia Ordinaria y no por la Justicia Indígena.

## ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO DESDE LA METODOLOGÍA APLICADA.

Con toda la información anterior es fácil detectar que la Tesis desde las Políticas Educativas de la Población Indígena Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama, ha podido tomar un rumbo que esclarece toda la problemática teórica que se ha planteado en los capítulos uno y dos, y que nuestras instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, tienen mucho que realizar por esta comunidad y respetar su Plan de Vida. En el campo de la educación, el problema es muy delicado y si no tomamos alternativas de urgencias, como ya se han planteado, la comunidad Indígena Awá, junto con otros resguardos, tenderán a la desaparición. LA EDUCACIÓN, DESDE SU COSMOVISIÓN, ES LA ÚNICA SALIDA QUE LE QUEDA A LA COMUNIDAD INDÍGENA AWÁ.

Desde el cuadro 1 hasta el cuadro 16 (menos el cuadro No. 15, el cual habla de educación), incluyéndose gráficos de porciones, encontramos una serie de elementos que iluminan nuestra investigación desde el estilo de vida hasta la vivienda y la organización social al interior de los Awá.

Los **Awá, Cuaiquer** (o **kwaiker**) son un pueblo amerindio que habita a ambos lados de la frontera entre Colombia y Ecuador, en los bosques muy húmedos de la vertiente occidental de los Andes; desde el río Telembí, en Nariño, hasta Carchi y Esmeraldas. Son más de treinta mil personas (en 26 resguardos<sup>501</sup>), el 89 por ciento de las cuales vive del lado colombiano, en Ricaurte, Altaquer, Tumaco, Barbacoas,

---

<sup>501</sup> FORMAS DE ORGANIZACIÓN AWÁ:

- Unidad Indígena del Pueblo Awá
  - Resguardos: 26 legalmente constituidos (Resguardo: lugar geo socio político donde viven los Indígenas)
    - 1 en proceso de legalización
  - Cabildos: 13 Cabildos indígenas (Cabildo: reunión de autoridades para tomar decisiones sobre la comunidad).
  - Gobernadores: 13 Indígenas
  - Presidente de la Organización UNIPA
  - Vicepresidente
  - Secretario
  - Tesorero
  - Revisor fiscal
- Coordinadores de programas (salud, mujer, educación, producción, comunicaciones, territorio y organización).

**Mallama**, Roberto Payán y el Putumayo. La mayoría de ellos habla su lengua nativa el Awá pit<sup>502</sup>.

Los conquistadores los denominaron *barbacoas* por la forma de sus viviendas. También fueron denominados *telembíes* por el río *osindaguas*.

Yo vivo en Pasto, a unas dos horas, vía terrestre, de Mallama, que es el lugar donde se realizó el estudio de caso.

Los Awá viven en pequeñas comunidades de familias extensas, distantes una de otra. Las casas se construyen sobre pilotes de madera con paredes altas y techos de cuatro aguas. Para subir colocan una tabla o tronco con muescas en forma de escalera.

Antiguamente confeccionaban sus vestidos con la corteza **da majagua** (*Polisemia armara*). Aún fabrican sus sombreros con la fibra **terete** (*Quintante lútea*).

Practican la horticultura rotativa con tumba y sin quema (tumba y pudre). Los cultivos más frecuentes son maíz, plátano y caña de oruga. Cultivan las tierras bajas y cazan en las altas, donde conservan el bosque. Entre los animales más cazados están lazarigüeya y varios roedores. Practican también la pesca, la captura de cangrejos y la recolección de frutos silvestres, larvas e insectos como el *cusó* del plátano. Crían pavos y gallinas.

Los Awá conciben un mundo superior poblado de seres con poderes especiales. Las creencias son reguladoras de las relaciones sociales y reproducen los valores culturales.

Hablan *Awá pit*, lengua que pertenece a la familia lingüística Barbacoa. El inventario vocálico del Awá pit, es polémico, algunos analizan los sonidos vocálicos asignándolos a 5 vocales orales /i, e, ɨ, a, u/ y 5 nasales /ĩ, ê, ɨ̃, ã, ã̃/. Sin embargo, otros (1998) propone para los mismos sonidos un análisis diferente basado en cuatro vocales, ya que analiza las consonantes nasales como el resultado de una vocal final junto a una nasal velar, pero en cambio propone como nuevos fonemas vocálicos las vocales sordas, que el autor anterior considera como alófonos de las correspondientes sonoras<sup>503</sup>.

Con sus mitos y creencias explican la realidad del mundo que los rodea, regulan el orden social y destacan sus valores culturales. Para ellos existe un mundo

---

<sup>502</sup> OSBORN, Ann. *Estudios sobre los indígenas Kwaiker de Nariño*. Bogotá: ICBF - ICAN – Colcultura, 2009.

<sup>503</sup> HENRIKSEN, Lee. *Sistemas Fonológicos Colombianos*. Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 2003.

superior con seres imaginarios y poderes espaciales con los que se pueden comunicar sólo a través de su magia.

La veneración de los muertos es un ritual que se conserva y en la celebración de honras fúnebres prevalece la creencia en la resurrección y la vida eterna. Cuando un indígena muere lo envuelven en una cobija, sábana o esterilla de chonta y lo velan con lámparas de kerosene o velas. Los asistentes permanentes callados y toman guarapo o chicha. Avanza la noche y empieza la charla y el baile. Al amanecer entierran al muerto en un sofá que hacen debajo de la casa, le colocan todas sus pertenencias, ropa, machete y alimentos. Además siempre le dejan un eslabón, una lámpara y fósforos para que el muerto pueda hacer fuego en la oscuridad y desplazarse con facilidad.

En la tumba colocan una cruz de madera y sobre ella el sombrero del muerto, un machete y una *jigra* o mochila de pita.

En el Plan de Vida del Pueblo Awá el pensamiento propio en los diferentes campos de la vida de las comunidades, el consejo de los viejos, de las autoridades, de los médicos tradicionales sobre salud, las experiencias y el pensamiento de los maestros y líderes sobre educación, el consejo de los tíos y mayores sobre producción, el pensamiento de las autoridades de ahora y de los líderes sobre los problemas que los afectan en la actualidad: tales como la identificación de los principios de relación con los mestizos, los afrodescendientes y las religiones, con los grupos armados y las relaciones entre diferentes sectores de los Propios Awá.

Sobre ese pensamiento toda la formación en la educación se ha de centrar según nuestra investigación. Se debe rescatar los Planes de Vida que son implícitos desde la propia historia cultural que ha orientado el pasado, el presente y el futuro de los Awá. Teniendo en cuenta la autoridad y el poder que ejercen los viejos sobre la formación de los jóvenes.

También como resultado del estudio de caso se encuentra:

## **1. MARCO LEGAL DEL PLAN DE VIDA AWÁ.**

- Los Awá tienen derecho a la libre determinación como pueblo indígena (tratados internacionales) ejerciendo la autonomía.
- El pueblo Awá, las Autoridades y Cabildos, los Resguardos indígenas y territorios como Entidades Territoriales de la República, tienen el derecho de

ejercer autonomía administrativa, fiscal, financiera, jurídica y política (Art. 246 C.P.).

- Tienen derecho a decidir las propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, como parte de la Nación Colombiana, reconocida como multiétnica y pluricultural (Art. 7 C.P.); en cuanto afecte nuestras vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a nuestro territorio (Art. 7 Ley 21 de 1991).
- Tienen derecho de controlar su propio desarrollo económico, social y cultural, así como el derecho de participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional. (Art. 7 Ley 21 de 1991).
- EL Gobierno deberá velar porque siempre que haya lugar se efectúen estudios en cooperación con los pueblos indígenas, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo pueden tener sobre los indígenas (Art. 7 Ley 21 de 1991).

## **2. PLAN DE VIDA.**

Recordar lo pasado, conservar el pensamiento propio, retomándolo con prudencia, hacer presentes las historias antiguas y las creencias, reflexionar sobre lo pasado, el presente y el futuro que se sueña para el Pueblo Awá, para seguir reconstruyendo un camino propio +NKAL AWA SUKIN WAT UZAN “VIVIR EN NUESTRO TERRITORIO Y MEJORAR LA VIDA”.

## **3. LA EDUCACIÓN AWÁ.**

Una vez realizado el estudio de caso y de acuerdo a todo el proceso que se ha venido desarrollando en la Tesis, se ha encontrado lo siguiente en cuanto a la educación que es el centro de la investigación, retomando los elementos del cuadro No. 15,

- ❖ En el proceso de creación de la UNIPA, la reflexión y el análisis sobre la educación, por parte de jóvenes semialfabetizados, fue definitivo.

- ❖ El bajo nivel académico de la población motivó a los Awá a adelantar un programa agresivo de capacitación con algunos jóvenes en edad escolar y líderes Awá de Colombia y Ecuador.
- ❖ Primero se desarrollaron talleres, cursos de nivelación en conceptos básicos de la Básica Primaria, de Awapit (creando un alfabeto unificando de escritura), de identidad cultural y de territorialidad, estos datos son el resultado de nuestra investigación.
- ❖ Para 1989, solo existía una escuela en el territorio Awá, perteneciente al municipio de Barbacoas, en el Sábalo, atendida por un bachiller mestizo.
- ❖ La nivelación intensiva que se venía trabajando, dio como resultado, la creación de escuelas en varias comunidades tradicionales atendidas por los alumnos maestros que se estaban capacitando.
- ❖ Apoyados en el Decreto 1142/78 y la Resolución 3454/84, los “maestros” y algunos mayores empezaron a pensar en una educación bilingüe intercultural, pero sin mucha claridad, ya que una buena parte de la población “tenía vergüenza” de hablar Awapit y declararse como “indio”.
- ❖ La Constitución Política de Colombia de 1991, fue definitiva en la declaratoria de Colombia pluriétnica y multicultural, reconociendo la lengua de las comunidades como oficiales y apoyando la educación bilingüe. Además de darle autonomía a las autoridades indígenas para ejercer su jurisdicción en su ámbito territorial. Con derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.
- ❖ Estos mandatos, motivaron a la UNIPA a coordinar acciones que tendieran a la construcción de una propuesta educativa que reforzara y recuperara identidad Awá y ayudara a identificarse como colombianos.
- ❖ En los municipios de Barbacoas y Tumaco, no se contaba con personas que hubieran cursado el quinto de Básica primaria. Aunque ya había jóvenes desempeñándose como maestros, la situación exigía una nivelación en la básica primaria, que fuera reconocida legalmente por una institución educativa, oficial, para poder tener la oportunidad de acceder al programa de Profesionalización de maestros como “Bachilleres Pedagógicos”, según lo contemplaba el Decreto 9549/86.

- ❖ Como la capacitación se venía haciendo conjuntamente con los Awá del Ecuador, el certificado que tuvieron de Básica Primaria, no fue reconocido en Colombia y los alumnos maestros, necesitaban comenzar la profesionalización.
- ❖ Para 1992, a la Normal de Barbacoas una propuesta de profesionalización, que contemplaba las necesidades y aspiraciones del Pueblo Awá, respaldados en normas legales.
- ❖ En un principio se quiso desarrollar esta profesionalización con los Awá del Ecuador, pero en la práctica no resultó.
- ❖ La Normal de Barbacoas aceptó la propuesta de la UNIPA, pero la Secretaria de Educación de Nariño desconoció inicialmente la propuesta y avalados por la División de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional “MEN”, implementaron el proceso, vulnerando los derechos de los Awá, al querer asimilarlos como Pastos desconociendo la cultura Awá.
- ❖ Cansados los Awá de ser pisoteados por el Estado, resolvieron implementar su propia capacitación, concertando con la Normal de Barbacoas y asumiendo la financiación de todo el proceso.
- ❖ La Secretaria de Educación de Nariño aceptó, pero en la práctica siguió desconociendo lo concertado. Tomó partido con los maestros mestizos de Ricaurte y desconoció a los tradicionales del centro y de la Costa, quienes optaron por hacer su proceso separado.
- ❖ Validando etapas, retomando la propuesta presentada en 1992, se reestructuró y complementó para cumplir las diez etapas en el Decreto 9549/86.
- ❖ El tiempo para formar bachilleres pedagógicos, se terminaba. Con la Ley 115/94, cae el Decreto en 1195 y solo se contaba con dos años para culminar la capacitación.
- ❖ Con recursos de transferencias, los resguardos financian en su totalidad la profesionalización. La primera promoción de diecisiete maestros salió en julio de 1998.

