

4



ANÁLISIS COMPARADO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA: ESCUELA NUEVA VS. EDUCACIÓN INDÍGENA

New School vs. Indigenous education in Colombia: two pedagogical models in contrast

Miguel Á. Martín * y William García **

RESUMEN

Pretendemos poner en discusión dos enfoques educativos, la Escuela Nueva y la Educación Indígena como modelos pedagógicos en contraste, a través de los cuales se ha tratado de abordar en los últimos años la problemática educativa escolarizada en las zonas indígenas del Departamento del Cauca, en Colombia. La Escuela Nueva como una propuesta gubernamental en las zonas rurales colombianas y la Educación Indígena, como alternativa socioeducativa por parte de los movimientos sociales indígenas en el Cauca y en el país, son modelos educativos en contraste utilizados como similares. Algunos elementos de orden socio-pedagógico contribuirán a señalar las posibilidades objetivas de implementación de tales políticas educativas en las zonas indígenas caucanas, cuestión importante para la construcción cultural de Colombia. El trabajo se organiza mediante el análisis y comparación de las implicaciones de las políticas y pedagógicas de cada propuesta, partiendo desde el surgimiento como proyectos educativos, con ciertas

* Universidad de Extremadura (España).

** Universidad del Cauca (Colombia).

especificidades pedagógicas cada uno, y pretendiendo ubicarlas en el contexto socio-político e histórico del país, lo cual permitirá caracterizar las influencias y concepciones que actualmente subyacen en sus planteamientos.

PALABRAS CLAVE: Escuela Nueva; Educación Indígena; Política; Cultura; Social; Colombia.

ABSTRACT

We intend to call into question two educational approaches, the New School and Indigenous Education as contrasting pedagogical models, through which attempts have been made in recent years to address educational issues schooled in indigenous areas of the Department of Cauca, Colombia. The New School as a government proposal in rural Colombian and Indigenous Education, socio alternatively by indigenous social movements in Cauca and in the country, educational models in contrast are used as similar. Some elements of order sociopedagogical help point out the objective possibilities of implementing such educational policies in Cauca indigenous areas, which is important to the cultural construction of Colombia. The work is organized through the analysis and comparison of the policy implications of each proposal and teaching, starting from the rise as educational projects, with certain special pedagogical each, and trying to locate them in the socio-political and historical country which will characterize the influences and ideas that currently underlie their approaches.

KEY WORDS: New School; Indigenous Education; Politics; Culture; Social; Colombia.

INTRODUCCIÓN

La Educación Indígena presenta un origen histórico y político de revaloración y sobrevivencia cultural de los grupos étnicos en el país, especialmente desde la década de los años setenta. Por tal motivo, es un proyecto social de características culturales-comunitarias que se está construyendo con la participación de todos los sujetos educativos de estas comunidades y atiende inicialmente a un contenido ideológico y político de afirmación cultural, económica y política de las minorías étnicas. Por su parte, la Escuela Nueva encierra el proyecto de renovación académica y curricular de la escuela homogénea oficial en el país por más de ciento cincuenta años, la cual parte del Estado colombiano como proyecto de ampliar y cualificar la educación básica primaria rural en el país. Este

enfoque es construido con la participación de maestros especialmente y técnicos investigadores del Ministerio de Educación, a través de escuelas experimentales del departamento del Norte de Santander y posteriormente difundido a nivel nacional.

Basado en lo anterior, se propone discutir sobre los conceptos de educación, escuela y pedagogía que se desprenden de las experiencias de Escuela Nueva y Educación Indígena y que también contrastan significativamente en los enfoques. Los modelos pedagógicos universales, con los cuales han sido formados en las Normales, Centros Educativos y Universidades los maestros, técnicos y profesionales de la educación, no responden a la idiosincrasia y caracterización cultural de la sociedad colombiana, por tanto sus fundamentos no siempre son aplicables o coincidentes con las formas tradicionales indígenas de concebir la enseñanza-aprendizaje de los miembros de la comunidad; desde este punto de vista la escuela es sólo un pequeño, corto y conflictivo espacio/tiempo de aprendizaje, impuesto inicialmente por la cultura externa y últimamente apropiado por los grupos étnicos para su fortalecimiento. El tercer punto de este trabajo hace un estudio comparado de las diferencias metodológicas y estrategias de funcionamiento de cada uno de los programas, diferencias que señalan otro gran contraste de aplicación y validación social de las políticas educativas en relación con los grupos sociales indígenas a los cuales se dirigen. La consideración centralista de diseñar propuestas educativas para la nación, desconociendo los procesos regionales y locales que se están adelantando con anterioridad en las regiones, impide la eficiencia y optimización de los escasos recursos destinados para la educación en el país. La participación comunitaria e institucional, la concertación social y la descentralización política son tan solo premisas que los grupos indígenas caucanos quieren llevar a la práctica en su realidad.

Hoy por hoy la Educación Indígena es una construcción social, experimentada y validada constantemente y por la misma razón garantizada para la apropiación y participación de los indígenas en su desarrollo. Es fundamental entender que en muchos proyectos sociales, caso educación, hasta cierto punto los aportes constructivos se definen más por los contenidos propuestos que por el origen mismo de estos; la Escuela Nueva y la Educación Indígena proponen avances pedagógicos innovadores que debemos considerar críticamente con el fin de contribuir al desarrollo educativo de los grupos étnicos del país, dentro de los marcos políticos y culturales de los mismos indígenas colombianos.

