

**ANÁLISIS, DISEÑO E INCORPORACIÓN DE CURRÍCULO INTERCULTURAL
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA**

SOR ADRIANA LORENA CALDERÓN ANTURY

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LETICIA -AMAZONAS
2018**

**ANÁLISIS, DISEÑO E INCORPORACIÓN DE CURRÍCULO INTERCULTURAL
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA**

SOR ADRIANA LORENA CALDERÓN ANTURY

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Director

Jorge Hernán Marín Maya
Magíster en participación y desarrollo comunitario

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LETICIA -AMAZONAS
2018**

Nota de aceptación

Firma
Nombre:
Presidente del jurado

Firma
Nombre:
Presidente del jurado

Firma
Nombre:
Presidente del jurado

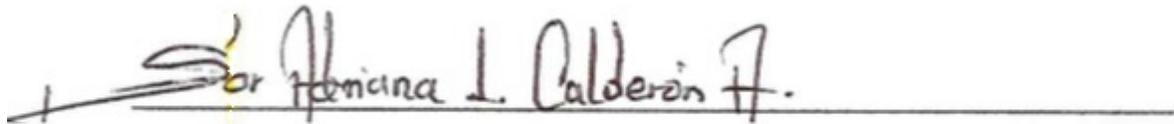
Leticia, Julio 30 de 2018

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

“Declaro que ésta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea igual forma o con variaciones, en ésta o cualquier otra universidad”

Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.

Firma Autor:

 Sor Mariana L. Calderón F.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de grado a todas las comunidades indígenas del Amazonas que a lo largo del tiempo han sido vulnerados de sus derechos, callados y maltratados. A los que aún continúan luchando por rescatar sus saberes ancestrales en el día a día y poder ofrecer a sus ancestros una cultura más sólida en esta zona de triple frontera.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en una primera instancia a Dios por la oportunidad ofrecida y la acción del Espíritu Santo dada para poder sacar adelante estos dos años de estudio y acción investigativa.

Por otra parte, agradezco al docente Manuel Núñez Carvalho, por el apoyo brindado, por el aporte de sus conocimientos, en bien de los estudiantes de la Escuela Normal Superior, específicamente los del Programa de Formación Complementaria.

Al docente Jorge Hernán Marín Maya, mi más grande gratitud por el tiempo, la paciencia, cercanía y asesoría brindada durante el desarrollo de esta tesis de grado.

Además, es muy grato para mi ofrecer un Dios le pague a cada Hija de la Caridad de San Vicente de Paúl, que hicieron posible que se lograra este espacio de formación para mejorar el servicio de los pobres. De manera especial agradezco a Sor Rosalía Duran Gamboa, Sor Celina Motta Sánchez, Sor Yudis Navarro, Sor Luz Triana y las Hermanas que conforman la Comunidad Local de Puerto de Nariño, porque fueron ellas las que me apoyaron en mis trasnochos, las que estuvieron pendientes para ofrecerme los espacios necesarios en aras de salir adelante con esta nueva meta formativa.

Finalmente, agradezco a mi comunidad educativa normalista, en cabeza de la señora rectora, Nelly del Carmen Zamudio y la coordinadora Sor Rosalía Duran Gamboa, por facilitar los espacios necesarios para que este proceso educativo e investigativo se lograra llevar a cabo en favor de cada estudiante que hace parte de nuestra Institución Educativa.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	16
1. PREGUNTA/ PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
3. OBJETIVOS	24
3.1. Objetivo general	24
3.2. Objetivos específicos.....	24
4. JUSTIFICACIÓN.....	25
5. CONTEXTO	30
5.1. Departamento del Amazonas.	30
5.1.1. Contexto demográfico, Social y Económico de la región.....	30
5.1.2. Contexto Socio-Económico.....	31
5.1.3. Contexto Socio – Demográfico	32
5.1.3.1. Población.....	32
5.1.3.2. Componente etnográfico.	33
5.2. Contexto Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana y descripción de los sujetos	35
5.3. Evolución de los Proyectos Etnoeducativos Indígenas en la región de la Amazonía colombiana.....	41
6. ANTECEDENTES.....	52
7. MARCO LEGAL	61
7.1. Referentes Nacionales y Internacionales.....	61
7.1.1. Referentes Nacionales	61
7.1.2. Referentes Internacionales	65
8. MARCO TEÓRICO.....	68
8.1. Etnoeducación.	69
8.2. Interculturalidad:	75
8.3. Currículo.....	85
8.4. Políticas de Etnicidad.	99
9. METODOLOGÍA	122
9.1. Enfoque	122
9.2. MÉTODO E INSTRUMENTOS	124
9.2.1. Método Etnográfico.....	124
9.2.2. Instrumentos	124
9.2.2.1. Análisis documental	125
9.2.2.2. Encuesta Etnográfica.....	125
9.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	126

10.	RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	127
10.1.	Propuesta de una malla curricular Etnoeducativa indígena para la incorporación de Programas, Currículos y pedagogías pertinentes en La Escuela Normal Superior.....	127
10.2.	Herramientas para la recolección y análisis de la información.....	128
10.2.1.	Caracterización de la Escuela Normal Superior de Leticia. ¿Quiénes somos y dónde estamos? Encuentro con la comunidad educativa en general.	128
10.3.1.1.	ANÁLISIS Y CONCLUSIONES GENERALES EN SUS CUATRO EJES	131
10.3.1.1.	FORMACIÓN.....	131
10.3.1.1.2.	INVESTIGACIÓN	141
10.3.1.1.3.	EXTENSIÓN	146
10.3.1.1.4.	EVALUACIÓN	151
10.4.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN- ENCUESTA ETNOGRÁFICA	156
10.4.1.	Encuesta a docentes del Amazonas.....	156
10.4.1.1.	ENCUESTA DOCENTES DEL AMAZONAS.....	156
10.4.2.	Encuesta egresados de la Escuela Normal Superior de Leticia.....	171
10.4.2.1.	ENCUESTA EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LETICIA AMAZONAS.....	171
10.5.	Relatoría primer coloquio Internacional de Escuelas Normales en Leticia- Amazonas.	186
10.5.1.	I Coloquio Internacional “La formación de educadores en escuelas Normales”	186
10.6.	PROPUESTA MALLA CURRICULAR INTERCULTURAL.....	189
11	CONCLUSIONES	194
12.	REFERENCIAS	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Departamento del Amazonas

Figura 2. Municipio de Leticia

Figura 3. Género docentes del Amazonas

Figura 4. Etnia

Figura 5. Comunidad, municipio o corregimiento donde labora

Figura 6. Instituciones educativas

Figura 7. Egresado de la Escuela Normal Superior de Leticia

Figura 8. Experiencia como maestro cooperador

Figura 9. Formación recibida

Figura 10. Roles

Figura 11. Autoevaluación

Figura 12. Redes de apoyo

Figura 13. Redes de investigación

Figura 14. Compartir de ideas

Figura 15. Relaciones existentes en la comunidad donde labora

Figura 16. Género docentes egresados

Figura 17. Etnia a la que pertenecen docentes egresados

Figura 18. Comunidad, municipio o corregimiento donde labora

Figura 19. Instituciones educativas donde laboran los egresados

Figura 20. Experiencias como maestro cooperador del programa PFC

Figura 21. Formación del programa de formación complementaria

Figura 22. Roles del maestro cooperador

Figura 23. Autoevaluación docente cooperador

Figura 24. Creación de redes de apoyo por parte del maestro cooperador

Figura 25. Liderazgos del maestro cooperador en semilleros de investigación

Figura 26. Compartir de ideas por parte del maestro cooperador

Figura 27. ¿Eres un docente emprendedor? maestro cooperador

Figura 28. Relaciones de los maestros cooperadores

LISTA DE TABLA

Tabla 1. Relación de resguardos Indígenas/población referente

Tabla 2. Estrato Socioeconómico estudiantes ENS

Tabla 3. Estudiantes con discapacidad

Tabla 4. Talentos excepcionales

Tabla 5. Género

Tabla 6. Población víctima de conflicto

Tabla 7. Instituciones

Tabla 8. Etnias

Tabla 9. Preguntas dinamizadoras caracterización de Escuelas Normales

GLOSARIO

ETNOEDUCACIÓN: Proceso de identificación de grupos y/o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros legales (Decreto 804/95). Es una estrategia enfocada en el SER, que fortalece el autorreconocimiento, la otredad, los valores ancestrales y el respeto.

CURRÍCULO: Conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115/94).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: Modelo de formación intercultural donde se enseña homogéneamente dos idiomas en el contexto de dos culturas diferentes.

EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA: Fortalecimiento vivencial de la lengua materna, la autoridad, autonomía, territorio, costumbres, saberes propios de los pueblos indígenas para lograr un buen vivir comunitario centrado en el diálogo y la formación integral de éstos sujetos con el fin de construir sociedades plurales y equitativas, rescatando así y respetando los derechos de todos.

EDUCACIÓN INDÍGENA ENDÓGENA: Se origina o nace al interior de una comunidad indígena. Es a partir de un modelo educativo endógeno donde puede vivenciar un sistema educativo propio.

EDUCACIÓN SUPERIOR: Referida a la educación profesional, cursada en la última etapa del proceso de aprendizaje académico. Impartida en Universidades, academias, Normales Superiores o Instituciones de formación profesional Superior, entre otros.

IDENTIDAD: Entendida como sentido de pertenencia construido y transmitido a través de la socialización y fundamentada en el origen, territorio, cosmovisión y lengua, procesos históricos que permiten una posición como individuo y colectivo social para relacionarse con los otros.

PERTINENCIA: Es la respuesta a las demandas, vacíos y problemas en los procesos de formación. Efecto de algo que está en correspondencia o viene a propósito de alguna situación.

CONTEXTO: Tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados (Decreto 4790/08).

INTERCULTURALIDAD: Entendida como la capacidad para reconocer la cultura propia y desde ella las otras culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia de respeto por las diferencias.

CULTURA: Producción espiritual y material del hombre y de la sociedad relacionada con las diferentes actividades humanas.

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en una perspectiva crítica de las prácticas de la enseñanza en las diferentes Instituciones Educativas que ofertan algún tipo de formación superior a Comunidades Indígenas (Universidades y Escuelas Normales). Situación que amerita ser atendida y revisada.

En Colombia, en términos de educación superior, venimos atravesando por décadas de constantes reformas y cambios educativos, una educación alejada de una realidad particular de sus individuos y de las regiones; el discurso estatal de inclusión, está orientado a mejorar el desarrollo de las empresas y empresarios como fuente de progreso y prosperidad, y el de facilitar el acceso de las poblaciones menos favorecidas a una educación que les permita ser productivos en dicho contexto; los currículos han sido pensados para responder a las demandas de las grandes compañías, basada en la formación científica y tecnológica de los países desarrollados.

Situación que nos deja entrever que la educación en Colombia, no está aún preparada para entender las diversidades culturales, los indígenas que se desplazan a las ciudades desde las regiones más apartadas de nuestro país, con el sueño de acceder a la educación superior para profesionalizarse y regresar a su comunidad a aportar, terminan abandonando sus estudios debido al enfoque de la educación en el pensamiento occidental, no se pueden acoplar a sus currículos, ya que ni sus conocimientos ancestrales, ni modos de aprender son tenidos en cuenta por los pénsum que incorporan las Instituciones de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE:

ETNOEDUCACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA, EDUCACIÓN INDÍGENA ENDÓGENA, EDUCACIÓN SUPERIOR, DESCOLONIZACIÓN DEL APRENDIZAJE, CURRÍCULO INTERCULTURAL, MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD, INDÍGENA, IDENTIDAD, PERTINENCIA, CONTEXTO, FILOSOFÍA ANDINA.

INTRODUCCIÓN

“El currículum selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículum deviene, consciente o inconscientemente, en la propuesta cultural que un centro ofrece a su comunidad...” (Bolívar, 2007, p. 65)

Hablar sobre interculturalidad, identidad indígena y Educación Superior Indígena Endógena, requiere una reflexión previa sobre la alarmante situación de los pueblos originarios en nuestro país, los cuales se encuentran al borde de su extinción física y cultural, como consecuencia de la violación de sus derechos fundamentales dentro y fuera de sus territorios; situación que vienen enfrentando desde varias décadas, que los ha colocado en estado de indefensión, vulnerabilidad y desarraigo; circunstancia que los ha obligado a desplazarse hacia las ciudades buscando oportunidades de supervivencia y progreso, y donde se encuentran con una cultura que les es ajena, los invisibiliza y que posee un sistema educativo que es excluyente y desconoce su cultura; lo que en consecuencia está minando su desaparición cultural.

Este proyecto pretende evidenciar la urgente necesidad que existe de incorporar con celeridad, en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la Amazonía, un currículo Intercultural que incluya con criterio de equidad los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos originarios y de las sociedades no indígenas. Se plantea esta necesidad como mecanismo que posibilite la práctica de la interculturalidad y, con esta, la convivencia armónica entre las diferentes culturas, el fortalecimiento y supervivencia de la identidad cultural indígena y de la identidad nacional en un contexto pluricultural.

1. PREGUNTA/ PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el sistema etnoeducativo, sus prácticas y resultados con respecto a la pertinencia del currículo con el contexto local y regional de la escuela normal superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia Amazonas?

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Amazonía colombiana es una región, demográficamente hablando, que posee los índices más altos de población indígena y comparte el rasgo característico, de que los grupos raizales que allí habitan desde períodos inmemorables, se encuentra actualmente en alto peligro de extinción cultural debido a su estado de vulnerabilidad, indefensión y desarraigo cultural, que ponen en peligro su supervivencia.

Situaciones a las que se ven expuestos cada día debido a conflictos albergados en estas regiones como: grandes proyectos de infraestructura sobre los resguardos indígenas que hacen parte de las políticas estatales actuales, discriminación histórica, la extrema pobreza, el abandono del Estado en términos de salud, educación e infraestructura básica de servicios como el agua, el alcantarillado y la luz entre otros y violación absoluta de sus derechos en todo contexto, que han llevado a estos pueblos al borde de su desaparición y al desplazamiento forzado en un éxodo abominable hacia las ciudades, que determina su desaparición cultural, ya que el eje fundamental de su cosmovisión es la tierra concebida como su madre y a su vez, su cuerpo es concebido igual al de la madre tierra, en armonía con los otros seres y su comunidad.

En términos de educación, la etnoeducación indígena solo existe en los niveles básico y medio en este departamento, la cual es prestada precariamente en centros educativos bajo modelos y prácticas convencionales de educación; en su gran mayoría son de dudosa calidad que han incorporado a sus currículos las características del discurso estatal de educación multicultural: “flexibilidad y pertinencia para la atención de la diversidad e inclusión”.

Estos modelos cuentan con legislación abundante y variada aplicada a nivel nacional, con programas como la educación bilingüe y bicultural, la educación bilingüe intercultural [EBI], la educación intercultural bilingüe [EIB], que tienen como propósito proporcionar las herramientas básicas para alcanzar la calidad de ciudadanos (es decir, de civilizarlos e incluirlos en el sistema) al aprender el castellano como primera lengua y la epistemología occidental.