- ❖ El pueblo Awá cuenta con treinta y dos escuelas, quedando sin capacitar veinticinco maestros que están en ejercicio, los cuales habían comenzado su proceso en el año 1997.
- ❖ Por la lucha de la UNIPA, concretamente del Comité de Educación, creado desde 1991, se consigue que se apruebe la culminación de la capacitación de los 25 maestros; esta profesionalización ha tenido acciones presenciales y trabajo de investigación en la base.
- ❖ Durante los años que lleva funcionando, el Comité de Educación ha venido construyendo una propuesta de educación formal, no formal e informal, que abarque a todo el pueblo Awá y en la cual participan autoridades, mayores, padres de familia, sabios, jóvenes, maestros y asesores.
- ❖ El Proyecto Educativo Awá, es el resultado del trabajo desarrollado, no es definitivo, es dinámico y contempla las generalidades de la educación Awá, como proyecto cultural y las particularidades de cada escuela como proyecto institucional.
- ❖ Desde 1997 hasta el 2010, dichas directrices se mantuvieron vigentes. Luego en la **RESOLUCIÓN No. 001 DEL 25 DE SEPTIEMBRE DEL 2010 POR LA CUAL SE APRUEBA EL MANDATO EDUCATIVO DEL PUEBLO INDÍGENA AWÁ**, apoyándose en las atribuciones legales en especial las conferidas por la Resolución 592 del 3 de febrero del año 2010<sup>504</sup>, arts. 7, 246, 286, 287, 329 Y 330 de la Constitución Política de Colombia, artículo 27 de la Ley 21 de 1.991<sup>505</sup>, Decreto 1088 de 1.993, Ley 715 de 2001<sup>506</sup> y Decreto 804 de 1995. Desde allí, se crean 37 Mandatos para fortalecer la educación.

---

<sup>504</sup> Expedida por el Ministerio de Educación Nacional, "por la cual se transfieren recursos a la Asociación de Autoridades Tradicionales indígenas Awá Organización Unidad Indígena del Pueblo Awá - UNIPA", para la consolidación de la Política o Proyecto Etnoeducativos del Pueblo Awá de las organizaciones UNIPA, Cabildo Mayor Awá de Ricaurte CAMAWARI y Asociación de cabildos Awá del Putumayo IKIPAP y se determinan los compromisos en la ejecución de dichos recursos...". Recursos estos asignados con destinación específica para- cofinanciar la " ... consolidación de la Política o Proyecto Etnoeducativos del Pueblo Awá de las organizaciones UNIPA, Cabildo Mayor Awá de Ricaurte CAMAWARI y Asociación de cabildos Awá del Putumayo ACIPAP...".

<sup>505</sup> Establece, mediante el artículo 27, que "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".



Con estos elementos educativos y su recorrido en la historia del pueblo Indígena Awá, nos damos cuenta que en el papel todo está dicho. Incluso legalmente y desde la Constitución Política de Colombia, ya se han establecido todas las normas que hacen posible que la población indígena colombiana tenga la posibilidad manejar y realizar su propia educación, con su cosmovisión y plan de vida. Pero insisto, desafortunadamente la población indígena sigue con serios problemas y nuestra población de estudio con mayor razón. Ya que ellos viven rodeados de las FARC (grupo subversivo más antiguo de Colombia, catalogados como terroristas, por sus acciones y sus relaciones con el narcotráfico), los ELENOS (grupo subversivo), las BACRIM (Bandas Criminales, surgen de la unión de varios desmovilizados y Bandas del común), los PARAMILITARES (grupos formados bajo la luz del estado), entre otros. Esto hace que la situación social sea demasiado precaria y que por ende, esto afecte a la educación.

De igual manera, soy consciente que dicha problemática solo se puede superar con el esfuerzo de todos para que cada día esta población tan discriminada algún día logre recuperar su propia identidad. Y para ello, solo esto es posible a través de la EDUCACIÓN.

---

<sup>506</sup> Estableció que es competencia de la Nación en materia de educación "impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes a los del Sistema General de Participaciones".

## CONCLUSIONES.

El plantear esta Tesis desde las Políticas Educativas de la Población Indígena Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama, me ha permitido analizar de manera profunda y clara la forma como se comportan los estados en relación con sus estrategias para la ayuda de cada uno de los resguardos de nuestra Población Indígena en la Región Andina.

Las propuestas de los estados de la Región Andina es la de hacer viable una educación más equitativa, participativa y sobre todo, orientada al progreso. Para resolver las dificultades en la Población Indígena es necesario reconocer que la educación es nuestra primera urgencia y nuestro problema fundamental. Desde las políticas educativas se debe fortalecer su propia cosmovisión de tal manera, que no pierdan su identidad y esto les permita realizarse como seres humanos desde un mundo globalizado sin dejar de ser lo que son: pensar globalmente y actuar localmente. De allí, que se hace necesario para el futuro de toda la población indígena de la Región Andina, el elaborar una educación colectiva con una intervención comunitaria que permita viabilizar todo lo relacionado con nuestra Tesis. Hoy (2015), se están realizando unas asesorías de trabajo de grado a aquellos estudiantes de Administración Pública, para que enfoquen sus trabajos en la población indígena Awá y continúen con los procesos iniciados en esta Tesis desde la formación de la educación para tiempos posibles.

Ahora bien, la UNESCO, ha planteado una exigencia fundamental a los estados tratantes, dar mayor inversión a la educación, crear políticas sostenibles para la educación, colocar mayor atención en la primaria y secundaria, profesionalizar a los docentes, pagar adecuadamente a los docentes, invertir más en la infraestructura, trabajar fuertemente en las TICs, vincular la segunda lengua como parte fundamental en la cosmovisión de la población indígena, es un plantear la educación para todos. Todo ello, hace un aprendizaje real de la cosmovisión de cada comunidad indígena, especialmente la población indígena Awá.

Después del problema de la educación viene el problema de la pobreza en la cual vive la población indígena, el abandono del estado, la falta de políticas educativas que les permita vivenciar desde su propia cosmovisión la construcción de su currículo.

En nuestro análisis se arrojaron datos muy puntuales sobre la economía y la desigualdad que existe entre ricos y pobres. Colombia es una de las naciones con más desigualdad que existe en la región. La brecha es fruto de la concentración de capitales en manos de unos pocos. De la misma manera que la tenencia de las tierras como el poder económico, político y estatal. Veamos un ejemplo sobre los salarios, un congresista en Colombia gana mensualmente más de 10.000 dólares norteamericanos y un trabajador del común gana el salario mínimo mensual, que significa un poco más de 300 dólares norteamericanos. Estas cifras<sup>507</sup> nos permiten ilustrar un poco la realidad que vive nuestro país. Lo más difícil es que son los propios congresistas quienes hacen las leyes y crean los salarios.

En cuanto a las Políticas Educativas, es de reconocer que el trabajo que se viene haciendo desde la Constitución Política de 1991, como las leyes y tratados internacionales, han hecho que Colombia en los últimos 20 años asuma un enorme cambio en las estructuras e inversiones que viene realizando este campo. Pero no es suficiente, la falta de mayor profesionalización en la población docente, como la asignación de unos salarios justos, entre otros, hacen que la educación no tenga la calidad suficiente. A esto se incrementa la cantidad de estudiantes que hay por salón, la inadecuada infraestructura, la falta de textos, la falta de computadores, la poca investigación que se les permite a los docentes, debido a la cantidad de horas que tienen de clases, entre otros. Estos factores generan una deserción de los estudiantes en las aulas de clase, para luego esto convertirse en un agudo problema social.

Estos dos factores, la desigualdad como las políticas educativas, si afectan a la población en general, con mayor razón afectan a nuestra población indígena. Quienes siempre han sido relegados a un plano que no se los tiene en cuenta para nada. Es cierto que en los últimos tiempos (de unos quince años para acá), se han elaborado varias leyes que favorecen a los indígenas, pero muchas de ellas, se han quedado en el papel y los gobiernos de turno, no les han dado buena viabilidad.

Al examinar las características y los resultados de algunas reformas educativas impulsadas en la región andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela) desde 1990 al 2014, desde la población indígena, se encuentra que tanto

---

<sup>507</sup> CIFRAS DE DESIGUALDAD EN COLOMBIA. UNIÓN NACIONAL DE EMPLEADOS BANCARIOS. Disponible en [http://www.unebcolombia.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=571](http://www.unebcolombia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=571). Citado el 18 de abril de 2013.

los objetivos principales de las políticas educativas como los actuales problemas de calidad, cobertura, equidad<sup>508</sup> y eficiencia adolecen en su gran mayoría los sistemas educativos, de la Región Andina.

Se encuentra que los países de la Región Andina, sus políticas educativas de la de los últimos veinte años, han mejorado sustancialmente, en cuanto a su formulación desde la parte legal y su preocupación por mejorar la situación social de la población Indígena.

Sin embargo, con todo lo anterior no ha servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido, de calidad y equitativo, para el conjunto de los países de la región, teniendo en cuenta la población indígena que ha sido una de las más afectadas en el campo educativo. La tesis central de este trabajo sostiene que, en la práctica y a pesar de los esfuerzos, las cosas funcionan diferentes y las realidades resultan difíciles de transformar. Ya que persisten las desigualdades con respecto a la distribución de las oportunidades educativas entre grupos sociales diferentes y el rendimiento continúa siendo bajo en relación con las naciones más desarrolladas.

En el contexto propio de cada una de las naciones de la Región Andina, vemos que existen grandes vacíos que no fácilmente se los puede llenar, ya que el concepto mismo que maneja el estado sobre las políticas educativas, especialmente para las comunidades indígenas, no es un concepto que fácilmente se adapte a las cosmovisiones que tienen los pueblos que cuentan con un sistema de convivencia muy diferente a la de él no indígena.

Los conceptos de política, educación, trabajo y sociedad, son conceptos que difieren mucho de las cosmovisiones tanto del estado como de las comunidades indígenas.

En el caso de Bolivia<sup>509</sup> es un país de grandes alturas físicas y de hondos problemas humanos. Geografía e historia se encuentran en ella en un punto de sensacionales transacciones, en una especie de desafío irremediable confundido entre las aspiraciones del hombre y el destino que señala Dios. Los bolivianos de hoy provienen de razas y culturas milenarias que, en cierto momento, se han convertido en enigmas para la ciencia. Pero, indefectiblemente, pisan la tierra de unos mayores que

---

<sup>508</sup> CEPAL. *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile, Chile: NACIONES UNIDAS, 2002.

<sup>509</sup> ALBÓ, Xavier. *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Planeta, 2009.

fueron extraordinarios, que labraban la piedra y decoraban con monolitos gigantes sus ciudades, como los habitantes de *Tihuanaco*, u organizaban imperios con una razón que prestigiaba toda lógica y toda justicia, como los hombres<sup>510</sup> del Imperio Incaico. Mientras la prehistoria y la arqueología van poniéndose de acuerdo para dar una razón valedera al pasado, el boliviano se enorgullece de ser un descendiente de tihuanacotas y de incas, es decir, de Aymarás y de quechuas.

