

Resumen

El análisis de la *etnoeducación como política educativa pública*, aunque es una preocupación reciente, reviste especial importancia para comprender la globalidad de las reformas educativas agenciadas desde los años noventa del siglo XX en el país. Por estas razones, y atendiendo al lugar central que ocupa el tema de la formación de los etnoeducadores en *la política*, proponemos una reflexión sobre la formación de etnoeducadores que se ha adelantado en el país, como uno de los procesos emblemáticos en el campo de la educación para la diversidad étnica y cultural en Colombia, que ha contado con la concurrencia de varias universidades del ámbito regional. Asumida la etnoeducación como educación intercultural, requiere entonces un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la *interculturalidad* como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar.

Palabras clave: Etnoeducación, formación de maestros, diversidad étnica, políticas educativas, currículos

Summary

The analysis of Ethnoeducation as public educative policy although, is a recent preoccupation, it has special importance to comprehend the totality of educative reforms worked out from nineties in the country. For these reasons and, heeding to the central place that the theme of ethnoeducators occupies in policy, we propose a reflection about formation of etnoeducadores that has been advanced in the country, as one of the emblematic processes in the field of education for the ethnic and cultural diversity in Colombia, that it has relied on the concurrence of several universities of the regional order. Assumed the Ethnoeducation as intercultural education, it requires then of a new kind of proficient schoolmaster of mobilizing the intercultural as a new form of relating and procedure of ethnic and cultural diversity in the school world. The emergence and beginning of the degrees in ethnoeducation were a process that was marked from juridical viewpoint by two perspectives, the philosophy contained in the decree 804 and the approach of academic quality and pertinence proposed in the decree 272, and the guide lineaments of the politics of superior education in the schoolmasters formation.

Key words: Ethnoeducation, formation of schoolmasters, ethnic diversity, educative politics, curriculums

Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana*

Elizabeth Castillo Guzmán**
Ernesto Hernández Bernal ***
Axel Alejandro Rojas Martínez****

Analizar la génesis y evolución de la *etnoeducación* permite visibilizar una reforma educativa agenciada por el movimiento social étnico en Colombia, luego de una larga gesta de lucha y reivindicación que logró incorporar en el ámbito de las políticas educativas públicas el problema de la educación para grupos étnicos.

En este contexto, la emergencia de los etnoeducadores como nuevos sujetos de esta *política educativa* reviste interés central en esta reflexión, desde la que proponemos una mirada a la trayectoria que, en el campo de la formación de etnoeduca-

* El presente documento retoma algunos de los hallazgos del estudio "La etnoeducación como política educativa pública en el suroccidente colombiano", que desde el año 2003 el Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural, GEIM, de la Universidad del Cauca, con apoyo del Programa Proandes-Unicef viene adelantando. Texto recibido el 1 de octubre y arbitrado el 24 de noviembre de 2004.

Los autores agradecen la participación de la profesora Lady Restrepo, el padre Óscar Osorio y el profesor Wildamiro Trujillo, coordinadores de los programas de la Universidad Pontificia Bolivariana, el Instituto Misionero Antropológico y la Universidad de la Amazonía, respectivamente, cuyos aportes fueron fundamentales para la realización de este trabajo.

** Magistra en Psicología Social. Profesora e investigadora Programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Investigadora Grupo Educación Indígena y Multicultural, GEIM – Universidad del Cauca. *E-mail*: elcastil@unicauca.edu.co

*** Especialista en Educación Multicultural. Profesor e investigador Programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Investigador Grupo Educación Indígena y Multicultural, GEIM – Universidad del Cauca. *E-mail*: coste2@hotmail.com

**** Especialista en Educación Multicultural. Profesor e investigador Programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Investigador Grupo Educación Indígena y Multicultural, GEIM – Universidad del Cauca. *E-mail*: axelrojasm@unicauca.edu.co

dores, ha logrado la participación de siete universidades a nivel nacional y regional, y que ha implicado la incursión de la Etnoeducación en el campo de la educación superior.

La etnoeducación como emblema étnico-político

En el marco de las luchas populares y la movilización social que caracteriza la década de los setenta del siglo pasado, surgieron importantes movimientos ocupados de promover una transformación educativa, y que aunque no estén suficientemente visibilizados en la historia del país, generaron dos acontecimientos centrales. En primer lugar, el surgimiento del movimiento de educación popular, que desde sus distintas facetas favoreció la construcción de experiencias locales, comunitarias, culturales y de base, que serían la plataforma para un nuevo tipo de escolarización. De otra parte, la emergencia y configuración de un *movimiento pedagógico de carácter étnico*, que desde el movimiento indígena colombiano lograría, en el mediano y largo plazo, su propia reforma en la política educativa nacional.

Esta emergencia de un proyecto de educación indígena va a determinar el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado, pues las demandas agenciadas desde las organizaciones sociales plantearon al sistema educativo nacional una serie de exigencias y retos que afectaron gradualmente la base de posteriores reformas.