Por otro lado, existen propuestas educativas indígenas endógenas o propias, estas últimas desarrolladas con la colaboración de organismos internacionales y cabildos regionales indígenas que han abogado por una educación pertinente con su cultura y especialmente con su cosmovisión, ligada al principio básico indígena de: unidad, territorio, cultura y autonomía, adaptando procesos y prácticas educativas hacia estas necesidades específicas, como por ejemplo: el proyecto Tarapacá en el Amazonas en manos del CIMTAR (Cabildo Indígena Mayor de Tarapacá) entre otros.

Es prácticamente inexistente en las instituciones de educación superior de esta región la oferta en etnoeducación indígena y para nada pertinente con el contexto de los grupos raizales en esta región; no existen tampoco proyectos de educación indígena endógena o propia.

Dice la misión de la Escuela Normal Superior:

La ENSL es una Institución oficial que se encuentra ubicada en la ciudad de Leticia, Amazonas y atiende los niveles de Preescolar, Básica, Media y Programa de Formación Complementaria, con jornada mañana y tarde, de carácter mixto; forma al ser humano en la pedagogía para el desarrollo humano integral con principios de vida, identidad y pertenencia, para lograr ciudadanos y maestros con

conocimientos, críticos, autónomos, éticos, líderes, comprometidos con el desarrollo sociocultural, étnico, político y ambiental del contexto local, regional, nacional y universal.

Nuestra comunidad está conformada por familias multipluriculturales, en su mayoría pertenecientes a la zona urbana de Leticia y que hacen parte de algunas comunidades indígenas como los Ticunas, Huitotos, Boras y población de frontera de Perú y Brasil.

Sin embargo, dicha preparación, no corresponde a las necesidades particulares de los grupos raizales, ni a sus formas de aprender y adquirir el conocimiento, ni de su visión sobre la educación indígena, porque se ha quedado únicamente en teoría.

Además Yepes (2010) nos dice que “no existe la incorporación etnoeducativa indígena a los currículos en las instituciones de educación superior, por consiguiente no se han desarrollado programas académicos específicos para las características especiales exigidas por los indígenas” p.15); las propuestas educativas actuales difieren circunstancialmente de sus demandas, ya que la oferta estatal basa sus competencias del aprendizaje en el modelo educativo occidental que pretende el desarrollo exclusivo para los sectores urbanos y la estandarización de la situación laboral con modelos de producción y tecnificación del aprendizaje, al servicio de los grandes grupos empresariales; en oposición a las demandas indígenas en términos de competencias enfocadas al desarrollo comunitario rural, resolución de conflictos indígenas en sus tierras, desarrollo humano sostenible o etnodesarrollo, y preservación de su cultura ancestral entre otros.

Las limitaciones de orden estructural en la educación indígena en este departamento son evidentes, debido a la ausencia de recursos de financiación desde el ministerio de educación

nacional, teniendo estas comunidades que buscar la cooperación internacional que argumenta trabas en la ayuda para la financiación de programas en educación indígena, puesto que ven a la educación como “una obligación del estado para con sus ciudadanos”.

Según Green, Sinigui, y Rojas (2014), para las comunidades indígenas, por lo general liderados por sus intelectuales y sabios a través de cabildos y consejos indígenas, como por ejemplo el grupo de investigación indígena Diverser, de la Universidad de Antioquia, pionera en modelos de etnoeducación superior indígena, que cuenta con programas de pregrado y postgrado como: pedagogía de la madre tierra, escuela y gobierno y administración indígena (2012) creados específicamente para los indígenas; consideran que las propuestas de educación existentes en las instituciones de educación superior en términos de etnoeducación, solo pretenden civilizar a los indígenas hacia una hegemonía y asimilación del mestizaje; para ellos, el gobierno solo presenta un discurso globalizado, en el que los indígenas hacen parte en la medida que son pobres y por esto deben ser incluidos para que salgan de esa pobreza, pero de resto son iguales a los demás y por tanto deben ser evaluados, seleccionados y acreditados con los mismos criterios de la mayoría, es decir “meterlos en el sistema”.

La educación debería ser equitativa para las partes, de intercambio de los saberes y no de subordinación al único conocimiento universal como está estipulado desde la conquista y que es heredado de sistemas culturales, políticos, económicos y educativos de occidente.

En consecuencia a su experiencia en la etnoeducación estatal en los niveles básico, medio y superior, los indígenas no están interesados en la educación ofrecida por las instituciones de educación superior, tienen claro que la educación superior debe ser desde, con y para los indígenas, acorde a las culturas de sus pueblos y los fines perseguidos por los mismos en

términos de etnodesarrollo (planes de desarrollo dentro de su territorio) y descolonización del conocimiento; los currículos deben partir de la matriz cultural originaria ancestral, y los programas deben poseer las competencias necesarias para proporcionar: conciencia crítica, reconstrucción de su historia, apropiación de sus competencias sociales y que les permita superar la condición de subalternidad; además los docentes y las prácticas educativas en estos modelos, deben estar alineados a la “causa indígena” y a la “emancipación social” de sus pueblos.

“Los indígenas consideran que la educación superior convencional, las instituciones de educación superior, los programas, los modelos y los currículos actuales desconocen su cosmología, cultura y saberes” (Yepes, 2010, p. 15); esto se evidencia en la batalla que sostuvieron los representantes indígenas con el estado, para obtener a través del decreto 1953 del 7 de octubre de 2014, el reconocimiento del sistema educativo indígena propio [SEIP], pero muy a su pesar, regido dentro del marco legislativo de acreditación convencional, implementado para las instituciones de educación superior y diseñado bajo las demandas estatales en términos de educación.

Situación que genera problemas de normatividad, acreditación, evaluación, competencias y calidad de los programas ya ofrecidos en las universidades indígenas existentes como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN], liderada por el Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC] viéndose obligados a realizar convenios con otras instituciones de educación superior indígenas latinoamericanas que cuentan con estructuras educativas más avanzadas en educación indígena, etnicidad y filosofía andina, como Bolivia y Guatemala para el otorgamiento de sus títulos.

Conscientes y conocedores de esta problemática, se busca con la realización de la presente investigación, obtener y compartir información detallada, actualizada y confiable, que proporcione a las instituciones de educación superior, al gobierno indígena (consejos y cabildos), y la comunidad académica en general en esta región del Amazonas, encaminarse con calidad y pertinencia hacia una verdadera etnoeducación indígena intercultural.

Se pretende también la toma de conciencia del estado, sobre la eminente necesidad de una legislación para la implementación de estos modelos etnoeducativos interculturales en la educación superior, garantizando su calidad, el financiamiento, la infraestructura y el diseño de currículos interculturales que incorporen las competencias necesarias como medio del diálogo de saberes entre la educación indígena y la educación occidental, que compartan a su vez como objetivo fundamental: el etnodesarrollo y el desarrollo sostenible como plan de vida para la supervivencia de las culturas ancestrales, de sus comunidades y de las culturas no indígenas, contribuyendo al desarrollo de esta región.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Definir las dinámicas necesarias que permitan encaminar a la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana hacia el diseño e incorporación de currículos etnoeducativos que puedan satisfacer la educación superior de los pueblos indígenas de la región.

3.2. Objetivos específicos

1. Analizar la evolución de los procesos etnoeducativos indígenas en la región de la amazonia colombiana
2. Realizar un rastreo de la política y legislación en términos de etnoeducación estatal y educación indígena endógena para esta región.
3. Proponer una malla curricular etnoeducativa indígena para la incorporación de programas, currículos y pedagogías pertinentes en la Escuela Normal Superior de Leticia Amazonas.

4. JUSTIFICACIÓN

La educación en Latinoamérica ha sido quizá una de las formas de tenencia del poder más adecuadas y usadas por los más ricos, para mantener así en opresión a los más pobres, como herencia colonial de occidente que ha determinado por siglos el orden socio-económico y cultural de sus países; de acuerdo con (Bourdieu en Passeron, 2009) los indígenas se encuentran en el mismo nivel de los obreros y los agricultores en la escala social en sus estudios sobre el campo de poder y el espacio social.

Para la educación convencional no pueden existir ni son válidas corrientes epistemológicas que no estén enfocadas a la racionalidad científico-técnica de occidente, se ha postulado como única episteme válida, la única capaz de generar conocimientos verdaderos; todas las demás cosmovisiones han sido relegadas al ámbito de *DOXA* vistos como mitos y leyendas, que no son otra cosa que los conocimientos ancestrales de los pueblos aborígenes de los países en vía de desarrollo o mejor conocidos como subdesarrollados.

Colombia no es la excepción; en términos de educación venimos atravesando por décadas de constantes reformas y cambios educativos, una educación alejada de una realidad particular de sus individuos y de las regiones; el discurso estatal de inclusión, está orientado a mejorar el desarrollo de las empresas y empresarios como fuente de progreso y prosperidad, y el de facilitar el acceso de las poblaciones menos favorecidas a una educación que les permita ser productivos en dicho contexto; que para los indígenas es ajena porque desconoce su proyecto de vida, no conoce su contexto y su cultura y por ende medios de desarrollo para sus comunidades; una educación orientada a que el estudiante adquiriera el conocimiento y el desarrollo de habilidades que le permitan su desempeño en un mundo productivo y globalizado. Los currículos han sido

pensados para responder a las demandas de las grandes compañías, basada en la formación científica y tecnológica de los países desarrollados.

¿Será posible que un indígena encamine por iniciativa propia su proyecto de vida, hacia el abandono de su comunidad, enfocándose en un pensamiento individualista, sometiéndose a un sistema capitalista que le es ajeno y que lo desarraiga de su tierra ancestral y por consiguiente de su cultura, con el objetivo de encontrar nuevas oportunidades para sí mismo?; ¿los no-indígenas lo haríamos?, pero a la inversa, ¿enfocaríamos nuestro proyecto de vida hacia una vida comunitaria y desinteresada en resguardos indígenas?

La educación en Colombia, no está aún preparada para entender las diversidades culturales, los indígenas que se desplazan a las ciudades desde las regiones más apartadas de nuestro país, con el sueño de acceder a la educación superior para profesionalizarse y regresar a su comunidad a aportar; terminan abandonando sus estudios debido al enfoque de la educación en el pensamiento occidental, no se pueden acoplar a sus currículos, ya que ni sus conocimientos ancestrales, ni modos de aprender son tenidos en cuenta por los pénsum que incorporan las instituciones educativas.

El desplazamiento hacia las urbes, afecta directamente la existencia de los pueblos indígenas, puesto que rompe la realidad fundamental que estos guardan con sus territorios tanto en términos de supervivencia física, ya que de ese territorio se deriva su sustento material como su supervivencia cultural, y está directamente ligado a sus ancestros.

La oferta en etnoeducación superior indígena debe garantizar la calidad y pertinencia del sistema educativo, cumpliendo con las demandas en términos de etnoeducación y etnodesarrollo de los grupos raizales; realidad que se proyecta como un reto significativo que deberá ser

asumido por las instituciones de educación superior del departamento del Amazonas, superando los enfoques inadecuados que el estado ha dado al controvertido concepto de etnoeducación.

Organizaciones internacionales como la Corte Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], ha exhortado al estado colombiano a que adopte de forma inmediata y de conformidad a las obligaciones internacionales que se tomen medidas efectivas para garantizar, respetar y promover la existencia física y cultural de los pueblos indígenas. Lo preocupante del tema es, que a pesar de las intenciones del estado, reflejadas en el plan decenal 2016-2026 en términos de etnoeducación, equidad e inclusión, existe un desconocimiento total tanto del estado, como las instituciones de educación superior sobre el contexto y las demandas indígenas: su cultura, sus cosmovisiones, formas de vida, pilares de la educación indígena entre otras cosas; que podría encaminarlos hacia propuestas acertadas en términos de legislación y diseños curriculares para estos grupos.

Es preocupante el desconocimiento que existe sobre la realidad indígena en nuestro país; incluso se puede afirmar de quienes pertenecemos a la población *no-indígena* (impuros o de sangre sucia como ellos nos definen), que ignoramos por completo las realidades de las etnias que sobreviven a lo largo de nuestra nación, historia, cultura, conocimientos ancestrales y epistemología indígena; son un paradigma oculto para nuestra cultura; porque sencillamente estos conocimientos no son incluidos en los planes de estudio en ninguna de las etapas de nuestra educación, lo que ha llevado a la desaparición cultural de “nuestros ancestros” en nuestra memoria histórica.

De acuerdo a lo contemplado en el PLAN DECENAL:

En Colombia, en 2016, dentro del marco del estado social y democrático de derecho y de su reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso, la educación es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el estado, con la participación corresponsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo. La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que, desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026).

La falta de acceso y existencia de oferta en etnoeducación superior indígena pertinente para las necesidades de estos pueblos de regiones apartadas como la Amazonía, ha contribuido de manera directa a la situación precaria actual de estas comunidades; la falta de formación coherente que responda a su problemática, los ha consumido en la pobreza y la marginalidad, haciéndolos más vulnerables a la violación de sus derechos, por las diversas situaciones que hemos expuesto a lo largo de este estudio, ya que se encuentran inmersos en la ignorancia y el abandono del cual son sujetos y no tienen las herramientas necesarias para su supervivencia y prevalencia en sus territorios, estando en evidente desventaja con respecto a otros grupos sociales como los no-indígenas.

Es imperioso y urgente por parte de las instituciones de educación superior, dar una respuesta inmediata de incorporación de programas, de currículos y pedagogías pertinentes para

estos pueblos, es necesaria la intervención del estado en términos de legislación coherente y pertinente, enfocada a los programas de etnoeducación superior indígena, que faciliten los procesos de acreditación y evaluación, además, que es de obligatoriedad su apoyo financiero a proyectos encaminados hacia este fin. Es fundamental que docentes indígenas, no-indígenas, académicos, cabildos indígenas, grupos de investigación, entre otros, participen interdisciplinaria y activamente en dichos procesos.

Es así como la investigación en curso, busca llenar el vacío existente en términos de información, ya que hasta el momento, no se da fe de estudios específicos en etnoeducación superior indígena sobre estas regiones y las necesidades educativas especiales de los grupos ancestrales que allí habitan; permitiendo a través de esta investigación, entender las dinámicas necesarias que permitan encaminar a la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana hacia el diseño e incorporación de currículos pertinentes con una verdadera oferta etnoeducativa que pueda satisfacer a estos pueblos y que contribuya a la desaceleración de su extinción física y cultural actual.

5. CONTEXTO

5.1. Departamento del Amazonas.

5.1.1. Contexto demográfico, social y económico de la región.



Figura 1. Departamento del Amazonas.

Fuente <https://maps.google.com>, 2011.

El departamento del Amazonas está ubicado en el extremo suroriental del país, en una zona de triple frontera que le confiere una posición geopolítica estratégica, ocupa un área aproximada de 109.665 km², equivalentes al 9.61 % del territorio continental colombiano, que a la vez representa el 22.98 % de la Amazonía colombiana, siendo el departamento de mayor extensión territorial.

El 93% de territorio amazonense está aún bajo la figura de corregimiento departamental y solo el 7% del territorio cuenta con entidades territoriales del nivel local -los municipios de Leticia y Puerto Nariño-, localizados en el Trapecio Amazónico.