El problema actual boliviano, radica en la gran división que se está generando al interior del país, entre la burguesía y el presidente Evo Morales, quienes desde el principio de su mandato no lo apoyaron y hoy por hoy están planteando una división territorial que aún no está claro a quién beneficia y a quien perjudica. Lo cierto es que el escenario boliviano en la actualidad cuenta con problemas muy serios tanto en su economía como en su estructura política económica, generando con ello, más pobreza y menor inversión en la educación. Es de resaltar que el Presidente Evo Morales lleva en el poder 9 años (al 2014), y que para las elecciones que se realizarán el 12 de octubre de 2014, lo dan como el más favorito, para continuar en el poder hasta el 2020. Esto hace que él vaya cambiando sus posturas frente a las cosmovisiones iniciales respecto a las relaciones con los Estados Unidos y otros países netamente capitalistas.

Encontramos a una Bolivia que cuenta con más del 60% de la población indígena y con unos comportamientos sociales, culturales, económicos y políticos, muy semejantes a los Awá, especialmente en lo educativo. Al analizar las pautas generadas en sus estructuras familiares, tanto la población indígena de Bolivia como los Awá, jerarquizan los niveles de poder, empezando por los ancianos y dando prelación a los hombres, en donde la mujer hace el papel de ama de casa y mantiene la huerta, hasta la educación de los niños.

En cuanto al Ecuador, La Educación Intercultural Bilingüe supone un cambio sustancial en la educación del Ecuador, a pesar de los contratiempos y la falta de presupuesto que en muchos periodos ha sufrido, las estadísticas de la cobertura que da a los pueblos indígenas se encuentran en las tres regiones del país: En la costa los Awá, Chachis, Tsachilas y Eperas; en la Sierra los Kichwas y en la Región Amazónica, los Cofanes, Sionas, Secoyas, Záparos, Huaos, Kichwas, Shuar, Achuar.

---

<sup>510</sup> ARGUEDAS, José María. *Dioses y Hombres de Huarochiri*. México: Siglo XXI, 2009.

La Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama, tienen sus límites territoriales con el Ecuador, ya que su ubicación, como ya se ha visto, está al sur del Departamento de Nariño y al norte del Ecuador, por lo tanto, no son solo la misma comunidad de nuestro estudio, sino que a la vez, para ellos, no existe dicha frontera territorial, la cual desde lo geopolítico, existe, pero para ellos, no es más fruto de unas mentes blancas o hermanos menores, que dividen el mundo a su parecer sin tener en cuenta los procesos de este tipo de comunidades que hacen que sus vivencias no cuenten con este tipo de fronteras. El Presidente Rafael Correa empieza su vida presidencial en el 2006 y es reelegido por tercera vez en el 2013. Ha traído grandes cambios, especialmente, en el campo educativo, favoreciendo a la población pobre y a los indígenas.

El Perú<sup>511</sup>, como país pluriétnico y multicultural, enfrenta una realidad cultural y lingüística sumamente heterogénea, que se manifiesta en la coexistencia de setenta y dos etnias, siete de las cuales se distribuyen en la región andina y las sesenta y cinco restantes en el espacio amazónico. Y por ende su influencia y recepción del pueblo indígena de los Awá, hace parte fundamental de sus cosmologías.

Estas etnias o pueblos indígenas están agrupados en catorce familias lingüísticas distintas. Entre las lenguas vernáculas andinas se destacan: el quechua, en sus diferentes variedades, y el aimara. Entre las lenguas indígenas amazónicas con mayor presencia regional en la selva alta se tiene el aguaruna, el asháninka, el machiguenga y la variante del quechua amazónico del grupo lamista en San Martín.

Se hace hincapié en la idea de que tanto por razones estructurales como históricas es imposible y hasta innecesario postular criterios definitorios estáticos, dogmáticos e invariables para diferenciar al indígena del criollo o a las diversas etnias indígenas entre sí. Pero sí existen y son perfectamente accesibles distintos criterios diferenciadores -entre los cuales el factor lingüístico, sin ser el privilegiado, es el de más fácil aplicación- que resultan suficientes y de utilidad operativa inmediata, para definir y clasificar en forma ordenada la inmensa riqueza y variedad cultural que significa la presencia de poblaciones cuyo origen histórico remonta a tiempos previos al primer contacto con formaciones socioculturales no amerindias.

---

<sup>511</sup> CHUNGA, Sigfrido Chiroque. *Mapa de la Pobreza Educativa en el Perú*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 2012. 4ª Edición.

La brecha de pobreza en los pueblos indígenas es más profunda y disminuyó más lentamente que en el resto de la sociedad. En ese sentido, dada la falta de acceso de servicios básicos de salud, saneamiento, educación, acceso a mercados, etc., aumenta las probabilidades de pobreza en las comunidades indígenas.

En cuanto al campo educativo de Venezuela se encuentra lo siguiente: En relación al aspecto conceptual, la Educación ha enfatizado su función informativa descuidando su función formativa y creativa.

La estructura de la educación no ha logrado adecuarse a los nuevos retos del desarrollo del país. La educación venezolana ha mantenido una estructura lineal en la cual hay solamente limitadas opciones intermedias de formación y titulaciones que abren al educando las puertas del mercado de trabajo.

Cada nivel dentro del sistema educativo experimenta sus propios problemas, aunque las relaciones entre los mismos son muy estrechas. Así, deficiencias de cobertura en preescolar dan origen a problemas relacionados con habilidades básicas a ser desarrolladas en niveles superiores como fallas en lenguaje y matemática. Por otra parte un excesivo énfasis en la repetición y el dictado han dado como resultado que el estudiante presente bajos niveles de desarrollo de su capacidad creativa y analítica.

La aplicación generalizada del principio de la gratuidad de la enseñanza ha dado como resultado una distribución del gasto que ha concentrado recursos en la educación superior, privilegiando a los de mayores posibilidades y desatendiendo a la mayoría de la matrícula educativa.

Por otro lado, para manejar toda esta problemática el gobierno de Hugo Chávez planteó lo siguiente: Para el logro de todo lo anterior, es fundamental crear una serie de estrategias que permitan el logro de lo propuesto en la Constitución: Misión Robinson I (su misión es formar para la libertad desde la lectura y la escritura a un millón de venezolanos que viven en los territorios más apartados de Venezuela); Robinson I, (el Método de Alfabetización, “Yo sí puedo”, se apoya en los valores humanos, aumenta la autoestima en el lector, crecimiento en el ser humano, vínculo entre números y letras, método flexible, empleo de diferentes medios instruccionales). Misión Robinson II (es la prolongación de Robinson I, desde donde se busca “Yo sí puedo seguir”, con miras a la inserción productiva). Misión Rivas (para todas aquellas personas que no han culminado su bachillerato); Misión Sucre (es para todos aquellos estudiantes que han terminado la media, pero que no fueron admitidos en las instituciones públicas de educación superior).

Nos encontramos con varios factores que incrementan la problemática del pueblo Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama y la relación con todos los vecinos de la Región Andina, se ha de partir del principio que uno de los factores más afectados ha sido la educación, ya que esta ha sido manejada por los HERMANOS MENORES, y se la han impuesto a la población indígena. No se tienen en cuenta sus tradiciones orales que para ellos es un aspecto vital en sus vidas cotidianas.

Coinciden tanto antropólogos como etnólogos en plantear que el problema de la Población Indígena Awá, es la educación manejada por el blanco y no analizada desde el interior de estas comunidades. Se rescata que en los últimos tiempos se han realizado avances muy buenos al respecto, pero definitivamente, esos esfuerzos, en muchas ocasiones, son insuficientes, ya que es necesario construir con las comunidades indígenas sus auténticos caminos en la formación pedagógica.

La comunidad de la Región Andina cuenta con muchas tradiciones entre los indígenas que son muy parecidas e incluso con las tradiciones religiosas europeas también se cuentan varias similitudes. La Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama, aún queda el recuerdo de la organización religiosa de sus dioses, en función de la dualidad masculina. Por lo general cada dios tenía su hermano o su doble, en nuestro caso es patético que todavía hoy, los comuneros se refieran a que Nuestro Señor de Los Milagros de Chiranquer tiene su hermano en el Señor de Los Milagros de Gualmatán, o que dentro de la tradición oral se mencione que San Francisco tiene su hermano que es San Joaquín.

Todo, está lleno de simbolismos que son tan similares que se puede pensar que entre ellos, existen como si fueran copias. Aparejado a la presencia de la nada, de lo oscuro, de las tinieblas, del caos, se encuentra su contrario complementario: la luz, lo que brilla, lo que resplandece y que nos conecta con la vida, en tanto que la noche está ligada a la muerte. Esto nos demuestra que en el proceso de formación que ha vivido la humanidad, en el caso de los textos del Antiguo Testamento, de la Biblia, existe también esta bipolaridad, la cual es fruto de todo un bagaje de formación entre el diario vivir con la tradición de los ancestros. Aquí no se trata de identificar si estos elementos simbólicos son o no son válidos, lo importante es mirar hasta donde estos hacen parte imprescindible de la vida cotidiana de las personas.

Los Awá tienen derecho a la libre determinación como pueblo indígena (tratados internacionales) a ejercer la autonomía.



El pueblo Awá, las Autoridades y Cabildos, los Resguardos indígenas y territorios como Entidades Territoriales de la República, tienen el derecho de ejercer autonomía administrativa, fiscal, financiera, jurídica y política (Art. 246 C.P.).

Tienen derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, como parte de la Nación Colombiana, reconocida como multiétnica y pluricultural (Art. 7 C.P.); en cuanto afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a su territorio (Art. 7 Ley 21 de 1991).

Tienen derecho de controlar su propio desarrollo económico, social y cultural, así como el derecho de participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional. (Art. 7 Ley 21 de 1991).

EL Gobierno deberá velar porque siempre que haya lugar se efectúen estudios en cooperación con los pueblos indígenas, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo pueden tener sobre los indígenas (Art. 7 Ley 21 de 1991).

Encontramos en el campo de la RELACIONALIDAD que la comunidad Indígena abarca tres aspectos diferentes pero íntimamente relacionados. La autonomía, que tiene que ver con las formas de autogobierno de los pueblos y comunidades; el acceso a la justicia, relacionado con el reconocimiento del derecho consuetudinario o derecho indígena, y, finalmente, la participación política, entendida en dos dimensiones, de un lado, la participación como colectividades en las decisiones que los afectan de manera directa y, por otro lado, la libre participación en espacios políticos nacionales y locales que les permitan aportar como pueblos y como ciudadanos en el desarrollo de los procesos democráticos.

En general, nos encontramos que los pueblos amazónicos desarrollan principalmente una economía de subsistencia de carácter primario, la misma que les permite asegurar el autoabastecimiento de sus principales productos de consumo a través del desarrollo de actividades agrícolas, de caza, pesca y recolección. A ello, deben apuntar las políticas gubernamentales.

## RECOMENDACIONES.

La Población Indígena Awá, del Resguardo Indígena de Mallama como los pueblos indígenas representan el 10% de la población de la región y sus niveles de ingreso, al igual que sus indicadores de desarrollo humano como la educación y las condiciones de salud, han quedado sistemáticamente a la zaga en relación con los del resto de la población. Los últimos veinte años han sido testigo de un notable aumento de la atención prestada a las inquietudes de los pueblos indígenas del mundo entero. Es así como el 10 de diciembre de 1994, las Naciones Unidas proclamaron la apertura del Década Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo y en América Latina, quizá más que en cualquier otra región, el período estuvo marcado por una oleada de movimientos indígenas que ejercieron un poder político cada vez mayor, desde la rebelión de Chiapas de 1994 hasta el derrocamiento de los gobiernos de Bolivia y Ecuador. En el caso concreto de Colombia, encontramos que desde 1984, la población indígena de los Awá, en el Resguardo Indígena de Mallama, han venido en una serie de luchas por reivindicar sus derechos fundamentales. Parte de estos se han conseguido. Pero el problema prioritario de esta población radica en la zona que se encuentran ubicados, ya que es una zona de las FARC (grupo guerrillero, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), quienes tienen enormes cultivos de coca y continuamente asesinan a líderes de la comunidad Awá. También están las BACRIM (Bandas Criminales, que no solo cuentan con cultivos de coca, sino que a la vez luchan por hacerse a más territorios de la población indígena. Están los grupos paramilitares, quienes gobiernan en varios puntos estratégicos de los territorios aledaños a la población indígena. Estos son algunos puntos que hacen que la población indígena Awá se vea amenazada en su integridad y con mayor razón, en el campo educativo.