1. EL FENÓMENO EDUCATIVO EN LAS ZONAS INDÍGENAS DEL NORORIENTE CAUCANO.

El Departamento del Cauca presenta una gran diversidad ecológica y cultural que ha tenido y tiene actualmente repercusiones en los modos de aprovechamiento de los recursos naturales, en las diferentes concepciones frente a la naturaleza y la sociedad (cosmovisiones), en los valores socializadores y educativos de las comunidades con

respecto a los medios y modos comunicativos (tradición oral, idioma materno, mitos, etc.) y por supuesto, en las concepciones de desarrollo y educación derivadas de estas raíces culturales propias y de su interacción con culturas “mayores”.

Es preciso tener en cuenta que el movimiento indígena en Colombia ha venido siendo paralelo al del resto de países iberoamericanos, y que la etnoeducación colombiana es fruto de diversos planteamientos y acontecimientos ocurridos dentro del marco de América Latina. En este sentido, para solucionar los problemas educativo-sociales de los pueblos indígenas se han venido realizando algunas acciones tanto por los distintos estados y gobiernos latinoamericanos, así como por las propias comunidades y organizaciones indígenas. Desde los años 90 del siglo XX, América Latina lleva realizando importantes esfuerzos gubernamentales en materia de Educación Intercultural Bilingüe (GONZÁLEZ PÉREZ, 2011). En ciertos momentos tales acciones han sido paralelas o coincidentes, en otros divergen y en los últimos años en Colombia tienden a converger. En otro trabajo de reciente publicación (GARCÍA BRAVO y MARTÍN SÁNCHEZ, 2011) se expusieron las principales acciones oficiales para el impulso oficial a la Educación Indígena en América Latina y el Caribe, explicando que el concepto de etnoeducación en Colombia es un concepto emanado de un marco educativo y cultural compartido, resaltando que uno de los marcos normativos y orientativos que tuvo, y aún tiene, mayor influencia en el país, para entender el fenómeno que estamos analizando, es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Producido en Ginebra en 1989, el Convenio 169 de la OIT reza sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales.

En el caso del Cauca, la primera experiencia organizativa y educativa la realizó al grupo étnico Paez, quienes desde 1971 con el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, plantean en su plataforma de lucha: “Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y formar profesores bilingües que enseñen de acuerdo a la situación y en lengua propia”. Fue en 1978 cuando empezó el Programa de Educación Bilingüe (PEB), a partir de la constitución de un equipo de investigadores y la apertura de algunas escuelas indígenas de los programas oficiales. Se plantearon ideales románticos, desenfocados de una realidad y posibilidad histórica y en algunos momentos un deber ser educativo desencajado de la contemporaneidad de las mismas comunidades indígenas y de sus verdaderos valores culturales, desconociendo en ocasiones el aporte de otros contextos culturales y cayendo en posiciones racistas y regionalistas.

Los Guambianos por su parte se constituyeron como organización a partir de 1980, pero solo hasta 1985 con la realización del Primer Planeamiento Educativo General, en el cual participaron las escuelas de los distintos Resguardos se da prioridad a las acciones educativas que benefician a la comunidad, empezando así una serie de luchas y transformaciones por una educación propia. Los programas educativos orientados por las organizaciones indígenas durante estos primeros años de la década de los setenta, son más

adaptaciones iniciales del currículum oficial, además de que la educación y la escuela juegan un papel de banderas de lucha que aglutinan “compañeros” para las organizaciones, lo cual caracteriza los primeros pasos de la Educación Indígena de un corte meramente activista y opositor al sistema, al Estado, a las estructuras, al poder. Casos en que una escuela indígena se construía al lado de la escuela oficial buscando cambiar la hegemonía de lo legítimo en procura de otros “modos” más justos e ideológicamente consecuentes con los intereses de las comunidades indígenas; pero con el mismo rasgo de ser producto de un movimiento organizado de agentes, que ven en la educación la posibilidad de articular otra serie de acciones políticas con el fin de reproducir/conservar su propio esquema ideológico.

Por otro lado, el planteamiento— de una educación liberadora, también tiene expresión en los primeros momentos de la educación indígena -desde cierta óptica-. El tipo de educación planteada y la función de la escuela en cada comunidad se da a través de las consignas como: “educación bilingüe”, “educación propia”, “historia propia”, siendo éstas un rechazo directo a la imposición de la escuela y el currículum oficial en éstas comunidades, al mal trato a los niños indígenas, al menosprecio a unas tradiciones, a la burla de que eran objeto por una cultura distinta que hacía presencia en el espacio escolar. El fenómeno de la lucha por la educación propia no era ni es generalizado, ni homogéneo en todas las comunidades indígenas, en ciertas veredas los padres indígenas no están de acuerdo con la escuela indígena o bilingüe (como se llamaba), el solo hecho de que el maestro era indígena, no se enseñara el español únicamente, se trabajara en la huerta escolar, etc., llevó a una serie de contradicciones y dificultades internas, gracias a las cuales el proceso tuvo que irse reorientando paulatinamente para avanzar.