Los logros jurídico-políticos obtenidos en materia educativa, por cuenta de los procesos de presión, protesta y negociación de las organizaciones étnicas con el Estado a lo largo de tres décadas, se expresan en decretos, resoluciones y directivas ministeriales, a través de los cuales se refleja, de una parte, la resistencia de los grupos étnicos a ser asimilados e integrados a un sistema educativo escolarizado nacional y homogéneo; de otra parte, la demanda urgente por una autonomía educativa que garantice un tipo de educación acorde con las características culturales y étnicas de las comunidades.

De modo diferente, las experiencias educativas localmente promovidas desde los años ochenta por las comunidades afrocolombianas serán la base para la construcción de una política educativa que les otorgará, en los años noventa, el reconocimiento y la legitimidad, negados durante mucho tiempo por parte de la administración educativa oficial, pues, como lo describe Balanta (2003:34), “algunas experiencias se forjaron mucho antes de que se contara con herramientas jurídicas que dieran un valor y un reconocimiento a las comunidades afrocolombianas, a educarse de acuerdo con sus tradiciones culturales”.

Son estos procesos los que, a finales de las décadas de los ochenta y los noventa, encontrarán un escenario común en torno a la etnoeducación.

La trayectoria de la etnoeducación como proyecto étnico-político, y como política educativa, está asociado a tres fenómenos que de manera alterna han definido su emergencia, y su respectivo desarrollo:

- El surgimiento de un proyecto educativo étnico, propuesto y agenciado inicialmente por el movimiento indígena colombiano en el marco de su lucha política por el territorio, el reconocimiento cultural y la autonomía.
- Los procesos de movilización, presión y negociación por parte del movimiento indígena colombiano para lograr el reconocimiento jurídico y político de su proyecto educativo, por parte del Estado.
- La transformación de las lógicas de comprensión y representación de lo indígena –y posteriormente, lo étnico–, en el terreno de las políticas educativas.

De otra parte, la noción de *etnoeducación* que conocemos hoy, es resultado de un complejo recorrido, que ha sufrido cambios en su propia delimitación como política educativa, como proyecto étnico-político y como modelo pedagógico. En ese sentido,

la noción de etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo propuesto por el antropólogo mexicano Bonfil Batalla en 1982. Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales (Castillo y Rojas, 2005:82).

Luego de este período de gestación de condiciones de reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas en materia educativa, y de la puesta en marcha de programas y proyectos por parte de las organizaciones indígenas, el Ministerio de Educación, mediante Resolución 3454, crea el Programa Nacional de Etnoeducación, con el fin de “impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas” (MEN, 1996:26). A partir de este momento, la noción de educación indígena empieza a desplazarse para dar paso a la incipiente idea de etnoeducación.

En este sentido, el abordaje en el terreno de las políticas educativas ha tenido la tendencia a “indigenizar” la noción de etnoeducación, señalando con esto cierta reducción del concepto, y generando con ello tensiones en relación con el reconocimiento del conjunto de grupos étnicos en Colombia.

Es de anotar que la dinámica organizativa de las poblaciones afrocolombianas visibilizada a finales de los años ochenta, contribuye a la ampliación del concepto de etnoeducación. De esta forma, el reconocimiento étnico de las comunidades

afrocolombianas y sus derechos en materia educativa se ha materializado en el Decreto 804 de 1995, y en la formulación de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como un proyecto para el conjunto de la población colombiana, por medio del Decreto 1122 de 1998.

De maestros a etnoeducadores: el surgimiento de las licenciaturas

Con un marco jurídico e institucional básico, la etnoeducación surge entonces como un planteamiento central para enfrentar, en el terreno educativo, los principios constitucionales referidos a la naturaleza multicultural de la nación colombiana. Es así como las experiencias acumuladas en el campo de la educación indígena, y la educación afrocolombiana fundamentalmente, encuentran en el marco de política educativa un escenario para la puesta en práctica de la interculturalidad, como principio central de esta política que asume la posibilidad de educar de acuerdo con las culturas locales (indígenas y afrocolombianas), y en diálogo con la cultura global.

Se requiere entonces un nuevo tipo de maestro, capaz de movilizar pedagógicamente la *interculturalidad* como una nueva forma de relacionamiento y trámite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar.

El surgimiento y la puesta en marcha de las licenciaturas en etnoeducación fue un proceso que estuvo marcado desde el punto de vista jurídico por dos perspectivas: la filosofía contenida en el Decreto 804, y el enfoque de calidad académica y pertinencia propuesto en el Decreto 272 y los lineamientos rectores de la acreditación previa¹.

De una parte, el Decreto 804, expedido en 1995 retoma el planteamiento que se formula en la Ley 115 de 1994, respecto a la etnoeducación:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

¹ Es de señalar que los procesos de acreditación previa de los programas formadores de formadores marcan un hito en la redefinición académica, pedagógica e institucional en la formación de los docentes como profesionales de la educación.