Figura 2. Municipio de Leticia. Fuente: <https://maps.google.com>, 2011

Leticia es una ciudad ubicada en el extremo sur de Colombia. Es la capital del Departamento del Amazonas. Actualmente reúne casi 60% de la población del departamento, la mayor parte indígenas de diversas comunidades como: Huitotos, Ingas, Tucanos, Ticunas, Boras, Mirañas, Macunas, entre otros. El resto de la población es conformada por mestizos y diferentes personas venidas de otras regiones del país como: Huila, Caquetá, Putumayo, Casanare, Santander, Cundinamarca, entre otras, a buscar una mayor estabilidad para sus familias, ya que han salido de sus tierras por causa de la violencia y desplazamiento de las mismas.

La ciudad tiene un gran crecimiento demográfico y prácticamente forma una sola ciudad con el municipio brasileño de Tabatinga. Leticia alberga la mayor parte de la población estudiantil, la mayor infraestructura física y social siendo el centro de mayor actividad económica, pero que brinda pocas posibilidades de empleo; por ende, la mayoría de las familias pertenecen a los estratos 0 y 1, siendo afectados por la extrema pobreza, perjudicando así a los niños y jóvenes que se encuentran en edad escolar.

Muchas de estas familias sufren el desempleo y los ingresos económicos son muy pocos y si consiguen para la comida no alcanza para la consecución de los útiles escolares. Se dedican a la pesca y el cultivo de algunos productos para el consumo, pues la tierra no es muy apta y tendría que hacerse una buena inversión en fertilizantes para lograr buenos y grandes cultivos, igualmente, las temporadas de invierno afectan muchísimo estos pequeños cultivos por las inundaciones que se vienen presentando en los últimos años que dañan las cosechas antes de que estén aptas para el consumo o su comercialización.

5.1.2 Contexto Socio-Económico

Según el DANE: Censo 1993 -Proyección 2001, la economía de los indígenas del Amazonas está basada en la horticultura rudimentaria de roza, tala y quema, en terrenos denominados chagras, así como la caza, la pesca y la recolección de frutos silvestres y en menor medida el comercio de sus productos y artesanías, constituyen la base de su economía. Los principales productos de cultivo son la yuca dulce, yuca amarga o brava, maíz, plátano, ñame, umarí, caimo y frutales como la piña.

El trabajo se divide por sexo; el hombre se dedica a la caza, pesca, tumba, quema y preparación de la chagra para cultivo, en ocasiones trabaja como jornalero; mientras las mujeres se dedican a las actividades del hogar, crianza de los niños, cultivo de la chagra. Comparten las actividades de cosecha y fabricación de artesanías.

5.1.3. Contexto socio – demográfico

5.1.3.1.Población

Estadísticas – DANE –, en una primera versión de los datos del censo 2005 presentados por el DANE con gran nivel de detalle, reportó una población total para el departamento de Amazonas de 46.950, de los cuales 32.450 estaban concentrados en Leticia; 6.816 en Puerto Nariño y el resto en los corregimientos departamentales. Posteriormente se publicaron dos reportes más, pero menos detallados. El primero presentó una población compensada por omisiones de cobertura geográfica y contingencia de transferencia de 56.036 personas, y el segundo presentó una población conciliada de 67.726 personas (DANE, 2011).

Esta última es la que se asume como definitiva, aunque los datos presentados para los corregimientos llaman la atención por presentar cabeceras corregimentales con cero (0) población, lo que difiere con los datos de población manejados por algunas organizaciones indígenas o presentados en algunos planes de vida de estas comunidades. Igualmente, los datos del censo muestran que Leticia concentra más del 50% de la población, y que además la mayoría de esta población se localiza en el área urbana, mientras que, para los Corregimientos departamentales, su escasa población se encuentra dispersa en el área rural, lo que incide para que el departamento se clasifique como rural, pese a la elevada concentración de personas en Leticia.

La población total del departamento del Amazonas, asciende a 72.858 habitantes, de acuerdo a las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) para el 2011. Según estos datos la población de las cabeceras municipales es de 27.421 habitantes (37,64%) y el sector rural tiene aproximadamente 45.437 habitantes (62,36%).

5.1.3.2. Componente etnográfico.

En lo que respecta a la composición étnica de la población, el Censo General 2005 del DANE señala que el 40,47% está integrada por indígenas pertenecientes a los pueblos Ticuna, Huitoto, Cocama; Kamejeya, Jurumi, Jeruriwa, Imike, Piyoti (denominados como Yukuna); Idemasâ, Jeañârâ, Majiña (conocidos como Macuna), Bora; Yuiweje maja o Jobokarâ (llamados genéricamente Tanimuka), Miraña, Inga, Yagua, Upichia (Matapi), Muiname, Andoque, Wejeñememajâ (Letuama), Ocaina, Carijona; Yujup (Makú), Nonuya, Siona, Tucano, Tariano,

Cavillary (Kawiyari), Barasano, Cubeo, Yaurâ (Yauna), Yuri (Carabayo) y Yanacona. Mientras que el 50,85% son no indígenas que proceden o son descendientes de población llegada de la costa atlántica, de Antioquia, del eje cafetero, del Tolima, del Huila y de Bogotá especialmente.

Así mismo, según la misma fuente, el 1,84% está representado por afrodescendientes. Se han constituido 26 resguardos indígenas que cubren un área aproximada del departamento de Amazonas de 9'677.643,36 hectáreas, de acuerdo a las áreas establecidas en las normas de creación.

Y según INCODER, (2012), para Amazonas existen registrados 21 resguardos indígenas ocupando un área total de 9.210.047,7641 hectáreas, albergando un total de 3.761 familias. La población amazónica es heterogénea y diversa, con una pluralidad étnica significativa y solo el 5,2% reconoce su pertenencia étnica. La presencia indígena en esta región amazónica es determinante y se cuenta con 42 organizaciones constituidas mediante el Decreto 1088 de 1993, siendo el departamento de Amazonas con el mayor número registrado, con un 33%, correspondiente a 14 organizaciones.

Tabla 1.

Relación de resguardos Indígenas/población referente.

Fuente: (DANE, 2012) citado en el portalGeographiando 2.0

CÓDIGO DPTO-MPIO	DANE RESGUARDO -CODANE	MUNICIPIO	RESGUARDO	Proyección de población al 2012.
91001	1005	Leticia	Arara	340
91001	1006	Leticia	El Vergel	74
91001	1007	Leticia	Isla De Ronda	293
91001	1008	Leticia	Kilómetro 6 Y 11 Leticia Tarapaca	374
91001	1009	Leticia	Macedonia	482
91001	1010	Leticia	Mocagua	238
91001	1011	Leticia	Nazaret	291
91001	1012	Leticia	San Antonio De Los Lagos	467
91001	1013	Leticia	San Jose Del Rio	285
91001	1014	Leticia	San Sebastian	214
91001	1015	Leticia	Santa Sofia Y El Progreso	345
91001	1016	Leticia	Zaragoza	525
91001	1067	Leticia	San Juan De Los Parentes	106
91001	1537	Leticia	La Playa	372
91001	1572	Leticia	Puerto Triunfo	150
91263	1001	El Encanto	Predio Putumayo	2124
91405	1001	La Chorrera	Predio Putumayo	3452
91407	1002	La Pedrera	Comeyafu	740
91407	1003	La Pedrera	Curare-Los Ingleses	294
91407	1004	La Pedrera	Puerto Cordoba	401
91407	1018	La Pedrera	Yaigoje-Rio Apaporis	2759
91407	1644	La Pedrera	Camaritagua	122
91460	1017	Miriti Parana	Miriti Parana	1486
91530	1001	Puerto Alegria	Predio Putumayo	1605
91536	1001	Puerto Arica	Predio Putumayo	1327
91540	1019	Puerto Nariño	Puerto Nariño	5497
91669	1001	Puerto Santander	Predio Putumayo	932
91669	1022	Puerto Santander	Nunuya De Villa Azul	304
91798	1020	Tarapaca	Cothue-Putumayo	2314
91798	1764	Tarapaca	Uitiboc	856
TOTAL				28769

2. Contexto Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana y descripción de los sujetos

La población de estudiantes atendida por la institución educativa es de 3762, pertenecientes a los diferentes niveles educativos que ofrece la escuela a quienes se los caracteriza teniendo en cuenta: el estrato socioeconómico, el grupo étnico, la situación de discapacidad y/o capacidades y talentos excepcionales, las víctimas de desplazamiento forzado, los reinsertados y la procedencia de la institución educativa.

Tabla. 2

Estrato Socioeconómico estudiantes ENS

Estrato	Cantidad	%
0	225	5,98
1	1963	52,18
2	1133	30,12

3	351	9,33
4	88	2,34
5	1	0,03
6	1	0,03

De acuerdo al estrato socioeconómico de 0 a 6 en donde cero (0) se refiere a la población con índice de extrema pobreza, del cual la escuela atiende un 5,98% de la totalidad de la población estudiantil. El estrato 1 corresponde a la población de estudiantes pertenecientes a familias en condición de pobreza, desempleados y/o dedicados al trabajo informal; en este sentido, el 52,18% de la población de estudiantes de esta escuela, pertenecen a esta franja poblacional, caracterizada por pertenecer a familias con niveles económicos bajos, con analfabetismo parental o con niveles educativos que no superan la primaria, lo cual acrecienta la difícil situación social.

Siguiendo con el análisis de estudiantes por estrato, se determina que el 30,12% que corresponde a 1.133 estudiantes que pertenecen al estrato de clase media baja, constituido por familias de bajos recursos económicos, generalmente con acceso de un solo salario mínimo para la manutención y/o con recursos de la economía informal, con niveles educativos bajos, incompletos o nulos.

El 9,33% de los estudiantes pertenecen al estrato tres, tipificado como clase media, cuyas familias generalmente son asalariadas, en cabeza de los padres, con niveles educativos básicos y, en algunos casos, con formación tecnológica. A esta franja, pertenecen 351 estudiantes de la totalidad de la población. De los estratos 4, 5, y 6, la escuela atiende un 3% de la totalidad representada por 90 estudiantes, los cuales provienen de familias de comerciantes, empresarios y profesionales de la región.

Sintetizando, el 97,61% de estudiantes atendidos por la escuela son marginados y con grandes necesidades económicas, con alta vulnerabilidad social, siendo esta particularidad, uno de los más grandes retos educativos, por cuanto la ejecución de las políticas educativas institucionales se orienta a cerrar la brecha social que, sin lugar a dudas, promueve el crecimiento y desarrollo socio-político, cultural y económico del pueblo amazónico, de la región y del país (ver tabla 1).

Tabla 3.
Estudiantes con discapacidad

Discapacidad	Cantidad	%
1	1	0,03
3	1	0,03
6	1	0,03
8	16	0,43
10	4	0,11
11	3	0,08
15	1	0,03
19	1	0,03

La institución atiende un 0,03% de población estudiantil con sordera profunda (1); un 0,03% con baja visión diagnosticada (3); un 0,03% con lesión neuromuscular (6); 0,43% con deficiencia cognitiva (8); y 0,11% con múltiples deficiencias (10).

Esta población es atendida directamente dentro del aula por cada uno de los maestros de curso, para el caso del preescolar y básica primaria; y de las diferentes asignaturas en el caso de la básica secundaria y media vocacional. Los maestros no cuentan con capacitación permanente y actualizada sobre las diferentes discapacidades y deficiencias que presentan los estudiantes; la institución tampoco cuenta con profesionales especializados en este tema, lo cual hace difícil la atención psicopedagógica de esta población.

Tabla 4.
Talents excepcionales

Capacidad Excepcional	Cantidad	%
2	1	0,03
4	3	0,08

También atiende un 0,03% con talento científico (2); y un 0,08% con talento subjetivo (4). Este grupo es atendido por los maestros de la institución. No se cuenta con personal profesional especializado para la atención de los mismos. La institución, para el caso de la población discapacitada y con capacidades excepcionales, no cuenta con infraestructura, dotación y adecuación de aulas que permitan la atención óptima y de calidad para esta población. Sin embargo, es importante resaltar que dentro de la planta de personal docente existen maestros con el perfil profesional en este campo; desafortunadamente, las exigencias del MEN impiden que estos maestros se desempeñen de tiempo completo en la atención de estos estudiantes (ver tabla 3).

Tabla 5.
Género

Género	Cantidad	%
F	1882	50,03
M	1880	49,97

Dentro del análisis se puede verificar que cuenta con un 50,03% de estudiantes del sexo femenino (1.882); y con un 49,97% de estudiantes correspondientes al sexo masculino (1.880).

Tabla 6.
Población víctima de conflicto

Población Víctima de Conflicto	Cantidad	%
1	35	0,93
2	1	0,03
3	6	0,16
4	2	0,05

La tabla 6 corresponde a la población víctima del conflicto armado, dentro de los cuales el 0,93% corresponde a personas en situación de desplazamiento (35); el 0,03% a desvinculados de grupos armados (1); el 0,16% a hijos de adultos desmovilizados (6). La institución se caracteriza en la región por liderar procesos pedagógicos humanísticos integrales e incluyentes, contribuyendo de esta manera en el desarrollo y transformación de una sociedad justa, equitativa portadora de paz.

Tabla 7.
Instituciones

PROCEDENCIA	Cantidad	%
Privado	344	9,14
Otro Municipio	51	1,36

La tabla 7 evidencia la cantidad de estudiantes que anualmente ingresan a la institución del sector privado (344-2015), y de otros municipios (51-2015). Esta situación demuestra la credibilidad y gran aceptación que la sociedad amazonense tiene por la escuela normal superior; esta particularidad está sustentada en la propuesta curricular, el modelo pedagógico y los principios institucionales que dinamiza la institución, como también las tres acreditaciones otorgadas por el MEN, que la hacen confiable y líder en la región como formadora integral del hombre amazónico.

Tabla 8.
Etnias

ETNIAS	Cantidad	%
0 NO APLICA	3161	84,02
3	4	0,11
10	15	0,40
13	4	0,11
16	116	3,08
20	3	0,08
23	1	0,03
34	2	0,05
41	2	0,05
43	8	0,21
44	4	0,11
47	2	0,05
48	1	0,03
49	1	0,03
62	3	0,08
65	278	7,39
67	1	0,03
73	72	1,91

La población de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos vinculados a la institución es de (573-2015) correspondientes en su gran mayoría a grupos étnicos de la región amazónica así: 0,11% Andoques (4); 0,40% Boras (15); 0,11% Carijonas (4); 3,08% Cocamas (116); 0,08 Cubeo (3); 0,03% Desano (1); 0,05% Inga (2); 0,05% Macuna (2); 0,021% Matapí (8); 0,11% Miraña (4); 0,05% Nonuya (2); 0,03% Ocaina (1); 0,03% Nasa (1); 0,08% Tanimuca (3); 7,39% Tikuna (278); 0,03% Tukano (1); 1,91% Witoto (72); 0,66% Yagua (25); 0,43% Yucuna (16); 0,13% Negritudes (5); 0,05% Room (2).

La presencia de estudiantes pertenecientes a estos grupos étnicos favorece permanentemente la interacción de saberes y prácticas multiculturales que facilitan espacios de aprendizaje y convivencia, entre los diferentes grupos humanos y el contexto educativo, lo cual

permite afianzar la identidad, el sentido de pertenencia, el respeto por la diferencia y la diversidad de la comunidad educativa.

3. Evolución de los proyectos etnoeducativos indígenas en la región de la Amazonía colombiana

A continuación, se presenta una reflexión de los procesos etnoeducativos en Educación Superior [ES], que se vinieron adelantando hasta y durante el año 2017 en el departamento del Amazonas para atención de la población indígena en este departamento.