La escuela y la Educación Indígena en sus primeras etapas no tuvieron el carácter liberal exclusivamente; aunque tampoco fue de tipo conservador, no podríamos afirmar que conciliaran estos dos planteamientos; ha sido realista e históricamente hábil para mantenerse y desarrollarse. Fue y continúa siendo un arma de lucha de una propuesta político-ideológica con rasgos revolucionarios y validada socioculturalmente que busca reivindicar los derechos materiales y culturales de las comunidades indígenas en el Cauca y en el país, como parte de un movimiento nacional y latinoamericano.

El proyecto educativo que existió entonces en esa fecha es impulsado inicialmente por activistas no indígenas (profesionales, maestros oficiales, religiosos, etc.) que por su formación e historia individual imprimen su estilo en el proceso. Se da entonces lo que consideramos ahora como el primer modelo de educación para indígenas a la hoy Educación Indígena. Las características iniciales de la Educación Indígena han venido modificándose debido al proceso complejo en que se desenvuelve cada comunidad. Quizás la característica más importante en su momento fue la búsqueda de una orientación comunitaria, importante no solo por el hecho de enmarcarse como un proyecto pedagógico innovador y socializador que siguió las recomendaciones de la época (una de las cuales era

precisamente la participación comunitaria), sino porque el proyecto político inicial de escuela, era el de aglutinar a las comunidades alrededor de reivindicaciones comunes y propias que llevaran a la unidad y a la fuerza para sacar adelante luchas políticas más amplias.

Actualmente a través de la investigación que el Equipo de Educación Indígena de la Universidad del Cauca ha adelantado, se puede plantear que en la zona indígena ha aumentado significativamente el consenso comunitario de lucha por una educación propia. Aunque se suelen presentar inconformidades, ahora son de menor trascendencia -no por eso sin importancia- al fenómeno global. Las comunidades, los padres, los cabildos, las Juntas de Acción Comunal, asumen con mayor madurez y responsabilidad sus propuestas educativas ya que el tiempo y los procesos se han encargado de argumentar a favor de la Educación Indígena. En este momento podríamos afirmar que la escuela y la educación propia están cumpliendo (y más de lo previsto) los objetivos planteados inicialmente como organización y como programa educativo, pero también se ha comprendido que no se podía detener allí y por eso los esfuerzos de avanzar son cada vez mayores.

La apertura de escuelas propias como una superación de la carencia estatal en las zonas indígenas, fue algo determinante. El Estado no mantenía –ni aún lo hace ahora– una cobertura adecuada que permitiera a los niños asistir a la escuela, razón por la cual no se matriculaban una gran cantidad o desertan de la misma la mayoría. A partir de este momento comienzan los programas de profesionalización para maestros indígenas (Guambianos y Paeces), el reconocimiento por parte del gremio indígena del papel de los maestros oficiales, la aplicación del Plan Nacional de Universalización y su estrategia de Etnoeducación (después de toda una lucha con el Programa Escuela Nueva), la Participación en los Consejos de Rehabilitación, la reorientación de las relaciones con el Estado y sobre todo la mayor madurez y claridad de los mismos indígenas en la autogestión de sus programas educativos. Mediante estas acciones se ha disminuido la actitud racista y hostil que se presentaba en los maestros oficiales hacia el movimiento indígena y a su vez la de los indígenas hacia los maestros blancos. En este momento se desarrollan en el Cauca los procesos de profesionalización de los maestros guambianos y paeces, en los cuales participan gran número de maestros no indígenas, lo que ha contribuido a generar interesantes polémicas frente a la interculturalidad de la Educación Indígena.

Para las comunidades indígenas de hoy, el planteamiento educativo es muy importante y lo enmarcan en su contexto ecológico y político. La Educación Indígena es un proceso social de comunidad culturalmente diferenciada, que participa del mundo moderno y lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlos. Es preciso tener claro, en palabras de Sindo Froufe (1999), que el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de entidades, sociedades, grupos y etnias distintas unas de otras y la promoción y defensa de todos sus derechos. Sin

embargo, el sujeto cultural, multicultural o étnico con el que se interactúa y para el que se diseñan políticas o programas es una entidad abstracta y agrupada poblacionalmente. No se ha construido el sujeto históricamente para darle sentido social, cuerpo cultural real y plantear una relación verdaderamente edificante, formativa, agrupadora. Por tanto, los planteamientos educativos en relación con la cultura siguen siendo fuertemente transmisionistas de la imagen de indígena, afro, campesino, etc., que se tiene.

2. EL PROGRAMA ESCUELA NUEVA Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La Escuela Nueva como estrategia para ampliar y cualificar la Educación Básica Primaria en las zonas rurales campesinas de Colombia, se orienta estratégicamente como una modalidad para modernizar las estructuras del sistema educativo colombiano, partiendo de los criterios de no escolaridad y por tanto no conocimiento en estas comunidades, de las orientaciones oficiales de la educación colombiana. Se centra en problemas pedagógicos y no en realidades culturales, debido a que la concepción curricular oficial, por medio de una escolaridad planteada y diseñada para contextos nacionales modernos de homogeneidad cultural y social está totalmente desfasada de la realidad étnica y cultural local del país y aunque la misma modalidad permite incorporar adaptaciones didácticas del material (guías), cambiar ciertas actividades, planear conjuntamente padres, maestros y niños, el programa sigue siendo un modelo curricular dirigido, diseñado desde afuera (el Estado), con significativas diferencias de concepción acerca de la educación y la escuela de los grupos indígenas.