De esta manera, se determinará que la etnoeducación

hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Decreto 804).

A partir del Decreto 804 se establecen tres dimensiones en relación con la aplicación de sus postulados:

1. El derecho de los grupos étnicos en el direccionamiento y orientación de sus procesos educativos en el contexto de las entidades territoriales donde se encuentran, y en concertación con sus formas de organización y gobierno reconocidas por el Estado.
2. El deber de las entidades territoriales con presencia de población étnica de asumir en sus planes de desarrollo educativo la puesta en marcha de programas etnoeducativos.
3. La formación de los etnoeducadores podrá ser asumida por las instituciones de educación superior, y “de conformidad con lo dispuesto en el Artículo 113 de la Ley 115 de 1994, el Consejo Nacional de Educación Superior, Cesu, y el Ministerio de Educación Nacional, respectivamente, fijarán los criterios para la acreditación de programas de licenciatura en etnoeducación o de normalista superior en etnoeducación”.

Paralelamente, los procesos derivados de la implementación de la Ley 30 de Educación Superior, y la reforma en la formación universitaria de maestros formulada a partir de la expedición del Decreto 272 de 1998², generan a nivel nacional, y para el conjunto de todos los programas de licenciatura, una dinámica muy importante reconocida como la acreditación previa³. En este contexto, el propio Consejo Nacional de Acreditación señalaba en 1998:

2 Norma por medio de la cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias.

3 Decreto 272: “Artículo 15o.- En concordancia con lo preceptuado en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, a partir de la vigencia de este Decreto los programas de pregrado y especialización en Educación que se pretendan ofrecer, requerirán de acreditación previa otorgada por el Ministro de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Dicho concepto estará basado en la aplicación de los criterios y procedimientos que para el efecto elabore el CNA, los cuales incluirán los requisitos establecidos en el presente Decreto”. Para este proceso se estableció un período de dos años (1998-2000) a fin de que todos los programas existentes y registrados en el Icfes dieran cumplimiento a esta normatividad. Al respecto es importante decir que los programas de licenciatura en etnoeducación no fueron objeto de ningún tratamiento especial o excepcional.

La afirmación constitucional de la cultura como fundamento de la nacionalidad y la de la igualdad de todas las culturas que conviven en el país implican el aprendizaje del respeto por la diferencia y por los saberes y normas sedimentados a lo largo de la historia de las culturas ...

El docente es, en principio, un representante y un difusor de la llamada cultura universal, pero debe ser, en nuestra sociedad, un modelo de respeto a las diferencias culturales. A través de los saberes y las prácticas pedagógicas, las instituciones formadoras de docentes deben asegurar a sus egresados una mentalidad abierta frente a las distintas culturas (1998:23).

Con este marco normativo como fondo, se inicia entonces a partir de 1995 el surgimiento de las licenciaturas en Etnoeducación, con un enfoque indígena inicialmente, que se mantiene de manera más o menos general en casi todos los programas vigentes.

Un informe elaborado por Trillos en 1996 sobre la experiencia adelantada en el país a nivel de Licenciaturas en el campo de la educación intercultural bilingüe, reporta la existencia de cuatro grandes programas:

A finales de los años noventa, este campo de formación superior se amplía, y en la actualidad el país cuenta con siete programas de licenciatura en Etnoeducación, y en Educación indígena. Tal vez uno de los aspectos más interesantes en este proceso de ingreso de la etnoeducación en las universidades tiene que ver con los acontecimientos que preceden y en parte dan origen a estas propuestas, que han logrado una importante experiencia que bien merece ser tenida en cuenta para analizar en su conjunto el desarrollo de la etnoeducación como política pública en Colombia. El panorama que tenemos actualmente es el siguiente⁴:

Universidades	Total estudiantes	Etnias representadas
Amazonia	34	Koreguajes, paeces, uitotos, inganos, sikuani, puinave
Guajira	198	Wayú, kankuamos hablantes de español
Cauca	132	Paeces y guambianos
Tecnológica de Pereira	40	Comunidades campesinas y urbanas marginales

Fuente: Trillos (1996:24)

4 Algunos de los datos retoman la información reportada por Cerón *et al.* *Fundamentos de la etnoeducación*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2001.

Institución y año de creación Programa	Programa	Población estudiantil
Universidad del Cauca (1996) ⁵	Licenciatura en Etnoeducación	Población indígena, afrocolombiana y mestiza de diez municipios del departamento del Cauca.
Universidad de la Guajira (1996)	Licenciatura en Etnoeducación para Básica ⁶	Población indígena y afrocolombiana de Bolívar, Magdalena, Guajira.
Universidad Tecnológica de Pereira (1995)	Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario	Especialmente población urbana de Pereira, y proveniente de los municipios de Dos Quebradas y Quinchia.
	Licenciatura en Educación indígena	Población indígena de los municipios de Mistrato y Puerto Rico.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000)	Licenciatura en Etnoeducación	Población de los departamentos de Guainía, Vichada, Meta, Vaupés, Valle y Cundinamarca.
Universidad de la Amazonía (1991)	Licenciatura en Lingüística y educación indígena	Población de zonas indígenas de la amazonía: etnias coreguaje, páez, huitoto, Inga, puinave, sikuani.
Universidad Pontificia Bolivariana (2000)	Licenciatura en Etnoeducación	Población indígena y afrocolombiana de Antioquia, Amazonía, Cauca, Chocó, Putumayo.