Para efectos de esta investigación se realizó un rastreo a nivel de los proyectos etnoeducativos adelantados por las Instituciones de Educación Superior [IES], organismos estatales, organizaciones indígenas y organizaciones internacionales; estos actores son primordiales, así como las políticas de etnicidad y demandas indígenas en términos de educación superior existentes, que soportan dichos procesos en esta región. Son bases directas con los ejes fundamentales de una etnoeducación indígena a nivel de la Educación Superior [ES], articulada por su calidad, pertinencia, cobertura, y apoyo del Estado; fue indispensable también revisar los procesos etnoeducativos que se adelantan a nivel de educación básica y media con el ánimo de determinar su pertinencia y articulación con el nivel superior de educación.

Iniciando camino

Desde la creación de la prefectura apostólica de Leticia en 1951, el estado contrataba a la iglesia católica para brindar educación a los niños indígenas de la Amazonía colombiana. La educación en manos de las misiones, promovió la castellanización, la evangelización y el

aprendizaje de contenidos curriculares descontextualizados, en detrimento de la cultura local. Ley 89 de 1890 (Gros, 1991).

Debido a que se trataba de territorios con una población indígena mayoritaria, la labor de la Iglesia católica consistía en promover la integración de los indios salvajes y reducirlos a la vida civilizada, proceso llevado a cabo mediante las convenciones de misiones¹ y la evangelización, a través del proceso educativo. De este modo, la delegación de responsabilidades políticas y administrativas por el Estado, al igual que la explotación del caucho a partir del siglo XX, con lo cual se inicia la entrada del departamento de Amazonas a la esfera económica colombiana, caracterizaron la integración de la población indígena de la región a la sociedad nacional.

Así mismo, se destaca la creación de la Organización Nacional de los Indígenas de Colombia (ONIC), en la década del ochenta², y la consolidación, en el ámbito local y regional, en la década del noventa, de autoridades indígenas, como las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATI), las cuales se configuraron como una forma de gobierno

¹ Estas convenciones actuaron como una figura jurídica contractual entre el Estado colombiano y la Iglesia Católica, donde se establecía responsabilidades del primero respecto al financiamiento y la promoción de una educación controlada, tanto en su dirección como en sus contenidos, por la Iglesia.

² Con la conformación de la ONIC, en el año de 1982, se favorece el proceso organizativo de las comunidades indígenas de las zonas bajas y se posibilita la coordinación de la lucha indígena, iniciada en 1971 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), entre las regiones andinas y las regiones selva-llano. De esta manera, a la conformación de la ONIC le sucede la creación de organizaciones regionales en Casanare, Caquetá, Putumayo, Vichada, Guaviare, Arauca y en el departamento de Amazonas: el Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas en 1985 y el Consejo Indígena del Amazonas en 1986 (Laurent, 2005).

accesible promovido desde las comunidades, apoyadas por ONG y reconocidas por la administración departamental.

De esta manera, la transformación de la relación entre instituciones y comunidad se manifestó con la incorporación de nuevos actores sociales e institucionales, nuevos roles y nuevos ámbitos de participación. Con el establecimiento de los resguardos o reservas indígenas en 1980 y la constitucionalización de los derechos indígenas en 1991, diferentes ONG orientaron su acción hacia la Amazonia colombiana, para apoyar la protección de los bosques amazónicos, el respeto de los derechos territoriales y el fortalecimiento de las autoridades indígenas tradicionales, en función de la reivindicación cultural. Así, discursos como el del etnodesarrollo y, por supuesto, el de la etnoeducación que previamente habían inaugurado, al lado de otras perspectivas intelectuales y políticas, una novedosa forma de transformar y condicionar la existencia de la alteridad en América Latina, fueron retomados y considerados dentro de los objetivos y marcos operativos de diversas instituciones interesadas en desarrollar programas de diversa índole en la región. (Cardona y Echeverri, 1999, p. 214).

Las ONG promovieron la implementación y el desarrollo de la etnoeducación, su reconocimiento, e inclusión dentro de los Planes de desarrollo de las entidades territoriales. Bajo este criterio, las acciones dirigidas desde 1994 por la Fundación GAIA Amazonas (FGA),³ en el marco del Programa “Consolidación amazónica” (Programa Coama), se han fijado en la formación de maestros indígenas, la elaboración de currículos, la producción de diagnósticos

³ Entidad sin ánimo de lucro que tiene como objetivo "propender por la diversidad cultural y biológica de la selva amazónica" y "consolidar en manos de los indígenas la administración y conservación de los territorios indígenas de la Amazonia". De manera específica, esta Fundación presta asesoría jurídica y pedagógica a las AATI en el departamento de Amazonas (FGA, 2006: s. p.).

educativos por las comunidades, la ampliación de cobertura, la disminución de los costos educativos, la creación y el reconocimiento oficial de las escuelas comunitarias, así como el establecimiento de espacios de concertación.

De acuerdo con el programa Coama, este conjunto de acciones en educación se ha realizado de acuerdo con las necesidades de cada comunidad y de cada región. Por esta razón, la metodología de trabajo implementada ha consistido en acompañar a las comunidades en el proceso de consulta interna, mediante el apoyo en la realización de reuniones y congresos de líderes y autoridades tradicionales, la organización de talleres con la participación de profesores para el intercambio de experiencias pedagógicas y el apoyo a la participación en foros educativos regionales, nacionales e internacionales.

Por otra parte, en junio de 2002 se creó la Mesa Permanente de Coordinación Interadministrativa (MPCI) —por la Gobernación del Amazonas y tres AATI,⁴ con la asesoría técnica de la Fundación GAIA Amazonas—, con el fin de comunicar y coordinar las acciones en salud y educación desarrolladas en los territorios indígenas: El objetivo principal de la Mesa es crear un espacio que garantice la interlocución, el apoyo, la colaboración y la coordinación permanente entre las autoridades públicas competentes en estos territorios, para aunar esfuerzos y construir modelos sostenibles para gobernar el Departamento del Amazonas, entre todas sus

⁴ Inicialmente, el acuerdo interadministrativo fue suscrito por la Asociación de Capitanes Indígenas del Mirití Amazonas (ACIMA), la Asociación Indígena de La Pedrera Amazonas (AIPEA) y la Organización Indígena Murui del Amazonas (OIMA), debidamente registradas hasta esa fecha ante la Dirección General de Asuntos Indígenas (FGA, 2004, p. 5).

autoridades legítimas, como un ejemplo de convivencia y gobernabilidad para todo el país.(FGA, 2004 p. 5).

En el campo educativo, este espacio surgió tras la terminación del Contrato 016, suscrito entre la Conferencia Episcopal y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la prestación del servicio educativo a las comunidades indígenas del departamento⁵. Además, este espacio objetiva la promoción de un modelo de autogestión; es decir, la coadministración del servicio educativo por las AATI, en su calidad de autoridades de derecho público con carácter especial, y el Departamento Administrativo de Educación, Cultura y Deporte (DAECD).

En función de este principio, el primer acuerdo consiste en coadministrar entre las autoridades indígenas y el Departamento Administrativo de Educación, Cultura y Deporte (DAECD) la prestación del servicio educativo por medio de las Instituciones departamentales existentes en los corregimientos y de los centros educativos de las comunidades en sus territorios. Las Asociaciones que acordaron esta modalidad para la prestación del servicio son: COZICH [Consejo Zonal Indígena de La Chorrera], CRIMA [Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas] y OIMA [Organización Indígena del Pueblo Murui] (asociada con COINPA [Consejo Indígena de Puerto Alegría] y COINZA [Cabildo Organizado Indígena Zona Arica] para estos efectos) (FGA, 2007, p.7). De esta forma, las dos modalidades, de coadministración y servicio integral (o “a todo costo”), establecieron acuerdos específicos con el gobierno departamental y fijaron el nivel de participación, acompañamiento o financiación de este último.

⁵ Este contrato hace parte de la modalidad de educación contratada, se suscribe desde marzo de 1994 y es subrogado hasta septiembre de 2002. Luego de una acción de cumplimiento interpuesta por las AATI demandando su inconstitucionalidad, la Gobernación departamental lo da por terminado mediante Decreto 53 del 2 de agosto de 2002 (Defensoría del Pueblo, 2004: 10).

Mientras que, para la primera modalidad, los acuerdos suscritos proyectaban con mayor énfasis el seguimiento, la definición, el desarrollo y la conformación conjunta de los procesos pedagógicos y administrativos de los mecanismos de control disciplinario, de la estructura administrativa y del gobierno escolar de las instituciones educativas departamentales, en la segunda modalidad se demandó solamente la intervención del gobierno departamental en la suscripción de convenios de coordinación interadministrativa para la prestación y la continuación del servicio de educación básica y media vocacional con las AATI.

Sin embargo, sin recibir recursos departamentales para tal fin, estas asociaciones decidieron empezar a gestionar un proyecto para ampliación de cobertura ante el fondo nacional de regalías con el objeto de garantizar los recursos necesarios para el funcionamiento de las escuelas comunitarias.

En las décadas finales del siglo XX, la escasa presencia institucional y el desvanecimiento del control político y cultural de las congregaciones religiosas abrieron camino a la participación de organizaciones no gubernamentales (ONG) en el escenario regional, con el fin de apoyar la elaboración, la implementación y la evaluación de las políticas públicas dirigidas a estas poblaciones.

Ciertamente, la participación de organizaciones independientes del estado y de las instituciones políticas tradicionales ha traído, por primera vez, a algunos integrantes de las comunidades locales, en sectores rurales y urbanos, la posibilidad de discutir y participar en las decisiones que los afectan directamente (Pardo, 1997 p. 53). La organización indígena interpuso un recurso jurídico, demandando el cese del contrato con la iglesia y reclamando su derecho a

administrar la educación. En el año 2002, la gobernación departamental contrató al CIMTAR⁶ quien, desde entonces, administra la educación en el resguardo.

Para el 2014, la organización GAIA, a través de su programa de Investigación endógena, como un ejercicio de memoria colectiva en el que, mediante la implementación de varias metodologías de recolección de información, las comunidades se han dado a la tarea de recuperar y ordenar los conocimientos entregados por sus ancestros para cuidar el territorio y la vida.

El resultado de estas investigaciones ha conllevado entonces al establecimiento de acuerdos sobre el manejo de los lugares que son sagrados para los grupos étnicos, de los recursos forestales y animales del bosque y de los peces, entre otros, y así ha permitido fortalecer el proceso organizativo y político de las comunidades. Igualmente contribuye a la implementación del conocimiento tradicional en acciones concretas que dan respuesta a las circunstancias y problemáticas actuales. Se capacitaron 22 líderes e investigadores indígenas pertenecientes al ACIMA (Asociación de Capitanes Indígenas del Mirití Amazonas) en el manejo de computadores y en el procesador de textos Word, apoyamos los procesos de aprendizaje de las tecnologías de información y comunicación colectiva que ya están en marcha y la sistematización de investigaciones locales sobre el origen del mundo, del territorio y de sitios sagrados, tanto en lengua como en español. De esta manera, se construyeron, de manera colectiva, formatos para monitoreo y evaluación de sistematización de dichas investigaciones.

⁶ El Cabildo Indígena Mayor de Tarapacá (CIMTAR) es una de las pocas organizaciones indígenas que administra la Educación en su territorio: en la Amazonía colombiana, la educación estaba en manos de la Iglesia Católica, pero a partir de una demanda a la Corte Constitucional, desde el 2002, CIMTAR logra que la Gobernación del Departamento Amazonas la contrate para brindar ese servicio, transfiriéndole los recursos para contratar maestros indígenas y contar con una currícula adecuada a la realidad local.

GAIA ha llevado a cabo procesos de formación de líderes para capacitarlos en diferentes temas. Esto con el ánimo de mantener los conocimientos y prácticas tradicionales, pero además para que los líderes formados pudieran liderar iniciativas tanto locales como territoriales a futuro. Estos líderes capacitados junto con las autoridades tradicionales elaboraron los planes de vida, los proyectos educativos indígenas, los programas de salud intercultural, los planes de manejo ambiental y proyectos para la gestión de recursos del Sistema General de Participaciones para Resguardos Indígenas, entre otros.

Las capacitaciones se llevaban a cabo por los profesionales de terreno de la FGA, expertos nacionales e internacionales y miembros del sector académico nacional. Dependiendo de los temas a tratar, se realizaban las siguientes capacitaciones que duraban entre 1 y 4 años:

- Cursos de profesionalización de maestros.
- Formación de promotores de salud indígena.
- Gobierno propio.
- Formación en administración pública.
- Sistemas.

En Leticia, durante este año, se encontraron en funcionamiento 4 instituciones de Educación Superior: Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonía (UNAL) perteneciente al sector público; la Universidad Antonio Nariño (UAN); Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (UNAD); Universidad de la Amazonía, las tres últimas privadas, y el SENA.

La Universidad Nacional de Colombia, ofrece el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica –PEAMA, que permite ingresar a 90 aspirantes en cualquiera de los

programas de pregrado de la sede Amazonia en las áreas de Ciencias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud (excepto medicina) e Ingeniería-.

Los estudiantes admitidos a través del PEAMA realizan sus estudios en tres etapas. Etapa inicial: En esta etapa se cursan asignaturas básicas comunes a todos los programas mediante un modelo académico novedoso que combina diferentes tipos de trabajo académico (trabajo presencial, dirigido, autónomo y telepresencial). Esta etapa se realiza en la Sede Amazonia (ubicada en Leticia, Amazonas). Etapa de movilidad: se realiza en las sedes Bogotá, Medellín, Manizales o Palmira, dependiendo de la carrera en la cual se ha admitido. Etapa final: se realiza preferiblemente en la región Amazónica.

Cuenta con el Instituto Amazónico de Investigaciones, IMANI, entre sus objetivos específicos están los de incorporar y desarrollar los estudios amazónicos dentro del quehacer académico, investigativo y de extensión de la Universidad Nacional de Colombia; promover proyectos académicos e investigativos de carácter interdisciplinario, interinstitucional e internacional sobre la Panamazonia; así como, proponer y realizar los estudios necesarios para el conocimiento y la defensa del patrimonio natural y sociocultural de la región, como parte integrante de la nación colombiana. De la misma manera, el Instituto IMANI da gran importancia al conocimiento tradicional de las comunidades amazónicas locales, y promueve el intercambio y diálogo de saberes con ellas, atendiendo sus propias perspectivas y observando los criterios éticos correspondientes.

La Universidad Nacional ofrece 46 programas de pregrado, entre esos Antropología y Lingüística. No existe ningún programa enfocado a la Etnoeducación.

La Universidad Antonio Nariño (UAN), sede Amazonía, bajo la modalidad de extensión cuenta con 8 programas de pregrado a distancia, 5 son profesionales y 3 tecnológicos; 7 virtuales, de los cuales 3 son tecnológicos. A nivel de postgrados solo posee un programa a distancia. No cuenta con ningún programa etnoeducativo y no posee ningún programa de investigación al respecto.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), sede Leticia cuenta con la Licenciatura en Etnoeducación de la escuela de ciencias de la educación bajo modalidad virtual a distancia; con 160 créditos académicos de los cuales 120 pertenecen al ciclo básico obligatorio y el porcentaje restante, correspondiente a cursos electivos.