Por su parte, la Educación Indígena ha sido antes que una propuesta pedagógica un proyecto político de revaloración y resistencia étnica de los grupos indígenas del país, que han procurado convertir la escuela en un espacio socio-cultural y académico de control y desarrollo de sus luchas. Aunque en los últimos años por el mismo desarrollo del Movimiento Indígena y la especialización de sus propuestas y concertaciones con el Estado, la educación ha dado el giro académico curricular de una propuesta pedagógica que busca desarrollar el conocimiento cultural, no se pierde en esencia su principio marcadamente político, logrando avanzar en la búsqueda de lo de adentro, de lo propio, para proyectarse a lo externo como proyecto de resistencia y desarrollo cultural antes que académico.

Aunque a estas alturas del análisis podríamos asumir con desconcierto las dos intenciones que subyacen en el primer momento, es importante que ubiquemos de una forma más crítica e histórica la filosofía y finalidades de lo que encierra la escolarización en determinados contextos, con el fin de complejizar y enriquecer las apreciaciones. La noción de “esencialismo estratégico” que propuso Spivak (1985), se observa en muchas cuestiones de las relaciones entre los grupos indígenas con el resto de individuos, haciendo explícitas las diferencias a la hora de reclamar reconocimiento oficial al Estado.

Un análisis más riguroso de la finalidad educativa de la escuela en cualquier sociedad, nos permite plantear el papel de la misma como conservadora o transmisora cultural de una generación a otra y como renovadora de nuevas tradiciones para hacerle frente a recientes situaciones naturales o humanas. Esto nos lleva a determinar la escuela como un sistema cultural dinámico, antes que un sistema institucional en el que el componente pedagógico-académico es tan sólo un elemento y en el cual los agentes institucionales solo son representativos y delegatarios de la misma sociedad. Caso contrario se estaría potencializando al individuo fuera de un ambiente sociocultural donde posteriormente aplique sus capacidades, degenerando en un sistema académico, desenfocado de la realidad y necesidades del grupo.

La filosofía educativa que trata de encarnar la Educación Indígena para los grupos étnicos del país en el momento y desde su origen histórico es precisamente mantener y desarrollar la cultura, ubicando el papel y posibilidades de la escuela dentro de ese macroproyecto social. Por tal motivo no podemos confrontar con los mismos parámetros académicos-pedagógicos dos proyectos educativos que procuran convertir de manera distinta sus dispositivos pedagógicos en cada caso desde aspiraciones socio-culturales confrontadas.

3. ANÁLISIS COMPARADO DE LA ESCUELA NUEVA, LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN COLOMBIA.

El estudio comparado de las teorías educativas y los modelos pedagógicos nos sirve para analizar también una serie de contrastes importantes entre los enfoques de Escuela Nueva y Educación Indígena. La educación como planteamiento teórico-práctico está ligada fundamentalmente al proyecto político de la sociedad, en nuestro caso de estudio, al proyecto de una sociedad hegemónica nacional, así como el del grupo étnico particular y sus organizaciones propias, con la doble posibilidad de convertirse en una agencia específica de función adaptativa/conservadora o transformadora/liberal. Visto así, el enfoque educativo que se aplique para/por cada grupo, encierra en sí mismo (manifiesto o no) un dispositivo sociológico, agenciador de conductas sociales y culturales cultivadas por él mismo, y que problematizan la relación entre el conocimiento y su transmisión, bien sea en el espacio socializante (familia-comunidad), o escolarizado, ya que trasciende la función de instruir en el conocimiento a formar, moldear con el conocimiento.

La cultura es la vivencia humana cotidiana de los individuos y los grupos en el marco de un plan de vida en tanto que la etnicidad es la afiliación política en un plan de afirmación y pertenencia. En Colombia, es cada vez más fácil defender la idea de un país de clases sociales y de etnias diferentes, más aun cuando con mayor frecuencia algunos grupos reivindican este tipo de identidades políticas para relacionarse como ciudadanos con el Estado; pero a su vez, se hace más difícil construir las diferencias culturales debido al

contacto permanente en nuestra cotidianidad. Es preciso tener en cuenta que, tal y como plantea García Martínez, lo que realmente separa a los grupos culturales no es la diferencia cultural, sino “la voluntad de diferenciarse y la utilización de ciertos rasgos culturales como indicadores de su identidad específica” (GARCÍA MARTÍNEZ, 2003: 258).