A continuación surgen algunas recomendaciones fruto de todo el trabajo que ha implicado el conocer de manera cercana dichas vivencias:

La ubicación territorial para el movimiento indígena juega un papel único en sus vidas, ya que para ellos la tierra hace parte fundamental de su ser y quehacer vital. Por ello, es necesario, en el primer lugar, afianzar los territorios actualmente ocupados, como la reivindicación de espacios perdidos, y la consolidación de los territorios ganados. En segundo lugar, siguiendo criterios de preservación los ecosistemas y potenciación de los procesos vitales es necesario implementar

experiencias<sup>512</sup> encaminadas a generar alternativas al desarrollo. Y en tercer lugar, es preciso el fortalecimiento de las propias dinámicas organizativas, a partir de la afirmación de las distintas conciencias étnicas.

Las lógicas imperantes en el actual proceso de ordenamiento territorial han hecho un desproporcionado énfasis en la dimensión político-administrativa, promoviendo reflexiones exclusivamente relacionadas con lo normativo y lo jurídico, todo con el ánimo de ir definiendo desde arriba, vía expedición de unas leyes, la configuración futura del ordenamiento territorial del Estado colombiano, pretendiendo impunemente con ello ajustar en la estrechez de lo legal, la amplitud y multiplicidad de agentes, flujos y dinámicas territoriales y espaciales que presenta la realidad. Por eso el ordenamiento territorial debe abordarse atendiendo en forma equilibrada sus cinco dimensiones: (1) espacio-temporal, (2) ambiental, (3) étnica-cultural, (4) económica, y (5) político-ideológica.

Las alternativas al desarrollo, fundadas sobre la consolidación del dominio y control total sobre sus territorios y, consecuente con el principio de que no se trata de producir más sino de vivir mejor, tendría un perfil definido por los siguientes características básicas que apenas se insinúan: (a) autogestión, (b) descentralización, (c) escala humana, (d) democracia directa, (e) equilibrio urbano-rural, (f) tecnologías orientadas hacia la ecología y, (g) recuperación de límites culturales para las necesidades humanas.

Es necesario que los gobiernos de las naciones que hacen parte de la Región Andina, procuren desarrollar políticas que no afecten a la población indígena, ya que por su situación de vulnerabilidad son más propicias a desintegrarse.

Que los gobiernos de la Región Andina, asuman prontamente la lucha sin cuartel por generar una recuperación continua y permanente del idioma propio de cada una de las poblaciones indígenas de nuestro estudio.

Que los gobiernos propendan por plantear una educación que fomente una cultura que no afecte a la población indígena, sino todo lo contrario, que la ayude a crecer y que a la vez, sea compatible con los principios de todas las comunidades indígenas.

---

<sup>512</sup> ALLPA, Mushuk. *La experiencia de los indígenas de Pastaza en la conservación de la selva amazónica*. Silva, Erika (comp.) Ecuador: AMAZANGA, Comunidec, OPIP, 2002.

Que las organizaciones no gubernamentales como gubernamentales, luchen mancomunadamente para que estas comunidades indígenas no desaparezcan por conveniencias políticas.

Que haya una verdadera integración en las cosmovisiones de nuestros pueblos indígenas, y que se luche por desarrollar una cultura de paz, en un mundo convulsionado por el narcotráfico, la guerrilla, los paramilitares, entre otros.

Si analizamos las recomendaciones de manera puntual nos encontramos lo siguiente:

La influencia política de los pueblos indígenas de América Latina, medida según la cantidad de partidos políticos indígenas, representantes electos de origen indígena, disposiciones constitucionales a favor de los pueblos indígenas o políticas de salud y educación pertinentes, ha crecido de manera sorprendente durante los últimos 15 años. La década de los noventa permite identificar dicha influencia política. De allí, que la prioridad de los gobiernos de la región andina ha de ser fortalecer la economía para ayudar más en las políticas de salud.

Hasta el 2014, se encuentro que la población indígena respecto a la pobreza prácticamente, se había mantenido como en décadas anteriores. De allí, la importancia que nuestras autoridades gubernamentales estén más prestas a ayudar a estas poblaciones, con políticas orientadas hacia el crecimiento no solo económico, sino al manejo adecuado, que se ajuste a las pautas económicas del tercer milenio.

Durante los últimos veinte años, se produjeron cambios tanto políticos como normativos que podrían eventualmente incidir en los resultados de pobreza y desarrollo humano de los pueblos indígenas. Se trata de cambios que van desde mandatos constitucionales y mayor representación política hasta aumentos en el gasto social y la proliferación de programas diferenciados como los de educación bilingüe. Sin embargo, como se ha documentado en la tesis, si bien algunos resultados de desarrollo humano, particularmente los de educación, efectivamente muestran mejoras, aún falta que tales cambios logren generar reducciones sustanciales de la pobreza indígena. Mayor concentración de recursos hacia la población indígena que permita salir de este círculo.

En resumen, del análisis realizado por país con el objeto de contribuir al mejoramiento de la cantidad y la calidad del capital humano de los pueblos indígenas de la región, se desprenden cuatro áreas de acción:

1. Entregar una educación de mayor alcance y mejor calidad con el objetivo de acortar la brecha que existe en cuanto a años de escolaridad y mejorar la calidad de la educación que reciben los pueblos indígenas, mediante programas como los de educación bilingüe y bicultural.

2. Promover la igualdad de oportunidades para los niños indígenas mediante un mejoramiento de la salud – una especie de programa estimulación de la primera infancia que le dé ventajas a los pueblos indígenas, mediante intervenciones en salud materno- infantil.

3. Mejorar la responsabilidad y la rendición de cuentas en la prestación de servicios sociales para los pueblos indígenas.

4. Mejorar los esfuerzos en torno a la recolección de datos relativos a la identificación de los pueblos indígenas.

Para enfrentar estos temas, se recomienda adoptar políticas que promuevan la igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas y, particularmente, para las madres e hijos, en una suerte de “partida con ventaja”, iniciativa que debiera incluir programas de intervenciones en salud materno- infantil, especialmente aquellas que abordan los temas de desnutrición materno- infantil y desarrollo y educación infantil y que, a la vez, facilitan y fomentan la planificación familiar. Algunas recomendaciones específicas son:

1. Expandir y aumentar el financiamiento de programas que mejoren con éxito los resultados y focalicen de manera eficaz a la población indígena;

2. Investigar la eficacia del uso de prácticas indígenas en los sistemas de salud;

3. Capacitar a proveedores calificados en la adquisición de una sensibilidad lingüística y cultural ante la población indígena;

4. Elaborar programas activos de extensión hacia las comunidades indígenas;

y

5. Abordar la desnutrición en las comunidades indígenas.

Para terminar con nuestras recomendaciones, es necesario analizar y proponer unas alternativas de políticas educativas concretas para la población indígena de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama:

- El gobierno colombiano debe garantizar la pervivencia cultural del pueblo indígena Awá.
- Respetar la ley de origen.

- Garantizar la ampliación, saneamiento y conservación integral del territorio como espacio educativo, de acuerdo a la cultura Awá.
- Garantizar un sistema de educación propia que responda a las realidades culturales, interculturales y políticas.
- Fortalecer y mantener en las escuelas las memorias culturales propias y las reflexiones planteadas en las reuniones, asambleas, congresos y mingas.
- Toda educación en el territorio Awá debe ser bilingüe.
- Todo lo que se ha de enseñar en la escuela Awá, así como los horarios, calendarios y metodologías de enseñar – aprender – enseñar, deben estar fundamentados en los principios, en las cosmovisiones y en los saberes tradicionales.
- Implementar un sistema de salud propio.
- Garantizar el acceso a la educación para toda la población Awá.
- Garantizar la calidad de la educación.
- El gobierno nacional garantice los recursos necesarios para capacitar y formar a todos los orientadores del territorio Awá.
- Reconocer un incentivo económico, adicional al salario, a los orientadores que laboran en la zona rural.
- Implementar y garantizar la equidad y permanencia de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación).
- Propiciar desde la educación en el territorio, espacios interculturales de paz, de diálogo y convivencia.
- Las organizaciones de la gran familia Awá (UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP y FECAE), promuevan escuelas de formación comunitarias para el fortalecimiento educativo y organizacional, a través de, capacitaciones en la Ley de Origen, historia del proceso de lucha y organización indígena, Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, legislación indígena, constitución política, principios y valores propios, plan de salvaguarda y plan de vida; para el fortalecimiento de la cultura, tradición y ejercicio de la autonomía<sup>513</sup>.

---

<sup>513</sup> BISBICÚS, Gabriel. *Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá*. Bogotá: UNIPA. Diciembre 2010.

- Crear bibliotecas tanto en el campo histórico como cultural de los Awá.
- Realizar investigaciones sobre las prácticas de la caza, pesca, siembra, cosecha, manejo de semillas, historia propia, antepasados sindawa, juegos tradicionales, alimentación, música, danzas, símbolos propios, manualidades, rituales y arqueología.
- La tradición oral debe ser incluida en la formación educativa.
- Implementar programas de atención y sensibilización a la mujer, en las etapas pre y post natal y en todos los campos que ayuden a la mujer a ser mejor ser humano desde su crecimiento como autonomía personal.
- Crear y financiar programas educativos.

**"POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA:  
EL CASO DE LOS AWÁ EN EL RESGUARDO INDÍGENA DE MALLAMA".**

**ANEXO No. 1. ENCUESTA COSMOVISIÓN POBLACIÓN INDÍGENA AWÁ**

El Proyecto de Vida de la Población Awá del Resguardo Indígena de Mallama, tiene su propio pensamiento en los diferentes campos de la vida de las comunidades, es el consejo de los viejos, de las autoridades, de los médicos tradicionales sobre salud, las experiencias y el pensamiento de los maestros y líderes sobre educación, el consejo de los tíos y mayores sobre producción, el pensamiento de las autoridades de ahora y de los líderes sobre los problemas que los afectan en la actualidad: tales como la identificación de los principios de relación con los mestizos, los afrodescendientes y las religiones, con los grupos armados y las relaciones entre diferentes sectores de los Propios Awá.

Con base en ese pensamiento Awá se debe definir las propias prioridades en materia de desarrollo, que futuro se quiere para las familias, para las comunidades, para los hijos, como se seguirá viviendo.

De ese análisis y mediante la metodología de esta Encuesta, se busca identificar la forma de vida, de cada uno de los miembros de la comunidad Awá.

**OBJETIVO:**

Población Indígena Awá, Resguardo de Mallama, de la manera más respetuosa solicito a ustedes responder la siguiente Encuesta, con miras a identificar los elementos fundamentales de su forma de vida.

Recuerden que lo más importante es el responder con toda la transparencia y claridad necesarias para que los resultados de la Encuesta, nos puedan servir para contextualizar su realidad VIVENCIAL, y su propia COSMOVISIÓN.