Esta propuesta educativa se fundamenta en la investigación sociocultural, en la pedagogía, en el análisis crítico y permanente de los problemas reales de cada pueblo o etnia, entendiendo la etnoeducación como un proceso vital en la formación integral y continua de los grupos, enmarcada dentro del ambiente social y cultural como fundamento de la conservación, crecimiento, transmisión de valores culturales, de normas y cosmovisiones entendidas como pilares de la identidad de los diversos pueblos y de Colombia, como un país multicultural y pluriétnico. Adicional a esto, la universidad posee 21 programas de pregrado profesionales, 19 tecnologías y 15 programas de postgrado. No posee un centro de investigaciones enfocado a la etnoeducación.

La Universidad de la Amazonía, y su Facultad de las Ciencias de la Educación, ofrecen la licenciatura en Lingüística y Educación Indígena; no fue posible encontrar información ampliada al respecto del programa; ni si el programa se encuentra aún vigente. La universidad cuenta con 5 programas de pregrado presenciales, bajo la modalidad a distancia, 2 programas profesionales,

1 tecnología y 5 programas de postgrado. Dentro de sus líneas de investigación se encontró: lenguas, representaciones y educación.

Finalmente, en términos de educación indígena endógena o propia, en el trapecio Amazónico, se encontró que a través del CIMTAR (Cabildo Indígena Mayor de Tarapacá) algunas propuestas de educación indígena propia, donde la organización indígena interpuso un recurso jurídico, demandando el cese del contrato con la Iglesia, y reclamando su derecho a administrar la educación. En el año 2002, la gobernación departamental contrató al CIMTAR quien, desde entonces, administra la educación en el resguardo; quienes a través de las escuelas comunales del resguardo, crearon el gobierno escolar, conformado por el director, un representante de CIMTAR, un representante de los curacas (sabios o autoridades ancestrales), 2 representantes de las mujeres del resguardo, un representante de los docentes, y representantes de alumnos, exalumnos y padres de familia y el apoyo de la organización GAIA con el programa COAMA, sobresale la mesa de coordinación como un ejemplo de convivencia y gobernabilidad para todo el país.

De esta manera, los indígenas del resguardo Cotuhe de Tarapacá construyeron, administran y gestionan un sistema educativo propio, que fortalece su cultura y su derecho a participar en las políticas públicas, a la vez que amplió el acceso a la educación y redujo sus costos; pero solo en términos de educación básica y media.

6. ANTECEDENTES

Al llegar a este punto, debemos afirmar que al interior de la educación colombiana se encuentra inmersa una población estudiantil minoritaria perteneciente a las diferentes etnias de nuestro país, situación que viene impulsada en las dos últimas décadas, gracias a las políticas de inclusión para los grupos menos favorecidos por parte del estado. Realidad que ha forzado a que las instituciones de educación superior y escuelas normales den respuesta a través de políticas institucionales de inclusión; creando programas que facilitan la admisión de estudiantes pertenecientes a los grupos raizales.

Por lo tanto, se tomará como referente para los antecedentes los avances que se están dando en las instituciones de educación superior que sirven como punto de partida para esta investigación, entendiendo que el programa de etnoeducación indígena al interior de las escuelas normales es invisible, ya que no se plasma concretamente en los currículos de las instituciones educativas.

La profesora Teresita Alzate Yepes (2010) de la Universidad de Antioquia, a través de un estudio vivencial sobre el impacto de los nuevos agentes en la educación superior (indígena) elabora el artículo: Universidad pública urbana - profesionalización indígena e integración: lecturas desde el cuerpo; en este artículo ella tiene la ocasión de exponer los aspectos relevantes en la vida de los indígenas que tienen la oportunidad de participar en las universidades públicas, especialmente en el área metropolitana de Medellín. Es un trabajo investigativo de tipo documental, que centra su mirada en los diferentes esfuerzos que deben realizar estos grupos al verse sometidos al desarraigo total de su comunidad, de sus costumbres, dando cuenta de la

dificultad al ellos poseer su propia epistemología y tradiciones; respondiendo así, a dos situaciones diferentes: ciudad y educación.

El estudio tiene como objetivo realizar un análisis experimental a partir de los jóvenes que hacen parte de la formación convencional, es decir, de aquellos que presentan dificultades dentro de los programas desarrollados para la población mayoritaria (cultura predominante) dentro de las Instituciones de Educación Superior [IES] y que una vez cumplen con todos los requerimientos académicos durante su vida universitaria hasta graduarse; desde esta realidad, ella busca desentrañar situaciones que afectan la vida y desarrollo del joven universitario indígena, tanto a nivel de identidad como de desarrollo en el ámbito profesional y social. El modelo de enseñanza y aprendizaje etnoeducativo es de vital importancia para el desarrollo de los jóvenes indígenas.

El artículo presenta algunas conclusiones, dentro de las cuales podemos citar: “La universidad tiene pendiente la tarea de una verdadera inclusión, que favorezca la real integración y la formación profesional de indígenas” (Alzate, 2010, p.197). Se precisa, igualmente, que varias universidades que albergan esta clase de población (indígena) aún no han adoptado modelos pedagógicos y currículos acordes a la realidad de cada uno de sus integrantes; cada individuo posee su identidad y cultura propia y por tanto es necesario la prevalencia y el respeto de las culturas minoritarias, de allí la importancia de incluirlas dentro de los desarrollos curriculares universitarios. Así mismo, las poblaciones indígenas poseen claros derechos constitucionales de acceso a la educación que garantice la preservación de su cultura y epistemes propias; los cuales deben ser acatados como principios fundamentales al interior de las universidades.

Además, Bolaños (2013), quien participó en la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) del Cauca, territorio indígena, escribe un artículo titulado *La Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN]: un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa*, con el objetivo de mostrar al país cómo la Universidad del Cauca viene asumiendo la educación superior como pilar fundamental del proceso político organizativo de los pueblos indígenas.

El estudio precisa cómo la UAIIN es la pionera en nuestro territorio colombiano en materia de reivindicaciones étnicas, ocupándose del rescate y protección de los territorios ancestrales, la apreciación y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, ayudando al fortalecimiento de autoridades tradicionales, en su ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural. Es un sistema educativo propio nacido entre falencias y fortalezas y desde allí promoviendo todos los niveles de formación, valores, integralidad de la persona, pero sobre todo el valor de la diversidad desde la interculturalidad, con el fin de ser incluidas en los proyectos de vida de cada uno de sus miembros.

Bolaños (2013), termina concluyendo que el trabajo de la interculturalidad es una forma de analizar la realidad y fortalecer cada uno de los procesos formativos que se puedan ofrecer a las culturas étnicas. El valerse de la propia cultura es brindar espacios de autoformación. A pesar de los avances metodológicos, estratégicos, pedagógicos que brinda la universidad aún no se asimila y por ende no se reconoce los alcances en su dimensión de aprendizaje y estrategias de construcción de la propia cultura. Experiencia que enriquece la formación étnica del país y que nos lleva a ver cómo la etnoeducación es un trabajo que se debe estar construyendo todos los días dentro de las universidades de Colombia, promoverla es tarea de todos. No se debe seguir

avanzando sin tener en cuenta el tema de la interculturalidad pues esta fomenta el desarrollo y la integralidad de la sociedad.

Hay que mencionar, además que Saldivar (2012), en su tesis doctoral *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*, toma como punto de partida para la investigación tres universidades que están inmersas dentro del contexto de la etnoeducación: 1). Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) del Consejo Regional del Cauca (CRIC), Colombia y 2). Universidad Campesina e Indígena (UCI Red) de México, ya que son dos experiencias que emplean estrategias de vinculación relacionadas con el entorno cultural. Complementa con la experiencia y testimonio de la Universidad Autónoma de Chiapas, siendo esta de enseñanza tradicional y no contextualizada dentro de la cultura indígena.

Esta investigación parte de la urgencia de crear estrategias y mecanismos de unificación entre:

- Procesos educativos.
- Actividades que tienen relevancia dentro de la sociedad.
- Acciones de formación dentro de los contextos socio-cultural y entorno ambiental - productivo.

La vinculación se programa como técnica de construcción de conocimientos, destrezas y actitudes mediante la inclusión del proceso educativo en la vida y actividades cotidianas de cada uno de los estudiantes dentro de sus comunidades, ayudándolos así a bajar el aprendizaje a la realidad cultural específica. Es una experiencia que además lleva a tener una hipótesis general desde el ámbito de los currículos diseñados a partir de la unificación del contexto, favoreciendo

un proceso de enseñanza-aprendizaje significativos y la ubicación del sujeto dentro de su propia cultura.

El autor concluye diciendo que es necesaria la realización de otras investigaciones frente a la temática de los plazos de los programas de la educación superior, propuestos desde el ámbito de la cultura, sabiendo que esta aporta en los aprendizajes de cada uno de los estudiantes desde la calidad y cualificación que se le esté dando a este proceso formativo; además es muy importante verificar el cumplimiento de cada uno los programas en cuanto a la capacidad de interacción de los actores primarios (estudiantes) desde el rol de egresado en sus campos de trabajos (comunidades rurales e indígenas).

Es un desafío para las instituciones de educación superior el tema de la calidad frente a la deserción que se da dentro de las mismas instituciones por contar con programas tradicionales basados en la epistemología occidental y poco flexible para la realidad de cada uno de los educandos. Finalmente, señala que los programas que ya han sido diseñados y desarrollados para los indígenas dentro de su cultura, es la mejor respuesta que el gobierno colombiano puede brindar a través de una educación pertinente con calidad, dando así prioridad al cuidado y solución a las demandas que presentan las comunidades indígenas en términos de educación superior.

Es importante mencionar como Saldivar (2012), realiza un amplio estudio sobre la realidad indígena y la educación superior en América Latina, región que ya viene apostando al interior de algunas universidades la intervención de sus currículos con el ánimo de proporcionar una educación intercultural y tiene en cuenta dentro de estos procesos especialmente a la población indígena. La inclusión es un reto de la contemporaneidad. Es importante resaltar

también cómo Colombia ya viene haciendo aportes relevantes en esta temática con el ejemplo de la universidad del Cauca y la Universidad de Antioquia. Hablar y formar desde la cultura, es el mejor proceso educativo que se puede proporcionar a las nuevas generaciones.

Al mismo tiempo, la Universidad de Antioquia también viene proponiendo licenciaturas que dan respuesta a la realidad de los indígenas en Colombia. Green, Sinigui, y Rojas (2014) en su artículo *Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales*, nos muestran que el currículo desde la cultura ayuda a fomentar el valor por la tierra.

El objetivo principal del artículo es exponer con certeza que el crear carreras profesionales, licenciaturas, o programas para la educación indígena, es reivindicarse dentro de nuestro territorio colombiano en los ámbitos, político, cultural y académicos. La licenciatura en pedagogía de la madre tierra es un ejemplo de esta realidad; la madre tierra es fuente de riqueza y formación universitaria. La universidad y la cultura indígena pueden construir vínculos para el mejoramiento de una como la otra. Las poblaciones ancestrales se fortalecerán con esta nueva propuesta formativa ante tanto desconocimiento. Los autores concluyen diciendo que esta licenciatura es una alternativa actual y oportuna para el cubrimiento de las diferentes necesidades educativas de las regiones con comunidades indígenas del departamento de Antioquia, pero también lo será a futuro para nuestro país, debido a que contribuye a revitalizar el patrimonio cultural.

Además, es una urgencia en la región y en el país que el gobierno colombiano proporcione la preparación necesaria a los docentes universitarios y comunidad académica en general, para que se tenga la capacidad de ofrecer una formación escolar de calidad y de

inclusión, ya que son ellos los que directamente son responsables de acompañar a las generaciones indígenas que van llegando al campo educativo universitario. En palabras propias de los autores: “la complejidad de la vida de los pueblos requiere la formación de personas líderes que estén en capacidad de contribuir al fortalecimiento y recreación de su propia cultura”. (Stocel, Sinigui y Rojas, 2014, p. 6). Las universidades de Colombia ya deben estar trabajando al interior de cada institución la modificación de currículos con respecto a la etnoeducación, respondiendo a la necesidad apremiante de verdadera inclusión y el concepto de interculturalidad.

Adviértase pues, la importancia de dar una mirada a Latinoamérica, ya que en varios países de la región se está trabajando conscientemente en el concepto de la interculturalidad y del multiculturalismo en la educación superior, es una temática que no es ajena a las realidades *ad-intra* y *ad-extra* de la educación universitaria, recientemente se están dedicando diversos espacios a través de los modelos curriculares para interculturalizar las instituciones de educación superior [IES], revelados en la acogida, acompañamiento y formación académica que se le está brindando al pueblo indígena. Manríquez & Gareiz (2014) en su artículo *educación superior y emergencia indígena*, nos ponen en contexto de esta realidad ya que son países que cuentan con una representación amplia de comunidades indígenas.

El estudio tiene como objetivo analizar comparativamente los casos de México, Guatemala y Bolivia, en torno al tratamiento del componente “indígena” en cada sistema de educación superior, basado en el análisis crítico de las leyes que rigen al interior de cada país. De esta manera, se proyecta la necesidad de investigar comparativa y críticamente el surgimiento de universidades indígenas en el contexto actual de la región, indagando, como punto de partida, si

están en presencia de una política pública focalizada y compensatoria, o bien, ante una metapolítica de carácter aún marginal.

Los autores concluyen diciendo que el tema de las instituciones de educación superior indígena, constituyen, en su etapa actual, un paradójico asunto de “empoderamiento”. Por una parte, dada la reivindicación que se da por el derecho que poseen los pueblos originarios de recibir una educación que corresponda a sus características culturales y lingüísticas que le son propios. Por otro lado, porque desde esa reivindicación, hay una necesidad urgente de mejoramiento de la educación y de las condiciones laborales. (Artículo 21 de Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas), lo que quiere decir: “Que las Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígena no representan aún un medio para el desarrollo pleno de la cultura e historia de cada pueblo de la región”. (Manríquez & Gareiz, 2014, p. 64).

Al respecto conviene decir que hay que inferir dentro del contexto de promoción de universidades indígenas, incluso cuando puedan ser consideradas insuficientes y el fundamento de su creación sea más político e ideológico que pedagógico, resulta ser un campo fundamental de la actual realidad de países como Bolivia, Guatemala y México.

Todo lo anterior da cuenta de la relevancia que posee la realización de la presente investigación, puesto que realizar un análisis de la incorporación de los principios de la etnoeducación Indígena en los currículos de las IES en la Amazonía colombiana, es contribuir al reconocimiento del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior, ya que lleva consigo una significativa discusión no solo sobre la necesidad de crear nuevas universidades indígenas, sino también sobre el desafío de crear de forma dialógica y negociada nuevos perfiles

profesionales para las Instituciones de Educación Superior [IES] tradicionales ampliamente reconocidas en la nación.

Es una necesidad prioritaria en la contemporaneidad colombiana, que el Estado y las Instituciones de Educación Superior [IES] ofrezcan programas interculturales de alta calidad, pertinentes, apropiados a las necesidades regionales y del mercado laboral tanto de los indígenas como de la población mayoritaria. Hay que proporcionar en igualdad de condiciones las herramientas e instrumentos adecuados para que ellos puedan acceder a una Educación pertinente y justa.

7. MARCO LEGAL

1. Referentes Nacionales e Internacionales

7.1.3. Referentes Nacionales

Gracias a las diferentes luchas del movimiento indígena en las décadas del 70 y 80 se consiguen que sus exigencias de una educación propia que reconocida y plasmada en la legislación vigente que aquí se reseña.