La profesionalización como antecedente de las licenciaturas

El origen de una buena parte de los programas referenciados antes, se encuentra asociado al surgimiento e implementación del Decreto 804, pero de manera más significativa, a la experiencia previa que se había adelantado en el marco de los procesos de profesionalización de los maestros indígenas durante la década de los ochenta, y que habría de ser la “impronta” conceptual y pedagógica con la que se formularían los planes de estudio en 1995.

La profesionalización resulta de una demanda concreta del movimiento indígena en términos de la cualificación de quienes por cuenta del propio proceso organizativo y comunitario habían asumido ser formadores de los niños y niñas de sus comunidades, en la búsqueda de una escuela distinta a la oficial, y en la finalidad de fortalecer, a través de la educación escolarizada, la identidad y la cultura indígena fundamentalmente.

⁵ La fecha en paréntesis indica el primer registro en el Icfes, anterior a la acreditación previa.

⁶ Título de licenciado en Etnoeducación para Básica con uno de los siguientes énfasis: Ciencias naturales, Ciencias sociales y cultura, Lengua castellana y bilingüismo, o Matemáticas.

De esta manera, en 1986 el Ministerio de Educación Nacional expide la Resolución 9549 con la cual se crea un sistema especial de profesionalización para maestros que laboran en comunidades indígenas, dirigido por los centros experimentales piloto. Como ya se mencionó, la estrategia de la profesionalización surge con el propósito de cualificar la experiencia de quienes venían desempeñando esta función desde la década de los setenta, y no contaban con el título de normalistas o bachilleres pedagógicos. El “hito de la profesionalización” consistió, en buena medida, en un proceso de legitimación de los maestros indígenas, provenientes no del mundo académico, sino de la experiencia en el movimiento indígena y su proyecto educativo, que para entonces ya contaba con la existencia de escuelas propias, promovidas y administradas por las propias comunidades.

Para 1994, el balance de las acciones de capacitación, asumidas como procesos de nivelación, profesionalización y actualización de docentes indígenas y no indígenas es de 4.371 maestros beneficiados a través de diez experiencias de nivelación, 41 procesos de profesionalización y 212 eventos de actualización, acciones desarrolladas en un total de 28 departamentos (Jiménez, 1996a).

En 1996, como resultado de las propuestas y la exigencia de las organizaciones indígenas, ya se habían promovido 50 experiencias de profesionalización de maestros indígenas realizadas en 18 departamentos, con aproximadamente 40 etnias y en la siguiente proporción: Amazonas (2), Caldas (1), Caquetá (1), Cauca (4), Cesar (3), Chocó (1), Guainía (3), Guajira (1), Guaviare (1), Magdalena (1), Meta (1), Nariño (3), Norte de Santander (1), Putumayo (1), Risaralda (1), Valle (4), Vaupés (2) y Vichada (3) (Jiménez, 1996b).

La lógica con la cual operaron estas experiencias fue más o menos la misma en todas las regiones:

Los cursos de profesionalización de maestros indígenas del predio Putumayo, realizados entre los años 1992 y 1994 en el Internado de La Chorrera, siguieron un formato de cursos presenciales de un mes de duración en períodos vacacionales, los cuales se alternaron con cursos a distancia, reforzados y apoyados con visitas de los capacitadores a las comunidades involucradas. Con un equipo de asesores conformado y contratado por la Fundación Etnollano, los cursos se organizaron en módulos temáticos con contenidos de: Filosofía, Matemáticas, Pedagogía, Lingüística, Sociedad y naturaleza (Cardona y Echeverri, 1999:209).

De esta forma, al finalizar el siglo XX, el país contaba con un magisterio indígena resultante de las experiencias formativas agenciadas por las organizaciones desde la década de los setenta, y los procesos de capacitación desarrollados en el marco de la concertación con el Ministerio de Educación Nacional.

Estos procesos de profesionalización promovidos por las organizaciones indígenas en regiones como el departamento del Cauca⁷, asociaron de manera importante a las universidades y las normales en su desarrollo, como lo señala Castillo para el caso del Cauca (2003:43):

Entre 1988 y 1999 se desarrollan en concertación con el Ministerio de Educación Nacional las primeras experiencias de profesionalización de maestros indígenas en el país cuyo resultado académico constituye el otorgamiento del título como bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación, a 298 hombres y mujeres de los diferentes territorios indígenas del departamento, quienes en un esfuerzo monumental adelantaron durante ciclos de cuatro años su proceso formativo⁸.