<b>Nº</b>				<b>DD</b>	<b>MM</b>	<b>AA</b>
	<b>RESGUARDO</b>	<b>ZONA</b>	<b>VEREDA</b>	<b>FECHA</b>		

**1. INFORMACION FAMILIAR**

**a. Cabeza de familia**

			F	M	
<b>APELLIDOS</b>	<b>NOMBRES</b>	<b>Nº CEDULA</b>	<b>SEXO</b>		<b>EDAD</b>

**b. Composición familiar**

Nº	NOMBRE APELLIDO	SEXO	EDAD	PARENT	SALUD	EDUCA	OCUPA	EST. CIVIL
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								

**c. Condiciones de la vivienda**

**Tenencia:** Propia ( ) Arrendada ( ) Prestada ( ) Anticréd ( ) Otra ( ) Cuál

\_\_\_\_\_



**Tipo de vivienda:** Casa ( ) Pieza ( ) Casa Finca ( ) Rancho ( ) Otra ( ) Cuál

**Construcción:** Ladrillo ( ) Madera ( ) Adobe ( ) Tapia ( ) otro ( ) Cual

---

**d. Aspectos demográficos**

**Hace cuánto tiempo vive en el Resguardo:** De 0 a 10 años \_\_\_\_ Entre 11- 20 años \_\_\_\_ Entre 21-a 30 años \_\_\_\_ Más de 30 años \_\_\_\_\_

Ha salido fuera del resguardo: Si ( ) No ( )

Cuáles fueron los motivos: Familiar ( ) Trabajo ( ) Violencia ( ) Otros ( ) Cuáles

---

**e. Servicios públicos**

Que servicios posee: Energía eléctrica ( ) Alcantarillado ( ) Agua ( )

**f. Educación**

Mencione cuantos miembros de la familia se encuentra entre las siguientes edades escolares: De 6 a 10 años ( )

De 11 a 15 años ( ) De 16 a 20 años ( )

**g. Salud**

Tiene carnet de salud: Si ( ) No ( )

En caso de enfermedad acude a: Centro de salud ( ) Promotor ( ) Partera ( ) Curandera ( ) Boticario ( )

Cuáles son las enfermedades más comunes en su familia: Gripe ( ) Diarrea ( ) Enfermedades de piel ( )

Otras enfermedades ( ) Gripe y Diarrea ( ) Gripe, diarrea y enfermedades de piel ( )  
Gripe y enfermedades de piel ( ) Todas ( )

**h. Recreación**

Que actividades practica: Deporte ( ) Lectura ( ) Otros ( ) Cuales

En qué lugares realiza las actividades de recreación: Zonas verdes ( ) Polideportivos ( )  
Calles ( )

Otros ( ) Cuáles

---

**2. ACTIVIDAD ECONOMICA FAMILIAR**

a. Cuál es la fuente de ingreso en su hogar: Ganadería ( ) Agricultura ( ) Pecuario ( )  
Comercio ( ) Otras ( ) Cuáles

---

b. Cuál es su nivel aproximado de ingresos mensuales: Menos de 1 SMLV<sup>514</sup> ( ) 1 SMLV ( )  
Más de un 1SMLV ( )

**3. ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES**

**a. Cuáles son las actividades a las que acuden con mayor frecuencia**

Religiosas ( ) Artísticas ( ) Gastronómicas ( ) Vestuario ( )  
Mitos y Leyendas ( )

---

<sup>514</sup> SMLV: Salario Mínimo Legal Vigente.

Ninguna ( ) Otra ( ) Cuál

b. En cuáles actividades comunitarias participan con mayor frecuencia

Mingas ( ) Festivales ( ) Carnavales ( ) Basares ( ) Mingas y Festivales ( )  
Festivales y Carnavales ( ) Mingas, Carnavales y Basares ( )

#### 4. ASPECTOS POLITICOS

a. Conoce las normas de su cabildo: SI ( ) No ( )

b.Cuál es la razón de pertenecer a su cabildo indígena: Tradición ( ) Beneficio ( )  
Convencimiento ( )

c. Conoce usted las sanciones que impone su cabildo: Si ( ) No ( ). Si su respuesta es  
positiva mencione cuáles y el motivo

d. Conoce a alguien a quien se haya sancionado: Si ( ) No ( ). Si su respuesta es positiva  
marque los motivos de la sanción: Injuria ( ) Violación Sexual ( ) Injuria ( )  
Calumnia ( ) Violencia Intrafamiliar ( ) Inasistencia Alimentaria ( ) Hurto ( )  
Abuso de Confianza ( ) Daños en los Recursos Naturales ( )

Concierto para delinquir ( ) Terrorismo ( ) Cultivos Ilícitos ( ) Rebelión ( )

**MIL GRACIAS POR SU TIEMPO Y VALIOSA COLABORACIÓN.**

## BIBLIOGRAFIA.

ABRAM, Matías. *Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en el Ecuador*. Ecuador: Abya-Yala, 2010.

ABRAM, Matías (1985-1990). *Lengua, cultura e identidad*. El Proyecto EBI, P.EBI, Abya-Yala. Quito: Abya-Yala, 1992.

Acción Popular, Sec. Nac. De Asuntos Educativos “Plan de Gobierno Sector Educación”. Capella Rivera, Jorge *Una Década en la Educación Peruana 1980-1990-Reflexiones y Propuesta*. Lima: Cultura y Desarrollo, 1991.

ACOSTA, Carlos. *Primer informe de investigación sobre el uso de los recursos naturales en la comunidad Awá de Pialapí, Nariño*. Cali: UNIPA, 2013.

AGUIRRE LISCHT, Daniel. *Culturas, lenguas y educación*. Barranquilla. Universidad del Atlántico, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes e Instituto Colombiano de Antropología. (ed.), 1999.

AGUIRRE, LICHT, Daniel. “¿Etnoeducación Etnocoacción?” En: *Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación*. La Guajira: ICFES/MEN/Universidad, 2010.

ALABARCES, Pablo. “Estudios culturales”. En: ALTAMIRANO, Carlos. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

ALAPE, Arturo. *La Paz, La Violencia, Testigos de Excepción*. Bogotá: Planeta, 1996.

ALBALA-BERTRAND, L. *Pero ¿cómo obtener información apropiada para tomar decisiones?* Bogotá: Planeta, 2006.

ALBÓ, citado en Walsh, Catherine. *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico*. Quito: ICCI, 2000.

ALBÓ, X. y A. Anaya. *Niños audaces, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe*. La Paz: UNICEF y CIPCA, 2003.

ALBÓ, Xavier. *Bolivia Plurilingüe, Guía para planificadores y educadores*. Derecho consuetudinario: posibilidades y límites. Documento inédito. La Paz, Bolivia. Vol. I, Cuadernos de Investigación 44. La Paz, Bolivia: UNICEF, CIPCA, 2009.

ALBÓ, Xavier. *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Trillas, 1999.

ALDANA, Eduardo. *Colombia, Al Filo de la Oportunidad*. T. I. y II. Bogotá: Planeta, 1996.

ALLPA, Mushuk. *La experiencia de los indígenas de Pastaza en la conservación de la selva amazónica*. Silva, Erika comp. Ecuador: AMAZANGA, Comunidec, OPIP, 2002.

ALVAREZ DE LUNA, Alejandro. *Antropología Cultural*. Madrid: Ediciones Rioduero, de la Editorial Católica, S.A., 1998.

ÁLVAREZ GARZÓN, Juan. *Los Clavijos*. Quito Ecuador: Quitos, 2008.

AMADIO, Massimo. *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Documento de trabajo. Ginebra: BIE/UNICEF, 1995.

AMODIO, Emanuele. “Escuelas como espadas”. En: AMODIO, Emanuele. (Compilador) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya-Yala, 2006.

ANAYA. S. James. *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*. Madrid: Trotta, 2005.

ANDER – EGG, Ezequiel. *Diccionario del Trabajo Social*. Bogotá: Plaza y Janes, Editores Colombia Ltda, 2001.

ANSIÓN, Juan. *La escuela en la comunidad campesina, proyecto escuela, ecología y comunidad campesina*. Lima: Planeta, 1995.

ARANGO Ochoa, Raúl. *Los pueblos Indígenas de Colombia*. Bogotá: Plaza y Janes, 2005.

ARANGO OTALVARO, Omar. *Antropología Cultural, Proyecto y Práctica*. Serie Evangelización y Cultura, Folleto No. 4. Medellín: “IMA” (Instituto Misionero de Antropología), 2002.

ARCINIEGAS, Germán. *América Nació entre Libros*. T. I y II. Bogotá: Nacional, 1998.

ARENDDT, Hannah. *¿Qué es Política?* Barcelona: Paidós, 1997.

ARGUEDAS, José María. *Dioses y Hombres de Huarochiri*. México: Siglo XXI, 2009.

ARISTIZÁBAL, Samuel. *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2001.

ARISTÓTELES: *Política*. Madrid: Aguilar, 2006.

ARTEAGA, Manuel. *Historia Política de Colombia*. T. I y II. Bogotá: Intermedio, 2009.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto. “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”. En: *Revista Iberoamericana de*

*educación*. N° 13. Educación bilingüe (1997). Biblioteca virtual. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm). Consultada 18 de mayo de 2007.

AZTAIZA DUVADIER. *Rostros Indígenas de Nariño*. Pasto. Nariño: UNIPA, 2006.

BACON, Francis. *El Progreso de las Ciencias*. México: Prince, 2000.

BALANDIER, Georges. *Antropología Política*. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

BALLÓN AGUIRRE, Enrique y CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. *Diglosia lingüoliteraria y educación en el Perú*. Lima. Concy-TEC/GTZ, 1990.

BALLÓN AGUIRRE, Enrique. *Introducción al estudio semiótica de la literatura étnica en el Perú, Amazonía Peruana*. Vol. 11, n° 3. Lima: Trillas, 1978. (Mitología).

BALLON, Enrique. *Las diglosias literarias peruanas (deslindes y conceptos)*. Lima: Prince, 2007.

BANCO CENTRAL DE VENEZUELA. Informe Económico. Caracas. 1999.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO: *Informe de Progreso Económico y Social*. 1999.

BARNACH-CALBÓ, Ernesto. "La nueva educación indígena en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13. Educación bilingüe. Lima: Planeta, 1997.

BARNES, Barry. *El problema del conocimiento*. En: OLIVÉ, Olivé. (comp.). *La explicación social del conocimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

BAUD, M. *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Quito: Abya Yala, 1996.

BENAVIDES CAMPO, Manuel. *Leyendas y Mitos de Los Pastos*. Bogotá: CEDIGRAF, 2010.

BENÍTEZ Naranjo, Hernán Darío. (S.F). "*Situación del Indígena ante el Régimen Penal. Estado actual y perspectivas*", en AAW., Memorias del Simposio de Antropología Jurídica, Normas formales-costumbres legales. Santa Fe de Bogotá: Planeta, 2007.

BEREDAY, George. *El Método Comparativo en Pedagogía*. Barcelona. España: Herder. 2000.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.

- BETANCUR, Carlos (Compilador). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA*. Bogotá: Planeta, 1991.
- BEYERSDOFF, Margot. “La tradición oral quichua vista desde la perspectiva de la literatura”. Cuzco. Año 4. Perú: *Revista Andina*, 2002.
- BLOCH, Marc. *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- BOBBIO, Norberto. *El Tiempo de los Derechos*. Madrid: Sistema, 1991.
- BODNAR, Y. “Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica”. En: Ministerio de Educación de Colombia (editor). *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. Bogotá: Programa de Etnoeducación y cOrprOdic, 1990.
- BODNAR, Yolanda. “La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?” En: *Revista Educación y cultura*. N° 27. Estado, educación y grupos étnicos. 1992.
- BOLAÑOS, Gabriela. *Procesos de educación superior, un camino de autonomía y convivencia intercultural*. Medellín: Librería Señal Editora, 2010.
- BOLAÑOS, Graciela. “Proyecto educativo comunitario”. *PEC*. En: *Revista Chayuce*. N° 3. Popayán, Colombia: CRIC, 1999.
- BOLAÑOS, G., A. “¿Qué pasaría si la escuela...?” En: *Revista Papeles de la Casa Chata* 2(3). México, D. F.: Planeta, 2004.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. *México profundo, Una civilización negada*. México: Centro nacional para la Cultura y las Artes/ Grijalbo, 2003.
- BONILLA, Elsy. *Formación de Investigadores*. Bogotá: Tercer Mundo, 1998.
- BOOKCHIN, Murria. *Por Una Sociedad Ecológica*. Traducido del inglés por Josep Elías. Barcelona: Gustavo Gili, S.A. 2009.
- BORDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1995.
- BORJA, Jaime Humberto. “Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos”. En: *Revista El Aconstista*, Nro. 4. México: Susaeta, diciembre. 1993.
- BOTERO, Luis Fernando. *Una Escuela entre los Kwaiker*. Estudio sobre el significado de la presencia de una escuela en la vereda indígena de “Kankapí” (Barbacoas) Nariño: UNIPA, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- BRIONES, Guillermo. *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México D. F.: Trillas, 1995.