En realidad, lo que de hecho existe en Colombia es una nación multiétnica y pluricultural (multicultural). Se debería entonces de trabajar desde la institucionalidad con los sectores étnicos del país para el fortalecimiento de las políticas públicas y culturales que vinculen a todos, que los agrupen como nación, como colombianos con una identidad nacional, con la colombianidad que les permita representarles ante el mundo como un país con unidad política y cultural aun dentro de la esfera de su diversidad. El conjunto como tal es lo que armoniza, no cada una de sus partes por separado. La nacionalidad es el mosaico. Los grupos humanos no construyen un proyecto en aislamiento y búsqueda de la pureza, sino precisamente en el contacto, en la interrelación con los demás (al menos es la tendencia en esta época de la humanidad: globalización), lo que viene provocando cambios en la educación general que se manifiesta por la modificación de las prioridades internas de los gobiernos y un incremento del control social sobre la educación (GARCÍA RUÍZ, 2012). La diversidad se construye, fundamenta y acrecienta precisamente en el infinito número de opciones de contacto y mezcla. Luego, la relación con las etnias del país debe ser diferencial, única, casuística, debido a que las etnias del territorio colombiano están en estados, procesos y perspectivas distintas.

La educación y el discurso pedagógico se caracterizan por el impacto en la reproducción de las relaciones dominantes/dominados o la transformación de tal relación en la sociedad. La fuerza de tales significados puede estar tácita en el mismo discurso pedagógico pero de ninguna manera ausente en las relaciones sociales que establecen los educandos. Y es que, según Leiva Olivencia “hablar de educación intercultural es hablar de derechos, de justicia social y de equidad. La gran idea de la humanidad ha sido -y sigue siendo- conciliar la universalidad de los valores con las diversas culturas” (LEIVA OLIVIENCIA, 2011: 2), cuestión que no resulta evidente en la educación colombiana.

Si partimos de que Colombia es multiétnica y pluricultural y que esto no significa muchas etnias y muchas culturas sino una identidad que es multiétnica y pluricultural, recogiendo el espíritu constitucional, podríamos concluir temporalmente que la multiétnicidad y la pluriculturalidad son una experiencia humana normal y común que es ejercida por todos los colombianos, funcionando esta colectividad dentro de una cierta pluralidad cultural (GARCÍA MARTÍNEZ, 2003).

La ausencia de investigación apropiada en el campo de la pedagogía cultural indígena colombiana ha sido precisamente la causa de los desfases en el desarrollo de propuestas educativas para comunidades indígenas. Las concepciones de enseñanza-

aprendizaje son culturales, se encarnan en los elementos más internos de un pueblo, pues gracias a ellos han reproducido y sostenido sus costumbres, tradiciones, sus valores, actividades; de ahí que las propuestas de escolarización del conocimiento cultural para grupos indígenas se justifique en modelos pedagógicos auténticamente étnicos, populares e investigativos más que en aquellos universales de aplicación general que nos ha legado el desarrollo de las teorías educativas en el mundo.

Las fuentes básicas que fundamentan un currículo están y deben revisarse en cada zona cultural del país en donde existen los hombres y mujeres que sobreviven étnicamente y con quienes se debe trabajar sobre su proyecto educativo. Otra dimensión a lo que sería modelo pedagógico curricular desde el cual podamos abordar un nuevo proyecto educativo es precisamente la condición de marginamiento y opresión de los hoy grupos étnicos, quienes recurren a la escolarización más que como fin, como un medio para la liberación y autonomía cultural frente a la sociedad “mayor”, adquiriendo la cuestión pedagógica indígena una dimensión humana-cultural de hombres oprimidos y lingüísticamente despreciados que procuran su recuperación social y humana basados en su peculiar historia y forma de vida. Es preciso subrayar y recordar, que durante 500 años se ha vivido en Colombia una dominación cultural, primero impuesta por los europeos, y continuada después por los grupos de poder que marginaban las culturas indígenas. Es preciso dar voz a las culturas marginadas y dominadas, tanto en la sociedad en general como en los sistemas educativos en particular, cuestión ineludible para establecer “auténticas relaciones igualitarias que permitan la configuración de nuevas y diversas culturas ajenas a los procesos de dominación cultural” (GONZÁLEZ PÉREZ, 2011:46).

La caracterización anterior del concepto de educación y escuela podemos tratar de enfocarla desde el ángulo de la Escuela Nueva como propuesta con el fin de discutirla y compararla. El modelo instruccional del programa Escuela Nueva surge históricamente con el impulso de la tecnología educativa. Escuela Nueva es una modalidad educativa que incorpora el modelo pedagógico de la instrucción programada para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje y que con los límites del mismo modelo se ocupa principalmente de la didáctica y metodología de la enseñanza, de acuerdo con el patrón de currículum que tradicionalmente se ha tenido para la Educación Básica Primaria en el país por áreas, contenidos y niveles (que necesariamente no son los mismos de los grupos indígenas) avanzando en la organización de los contenidos, la claridad del planteamiento instruccional de los objetivos y las recomendaciones metodológicas.

La educación como tal, rebasa el concepto de instrucción al entenderla como un proceso social con base en unos patrones y claves de su sociedad y su cultura. Por esto mismo, las influencias educativas significativas no son precisamente las escolares, sino las de socialización comunitaria; y que nos obligan a repensar críticamente el papel de la escuela y el currículum en relación con el medio sociocultural. Los currículums que se

implementan en las escuelas de zonas indígenas deben responder a las concepciones y construcciones de las mismas comunidades indígenas, para que los elementos posibiliten una verdadera dimensión del concepto de educación. Lo contrario seguirá siendo un proyecto académico-escolarizado diseñado metodológicamente para que se adapte a las condiciones indígenas, sin indagar sobre los propósitos educativos que aparecen subordinados. Los procesos cognitivos y de transmisión de todos los grupos humanos no son los mismos, las formas de clasificación no son iguales porque las formas de apropiación de la realidad en las culturas difiere. El problema no es tanto metodológico sino de diversidad cultural, no hay unidad cultural en Colombia y la misma debe contribuir a fortalecer, no a aniquilar.