En casos como los departamentos de Cauca, Risaralda y Guajira, las universidades vinculadas a los procesos de profesionalización vieron la necesidad de continuar con los procesos de educación superior de los maestros. De este modo, en 1995 surgen las primeras propuestas de licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca y la Universidad de la Guajira.

Pero es necesario destacar algo muy importante que surgió a la par con la profesionalización, y fue una especie de “etnización” al propio interior de las universidades participantes en estas experiencias. Este fenómeno se traduce en un aprendizaje que los equipos de profesores e investigadores universitarios alcanzaron en su desempeño en unos escenarios formativos, cuyos contenidos, intencionalidades y relaciones de orden pedagógico resultaron claramente distintos a los que tradicionalmente se agenciaban en la formación de educadores que las instituciones de educación superior y las propias normales promovían.

En ese sentido, la sensibilización lograda en varias universidades se constituiría en una condición esencial para los procesos que se promoverían hacia mediados de la década de los noventa, aún en la adversidad de una cultura universitaria poco dispuesta a flexibilizar sus esquemas administrativos y de formación académica.

Igualmente, la apropiación de la perspectiva *comunitarista* como un rasgo distintivo en los procesos de profesionalización, por cuenta del tipo de convivencia que se establecía entre estudiantes y docentes (llamados orientadores) en un esquema de cotidianidad que integraba el trabajo académico, la vida doméstica y los problemas de la política, como ejes fundamentales en la formación de los maestros:

7 Concretamente la experiencia del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC.

8 En *C,XAYU'CE*. Semillas y Mensajes de Etnoeducación. No. 6. Revista del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán (2002): 8-17.

Lo que más me impresionaba de los encuentros con los maestros de la profesionalización era su capacidad de juntar su vida con el estudio. Las mujeres llevaban a sus hijos pequeños, y durante un mes convivían hombres, mujeres y niños en una dinámica de comunidad en la que se distribuían las labores de cocina y aseo, y donde había plato para todos. Yo no había conocido hasta entonces a maestros con tanta disposición para estudiar, eran incansables, y además eran tremendamente políticos (Castillo, 2003:64).

Así, los procesos de profesionalización abrieron un espacio importante para replantear la formación de docentes en ejercicio, provenientes de contextos indígenas, y con unas necesidades de formación muy particulares en términos de modalidad, orientación curricular y enfoques metodológicos.

A la par se suscitaron nuevas formas de relacionamiento entre los maestros indígenas y los maestros universitarios, en el sentido de reconocer lugares de trabajo común que darían paso a investigaciones y trabajos de acompañamiento a procesos escolares. Desde esta perspectiva, la profesionalización representa un proceso altamente significativo en la historia de la formación de maestros, en un país en el cual estos últimos han tenido menos participación que nadie en su definición.

Para el movimiento indígena, la profesionalización hace parte, entonces, de su lucha política por el derecho a una educación de acuerdo con la cultura, y en particular por el reconocimiento de sus maestros, provenientes no del mundo académico, sino de la experiencia política y comunitaria.

Una vez concluida la profesionalización, y abiertas las puertas para la formación de etnoeducadores, surge la necesidad de continuar con los procesos de educación superior, por lo que en algunas universidades, como la del Cauca, se plantea la necesidad de crear licenciaturas⁹:

Con base en el contexto favorable para programas educativos que favorezcan una educación acorde con el medio, la Universidad del Cauca, desde inicios de los años 80, empieza a participar de manera puntual en proyectos de investigación y acción, en programas de extensión y profesionalización de maestros, con diferentes comunidades, desde áreas como la antropología, la lingüística, la educación, la salud, la administración pública y otras...

9 *Diseño Curricular Ajustes para la Acreditación Previa*. Universidad del Cauca. Centro de Educación Abierta y a Distancia. Licenciatura en Etnoeducación. Popayán, septiembre de 2000, p. 26.

A partir tanto de las investigaciones realizadas, como del acompañamiento a comunidades paeces y guambianas en los procesos de profesionalización, surge la necesidad por parte de los egresados, de continuar sus estudios a nivel de educación superior. De este modo se empieza a trabajar la propuesta de Licenciatura en Etnoeducación (Universidad del Cauca, 2000:26).

La misión de los etnoeducadores: la comunidad y la cultura

A una década de expedición del Decreto 804, y más de quince años de profesionalización de los maestros indígenas en Colombia, vemos necesario señalar algunos elementos sobresalientes en el conjunto de los siete planes de estudio con los cuales se orienta la formación de etnoeducadores y licenciados en Educación indígena, y que expresan el impacto de este joven y complejo encuentro entre la etnoeducación y el mundo universitario.