- BURNETT, Edward. *El Mito y su Historia*. Buenos Aires: Planeta, 2004.
- CAICEDO, J. A.; CASTILLO, E. «Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras». Cuadernos Interculturales. Vol. 6, No. 10 (primer semestre 2012), págs. 62-90.
- CALVACHE, Rocío. *Patrones de comportamiento de un grupo indígena (Kwaiker) en Nariño en relación al desarrollo y evolución de sus niños de 0 a 7 años*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1998.
- CALVO Pérez, Julio y Godenzzi, Juan Carlos, compiladores. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Lima: CBC, 1997.
- CALVO, Beatriz y DONNADIEU, Laura. *El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación)*. México D.F.: CIESAS, 1982.
- CAMACHO Zamora, J. *Entre lo local y lo global, perspectivas antropológicas en educación*. Lima: Heredia, 1999.
- CAPELLA R., Jorge, y OJEDA Y OJEDA, Ludolfo. (eds.). *Una alternativa andina de profesionalización docente*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1990.
- CARVAJAL, Adalberto. *Educadores Frente a la Ley*. Bogotá: Rodríguez Quito, 1994.
- CARVALHO NETO, Paulo. *Antología del Folklore Ecuatoriano*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CASTILLA, Floreal. *El Problema del Reconocimiento del Multiculturalismo en el Liberalismo Político. Proyecto de Investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1995.
- CASTRILLÓN ARBOLEDA, Diego. *El Indio Quintín Lame*. Bogotá: Tercer Mundo, 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Modernidad, Latinoamericanismo y globalización”. En: *Cuadernos Americanos (México)*, vol. 1, no. 67. México: Cuadernos Americanos, enero-febrero 1998.
- CAUTY, Zirnheld. *Algunas soluciones del problema de la neoneumeración. Pueblos Indígenas y Educación*. Quito: P.EBI/Abya-Yala, 1990.
- CEPAL: *Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile, Chile: NACIONES UNIDAS, 2002.
- CEPAL: *Panorama Social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: CEPAL. LC/G. 1844, noviembre de 2006.

CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con CERON*, Benhur. Los Awá – Kwaiker. Un grupo de la selva pluvial del Pacífico Nariñense y el Nor – Occidente Ecuatoriano. Quito: ABYA – YALA, 1999.

CHASE Sardi, Miguel. “La Situación Actual de los Indígenas del Paraguay”. En: Suplemento Antropológico, Vol. 6, Nos. 1-2. Asunción: Universidad Católica, 2010.

CHUNGA, Sigfrido Chiroque: *Mapa de la Pobreza Educativa en el Perú*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 2012. 4ª Edición.

CIFUENTES, Víctor Eliú. *La educación bilingüe en Guatemala*. Guatemala: A Saber, 1990.

COBARIA, Berito. *Manifiesto por la Vida y la Dignidad*. El Pueblo U’wa Denuncia. Comunicado de Prensa. Bogotá, D.C.: Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, abril de 2013.

COLOMBRE, Adolfo. *Hacia la autogestión indígena*. (Documentos) Quito: Ediciones del Sol, 2014.

CONSEJO INDIO DE SUD-AMERICA, CISA. *Seminario de Filosofía, Ideología y Política de la Indianidad Edición Especial Indio de Sud-América*. Lima: CISA - Centro Kolla, 1986.

CONTRERAS BASPINEIRO, Alex. *Los niños por el territorio y la dignidad, Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia: MECUnicef, 1992.

CORTEZ ORTIZ, Manuel y PANTOJA R. Gonzalo. *Mitos, Leyendas y Relatos de Ariería en Imués y Ospina (Nariño)*. Pasto: UNIPA, 2006.

CORVALÁN, Graziella. *Bibliografía sobre bilingüismo en América Latina, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos*. Asunción: REDUC, 2007.

D’EMILIO, Lucía. “Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguano”. En: Revista ILDIS/Editorial Nueva Sociedad, *Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad, 1991.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). *Proyecciones de población*. Bogotá: DANE, 2008.

DE ASÍS ROIG, Rafael. *Las Paradojas de los Derechos Fundamentales como Límites al Poder*. Madrid. Editorial Debate y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 2007.

DE LUCAS, Javier. *El Desafío de las Fronteras. Derechos Humanos y Xenofobia frente a una Sociedad Plural*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1994.

DELORS, Jacques et. al. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Paris: UNESCO, 1996.



- DELORS, Jacques: *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto. “Diversidad Cultural y Educación en IberoAmérica”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Educación, Lenguas, Culturas. Número 17, Mayo-Agosto. Versión Virtual. Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm) Consultada 3 de julio de 2008.
- Diccionario de la Lengua Española. Ediciones Espasa Calpe, 1995. Versión 21.1.0
- DUQUE, Armando. *Tres Miradas al Mundo Escolar*. Bogotá: FES, 1995.
- DURAN, Rocío. *PROYECTO ATLÁNTIDA*. T. I, II, III y IV. Bogotá: FES, 1999.
- ECHEVERIA ALMEIDA, José. *El Lenguaje Simbólico en los Andes Septentrionales*. Colección Curiñan. Otavalo. Ecuador: Instituto Otavaleño de Antropología, 1988.
- ELIADE, Mircea. *Lo Sagrado y lo Profano*. Barcelona: Labor, 1997.
- ENRIQUE PEREZ LUÑO. *Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Tecnos, 1984. (Entidad patrocinadora: Ministerio de Educación y Cultura de España).
- ESCARBAJAL, Andrés. “La Educación Intercultural en un mundo convulso”. En: *Pedagogía Social*. Revista interuniversitaria No. 11 Segunda época. Diciembre 2004, Pp. 301 – 317. Valencia: Pedagogía social, 2004.
- FALS BORDA, Orlando. *Conocimiento y Poder Popular*. Bogotá: Fundación Punta de Lanza y Siglo Veintiuno editores S.A., 2005.
- FERNÁNDEZ, Hernán / Jorge Rosales: *Educación una Mirada hacia Adentro, Analfabetismo, Repitencia y Deserción*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 1990.
- FERNÁNDEZ, Juan Manuel: *Manual de Política y Legislación Educativas*. Madrid: Síntesis. S. A., 1999.
- FIGUEROA, José Antonio. *Sistemas Políticos Comparados de los Grupos Indígenas de la Costa Ecuatoriana*. Quito: Departamento de Antropología de la Universidad Católica del Ecuador, 2013.
- FONINI MONSERRAT, Ruth. “La enseñanza de lenguas indígenas brasileñas”. En: LÓPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth (Eds.), *Pueblos indios, Estados y educación*, Quito: Abya-Yala, 2010. Pp. 457.
- FONTANA, Joseph. *La Historia Después del “Fin de la Historia”*. Barcelona: Crítica, 2005.
- FORERO, Alfonso. *La Nueva Educación*. Santa Fe de Bogotá: Prolibros, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *El Sujeto y el Poder*. México: Planeta, 1996.

FOX, Richard. *Lions of the Punjab*. Estados Unidos: University Of California Press, 1985

FREIRE, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós, 1990.

FROUFE Quintas, Sindo. “Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad”. En: *Pedagogía Social*. Jun. (3). Valencia: Pedagogía Social, 1999.

FUCHS, Peter B. *Condiciones Socio – económicas de los indígenas Kwayker*. Pasto. Nariño: UNIPA, 2008.

GALLARDO León, Claudio. *Resultados del análisis de datos cuantitativos para la medición de la “pobreza y exclusión social de los indígenas en Quito, Guayaquil y Tena”*. Quito: Planeta, 2002.

GALLEGO, Hernando. “Etnoeducación: ¿Reforma de la educación o del pensamiento?” *Boletín de Antropología*. Vol. 13, No. 30. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999.

GALLI, Norberto. *Problemas de Pedagogía*. Barcelona. España: Herder, 2009.

GAMBOA MARTINEZ, Juan Carlos. *Estado, Etnias y Diversidad: Ocho Ensayos Sobre la Realidad Étnica en Colombia*. Bogotá, D.C.: Escuela Superior de Administración Pública, Facultad de Estudios Avanzados. ESAP, 1993.

GARCÍA, Alfonso. “Identidad y Cultura: efectos en la Identidad Intercultural”. En: *Pedagogía Social*. Revista interuniversitaria. No. 10 Segunda época. Diciembre 2003, Pp. 253 – 264. Murcia: Pedagogía Social 10 Segunda época, 2003.

GARCÍA Castaño, F.J. y PULIDO MOYANO, R.A.: *Educación Multicultural y Antropología de la Educación. Educación Intercultural, la Europa sin fronteras*. Barcelona: P. Feroso. Narcea, 2005.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Cátedra UNESCO de educación superior universidades de los Andes. Santafé de Bogotá. Caracas, Venezuela: UNESCO, 2007.

GARCIA HIERRO, Pedro y CHASE SMITH Richard. *El Indígena y Su Territorio Son Uno Solo*. Lima: COICA, 1991.

GARCIA MARQUEZ, Gabriel. *Cien Años de Soledad*. Bogotá: Oveja Negra, 1989.

GARCÍA, Wilian. En: “REVISIÓN HISTÓRICA DEL FENÓMENO EDUCATIVO INDÍGENA EN EL NORORIENTE DEL CAUCA (COLOMBIA)”. *Revista Española de Educación Comparada*, 18 (2011), Pp. 279-302. Valencia: SEEC, 2011.

GEERTZ, Clifford. *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa, S.A., 2009.

GÓMEZ, Hernando. *Educación. La Agenda del Siglo XXI*. Bogotá: PNUD. TM, 1998.

- GONZALEZ, Andrés. *Almanaque Mundial*. México: Televisa, 1999-2000.
- GONZÁLEZ, Inmaculada. “DESARROLLO Y CULTURA TRAS LOS OBJETIVOS DEL MILENIO: CONSECUENCIAS EN LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL”. En: *Desarrollo y Cultura tras los Objetivos del Milenio*. Revista Española de Educación Comparada, 17 (2011), Pp. 31-64. Valencia: SEEC, 2011.
- GREEN, Abadio. *El Problema Sociocultural en la Población Indígena*. Lima: Planeta, 2001.
- GROS, Christian. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.
- HAMEL, Enrique Reimer. *Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos perspectivas de análisis sociolingüístico*. Bogotá: Alteridades, 1995.
- HAUG, Eugen. *Los Nietos del Trueno*. Quito: Abya Yala, 2008.
- HENRIKSEN, Lee. *Sistemas Fonológicos Colombianos*. Lomalinda (Meta): Editorial Townsend, 2003.
- HERNÁNDEZ, Roberto. *Metodología de la Investigación*. Bogotá: McGraw Hill, 1996.
- HERRERA Peña, Guillermina. *Educación intercultural bilingüe*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar Guatemala, 1999.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá, D.C.: ICFES, 2010.
- Instituto Nacional de la Administración Pública, “*Perfil de la Administración Pública Peruana*”. Lima: Planeta, 2010.
- JOHNSON, Paul. *Tiempos Modernos*. Buenos Aires: Javier Vergara, 2008.
- JUNG, Ingrid y LÓPEZ, Luis Enrique. *La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina (Subregión Andina)*. Lima: GTZ, 1993.
- JUNG, Ingrid. *Conflicto cultural y educación*. Quito: Abya-Yala, 1992.
- JUNG, Ingrid. *Propuesta de formación del maestro bilingüe*. Lima: Planeta. 1994.
- JUNG, Ingrid; SERRANO Javier y URBAN, Christianne. *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Lima-Puno: PEEB-P-UNA-P, 1989.