Tenemos entonces que los distintos ataques que por años se le hicieron a la escuela tradicional desde las teorías de la nueva educación siguen vigentes en muchos aspectos dentro del programa Escuela Nueva para zonas indígenas, tales como:

- El saber que se enseña es libresco, pues reproduce un currículum que en sus contenidos presenta contextos y situaciones no vivenciales de las comunidades indígenas. La adaptación del material no es la solución para la comprensión de este problema, ya que para adaptar se parte de algo, se adopta algo. La Educación Indígena trata de partir de su contexto, no de la adaptación del externo. Una adaptación no es una simple acomodación; una adaptación tiene que ver con el hecho de examinar las prácticas culturales de los grupos humanos, sus procesos históricos, cognitivos, sus conceptos pedagógicos.
- Así mismo la cultura que se entrega y transmite en la escuela no resulta vivencial, referenciada al individuo, pues su entorno, condiciones, historia y lengua no se reconocen en los currículums.
- La memoria como mecanismo de adquisición del conocimiento es un problema que en Escuela Nueva se trata de solucionar, al incorporar dinamismo y aplicabilidad del conocimiento en experiencias concretas.
- La Escuela Nueva promueve la competencia y el individualismo, dependiendo del maestro que orienta la metodología, ya que también puede reforzar el compañerismo.
- Promueve el adiestramiento, pues su modelo de instrucción es precisamente la preparación de la conducta en el sentido de cumplir procesos sistémicos de orientación que procuran objetivos previamente establecidos.

Por el contrario, la Educación Indígena como construcción reciente ha incorporado un modelo pedagógico socializante que unido a su especificidad cultural precisa casi de antemano una reflexión pedagógica acerca de la finalidad y filosofía de su educación. Esto ha permitido desarrollar una serie de aspectos que unen la escuela, la educación con la sociedad, el trabajo, la producción y su proyección política como grupos étnicos dentro del

país con las condiciones ya planteadas. Visto así, su modelo pedagógico es científico, cultural, político e históricamente construido para la necesidad de cambio, partiendo de su identidad; filosofía de la hoy Educación Indígena que obliga a redefinir concepciones de desarrollo humano, interculturalidad, pedagogía y participación en las propuestas de educación que surgen del Estado.

Entonces, es preciso tener claro que en materia cultural, la formalización y academización del proyecto educativo de las etnias no es pluralista sino asimilacionista. Recurrir a la imagen de escuela, de maestro, de currículo, etc., para establecer los procesos formativos de los grupos como única vía oficial es una mirada negadora de la cultura, lo colectivo, la especificidad. Aceptar la visión educativa del otro sin tener que transformarla en mis parámetros es pluralismo, lo otro es un proceso de traducción educativa. Como bien indica Andrés Escarbajal (2004), la cultura no debe ser lugar de enfrentamiento, sino espacio de intercambio, ocasión para el enriquecimiento cultural, y no para la confrontación multicultural.

4. ÚLTIMAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación de un nuevo ciudadano para el país, que se incluya dentro de las renovadas políticas sociales del Estado, tiene como base la educación, pero una educación que parta del reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística de la nación, como lo consagra la Constitución Nacional.

Por este motivo se hace imperativo apoyar y legitimar mediante las instituciones oficiales, aquellas experiencias que como la Educación Indígena en el país, tratan de corresponder a las expectativas, valores, tradiciones y recursos de los grupos étnicos colombianos. Consideramos que los altos gastos de inversión que se hacen hoy día en el país para la educación, serán irrepitibles por muchos años y el pago de los empréstitos internacionales por parte de todos los colombianos justifica optimizar estas inversiones.

La responsabilidad de los funcionarios directores de la educación en el país es histórica y supremamente grande en el sentido de ser responsables para impulsar, apoyar u obstaculizar determinadas experiencias educativas, lo cual deben hacerse con base a una seria evaluación de los objetivos y metas de cada plan que se viene realizando, así como de los conceptos educativos. Este tipo de acciones evaluativas precisamente no se han verificado.

Entre los principales planteamientos constitucionales en referencia a la cultura y la educación se pueden destacar 22 artículos de los 380 que componen el texto constitucional completo; además del Preámbulo.

Si bien todos los desarrollos legislativos derivados de la Constitución deben enmarcarse en la esencia del mandato supremo, se pueden resaltar algunos desarrollos legislativos que contienen una mención especial al reconocimiento de derechos en función de la diversidad étnica y cultural del país; entre ellos tenemos:

- Ley 99 de 1993 con la cual se crea y reglamenta el Ministerio del Medio Ambiente.
- Ley 100 de 1993 con la cual se crea el Sistema de Seguridad Social en Salud.
- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.
- Ley 141 de 1994 con la cual se crea y reglamenta el Fondo Nacional de Regalías.
- Ley 160 de 1994 de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino.
- Ley 397 de 1997 con la cual se crea y reglamenta el Ministerio de Cultura.
- Ley 691 de 2001 con la cual se reglamenta la participación de los grupos étnicos en el sistema General de Seguridad Social en Salud.
- Ley 715 de 2001 con la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias.
- Decreto 1088 de 1993 con el cual se regula la creación de Asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas.
- Decreto 1396 de 1996 con el cual se crea la Comisión Nacional de Derechos Humanos para Pueblos Indígenas.
- Decreto 1397 de 1996 con el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas.
- Decreto 1320 de 1998 con el cual se reglamenta la Consulta Previa a las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio.