Uno de los elementos más destacados en la formulación conceptual de los programas ocupados de formar etnoeducadores es la aparición de nuevas categorías curriculares. Esto se expresa en campos de cultura, lengua, tradiciones culturales y formas organizativas propias y autónomas, que constituyen los principales ejes articuladores de los planes de estudio. Este rasgo pareciera estar reflejando la plataforma que la propia educación indígena reclamaba desde 1978 al país. En esa medida, las estructuras curriculares suponen en su formulación la incorporación de saberes provenientes de la diversidad étnica y cultural, y en particular de las propias propuestas agenciadas por el movimiento indígena en sus proyectos formativos. Lo importante aquí es señalar que es en su paso a la red curricular en un programa de pregrado donde estos conceptos adquieren un estatus y una centralidad que antes no habrían logrado en el mundo académico.

Aunque el eje referido a las lenguas indígenas tiende a ser preponderante –y por tanto el énfasis en la parte lingüística adquiere mayor peso en la formación de etnoeducadores y licenciados en educación indígena–, igualmente la perspectiva antropológica, etnográfica o cultural se destacan a lo largo de los ciclos previstos en los currículos. De esta forma podemos afirmar que el conjunto de planes de estudio tiene como enfoque fundamental el de la educación indígena, centrada en los aspectos lingüístico, pedagógico y cultural.

Otro elemento muy importante es el referido a los supuestos pedagógicos, metodológicos e investigativos planteados en los currículos de Etnoeducación y Educación indígena, relacionados con partir de los saberes previos con que cuentan los estudiantes dado su origen étnico, favorecer la producción de conocimiento intercultural.

ral, privilegiar la investigación acción participativa (IAP) como enfoque para el trabajo etnoeducativo, establecer una relación entre la teoría y la práctica, y aprender del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. De la misma forma, se plantea la importancia de ligar lo aprendido con la vida cotidiana, y hacer de la investigación una estrategia de formación permanente. En este mismo sentido, es de señalar que todos los programas se desarrollan en la modalidad de educación a distancia (semipresencialidad o presencialidad concentrada), con la justificación de favorecer el acceso de maestros en ejercicio a una formación vinculada a su proceso comunitario¹⁰. Dado el esquema descrito, el elemento de autoformación se constituye en una finalidad central en los programas, y en el tipo de estrategias para el trabajo independiente y autónomo del estudiante.

En último término, se encuentra un conjunto de rasgos asignados al perfil del egresado de estos programas, entre los cuales se destacan los etnoeducadores y licenciados en educación indígena como agentes educativos con capacidad para investigar su cultura, recuperar identidad y prácticas culturales, liderar procesos comunitarios y escolares, fortalecer los proyectos y planes de vida de sus comunidades, promover la participación y organización de su comunidad, y fomentar una *educación alternativa*.

En relación con el tipo de práctica que se espera de etnoeducadores y licenciados en educación indígena, sobresalen la de consultar y concertar con la comunidad el problema y el propósito de sus proyectos de grado en función de las necesidades de la comunidad, propiciar diagnósticos participativos sobre la situación de la comunidad y sus problemas, vincularse activamente en los procesos organizativos y comunitarios, y favorecer en los niños procesos de aprendizaje que integren su vida cotidiana, sus tradiciones y su cultura con los contenidos escolares.

Visto de manera global, podemos afirmar que el conjunto de programas perfila un "nuevo tipo de educador", quien se desenvuelve en una perspectiva comunitarista, favoreciendo la incidencia de la cultura y la organización local en las decisiones sobre la escuela. De la misma manera, el compromiso y la identificación con el proyecto de su comunidad son aspectos distintivos en el perfil que proponen los programas. Con los elementos antes descritos reconocemos la incidencia que los procesos de profesionalización han tenido en las lógicas de formación que actualmente se expresan en los planes de estudio de las licenciaturas.

El desarrollo de las experiencias de formación de etnoeducadores ha estado fundamentada en una serie de aspectos que constituyen en su conjunto lo que denomina-

10 En el caso de varios programas, se ha establecido un proceso de descentralización por medio del cual la universidad y sus profesores adelantan la formación en los sitios en los cuales viven los estudiantes.

remos la *misión asignada* a estos nuevos profesionales, y que de manera considerarse incide en la identidad profesional que se está promoviendo desde el campo académico de la etnoeducación.