KOTTAK, C.P. *Etnicidad y relaciones étnicas, una explicación a la diversidad humana*. Lima: Mc Graw Hill, 2012.

KRIEKEMANS, A. *Pedagogía General*. Barcelona. España: Herder, 1982.

KUEPER, Wolfgang. *Pueblos indígenas y Educación*. Tomo VI, n° 21. Quito: P.EBI/Abya – Yala, enero-marzo 2012.

KYML, W. *Las Políticas del Multiculturalismo: Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós, 2009.

KYMLICKA, Will. *Filosofía Política Contemporánea. Una Introducción*. Barcelona: Ariel, 1995.

LABARCA, Guillermo. “¿Cuánto se puede gastar en educación?”. En: *Revista de la CEPAL* 56 (agosto, 1995).

LAENG, Mauro. *Vocabulario de Pedagogía*. Barcelona. España: Herder, 1982.

LAGUNAS CERDA, Horacio. *La justicia entre los tarahumaras*. Revista México: Indígena, 1989.

LEBOT, Ivon. *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 2002.

LEE WHORF, Benjamín. *La relatividad lingüística*. Madrid: Alianza, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Loin de Brésil; entretien avec Véronique Mortaigne*. Paris: Chandeigne, 2005.

LINDENBERG MONTE, Nietta. “Algunas concepciones indígenas de educación”. En: LLOREBA, J.R. *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Barcelona: Anagrama, 1998.

LÓPEZ, Luis E. y D’EMILIO, Lucía, *La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales. Pueblos indígenas y Educación*. Quito: Abya-Yala, 1991.

LÓPEZ, Luis Enrique y MOYA, Ruth (Eds.). *Pueblos indios, Estado y educación*. Quito: Abya-Yala, 1990.

LÓPEZ, Luis Enrique. *El bilingüismo de los unos y de los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú*. Lima: Concytec/GTZ, 1990.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. En: *Revista iberoamericana de Educación*. Número 20. OEI. 50 años de cooperación. Barcelona: Planeta, mayo - Agosto. 2008.

LÓPEZ. L. E. (en prensa). “Pueblos, lenguas y culturas indígenas en América Latina y el Caribe”. En I. Sichra (Coordinador). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América*. Lima: Trillas, 2005.

MAMIAN, Doumer. *El Papel de la Tradición Oral en los Andes*. Quito. Ecuador: Quitos, 2001.

MARTÍN, Gerald. *Gabriel García Márquez. Una Vida*. Barcelona: DEBATE, octubre 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili, 1987.

MARTÍNEZ, Cobo. *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*. Lima: TM. Banco Mundial, 2009.

MAY, Ernesto. *La Pobreza en Colombia*. Bogotá: TM. Banco Mundial, 1996.

MDH: *El Progreso de Bolivia. Hacia las metas de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Evaluación de medio término*. La Paz, Bolivia: UNICEF, 1995.

MEJÍA Y MEJÍA, Justino. *Ensayo Sobre Prehistoria Nariñense y Costumbres de la Provincia de Obando*. Ecuador: Quito, 2009.

MEJIA, Marco, R. *Educación y Escuela en el Fin del Siglo*. Bogotá: CINEP, 1995.

MEJÍA, Vélez María Emma. *La Etnoeducación realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá: MEN, 2005.

MELUCCHI, A. *L'inventione del presente*. Boloña: Planeta, 2007.

MEN. *La Etnoeducación. Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. (Decreto 804 de Mayo 18 de 1995 del Ministerio de Educación). Santa fe de Bogotá: MEN, 1995.

MEN. *Lineamientos Generales de Educación Indígena*. Bogotá: MEN, 1990.

MEN. «*Reflexiones sobre los Proyectos Educativos Institucionales y Guías para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas*». Santa fe de Bogotá: MEN, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Boletín Informativo de Etnoeducación*. Bogotá: MEN, 1992.

MIETZEL, Gerd. *Psicología Pedagógica*. Barcelona. España: Herder, 1986.

Ministerio de Educación – Unidad de Estadística Educativa. *La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Información y análisis sobre los cambios recientes en la educación peruana*. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe>. Citado julio 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. COLOMBIA. *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Documento marco. Serie documentos formación de maestros. Santa fe de Bogotá: MEN, junio de 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. COLOMBIA. *Estadísticas de Educación*. 1995 – 2000. Bogotá: MEN, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. COLOMBIA. *Estadísticas de Educación*. 2010 - 2015. Bogotá: MEN, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. COLOMBIA. *Informe al Congreso 1998 – 1999*. Imprenta nacional. Santa fe de Bogotá: MEN, julio de 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. *Un Plan Educativo para la Paz*. Santa fe de Bogotá: MEN, julio de 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Cultura y Deporte*. *Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad y Equidad de la Educación - PFCEE*. Bogotá: MEN, 1999-2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General de Educación Inicial y Especial *Programa Curricular de Educación Inicial*. Bogotá: MEN, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Oficina de Presupuesto y Planificación Educativa*. “*Manual de Evaluación de la Educación*” (Versión Preliminar). Lima – Perú: MEN, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Organización de Estados Americanos. *Áreas de Formación Técnica: Guía Metodológica y de Evaluación*. Bogotá: MEN, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Currículum de Educación Preescolar - Modelo Normativo*. Caracas: MEN, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACION. *Diseño para la Evaluación del Nivel de Educación Preescolar*. Caracas: MEN, 1995.

Ministerio de la Protección Social y OPS/OMS, “*Insumos para la conceptualización y discusión de una Política de Protección Social en Salud para los Grupos Étnicos en Colombia*”, 2011.

MONTALUISA, Luis Octavio. “*La fonología del awapit, Hacia la estandarización de su escritura*”. En: *Pueblos indígenas y Educación*. Quito: Abya-Yala, 1992.

MONTOYA, Oscar: *Educación y Escuela. Compromiso de Todos*. Bogotá: Carrera 7ª, 1995.

MORA BENAVIDES, Roberto. *El Folclor de Nariño*. Bogotá: CEDIGRAF, 2005.

MOSONYI, Esteban y RENGIFO, Francisco. “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe”. En: N. Rodríguez et al. (comps.), «*Educación, etnias y descolonización en América Latina*». México: III/UNESCO-OREALC, 1983.

- MOYA, Ruth. *Ecuador plural: palabras y textos*. Quito: P. EBI ed., mayo 1993.
- MOYA, Ruth. “Estructura del poder y prestigio lingüístico en Toacazo”. En: Varios, *Lengua y cultura en el Ecuador*. Otavalo. Ecuador: Instituto Otavaleño de Antropología, 2003.
- MOYA, Ruth. *Políticas nacionales, lineamientos curriculares y estrategias lingüísticas para el desarrollo e institucionalización de la educación de las etnias de Honduras*. Informe, Proyecto ADEPRIR Hon/87/R01. Tegucigalpa: Mimeo, 1994.
- MOYA, Ruth. *Simbolismo Ritual en el Ecuador Andino*. Otavalo. Ecuador: Gallo Capitán, 1981.
- MUENALA, Humberto. *Taller de terminología básica de matemática en quichua para la educación bilingüe Intercultural. Pueblos indígenas y Educación*. Quito: Abya-Yala, 1990.
- MUÑOZ, Carlos. *Cómo elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis*. México D.F.: Prentice, 2010.
- MUYUY, Gabriel. *Cultivos ilícitos*. Bogotá, D.C.: Planeta, 28 de junio de 2010.
- NACIONES UNIDAS (2009). *El Relator Especial de Naciones Unidas sobre pueblos indígenas concluye visita a Colombia*. Comunicado del 27 de julio del 2009.
- NIETO, Mauricio. *Remedios para el Imperio: historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*. Barcelona: Prince, 2000.
- NINYOLES, Rafael Luis. *Estructura social y política lingüística*. Madrid: Tecnos, 1975.
- OEI - *Sistemas Educativos Nacionales*. Bogotá: OEI, 2008.
- OEI: *Sistemas Educativos Nacionales – Bolivia*. Madrid: OEI, 2004.
- OLANO, HERNÁN. *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C.: Ediciones Doctrina y Ley. 2013.
- Organización de los Pueblos Indígenas del Pastaza. (OPIP). 2002.
- ORY, Pascal. *Nueva Historia de las Ideas Políticas*. Madrid: Mondadori, 1992.
- OSBORN, Ann. “Compadrazgo y Patronazgo”. No. 118. Bogotá: En: *Revista ECO*, 2003.
- OSBORN, Ann. “Nomenclatura y Parentesco Cuaiquer”. En: *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. XVI. Bogotá, 2005.

OSBORN, Ann. *Estudio para el Conocimiento y Rescate de Formas Autóctonas de Atención al Niño. Los Kwaiker de Nariño*. Pasto, Nariño: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2011.

OSBORN, Ann. *Estudios sobre los indígenas Kwaiker de Nariño*. Bogotá: ICBF - ICAN – Colcultura, 2009.

PADILLA, Raymond. *La formación de docentes para la educación bilingüe*. Ponencia presentada al «Coloquio Internacional. Bilingüismo y Educación». México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, 29-30 de abril, 1993.

PALACIOS, Nicolás. *El Educador*. Bogotá: Docentes, 1998.

PANCHO, Avelina. “*EDUCACION SUPERIOR INDÍGENA EN COLOMBIA, UNA PUESTA DE FUTURO Y ESPERANZA*”. ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA (ONIC) CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). IESALC – UNESCO. Cali.: Universidad de San Buenaventura (Cali), julio de 2004.

PÁRAMO, Guillermo. *Conferencia «La Cosmovisión»*. Seminario Nacional de Diseño Curricular en Etnoeducación. Bogotá: Planeta, 2008.

PARRA, Rodrigo. *Alumnos y Maestros*. Bogotá: FES, 1996.

PARRA, Rodrigo. *Innovación Escolar y Cambio Social*. T. I y II. Bogotá: FES, 1997.

PECES-BARBA, Gregorio. *Sobre el Puesto de la Historia en el Concepto de los Derechos Fundamentales*. En: Anuario de Derechos Humanos No.4 1986-1987. Madrid, 1987.

PEDRO, Francesc: *Las reformas Educativas. Una Perspectiva Política y Comparada*. Barcelona: Paidós, 2012.

PERAFÁN, Carlos César. *Impacto de Cultivos Ilícitos en Pueblos Indígenas*. Washington DC.: El Caso de Colombia. Inter- American Development Bank (SDS/IND), 1999.

PINEDA CAMACHO, Roberto. *Pueblos indígenas de Colombia: Una aproximación a su historia, economía y sociedad, en Tierra Profanada. Grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia*. Onic. Cecoin. Ghk. Santa Fé de Bogotá: Disloque, 1995.

PLANT, Roger. *Pobreza y desarrollo indígena*. Washington, D.C.: Planeta, diciembre de 1998. No. IND – 105.

QUINTIN LAME, Manuel. *En defensa de mi raza*. Bogotá: Editextos, 2007.

QUINTIN LAME, Manuel. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Bogotá: Organización nacional Indígena de Colombia, 2008.