A nuestro modo de ver, en muchos casos los desarrollos legales se distancian del planteamiento constitucional de cultura, diversidad, pluralismo y de nación. Al fijarse una especificidad educativa para el factor étnico exclusivamente se crea una política segregacionista de tipo étnico para el sistema educativo y las relaciones intergrupales en la nación. Lo anterior puede constituirse en una bomba de tiempo que estamos armando pieza a pieza para el futuro.

Es pertinente manifestar que la incorporación de la dimensión del pluralismo en la constitución colombiana, en las leyes y decretos y en la institucionalidad de los distintos sectores del desarrollo es un avance significativo en Colombia respecto al reconocimiento de la nueva generación de derechos humanos en el mundo, de los compromisos internacionales, de las agendas modernas de la humanidad y de la madurez alcanzada por los procesos sociales internos, respecto no solo a los grupos étnicos sino a todo el fenómeno de la diversidad cultural colombiana. Igualmente, esto se constituye en un paso concreto en los procesos de adecuación institucional, creación de instancias de participación e implementación de programas encaminados en esta oportunidad a garantizar

y hacer efectivos el ejercicio de los derechos culturales de la población. La ciencia y los procesos científicos como la investigación no pueden estar ajenos a esta dinámica. El reto es abordar institucionalmente la dimensión multicultural, permear las diferentes instancias del Estado y lograr que en el país la diversidad étnica y multicultural sea una realidad social en ejercicio.

Y es que, la visión que no debemos perder, es que ser multicultural es una experiencia humana normal, corriente. La multiculturalidad más que una ideología es una vivencia, es la cotidianidad. El ser humano como tal no puede aspirar a ser o no multicultural, de hecho lo es. Ser humano es ser multicultural. Durante las últimas décadas, la educación multicultural ha tomado efecto como una agenda importante para considerar los cambios culturales y sociales en la escuela y la sociedad. Así, el modelo educativo multicultural constituye un marco de trabajo alternativo en educación para involucrar las distintas variables que determinan la función de la educación, la escuela, el currículum, el maestro, etc., en cada comunidad y grupo sociocultural.

Así, las diferencias culturales influyen no solo en los procesos de aprendizaje (discentes) sino también en los procesos de enseñanza (docentes) en las relaciones educativas; por tanto, éstas también deben ser consideradas desde el marco de la multiculturalidad. Más y más escuelas y profesores funcionan en comunidades complejas de grupos socioculturales distintos y se relacionan con componentes educativos de dos o más culturas. No obstante, la mayoría de programas de formación de maestros no consideran las variables culturales y sociales tanto en estudiantes como en docentes. Lo anterior causa dificultades para lograr efectividad en la práctica profesional del maestro ya que la formación docente se enfoca sobre el dominio de las didácticas y las asignaturas del currículum y sobre las tecnologías instruccionales antes que sobre las prácticas investigativas y constructivistas de la educación en cada comunidad.

Con el fin de presentar puntos de encuentro y articulación entre estos dos enfoques educativos que hemos venido analizando, el Comité de Etnoeducación del Cauca, diseñó y presentó ante el Ministerio de Educación Nacional una propuesta de trabajo que comprometía las instituciones educativas, las organizaciones indígenas, la Universidad del Cauca y la parte administrativa del PNU y el PNR para adelantar bajo los lineamientos y experiencias concretas de Educación Indígena, las políticas del Plan de Universalización, no obstante de haberse remitido tal proyecto como un acuerdo de microplanificación regional que logró concertar y coordinar esfuerzos locales desde 1990, a la fecha no se ha recibido un apoyo serio y decidido por parte del nivel central.

La etnoeducación y la Educación Indígena son a la fecha un gran sesgo de la política de Escuela Nueva como modalidad educativa para la zona rural colombiana, la cual

ha logrado mantenerse e impactar significativamente a pesar de las contrastantes desigualdades.

El amplio movimiento social indígena y su fuerza cultural hoy por hoy contradicen el intento de generalización y conservación, y nos demuestran sus avances, logros y éxitos con las experiencias de la Educación Indígena, cuyo modelo pedagógico no es ni en sus fundamentos, concepciones, estrategias y currículum parecidos al de Escuela Nueva. Tal y como se hemos ido anotando, los planteamientos educativos gubernamentales de la Escuela Nueva no responden a la realidad social y cultural de las comunidades indígenas. Todavía tenemos que avanzar en la creación de interpretaciones, conocimientos y puntos de vista que sean más apropiados para la realidad cultural y social colombiana.