Decreto 1142 de 1978

Reglamenta el artículo 11 del Decreto 88 de 1976 donde por primera vez el Estado se refiere a la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de culturas autóctonas. El Decreto 1142 de 1978 contempla que:

- La educación indígena debe estar de acuerdo a sus características culturales y necesidades.
- Las comunidades participarán en el diseño de sus programas educativos.
- La alfabetización se hará en lengua materna.
- La educación para comunidades indígenas será gratuita.
- Se promoverá la investigación realizada con la participación de indígenas.

- La educación para comunidades indígenas tenderá al desarrollo tecnológico autóctono, estimulando la creatividad en el marco de la interculturalidad.
- Prevé la posibilidad de horarios y calendarios especiales de acuerdo a las características de las comunidades.
- Se establecen criterios para la selección y formación de maestros indígenas.

Decreto 85 de 1980

Modifica el decreto extraordinario 2277 de 1979 y faculta nombramiento en las comunidades indígenas de personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos exigidos a los demás docentes.

Resolución 3454 de 1984

Crea el grupo de Etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas.

Una vez constituido el grupo se llevan a cabo encuentros en diferentes regiones con el objeto de sensibilizar junto a las comunidades indígenas como a las instituciones educativas en la necesidad de un cambio educativo.

Esta resolución autoriza aplicar el plan educativo propuesto por la comunidad Arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Se elaboran los Lineamientos Generales de Educación teniendo como marco general el concepto de Etnodesarrollo y su componente educativo, la Etnoeducación, entendida como:

“Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar activamente en el control cultural del grupo”.

De igual manera, se definen los principios y fines de la Etnoeducación.

Resolución 9549 de 1986

Reglamenta el artículo 14 del decreto 2762 de 1980, el cual dispone que el Ministerio de Educación Nacional autorice y organice un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas.

Esta resolución establece el sistema especial de profesionalización de maestros indígenas que laboran en las comunidades indígenas, di rígado por los centros experimentales piloto, en coordinación con las instancias educativas de la región, con el fin de que obtengan el título de Bachiller Pedagógico.

Ley 115 de 1994

Ley General de Educación. Capítulo III. Educación para los Grupos Étnicos: Es la educación ofrecida a las comunidades con tradiciones culturales propias, ligada al ambiente, al proceso productivo, social y cultural, respetando sus creencias y tradiciones.

Se destaca:

- La enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística será bilingüe en lengua materna y castellano. (Art. 57)
- La selección de docentes se realiza en concertación con los grupos étnicos, preferiblemente entre los miembros de la comunidad. (Art. 62)
- La vinculación, administración y formación de docentes será de conformidad con el Estatuto Docente y con las normas especiales que hasta ese momento reglamentaban la educación para grupos étnicos, las cuales siguen siendo vigentes. (Art. 62)
- El Ministerio de Educación Nacional con las Entidades Territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes para dar cumplimiento a lo dispuesto en la ley. (Art. 52)
- Los programas y proyectos educativos que vienen adelantando las organizaciones de los grupos étnicos continuarán ajustados a los planes educativos regionales y locales. (Art. 61)
- Asesoría especializada del Ministerio de Educación en concertación con los grupos étnicos para el desarrollo curricular y la elaboración de textos y materiales,

así como para la ejecución de programas de investigación y capacitación. (Art. 59).

Decreto 804 de mayo 18 de 1995

Mediante el cual se reglamenta el capítulo III de la Ley General de Educación en cuanto a la atención educativa para los grupos étnicos, estableciendo mecanismos respecto a aspectos generales, etnoeducadores, orientaciones curriculares especiales, administración y gestión institucionales de la Etnoeducación.

7.1.2. Referentes Internacionales

Convenio 169 de 1989

Este fue adoptado por la 76ª Reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra, 1989. Aquí se reconoce los derechos de autonomía y consulta permanente de los pueblos indígenas y tribales, y que fue suscrito por el gobierno colombiano mediante la Ley 21 de 1991. Dicha Ley, establece que:

- Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos. (Art. 21).

- Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general. (Art. 22).
- Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.
- Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados.
- Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación si así lo deciden. (Art. 23).
- Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (Art. 27).
- La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con

miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. (Art. 27).

- Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos.

Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Art. 27).

La Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, aprobada el 15 de septiembre de 2007, establece que:

“Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos... Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje... Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública.” (Arts. 13, 14 y 15).

Orientaciones de la (Asociación mundial de los pueblos indígenas para la educación superior, creada en el año de 2002), establece:

Nosotros, como pueblos indígenas de nuestras respectivas naciones, reconocemos y reafirmamos los derechos educativos de todos los pueblos indígenas. Compartimos la visión de todos los pueblos indígenas del mundo unidos en la sinergia colectiva de la autodeterminación a través del control de la educación superior. Estamos comprometidos en construir relaciones de colaboración que restablezcan y retengan la espiritualidad, culturas y lenguajes, territorios, sistemas sociales y económicos, y la autodeterminación indígenas.

8. MARCO TEÓRICO

“La diversidad cultural ha estado siempre presente en el sistema educativo debido a las diferencias regionales, lingüísticas, entre zonas urbanas y rurales, etnias, etc. La atención a la diversidad cultural constituye un elemento básico de toda intervención educativa, pero además es preciso fomentar una Educación intercultural en el que se realice de manera significativa y positiva el aprendizaje. CANO (2013)”

Hablar sobre la educación superior en Latinoamérica, se ha convertido quizá, en uno de los temas más controversiales y discutidos en los últimos años, especialmente por la comunidad académica en países de primer mundo. En su búsqueda por comprender el campo de emergencia de la etnoeducación –reconocido por la mayoría de las naciones, como multiétnico y pluricultural – se ha despertado un interés mayor, fundado en el papel que debe cumplir la educación en una sociedad cuyas bases tradicionales han sido cimentadas en la exclusión, la segregación, el etnocentrismo, la invisibilidad, la negación, las nuevas formas de colonización, la dominación y la “subalternización” entre otros aspectos.

Bajo esas hipótesis, los conceptos de diferencia, cultura, interculturalidad y, por supuesto, etnoeducación, han generado grandes interrogantes sobre la explicación de los problemas sociales. Es justo, mediante la indagación de estos, que se ha empezado a entender la educación intercultural como una propuesta que incidirá en la construcción de la región, asumiéndola bajo una mirada crítica y emancipadora.

Abordando con gran relevancia categorías como la etnoeducación (con conceptos como *interculturalidad, multiculturalidad, descolonización del aprendizaje, identidad y cultura,*

educación indígena endógena), de manera análoga la categoría de la interculturalidad; así mismo el currículo intercultural: (*currículo segregado, currículo compensatorio, el currículo integrado, comprensivo o inclusivo*); y las políticas de etnicidad: (*desigualdad, inclusión y autonomía indígena* entre otros).

Encontramos que desde los años 70 existe una gran preocupación por parte de organismos internacionales como la UNESCO, académicos, filósofos, antropólogos, investigadores entre otros, e inclusive facultades de ciencias de la educación y de estudios antropológicos en universidades de Europa principalmente, que ven a la educación latinoamericana como artífice de las desigualdades y problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales que aquejan a la región.

Autores de gran relevancia, quienes a través de sus obras, que por cierto son de difícil acceso en Latinoamérica y muy poco conocidas ya que se enfocan hacia una pedagogía crítica, han abordado la problemática desde diferentes perspectivas que convergen en un mismo punto: sus teorías evidencian la existencia de una problemática de orden socio-económico, socio-cultural y socio-político, que es consecuencia de una educación excluyente, que imita intencionalmente modelos educativos de primer mundo que persiguen la imposición de sistemas económicos neoliberales, consumistas y eficientistas a favor de los países desarrollados y que posee nombre propio: globalización “expansión global de la civilización europea occidental y su sistema político-económico capitalista”.

8.1.Etnoeducación

Para Néstor Cortez Ochoa, en su libro *interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*; afirma que la educación superior latinoamericana, se ha convertido en el epicentro de la exclusión socio-cultural, se evidencia una educación sistemática, egoísta y totalitaria diseñada para la reproducción ideológica bajo las normas de un grupo dominante, que no tiene cabida para modelos educativos propios, pertinentes para la región que propongan la recuperación de la cultura, de sus formas de aprender, de otras epistemes y cosmovisiones, de una pedagogía crítica.

Es una educación que ha ejercido el control absoluto sobre los sistemas educativos, bajo el discurso de la necesidad de vigilar la calidad en la educación y que atendiendo a la exigencia de organismos internacionales en pro de las minorías y de los grupos étnicos quienes también se han sublevado ganando lugar político influyente dentro de estas naciones; se han visto entonces obligados a recurrir al argumento de la educación incluyente como una estrategia para incorporar a sus sistemas a estos grupos minoritarios, entre ellos a las etnias que se encuentran fuera de su control, con la intención de incorporarlos al sistema.

Para Cortez, 2015: el aparato político de dominación, pone en funcionamiento instituciones educativas que persiguen unos fines de educación y progreso, mientras disimulan sus intenciones reales de reproducir el sistema de dominación, económico y política, agravando las situaciones de exclusión, la marginalización, la segregación, el etnocentrismo, la invisibilidad, la negación, las nuevas formas de colonización, la dominación y la subalternización.

El famoso “currículo oculto”, es usado como un instrumento maquiavélico de reproducción ideológica bajo las normas del grupo dominante; la multiculturalidad como parte

de las políticas globales, que supuestamente reconocen, incluyen e incorporan la diversidad cultural, manteniendo una ideología liberal y del sistema capitalista de mercado.

Su obra, hace un esfuerzo por identificar las dificultades que se encuentran asociadas a la conceptualización y la práctica de la educación intercultural, donde se pone en cuestión los facilismos que suelen asociarse a las nociones de interculturalidad y de educación intercultural.

En su análisis evidencia también a la categoría de “cultura” dentro de los discursos de interculturalidad y de la educación intercultural. Examina con detenimiento algunas definiciones de cultura, para tomar distancia de aquellas que la conciben como una realidad autocontenida, homogénea, aislada y estática, propia del pensamiento esencialista y racializante. La noción de cultura, propuesta por el autor, difiere de otras teorías, contempla el tema cultural y por ende la etnicidad dentro de una heterogeneidad constitutiva, recalcando las consecuencias de las relaciones de poder y los ejercicios de dominación dentro del sistema educativo, citando obras de autores como Bordeu y Foucault especialmente.

Otra valiosa intervención del autor, se refiere al concepto de multiculturalismo, donde evidencia la perversa confluencia del multiculturalismo y el neoliberalismo, supone una amplia sospecha radical hacia los discursos y prácticas estatales en torno a las políticas de la identidad, las cuales argumenta dentro del aparato institucional estatal como obstáculos desarticuladores de los proyectos etnoeducativos propios.

En este orden de ideas, el autor ve como una estrategia política que, mediante el reconocimiento y cierta valoración retórica de la diversidad inherente a todas las sociedades, consigue mantener fuera de foco la crítica y las posibilidades de transformar las conformaciones

y los aparatos de la episteme occidental y de un sistema capitalista de mercado autoproclamados como única vía válida de conocimiento y de forma de vida.

Finaliza su obra, con una apuesta hacia un proyecto de “educación intercultural crítico y transformador”; de acuerdo a Cortez, para que este proyecto se materialice, se debe modificar radicalmente la teoría y la política actual, existiendo la urgencia de entender con mayor profundidad, las realidades de subalternización, dominación y colonialidad del saber. La obra, se convierte en una invitación a la descolonización del aprendizaje, empezando por el mal uso que se da a las suposiciones que se hacen en torno de la interculturalidad y la educación intercultural. Para Antonio Muñoz Sedano, 1998, en su libro sobre la *educación multicultural* y la *educación intercultural* distingue los siguientes enfoques y variantes de la educación intercultural:

Enfoque 1: Hacia la afirmación hegemónica de la cultura dominante. Modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio.

Enfoque 2: Hacia la integración de culturas. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.

Enfoque 3: Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas. Modelo multicultural (Programas de aditividad étnica, programas biculturales y bilingües, programa de transición, programa de mantenimiento de la lengua materna; modelo de orientación multicultural, programas de desarrollo del auto-concepto o de la identidad étnica y cultural); modelo de pluralismo cultural y modelo de competencias multiculturales.

Enfoque 4: Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural, fundamentado en críticas a la educación centrada en las diferencias culturales y que incluye los modelos de educación antirracista y holístico.

De acuerdo con Muñoz, 1998, no se deben perder de vista “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias, tales como, encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable, reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro, la cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva, la fragmentación del currículo bajo el impacto de reivindicaciones particularistas, entre otros.

Un aporte importante de la educación intercultural es la inclusión del concepto “estudios culturales” en la discusión. Los estudios culturales hacen parte de un movimiento de resistencia en países del “primer mundo” a aquellas prácticas educativas homogeneizantes que ignoran el contexto de los educandos.

El autor enfatiza también en los enfoques, modelos y programas de educación multicultural e intercultural; explica que es difícil hacer una síntesis organizada de una abundante variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos. Los tratadistas del tema presentan diversos esquemas con el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales.

Carlos Moreno Rodríguez, 2011, en su libro: *estudios sobre la educación superior indígena en Colombia*, a través de su obra, enfatiza en el tema de la *filosofía indígena*, *el pensamiento indígena* y *la filosofía andina*; afirma sobre la cuestión indígena, el hecho de que han hecho más daño que bien las posturas indigenistas que reclaman constantemente todo

aquello “indígena” como “adelantado”, “correcto”, “mejor” y “útil”, bajo la idea general de que la llegada Europea a América arruinó el desarrollo tecnológico, cultural y social de culturas avanzadas como las de los chibchas, aztecas e incas.

Por otro lado, afirma que la ciencia en el mundo llamado “occidental” ha sido dividida constantemente entre las llamadas ciencias “puras”, “duras” o “naturales” y las ciencias sociales”. Define que han surgido a través de los últimos tiempos posturas que reclaman para una u otra el control sobre la verdad, el pensamiento y los logros científicos.

Al referirse acerca de la *filosofía indígena*, la *filosofía occidental*, las ciencias y la *filosofía andina*, afirma a través de su obra, que algunos filósofos en el pasado han elaborado paralelamente algunas bases del racismo, de la intolerancia e incluso del dogmatismo; por estas razones a partir de los años setenta, de acuerdo el autor, se planteó una tendencia conocida como el “indigenismo”. El indigenismo se entiende como aquel aspecto especializado de la aplicación de las ciencias de la conducta: antropología social, sociología rural, psicología social y ecología, en los procesos de reintegración social de las comunidades indígenas; es un proceso dinámico que se fundamenta en la comprensión de los fenómenos humanos en función de un desarrollo económico y social.

Citando a Estermann en Sobrevilla, 2008, el autor hace un contraste entre la filosofía occidental y la filosofía andina mediante la opción de encontrar equivalentes de los conceptos propios de la tradición filosófica occidental y encuentra tres rasgos:

Considera como primer rasgo que mientras en la filosofía occidental prima el concepto abstracto y distintivo como depositario de los procesos de conocimiento relacionados con la realidad, en la filosofía andina prima la inserción mística y la

representación cultural y ceremonial simbólico de la misma, en cada símbolo se condensa toda la realidad en forma parcial y su relación con él no es de oposición, diferencia o distancia, existe una supremacía del símbolo sobre la palabra.