Rol comunitario	Rol pedagógico	Rol político	Rol étnico-cultural
<p>Gestor de proyectos de desarrollo comunitario.</p> <p>Promotor de trabajo comunitario planificado y participativo.</p> <p>Promotor en el contexto de las comunidades del desarrollo integral de valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento a la identidad cultural.</p> <p>Líder de planes de desarrollo comunitario.</p> <p>Asesor y promotor de proyectos ambientales.</p> <p>Orientador de procesos de desarrollo, organización y gestión comunitaria.</p> <p>Coordinador de procesos de investigación participativa en las diferentes comunidades.</p> <p>Dinamizador de procesos autogestionarios.</p> <p>Gestor de proyectos de vida orientados a fomentar bienestar y equilibrio.</p> <p>Promotor, investigador, administrador y docente en poblaciones de periferia, urbana y rural.</p> <p>Sujeto de práctica etnoeducativa a la comunidad educativa y sociocultural con la que interactúa.</p> <p>Agente de resolución de problemas económicos, sociales y políticos de la comunidad.</p> <p>Promotor de grupos de acción y empresas comunitarias que permitan el mejoramiento de las condiciones materiales de vida en su región.</p> <p>Agente de etnodesarrollo de su comunidad.</p>	<p>Docente crítico y propositivo, dentro de la escuela y por fuera de ella, de los principios, fines y objetivos de la etnoeducación.</p> <p>Gestor de actividades de descripción lingüística con enfoque pedagógico en relación con el diseño de materiales pedagógicos.</p> <p>Agente de procesos educativos pertinentes al contexto sociocultural, con una actitud ética fundada en el diálogo, el respeto a la diferencia y al reconocimiento del otro.</p> <p>Facilitador de procesos de aprendizaje, de los saberes, concepciones y actitudes propias de los grupos socioculturales.</p> <p>Docente en las escuelas, internados y colegios para indígenas.</p> <p>Director, asesor, docente de profesores indígenas en curso de nivelación y de profesionalización como maestro.</p> <p>Director, asesor, ejecutor, supervisor, evaluador de programas y currículos etnoeducativos.</p> <p>Productor de material educativo para la educación indígena en su comunidad.</p> <p>Investigador en Educación indígena.</p> <p>Docente intercultural.</p>	<p>Consultor y asesor de los miembros de la comunidad en asuntos legales y administrativos.</p> <p>Defensor de los derechos que legal y estatutariamente les corresponden a las comunidades indígenas.</p> <p>Promotor de un esquema liberador y flexible que eleve el nivel de vida de las comunidades para las que trabaja.</p> <p>Líder de procesos comunitarios.</p>	<p>Agente educativo, cuya práctica se articula a los diversos procesos culturales y de conocimiento de la comunidad.</p> <p>Agente activo en una realidad pluricultural y multiétnica como la colombiana.</p> <p>Agente cuestionador de la cultura hegemónica.</p> <p>Investigador cultural o lingüístico.</p> <p>Comprender y articular las distintas racionalidades que subyacen en los diferentes procesos socioculturales.</p> <p>Líder comunitario desde la dimensión étnico-cultural.</p>

De esta forma encontramos una misión localizada en cuatro grandes esferas, la comunitaria, la pedagógica, la política y la étnico-cultural. La primera, referida a las funciones que se aspira desempeñe el etnoeducador en tanto agente de procesos

comunitarios en su contexto; este rasgo tiene una centralidad en el conjunto de los programas de licenciatura que se desarrollan en el país, y retoma parte del ideal comunitario desde el cual ha sido representada e imaginada la población indígena. En segundo término, el rol pedagógico se refiere a las prácticas promovidas por el etnoeducador en el ámbito escolar, fundamentalmente. En tercer lugar, se encuentra el rol político del etnoeducador, ligado a la consideración de su compromiso con un proyecto emancipatorio en el nivel local y global. En último lugar, el rol étnico-cultural, que se localiza fundamentalmente en el carácter intercultural del etnoeducador en tanto sujeto capaz de interactuar e interpretar las lógicas culturales locales y globales, presentes en la vida de las comunidades.

Consideraciones finales

Es importante señalar que la misma política pública y su formulación normativa abrieron las posibilidades de creación y surgimiento a las licenciaturas en este campo; sin embargo no es exclusiva de las universidades la responsabilidad de atender las necesidades concretas que tiene el país en materia de formación de educadores y educadoras para desempeñar su labor en contextos de diversidad cultural y en la perspectiva del respeto, la promoción y el reconocimiento de la misma. En ese sentido, vemos que la política pública en etnoeducación ha favorecido una flexibilización y una ampliación de la oferta de educación superior en lo que tiene que ver con formación de educadores para este campo específico; pero de otra parte los lineamientos de la actual política de educación superior ponen en desventaja real este tipo de programas por cuenta de los criterios de eficiencia, cobertura y calidad que condicionan el financiamiento de estos procesos.

En la mayoría de los programas ha prevalecido –por lo menos en sus orígenes–, una concepción muy cercana al modelo de educación indígena, presente también en la propia historia de la normatividad que se ha producido para el campo de la etnoeducación. Es a partir del proceso de ampliación de la dinámica social y la emergencia de nuevos actores, cuando se empiezan a plantear nuevos fenómenos y problemáticas asociadas al campo. En ese sentido, el modelo incluye en su perspectiva, como en el caso de varias universidades, el interés por lo afrocolombiano y la particularidad de la etnoeducación. Ésta es una característica mucho más reciente que tiene que ver con la presencia del movimiento afrocolombiano, pero también con la expedición de normativas como el Decreto 1122 que reglamenta la cátedra de estudios afrocolombianos para el conjunto de las instituciones educativas del país. Este elemento se constituye entonces en un reto para el campo, en términos de favorecer mayores niveles de pluralismo en su oferta y en su propia concepción de la etnoeducación.