Los niños indígenas son niños colombianos y por tanto sus derechos a una educación primaria adecuada no es un acto de cumplimiento legal-administrativo sino de comprensión y reconocimiento de los derechos humanos de pueblos y comunidades culturalmente distintos. Hay un reconocimiento legal de la diversidad cultural en Colombia bajo el principio de cohesión social y territorial, sin tener en cuenta la gran cantidad de actores y protagonistas diferentes. El modelo Escuela Nueva busca legitimar la igualdad sin referenciar a los grupos étnicos.

Para concluir, es preciso reconocer que Colombia es una región natural donde han vivido por años distintos grupos étnicos. Estos grupos han establecido estrechas relaciones de contacto más que de distanciamiento. Una escuela en un resguardo indígena alberga niños indígenas, pero a su vez niños de muchas etnias indígenas diferentes, niños negros, niños mestizos. Todos comparten recursos y valores comunes. Una crítica reconsideración de los elementos de identidad, interculturalidad y coexistencia deben ser revisados para los proyectos educativos alternativos. Desde el punto de vista legislativo, se observa una generalización, y se echa en falta un concepto más amplio de diversidad cultural, provocando un énfasis en los aspectos competitivos de la cohesión nacional de los grupos étnicos a través de la igualdad de trato en materia de educación y cultura, agravado por programas como el de la Escuela Nueva (CARNOY y RHOTEN, 2002).

Como consecuencia del distanciamiento entre las políticas y planteamientos educativos del gobierno colombiano, algunas organizaciones indígenas han hecho notar la inutilidad del programa Escuela Nueva porque no está muy relacionado con las necesidades sociales. Algunos de ellos han optado por crear sus propias universidades indígenas y ofrecen programas universitarios basados en sus propias necesidades y capacidades lógicas; buena prueba de ello es la creación en 2003 de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAII), con la que se pretende un mejor acceso a la educación superior, y la ruptura de las imposiciones oficiales del gobierno, desde el programa Escuela Nueva hasta las políticas globalizadoras más actuales (MORENO, 2011).

En el marco y espíritu de la constitución y la ley, los procesos pedagógicos y de capacitación deben generarse y avalarse por las organizaciones indígenas y basarse en una trayectoria investigativa y de compromiso ideológico por cada institución y organización que adelante tales procesos. Así, la claridad de un nuevo proyecto educativo indígena, orientado en la afiliación ideológica y filosófica con las comunidades indígenas colombianas debería ser el marco para definir los procesos pedagógicos por parte de las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUD, M., y otros (1996): Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe. (Quito, Abya Yala).
- CARNOY, M. Y RHOTEN, D. (2002): What does globalization mean for educational change? A comparative approach, *Comparative Education Review*, 46, pp. 1-9.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2004): La Educación Intercultural en un mundo convulso. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 11, pp. 301-317.
- FROUFE, S. (1999): Educación Intercultural y Pedagogía de la Interculturalidad, *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, Monográfico Educación Intercultural*, 1, pp. 9-26.
- GARCÍA BRAVO, W. y MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2011): Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia), *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 279-302.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2003): Identidad y cultural: efectos en la educación intercultural, *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 253-264.
- GARCÍA RUÍZ, M^a J. (2012) Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I. (2011) Desarrollo y cultura tras los objetivos del milenio: Consecuencias en la cooperación educativa internacional, *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 31-64
- GROS, CH., (2000): Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. (Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia).
- LEVIA OLIVENCIA, J. J. (2011): La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones, *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (1990): Avances del Plan Nacional de Universalización. (Bogotá).
- MORENO RODRÍGUEZ, C. (2011): Estudios sobre la Educación Superior Indígena en Colombia (Bruselas, Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine).

- PINEDA CAMACHO, R. (1995): 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 Fe de Bogotá, Editores disloque).
- RUIZ DELGADO, B. (1999): Racismo, ciencia y educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 4, pp.27-41.
- SPIVAK, G. (1985): Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía, en RIVERA CUSICANQUI y BARRAGÁN (comps.): *Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*. (La Paz, Bolivia, Ediciones Aruwiwiri, Editorial Historias).
- ZAMBRANO, C. (2006): *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. (http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html), consulta el 10 de octubre de 2012.

PROFESIOGRAFÍA

Miguel Á. Martín

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca con premio extraordinario, Máster por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y Máster por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Actualmente trabaja como profesor Contratado Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, en España. Imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado, en el área de Teoría e Historia de la Educación. Es coordinador del grupo de investigación reconocido GEXTHE (SEJ039), Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación. **Datos de contacto:** Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Avenida Universidad, s/n, 10071, Cáceres (España). E-mail: miguelmartin@unex.es.

William García

Es Doctor en Filosofía por la Concordia University (Montreal, Quebec, Canadá). Su tesis, titulada “Cultural diversity, multiculturalism and new paradigms in public education in Colombia”, obtuvo la máxima calificación. Profesor titular en la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca (Popayán, Colombia), es

coordinador de la Maestría en Educación. En su trayectoria académica destacan las numerosas publicaciones, proyectos e investigaciones sobre educación de los pueblos indígenas del Cauca, así como estancias de investigación en Canadá y España.

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2012.

Fecha de revisión: 22 de enero de 2013 y 1 de marzo de 2013.

Fecha de aceptación: 3 de abril de 2013.