El segundo rasgo consiste en la racionalidad del todo. En la filosofía occidental la onto-teología y la pregunta por el principio parten del supuesto de la existencia substancial de entes principales, algunos de ellos de alguna manera relacionales, pero por contraste, como sucede con el concepto de “substancia” opuesto al de “accidente”. De esta forma el autor concluye que sí existe, con algunas diferencias con la occidental, una filosofía andina y si esto es así, es creíble que exista una filosofía indígena. (Estermann, 1998 en Sobrevilla, 2008).

8.2.Interculturalidad:

En las búsquedas que se tienen frente a la etnoeducación y la educación intercultural, otro paradigma, otro sistema educativo en el país, encontramos a (Souza Silva, 2008), en su artículo “Otro paradigma para el desarrollo humano sustentable – Ascenso y declinación de la “idea de desarrollo”, nos muestra la realidad como algo que nuestra percepción puede mostrar o llega a evidenciar en un determinado momento “la realidad es lo que nuestra concepción de realidad nos permite percibir”(Souza Silva, 2008).

Hay necesidad de reconstruir nuestra vida, si queremos nuevos frutos en nuestra realidad social. “Al influenciar una forma de ser, sentir, pensar, hacer y hablar, un paradigma condiciona un modo de vida. Si los humanos inventaron la cultura para dar sentido a su existencia, un

paradigma de desarrollo, construido por humanos, es también portador de símbolos, códigos y rituales culturales. Un paradigma construye para nosotros un mundo con los significados del mundo de sus autores. Al adoptar un paradigma, adoptamos sus significados, que usaremos para constituir nuestro mundo emulando su mundo de origen” (Blaut 1993, citado por Souza Silva, 2008, p. 2). ¿Entonces por cuál tipo de paradigma están optando nuestros pueblos indígenas?, cuestión de una sobre dosis de dominantes, que quizás no permiten el subdesarrollo de los mismos.

Por otro lado, Souza realizó una deconstrucción y descolonización de la ‘idea de desarrollo’ para generar comprensión sobre su ascenso y declinación, y justificar la naturaleza de otro paradigma para el desarrollo humano sustentable en la región, que de cierta manera justifica el intento de desarrollarnos a través de la globalización.

La deconstrucción: Hace referencia a un proceso cultural, cambio que ha condicionado cada una de las capacidades del ser humano (pensar, actuar, hacer, competencias comunicativas e incluso el ser), proceso que implica cambios, diagnósticos, identificación de realidades y buscar estrategias de solución desde una perspectiva de futuro, para luego planificar de forma acertada una salida de esa realidad imperante a una nueva condición humana, es decir, es cambiar la realidad, el factor problema y no a las personas involucradas. “Debemos diagnosticar tanto las ‘cosas’ insatisfactorias como las verdades del modo de innovación que las generaron”. (Souza Silva, 2008, pág. 4).

En su artículo nos motiva a poner los pies sobre la tierra, “se trata de un cambio conceptual; un cambio de las verdades constitutivas de una visión de mundo. Pero, ¿qué verdades aún influyen los modos de innovación y, por lo tanto, muchos de los modos de

vida?” (Souza Silva, 2008, pág. 5). Hay que pasar de lo clásico a lo crítico. Para ello analiza categorías como las siguientes:

La descolonización: “Cuando hay la intención de dominación para la explotación, el más fuerte institucionaliza relaciones asimétricas de poder para asegurarse el derecho a la dominación y extender al más débil la obligación de la obediencia”. (Souza Silva, 2008, pág. 6), es decir, se asume desde occidente la idea de superior e inferior, se desarraiga inminentemente el paradigma de raza para la clasificación social de los grupos humanos.

El desarrollo de las ideas y la idea de desarrollo: Paradigma vinculado al proyecto de modernidad/colonialidad de Europa Occidental (Souza Silva, 2008, pág. 7), de cierta manera esta idea de desarrollo ha condicionado imaginarios de líderes, llamada anteriormente progreso y en la actualidad denominado desarrollo, nutriendo la colonialidad del poder, saber, ser, que marcan globalmente sobre historias globales.

Finalmente, propone el tema de **cambio de época y la insostenibilidad de los paradigmas:**

Un paradigma construye una explicación coherente sobre una realidad, que debe estar en correspondencia con dicha realidad. Cuando un paradigma pierde correspondencia con la realidad que debe explicar, tiene inicio su crisis, que solo termina con la emergencia de otro paradigma, que supera las limitaciones y equivocaciones del paradigma previo y presenta potencial para trascenderlo de forma positiva (Souza Silva, 2008, pág. 9).

Cuando se pone en marcha el tema de desarrollo entonces se evidencia la influencia cósmica frente a esta realidad.

Definitivamente, la experiencia humana está siendo transformada e incluso puede acabarse, si no se busca cambios a los paradigmas impuestos desde occidente, “Vivimos la paradoja de estar ahogados en un mar de información, pero sin comprender el contexto cambiante: información no es sinónimo de conocimiento” (Souza Silva, 2008, p. 15).

Como se puede concluir de todo lo anterior, los sistemas de ideas para interpretar la realidad, de técnicas para transformar la realidad y de poder para controlar la realidad de la época histórica del industrialismo están en crisis, con profundas implicaciones para la naturaleza y dinámica de las relaciones de producción, relaciones de poder, modos de vida y cultura hasta entonces dominantes. La humanidad experimenta un cambio de época, y no una época de cambios. Eso significa la crisis de los paradigmas hegemónicos y la emergencia de otros paradigmas para interpretar, transformar y controlar la realidad en la época emergente (Souza Silva, 2008, p. 15).

Mientras sigan prevaleciendo modos de vidas locales, es decir, occidentales, no habrá desarrollo humano sustentable, continuará lo impuesto y no un pensamiento crítico frente a la realidad cultural. Se necesita construir, proponer una nueva perspectiva en orden al ser, poder, tener de los seres humanos.

Para Alejandro Mendoza Orellana, 2010, en su obra: *interculturalidad, identidad indígena y educación superior*, la interculturalidad, es el intercambio positivo que creemos, es la situación natural de convivencia entre personas. La práctica de la interculturalidad debería ser un principio fundamental de las universidades modernas. Ello implicaría:

- Dar al indígena, una educación preuniversitaria equitativa, esto es, al menos de la misma calidad que la del resto de los habitantes del estado, de modo que pueda, en la universidad, competir académicamente con sus compañeros. Lo contrario, sería mantener el sistema en el que el indio o no puede aprobar el ingreso ni los llamados cursos de nivelación, o, si ingresa, se siente relegado y forzado a abandonar la carrera universitaria.
- Implantar un currículo multicultural e intercultural en el que, en forma equitativa, junto a los saberes, tecnologías y prácticas ‘occidentales’ etnocéntricas, se propicie el conocimiento y respeto a los saberes ancestrales de las culturas coexistentes en sus varias manifestaciones: tradiciones, creencias, religión, etnociencia o antropología cognitiva, etnohistoria, formas organizativas, etc., de los indígenas, de modo que estos valoren y fortalezcan su cultura y no renieguen de su identidad sino que la fortalezcan; en tanto que los «otros», en un plano de equidad no solo conozcan y respeten su cultura sino también la cultura ajena, en un ambiente de mutua intercomprensión y armonía. (Mendoza Orellana, 2010), a través de su análisis, define algunos términos a los cuales da gran importancia, con el ánimo de llevar al lector a un mejor conocimiento del concepto de “etnoeducación”:

“Indígena”: Para el autor, los indígenas son los nacidos en un lugar ancestralmente considerado como suyo, entonces el territorio se constituye en un rasgo que tipifica lo indígena, estas definiciones revisten una gran importancia, pues en ellas constan los rasgos distintivos que conceden identidad a los pueblos indígenas, a saber:

- Son descendientes de una población aborigen; existían en un país determinado antes de la colonización o conquista;
- No detentan el poder político y económico;
- Viven de acuerdo con sus instituciones culturales, sociales, económicas y políticas ancestrales, instituciones que les confieren conciencia de pertenencia e identidad étnica;
- Tienen una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la conquista o colonización y se desarrollaron en sus territorios;
- Se consideran distintos de los sectores sociales con los que conviven en sus territorios o en parte de ellos;
- Tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica.
- Además de estos rasgos es necesario puntualizar otros como los siguientes:
- Son organizaciones anteriores a la aparición del estado moderno, característica que les permite reivindicar, entre otros, el derecho a su territorio⁷;
- Constituyen minorías en relación con la cultura dominante;

⁷ La Constitución ecuatoriana de 2008 reivindica este derecho cuando declara en el artículo 57 que se reconoce y garantizará a las comunas, pueblos y nacionalidades indígenas... 4. Conservar la propiedad imprescriptible de sus tierras comunitarias, que serán inalienables, inembargables e indivisibles...5. Mantener la posesión de las tierras y territorios ancestrales y obtener la adjudicación gratuita. - 6. Participar en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales que se hallen en sus tierras.

- Tienen un acceso muy restringido a la educación, por lo que no siempre se les ha concedido derechos políticos⁸;
- Generalmente conservan su lengua, o se agrupan en torno a una lengua determinada, como signo de etnicidad e identidad;
- Tienen una filosofía colectiva, no escrita, que se fundamenta en la forma de percibir y de codificar el contexto en el que se desenvuelven.

“Pluriculturalidad”: Para el autor, reflexionar sobre la pluriculturalidad obliga referirse al vocablo cultura que tiene múltiples acepciones, según el punto de vista desde el que se lo enfoque (antropológico, sociológico, psicológico...). Según este concepto, la cultura no precede a ningún colectivo humano: es este quien la crea, mantiene o modifica conforme el tiempo avanza y las circunstancias lo exigen. Josef Estermann, 1998, p. 67, afirma que la filosofía andina tiene como fuente «la experiencia concreta del pueblo andino, vivida dentro de ciertos parámetros espacio temporales»; que su objeto (material) no es una realidad objetiva y pre conceptual, «sino una cierta experiencia, y por lo tanto: una interpretación vivencial» del mundo, a diferencia de la filosofía occidental que se basa en textos escritos que son producto de reflexiones individuales. La estructuración de la filosofía andina recorre tres momentos:

⁸ En el numeral 16 del Art. 57 de la Constitución de 2008 se declara que se les garantiza Participar mediante sus representantes en los organismos oficiales que determine la ley, en la definición de las políticas públicas que les conciernan, así como en el diseño y decisión de sus prioridades en los planes y proyectos del Estado. En el numeral 17: Ser consultados antes de la adopción de una medida legislativa que pueda afectar cualquiera de sus derechos colectivos. Y en el inciso último del numeral 21: El Estado garantizará la aplicación de estos derechos colectivos sin discriminación alguna, en condiciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres.

- La presencia de «la realidad ‘cruda’ como supuesto ‘objetivo’ y previvencial en el sentido de una alteridad radical»: esta realidad «corresponde a los factores geográficos, topográficos, climáticos, cosmológicos y biológicos.
- La experiencia vivencial de esta realidad, por parte del hombre andino, que constituye «el primer nivel hermenéutico y, como tal, ya es una cierta ‘interpretación’ del mundo (...) de acuerdo a los parámetros de su vida.»⁹.
- La interpretación conceptual y sistemática de esta experiencia vivida: el hombre andino conceptualiza lo que ya es vivido dentro de un ordenamiento pre-conceptual y pre-reflexivo. Este es el nivel preciso en el que se ubica la ‘filosofía andina’¹⁰.

“Identidad”: Para el autor, la pluriculturalidad como concepto y realidad objetiva no puede entenderse sin identidad cultural: sabiendo quién soy y lo que soy, me diferencio del «otro»; reconociendo o descubriendo mí ‘mismidad’ es posible contraponerla a la ‘alteridad’. Uno de los rasgos que configuran la identidad es el sentimiento de pertenencia cultural, que surge de la comparación o enfrentamiento con «el otro» o «los otros», en los que se destacan las diferencias. La identidad –igual que la lengua– actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo, de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos: no podremos tener conciencia de identidad si no somos capaces de diferenciarnos

⁹ En este nivel el hombre andino experimenta su entorno ‘real’ mediante una codificación cultural que obedece a necesidades físicas y sociales, y que introduce una cierta ‘valoración’ a un mundo idealmente no-axiomático. Esta experiencia primordial como interpretación significativa (hermenéutica) es lo que podemos llamar ‘cosmovisión’: Un cierto ordenamiento del kosmos como alteridad real por medido de parámetros antropológicos (y hasta antropomórficos), pero no necesariamente en sentido conceptual, lógico y racional, concluye Estermann.

¹⁰ Un cuarto momento correspondería a la reflexión e interpretación histórica de la filosofía originaria, que, según Estermann «la filosofía se convierte en ‘historia de la filosofía’, en una interpretación de tercer orden (y una reflexión de segundo orden)».

de los otros¹¹. La conciencia social de pertenencia a un grupo humano; el reconocimiento de ciertas manifestaciones culturales específicas y comunes del humano expresadas en normas, principios, comportamientos, creencias, historia, tradiciones, memoria colectiva, valores, intereses, propósitos, formas organizativas, etc.

Las ciencias ancestrales (medicina, astronomía, matemáticas, ingeniería, arquitectura, navegación) y, como consecuencia de estas las prácticas quirúrgicas, los calendarios, templos, monumentos simbólicos (pirámides), caminos, etc., dependen de la forma de interpretar el cosmos, comprendido este no solo el mundo físico o material, sino también el conjunto de expresiones inmateriales. De la cosmovisión dimanaban:

- Las creencias y sus ceremonias, ritos, cultos e íconos representativos de seres superiores;
- Las costumbres, expresadas en prácticas funerarias, festividades, formas de comunicación, comercialización, interrelación social;
- Las normas de comportamiento social: familiares, comunitarias, jurídicas, pedagógicas, económicas, políticas;
- Los símbolos hieráticos, religiosos y de poder;
- La organización familiar, tribal, comunitaria, religiosa, jurídica, laboral;
- Los valores sociales, religiosos, morales, militares;
- La memoria histórica que incluye historia, tradiciones y leyendas; la literatura contenida en la poesía, relatos y leyendas;

¹¹ La identidad de un pueblo se manifiesta cuando una persona se reconoce o reconoce a otra persona como miembro de ese pueblo. La identidad cultural no es otra cosa que el reconocimiento de un pueblo como «sí mismo» Wikipedia, la enciclopedia libre.

- Las formas laborales masculinas, femeninas, individuales y comunitarias; las relaciones con otros pueblos en tiempos de paz o de guerra;
- El arte cultivado en la música y la danza y en los instrumentos y cerámica; la técnica de la caza o de la pesca; en fin, la alimentación, vestimenta y vivienda.

“Interculturalidad”: Para Mendoza Orellana, 2010, la pluriculturalidad conformará una verdadera identidad, solo cuando se instaure una verdadera interculturalidad, es decir, cuando aceptando la diversidad de culturas, cada una de estas manifieste abiertamente el respeto a las expresiones culturales de las otras; cuando se den intercambios y comunicaciones -diálogos-respetuosos «entre los actores que utilizan diferentes categorías de expresión e identificación, de análisis e interpretación»¹².