El futuro de los etnoeducadores y licenciados en Educación indígena, y de la propia etnoeducación en el marco de la actual revolución educativa, es un hecho que debe generar mayores niveles de atención y reflexión dentro de las licenciaturas, pues nos enfrentamos a una política educativa en la cual el tema de la evaluación se ha constituido en un eje articulador del concepto de calidad. Por ello las organizaciones indígenas del orden nacional han exigido un tratamiento diferenciado para el caso de la evaluación de los maestros indígenas. En el caso de los afrocolombianos, el abordaje de la evaluación de sus etnoeducadores se encuentra en un proceso de concertación y definición normativa con el propio Ministerio de Educación.

Así como con el conjunto de la política educativa, incluida la implementación de los criterios de financiamiento y reorganización del sistema educativo colombiano¹¹, la etnoeducación en su conjunto se enfrenta a una reforma que no le incluye. Este hecho es definitivo en el entendido que la política educativa en general, y la etnoeducación en particular, se convierten en un referente contextual en la formación de los maestros, pues es en el escenario de implementación local de las políticas educativas, donde etnoeducadores y licenciados en Educación indígena tienen que pugnar por llevar a cabo y poner en práctica los principios pedagógicos en los cuales se han formado. El hecho real de enfrentar una reforma educativa territorial, como la generada con la Ley 715, puede poner en riesgo la implementación de los criterios pedagógicos y comunitarios que supone la etnoeducación, y desde los cuales se orienta la formación universitaria. En ese sentido, la capacidad de articulación a los cambios y transformaciones que vive la educación dentro de las comunidades es un asunto sobre el cual investigar, a fin de adecuar las propuestas curriculares a las circunstancias de desenvolvimiento concreto de la etnoeducación.

En un esquema de educación comunitaria, donde el control y la administración de la educación escolarizada se encuentra en manos de los actores comunitarios (autoridades, organizaciones, comuneros, familias), los etnoeducadores y licenciados en Educación indígena encuentran un escenario real que favorece la etnoeducación. Por el contrario, en escenarios de mayor heteronomía, en los cuales son agentes externos (supervisores, jefes de núcleo, secretarios de educación) quienes regulan las decisiones en relación con los procesos educativos escolarizados, sin mayor atención a lo previsto en el Decreto 804, la etnoeducación se enfrenta a una tensión compleja entre política educativa nacional –política etnoeducativa–. Seguramente son factores no educativos, como las redes de poder local, los que determinen el desenvolvimiento de dicha tensión. En este caso es previsible que, aun con el compromiso y esfuerzo de los etnoeducadores y licenciados en Educación indígena, la etnoeducación deba reducirse a una estrategia localizada en el aula, sin tras-

11 Se refiere a los cambios suscitados con motivo de la promulgación de la Ley 715.

cender al campo del plan de estudios, la organización escolar y el direccionamiento institucional.

La evaluación sobre el impacto que han tenido estos programas de licenciatura se hace necesaria para conocer el desempeño y el lugar que hoy desempeñan los egresados de estos programas en las dinámicas locales y municipales de materialización de la etnoeducación, así como en el trámite de las demandas comunitarias, que en esta materia se plantean.

Referencias bibliográficas

Balanta Quintero, Humberto. La etnoeducación al servicio de la integridad del desarrollo social comunitario en los grupos étnicos”, en Memorias II Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación, *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, CELA, Proeib Andes, Universidad del Cauca, CEAD, 2002.

Bolaños, Graciela. “La etnoeducación: un reto de construcción colectiva”, en *YO'KWINSIRO 10 años de etnoeducación*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1996.

Cardona, Martha y Echeverri, Juan Álvaro. “Elementos para una caracterización de la educación ‘indígena’ en el departamento del amazonas”, en Daniel Aguirre Lisch (comp.), *Culturas, Lenguas, Educación*. Barranquilla, Universidad de Atlántico, 1999.

Castillo, Elizabeth. *Historia educativa local*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2003.

_____, y Rojas, Axel. *Educar los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

Cerón, Patricia; Rojas, Axel y Triviño, Lilia. *Fundamentos de la etnoeducación*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2001.

Jiménez, Néstor. “Etnoeducación: Política oficial para la educación en Comunidades indígenas”, en María Trillos, *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1996^a.

_____. “Desde el país. La etnoeducación ayer y hoy”, en *YO'KWINSIRO 10 años de etnoeducación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1996b.

Osorio, J. Óscar. *25 años del Instituto Misionero de Antropología 1973-1988*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 1990.

Trillos, María. *Estudio sobre la formación de recursos humanos para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Colombia*. Bogotá: Mimeo, 1996.