- RENSHAW, John y Natalia Wray. *Indicadores de pobreza indígena*. Washington, D.C.: Planeta, enero de 2008.
- RODRÍGUEZ, Villota Gustavo. *Derecho Civil, Parte general y personas*. Bogotá: Trillas, 2013.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, F. J. y GARCÍA, J. E.: Metodología de la Investigación Cualitativa, Ediciones Aljibe, Málaga. 2013.
- ROLDAN ORTEGA, Roque. *Fuero Indígena Colombiano*. Plan Nacional de Rehabilitación. Bogotá: Presidencia de la República, 1990.
- ROMERO L, Fernando. *La educación indígena en Colombia*. 1970-2000. Diálogos Educativos. N° 3. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2002.
- ROMOLI, Kathleen. “Las tribus de la antigua jurisdicción de Pasto en el siglo XVI”. En: *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen XXI. Bogotá, 1977.
- RUBINSTEIN, Juan Carlos. *El Método Periférico*. Bogotá: EUDEBA, Tercer Mundo, 2009.
- RUIZ, Bernardo. “Racismo, ciencia y educación intercultural”. En: *Pedagogía Social* 4 Segunda época. Sevilla: Pedagogía Social.
- RUIZ, H. Margarito. “La Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía”. En: Buerguete, Aracely (Coord). *México: Experiencias de autonomía indígena*. IWGIA No. 28, 1999.
- SABINO, Carlos. *El Proceso de Investigación*. Bogotá: El Cid., 1996.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- SÁNCHEZ PARGA, José. *Formas de memoria, tradición oral y escolarización. Pueblos indígenas y Educación*. Quito: P.EBI/Abya- Yala, 1992.
- SAPIR, Edward. *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008. 2ª.ed.
- SARLO, Beatriz. *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogos, 2012.
- SARMIENTO y Caro. *En Planeación y Desarrollo*. Vol. XXVIII, No.1. Bogotá: Planeación, ene-mar 1997.
- SITEAL. SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA. 27 de diciembre de 2011.
- SMITH, Richard C. *Un tapiz tejido a partir de las vicisitudes de la historia, el lugar y la vida cotidiana*. Lima. Perú: Fundación Ford, Oxfam América, 2002.

- SMITH, Richard C. y Natalia Wray, eds. *Amazonía. Economía Indígena y Mercado: Los desafíos del desarrollo autónomo*. Quito: COICA - Oxfam América, 1996.
- SPECK, Josef. *Conceptos Fundamentales de Pedagogía*. Barcelona. España: Herder, 1985.
- STADMUELLER, George. *Historia del Derecho Internacional Público*. Madrid: Aguilar, 1961.
- SUAREZ, Hernán. *Legislación Educativa*. Bogotá: Siglo XXI, 2008.
- TAYLOR, Charles. *El Multiculturalismo y la "Política del Reconocimiento"*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- TENZER, Nicolás. *La Sociedad Despolitizada*. Barcelona: Paidós, 1992.
- TORRES, Alfonso. *Enfoques Cualitativos y Participación en Investigación Social*. T. I y II. Bogotá: Arfin, 1995.
- TRAPNELL, Lucy. "Mucho más que una educación bilingüe". En: «Shupihui» (IQUITOS). No. 30, 239-46. Quito. Ecuador: Trillas, 1984.
- TRILLOS AMAYA, María. *El entramado de la multiculturalidad: Respuestas desde la Etnoeducación*. Lima: AGUIRRE, 2008.
- TRILLOS AMAYA, María. "Etnoeducación: Balances y perspectivas". En: TRILLOS AMAYA, María (ed.). *Lenguas aborígenes de Colombia. Memoria 4: Educación endógena frente a educación formal*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, CCELA, 2013.
- TUSQUETS, Juan. *Teoría y Práctica de la Pedagogía Comparada*. Madrid. España: Magisterio Español, S. A., 2005.
- UNESCO, OREALC. *Panorama Educativo de las Américas. Chile*. Chile: UNESCO, 2002.
- UNESCO, OREALC. *Situación Educativa de las Américas y el Caribe 1980- 2000. Chile*. Chile: UNESCO, 2001.
- UNESCO. *El Derecho de Ser Hombre*. Madrid: Tecnos, 1973.
- UNESCO, *¿Alcanzaremos la meta para el 2015?* Bogotá: UNESCO, 2008.
- UNESCO, *ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA*. Bogotá: UNESCO, 2007.
- UNESCO, *INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO DE 2011*. Bogotá: UNESCO, 2012.
- UNESCO, *LA ALFABETIZACIÓN, UN FACTOR VITAL*. Bogotá: UNESCO, 2006.

- UNESCO, *LLEGAR A LOS MARGINADOS*. Bogotá: UNESCO, 2010.
- UNESCO, *propone superar la desigualdad porque es importante la gobernanza*. Bogotá: UNESCO, 2009.
- UNESCO. *INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2002. EDUCACIÓN PARA TODOS ES DESARROLLO*. Bogotá: UNESCO, 2002.
- UNESCO. *INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EPT EN EL MUNDO 2005. El Imperativo de la Calidad*. Bogotá: UNESCO, 2005.
- UNESCO. *Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Presidente Javier Pérez de Cuellar)*. Madrid: UNESCO-Fundación Santa María, 1997.
- URQUIOLA, Miguel. “Educación Primaria Universal”. En: *¿Dónde Estamos el 2000? Remontando la Pobreza. Ocho Cimas a la Vez*. Naciones Unidas, 2000.
- VALENCIA VILLA, Alejandro. *Derecho Humanitario para Colombia Defensoría del Pueblo*. Bogotá, D.C.: Defensoría del Pueblo, 1994.
- VEGAS, Emiliana. *Descripción detallada del Sistema de Remuneración de Docentes y Directores en Bolivia*. La Paz: Planeta, 2002.
- VV. AA. *Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. La Habana. Cuba: Planeta, junio 1989.
- WEBER, Erich. *Estilos de Educación*. Barcelona. España: Herder, 1982.
- WRAY, Natalia. *Participación de los Pueblos Indígenas en los escenarios democráticos en América Latina: notas para una reflexión*. Documento inédito. La Paz: Fondo Indígena, 2012.
- WRAY, Natalia. *Pueblos indígenas y actividad petrolera en Ecuador*. Conflictos, estrategias e impactos. Ibis Dinamarca, Oxfam América. Quito: Rimana, 2000.
- WRAY, Natalia. “Los cambios en las relaciones políticas entre pueblos indígenas, los estados y las sociedades nacionales en la región amazónica de Bolivia, Ecuador y Perú durante la última década”. En: *Pueblos Indígenas de América Latina: retos para el nuevo milenio*. Lima, Perú: Presentación multimedia. Fundación Ford, Oxfam América, 2002.
- WRAY, Natalia. “La demanda indígena amazónica de autonomía: condiciones externas y procesos internos”. En: *Iniciativa Amazónica, julio-agosto 2003 Revista de la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos*. Quito: ALDHU, 2003.
- WULF, Christoph. “El Otro como punto de referencia para la educación en Europa”. En: *Revista Española de Pedagogía*, no. 221, enero-abril 2002.

WULF, Christoph. “El otro. Perspectivas de la educación intercultural”. En: ZAFRA, David. *Manual de Derecho Docente*. Bogotá: Zafra Abogados, 1994.

ZINSSER, Judith P. Paris: UNESCO, 1999. (Estudios y documentos de Educación). N°62.

## FUENTES ELECTRÓNICAS.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Acceso a la Educación postsecundaria para los pueblos indígenas. Disponible en <http://www.iadb.org/news/articledetail.cfm?Language=SP&artid=2936>. Consultada 13 de agosto 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. La Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en [http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/indigenas/informes/costarica/ind\\_cr.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/indigenas/informes/costarica/ind_cr.pdf). Consultada 20 de septiembre 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. 2006. Disponible en [www.iadb.org/sds/ind](http://www.iadb.org/sds/ind). Consultada noviembre 2010.

BETANCUR, Carlos Jaramillo. (Compilador). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991*. Bogotá: Librería Doctrina y Ley, Ltda., 2002. Disponible en [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html) consultada el 10 de octubre de 2013.

CEPAL. Disponible en <http://www.eclac.cl/cgibin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/1/27521/P27521.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>. Consultada 22 de septiembre 2011.

CHAGAS. Disponible en <http://www.google.com.co/#hl=es&q=mal+de+chagas&oq=mal+de+chagas&aq>. Consultada 10 de agosto 2011.

CIFRAS DE DESIGUALDAD EN COLOMBIA. UNIÓN NACIONAL DE EMPLEADOS BANCARIOS. Disponible en [http://www.unebcolombia.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=571](http://www.unebcolombia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=571). Citado el 18 de abril de 2013.

CORPOEDUCACIÓN Y FUNDACIÓN CORONA. *Informe de progreso educativo de Colombia, entre el avance y el retroceso*. Primera edición; Bogotá, Colombia, junio de 2003, Pp. 6. Disponible en [www.corpoeducación.org.co](http://www.corpoeducación.org.co). Consultada 17 de noviembre de 2011.

DANE. Disponible en: <http://www.colombia-sa.com/datos/datos.html>. Citado 8 de febrero de 2014.

DATOS MACRO.com. Disponible en: <http://www.datosmacro.com/demografia/natalidad/colombia>. Citado el 8 de febrero de 2014.

DENGUE. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Dengue>. Consultada 10 de agosto 2011.

DÍAZ-COUDER, Ernesto. "Diversidad Cultural y Educación en IberoAmérica". *En: Revista Iberoamericana de Educación*. Educación, Lenguas, Culturas. Número 17, Mayo-Agosto. Versión Virtual. (Disponible en [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm). Consultado 15 de agosto 2010.) 1998.

FRANZ, Boas. *Concepto de Cultura*. (Retomando a KROEBER, Alfred. Antropólogo norteamericano). Artículo virtual disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/boas.asp>. Consultada 27 diciembre de 2011.

INSTITUTO PARA LA DEFENSA DE LAS PERSONAS EN EL ACCESO A LOS BIENES Y SERVICIOS (INDEPABIS). INDEPABIS, Orienta y Educa sobre el Sistema Único de Registro SUR. Disponible en: <http://www.indepabis.gob.ve/noticias/1787>. Citado 22 de agosto de 2012.

MALARIA. Disponible en <http://www.google.com.co/#hl=es&q=malaria&oq=malaria>. Consultada 10 de agosto 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Normatividad básica para etnoeducación*. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89938.html> Página consultada en abril 15 de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Normatividad básica para etnoeducación*. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89938.html> Página consultada en abril 15 de 2010.

MORTALIDAD EN EL MUNDO. Disponible en: [http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa\\_de\\_mortalidad\\_infantil.html](http://www.indexmundi.com/es/colombia/tasa_de_mortalidad_infantil.html). Citado el 8 de febrero de 2014.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS, Base de Datos de los Órganos de Tratado. Disponible en <http://www.ohchr.org>. Consultada 26 de abril de 2011.

ONU. PUEBLO INDIO. 2000. Disponible en [http://www.puebloindio.org/ONU\\_info/indexonu.htm](http://www.puebloindio.org/ONU_info/indexonu.htm). Consultada abril 2001.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Disponible en <http://cedhu.org/html/modules.php?name=News&file=article&sid=427>. Consultada 15 de agosto 2011.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Disponible en: <http://www.semarnat.gob.mx/participacionsocial/Pages/participaci%C3%B3nsocialytransparencia.aspx>. Consultada 15 de agosto 2011.

ROZA. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Roza>. Consultada 12 de agosto 2011.

TUPAK AMARU. Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%BApac\\_Amaru\\_I](http://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%BApac_Amaru_I). Consultada 20 de octubre de 2011.

VICEMINISTERIO DE DERECHOS Y POLÍTICAS DE PUEBLOS INDÍGENAS Y ORIGINARIOS, BOLIVIA. Disponible en <http://clas.georgetown.edu/indigenous/presentations/choque.ppt>. Consultada 13 de agosto 2011.