La pluriculturalidad supone una adecuada política intercultural la única política sincera y veraz de paz y de cooperación. La interculturalidad bien entendida y mejor practicada elimina los prejuicios culturales; reconoce la igualdad de las culturas y supera la vieja distinción entre culturas o pueblos superiores e inferiores, entre grupos humanos altamente civilizados, poco civilizados o sin civilización, entre sociedades hegemónicas y subordinadas.

La conciencia de esta equidad entre culturas permite la práctica de la ciudadanía intercultural, en virtud de la cual los miembros de los pueblos o etnias antes dominados reclaman

¹² La pluriculturalidad es un enfoque interpretativo de la cultura, que se presenta y define por la misma interculturalidad, por la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural, que se manifiestan mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión e identificación, de análisis e interpretación.

su participación en actividades políticas, sociales o económicas, antes privativas de los grupos dominantes.

“Educación Superior y su relación con la identidad Indígena”: Por último, el autor indica que es necesario desterrar la idea de que la educación intercultural –incluida la del nivel superior– es la destinada a los indígenas, la que trata de la cosmovisión indígena, la que se da en lengua indígena, o la impartida por indígenas.

La mera inclusión del indígena en la educación superior no hace que las universidades sean interculturales. Interculturalizar la educación superior es transformarla de monocultural a pluricultural, es decir, hacer que sus beneficiarios o destinatarios participen de un currículo común que valore y respete la diversidad cultural de forma equitativa, que contemple planes de estudios cuyos componentes culturales, científicos o lingüísticos sean la expresión de las distintas culturas –indígenas y no indígenas– del país; implica, como bien afirma Daniel Mato, 2005, «tomar en cuenta las lenguas, los saberes y las culturas de esos «otros», aprender sus historias y sus problemas y propuestas, del mismo modo que se debe aprender de la «historia oficial» y de la «ciencia moderna» lo que se pueda y criticar lo que sea necesario». Solo así la educación superior contribuirá al fortalecimiento de la identidad nacional, en general, y de la indígena, en particular, en el contexto de un país pluricultural.

8.3.Currículo

Según Miguel Ángel Zabalza (2000), en el texto: *Territorio, cultura y contextualización curricular*, la contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas

curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán.

En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contraponen a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo. Se trata de una visión de la educación y de la función de las escuelas contraria a la homogeneización y respetuosa con la diversidad. Aunque el concepto de contextualización es polisémico, este artículo lo analiza desde la perspectiva de la necesaria vinculación entre las propuestas curriculares y las características del entorno físico, biológico y humano en el que se implementa. Se analiza la contextualización curricular desde 4 perspectivas:

- El contexto como agente de construcción de la identidad de los escolares;
- Contexto e institución escolar;
- Contexto y currículo;
- Contexto y metodología didáctica.

El texto señala la importancia de la contextualización curricular como mecanismo de fortalecimiento de la comunidad local y estímulo para el compromiso colectivo en su mejora. Plantearse esta temática de la contextualización curricular exige, en primer lugar, un esfuerzo de clarificación conceptual porque la idea de vincular currículo, escuela y contextos genera una tupida red de lazos semánticos y significados no siempre coincidentes. Contextualizar puede significar muchas cosas en el ámbito de la enseñanza y la literatura pedagógica se refiere a ello desde enfoques y cuestionamientos muy diversos. En otros casos se ha vinculado la

contextualización curricular a la necesidad de que la escuela y lo que en ella se trabaja y enseña sea sensible a las necesidades de las sociedades indígenas.

En un trabajo reciente, Fernández (2011) han llevado a cabo un matizado análisis de los diversos contenidos que la literatura pedagógica internacional ha ido otorgando a la idea de contextualización curricular. Han identificado 4 referentes básicos:

- El sitio o entorno como referencia de la contextualización (contextualizar el currículo al lugar donde se implementa).
- El sujeto alumno como marco de contextualización (adaptar a los sujetos los componentes curriculares).
- La práctica docente (dotar de autonomía a los docentes como agentes curriculares).
- La diversidad como referencia (incorporar la flexibilidad curricular como elemento básico de su capacidad de dar respuestas adaptadas al derecho a la educación de los colectivos que acceden a la escuela).

La tendencia a la universalización, a moverse en la lógica de lo general, ha ido impregnando todos los ámbitos de toma de decisiones educacionales, desde las que corresponden a la definición de las políticas educativas, hasta las que afectan a los procesos de construcción de la identidad de los docentes. Con un notable impacto, obviamente, en el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares. Este juego de tensiones entre lo local y lo global constituye un dilema al que la escuela no ha dejado de enfrentarse nunca.

De hecho, una de las características particulares de las culturas escolares tiene que ver con la forma en la que, desde cada institución, se aborda esa dicotomía. Postman y Weingartner

(1973) lo denominaron “función termostática de la escuela”: actuar como dinamizadora en contextos conservadores y como conservadora en contextos en riesgo de perder su identidad ante la potencia homogeneizadora de las influencias externas.

Resulta interesante cómo en el contexto actual, saturado de globalización y de presiones a la homogeneización de las políticas educativas (las evaluaciones internacionales tipo PISA y los rankings que, desde ellas, se generan entre los países, las regiones y, ahora, entre las instituciones escolares presionan fuertemente en esa dirección), está tomando fuerza, más entre los académicos que entre los políticos, este otro discurso alternativo de pensar la escuela desde el propio territorio, desde la cultura local y las necesidades y recursos del contexto. La cultura de la contextualización ha de afectar a todos los niveles de toma de decisiones educativas, desde la legislación que establece los marcos curriculares y las instituciones que los adaptan y operativizan, hasta llegar a los profesores que lideran el trabajo dentro del aula y median los aprendizajes.

Es en esa perspectiva -Territorio, Cultura Y Contextualización-, son elementos capaces de volver a los antiguos principios de la Pedagogía, aquellos que señalaban que los buenos aprendizajes debían construirse a partir de los significados que se iban elaborando a partir de las experiencias de la vida cotidiana.

Para este autor, la acción educativa se articula en torno a 4 ejes:

- La cultura.
- La realidad física y social.
- Los contenidos de enseñanza y,
- La estructura cognitiva del sujeto.

También su idea de cultura integra el conjunto de elementos que marcan la identidad de los sujetos: el lenguaje, las formas de comportamiento, los modos de percepción de la realidad. Esta identidad que los sujetos construyen a partir de su entorno se articula para Pellerey (1981, p. 118).

La flexibilidad constituye otra condición básica de la contextualización. A fin de cuentas, contextualizar significa adaptar y la adaptación solo es posible en estructuras flexibles. Los sistemas rígidos, estandarizados, basados en la prescripción o excesivamente formalizados acaban constituyendo estructuras de difícil acomodación a las condiciones cambiantes del medio. La flexibilidad se refiere a las estructuras institucionales, a la oferta formativa que se plantea y a los itinerarios posibles; al reconocimiento de tiempos, espacios y recursos de aprendizaje diferenciados. Esto es, la flexibilidad afecta tanto a las estructuras organizativas como a los contenidos a enseñar y a la forma de trabajo dentro y fuera del aula. En definitiva, lo que se pretende destacar aquí es que no es la institución (sus normas, planteamientos, necesidades, usos o reglamentación oficial) el núcleo base de referencia de la acción educativa, sino que lo es el territorio (su arquitectura natural y social, su cultura, sus necesidades reales, la jerarquía de prioridades consensuada).

La contextualización curricular actúa como una fundamentación pedagógica nueva y diferente con respecto a la concepción del aprendizaje. Aprender no es recibir, decodificar, comprender y almacenar informaciones de diversa naturaleza para poderla reproducir cuando nos sea requerido. Aprender es conocer cada vez mejor el propio medio en que uno vive y saber utilizar ese conocimiento de lo próximo para poder conocer lo que resulta menos habitual. Aprender constituye un proceso de *empowerment* individual que permite a cada sujeto ir

adueñarse de su propio entorno, integrarse en él como sujeto competente y capaz de adoptar, en el marco de sus posibilidades, las decisiones pertinentes.

Antonio Muñoz Sedano, 1998, en el texto: *hacia una educación multicultural: enfoques y modelos*, afirma es necesario crear en la escuela un espacio educativo común en el que quepan las diferencias: un currículum abierto, flexible y adaptable. La función de la escuela no es solo responder diferenciadamente a las necesidades de cada grupo social, sino también ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos. La escuela ha de atender también simultáneamente el aprendizaje de la lengua y cultura común y el aprendizaje de las lenguas y culturas minoritarias. Las fórmulas de realización de esta difícil simbiosis son diversas.

Muñoz Sedano, citando a Margarita Bartolomé (1997): quien afirma que un reto fundamental de las sociedades multiculturales es cómo construir la ciudadanía desde la diversidad étnica y cultural. Pero, antes de responder a esta cuestión, el artículo se pregunta qué modelos subyacen a nuestra manera de entender las sociedades multiculturales en la actualidad y qué cambios está experimentando el concepto de ciudadanía para que responda a las necesidades que en ellas se plantean.

Presenta los enfoques y modelos desde una progresión histórica, algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias; por ejemplo, el segregacionista, el pluralismo cultural o el radical, ya que en los tres se encuentra una acción educativa realizada específicamente con minorías étnicas. Pero su contenido y sus resultados son básicamente distintos al ser distinta su finalidad.

- Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida Dentro de este enfoque y finalidad los diversos autores sitúan los modelos asimilacionista, compensatorio y segregacionista.
- *Modelo asimilacionista.* En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica; pues de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y se tiene el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.
- *Modelo compensatorio.* Se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.
- *Modelo segregacionista.* Paralelamente a los programas anteriores se desarrollaban políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.
- *Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.* Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas.
- *Modelo de curriculum multicultural.* Se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas

culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo pueden ser citados algunos programas.

- *Modelo de pluralismo cultural.* Según este modelo la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones.
- *Modelo de competencias multiculturales.* Gibson (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela.
- *Modelo de orientación multicultural.* Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.
- *Enfoque hacia una opción intercultural, basada en la simetría cultural.*
- *Modelo de educación intercultural.* En este modelo la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención

más utilizados son los sociogramas, las estrategias del aprendizaje cooperativo y los juegos de roles (Escribano, 1993).

- *Modelo holístico de Banks.* Banks (1986, 1989) incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya además la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades íntegra así el enfoque intercultural y el socio crítico.
- *Modelo de educación antirracista.* Alegret (1992) expone el modelo de educación intercultural antirracista. Como medidas promotoras de la educación antirracista.
- *Enfoque global.* Este enfoque incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación. Da lugar a un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. (Bartolomé, 1997)

Como resumen, cabe afirmar que la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando:

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas.
- En creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- En incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Para Robert William Conell, 2009, en su texto *la justicia del currículo*: Busca indagar hacia las realidades curriculares y la justicia social; sugiere tres principios que, en conjunto, pueden constituir un modelo operativo de la justicia curricular:

1. Los intereses de los menos favorecidos.

Una de las ideas básicas en los análisis de los filósofos sobre la naturaleza de la justicia es la protección, en primer lugar, de los más necesitados.

John Rawls, 1991, citado en Conell, 2009, plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos "menos favorecidos" de la sociedad. El principio de apoyar a las personas menos favorecidas es fundamental en la teoría general de Rawls, 1991 y recoge lo que se quiere decir en el discurso político cuando se habla de "justicia social", incluso en el sentido restringido que este concepto adquiere en las declaraciones políticas.

La "posición de los menos favorecidos" significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Pero ello no quiere decir que partir de esa posición les sea fácil a los grupos favorecidos.

La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos, es muy probable que sea causa de problemas. Este principio tiene grandes consecuencias para el currículo, que se hacen evidentes cuando analizamos su historia social y cómo el *currículo hegemónico* actual encarna los intereses de las personas más favorecidas.

La justicia requiere un *currículo contra hegemónico*, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. En la práctica, esto significa que el currículo debe ser decidido por profesores que trabajen en diferentes situaciones: en programas de educación compensatoria, en educación multicultural, programas para mujeres jóvenes, en educación de indígenas, en determinados programas de alfabetización de adultos.

En primer lugar, para garantizar la justicia social no sirven el currículo de guetos. Los currículos separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículo

hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas.

En segundo lugar, para garantizar la justicia social no sirve un único proyecto contra hegemónico. La ciencia social actual, al igual que hace la práctica social actual, reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia y (a escala mundial) región y nacionalidad. La justicia curricular requiere proyectos contra hegemónicos que abarquen toda esa variedad. El autor indica el alcance del principio de la *justicia curricular*.

Inicialmente, ningún modelo institucionalizado de desigualdad social queda fuera de él reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y desfavorecerán a diferentes grupos, supone arriesgarse a caer en el relativismo.

Ha habido sistemas educativos para los que el beneficio político constituía el criterio de elección del currículo. El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un currículo contra hegemónico debe incluir la parte generalizable del currículo tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

Para Jorge Cano Moreno, 2013, en su texto *Competencias Interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo*, afirma que el currículo es necesario para asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos. Competencias interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo.

Tradicionalmente, ha tendido a asegurar una uniformidad a base de reproducir la cultura de una clase o grupo social dominante y, en consecuencia, entre los contenidos del currículo, se viene ignorando las peculiaridades, historia y cultura en general de los grupos minoritarios. Así, el currículo se convierte en uno de los pilares básicos para la acción educativa intercultural. Debe analizar conceptos y experiencias que incluyan a todos los grupos, y confrontar temas sociales que incluyan sus rasgos sociales, teniendo en cuenta la clase socioeconómica, el género, la orientación sexual, la discapacidad... Además de repensar el currículo, se debe también reformular las estrategias de la intervención educativa.

Para el autor, un *currículo abierto a la diversidad* del alumnado es aquel que:

- Ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género.
- No sólo incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer.
- Se plantea a todo el alumnado para que todos aprendan quienes son los otros y que incluye, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en el centro educativo. (Arnaiz, 2004:22 en Cano, 2013).

*La competencia Intercultural*¹³: El concepto de competencia ha tenido muchas definiciones, provenientes de otros tantos autores, sin embargo, según Gonzi y Athnasou (1996),

¹³ Aguaded Ramírez, Eva M^a (2006). Diagnóstico e intervención para el desarrollo de competencias interculturales. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Aguaded Ramírez, Eva M^a; Rodríguez Cárdenas, Antonio José y Ponce González, Nicolás (2008). El diagnóstico basado en el curriculum intercultural: un instrumento para desarrollar competencias

todas estas definiciones se pueden englobar en tres grandes tendencias en la tipificación de competencias, que son las siguientes:

- Las competencias a través de las tareas desempeñadas.
- Las competencias en términos de atributos personales.
- Las competencias desde una perspectiva holística.

La *competencia intercultural* identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas, es decir, la habilidad de identificar, comprender y valorar adecuadamente comportamientos, actitudes y expectativas laborales de personas pertenecientes a otros entornos culturales.

La *competencia intercultural* puede definirse como la combinación de unas capacidades específicas (Jandt, 1995), que Aguado (2003) clasifica en: actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad o competencia comunicativa, capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales, conciencia sobre la propia cultura y como esta influye en la visión e interpretación de la realidad.

En concreto,

aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural mediante el autoaprendizaje

intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas (Aguaded, 2006).

Para el autor, la competencia intercultural está formada por tres componentes básicos:

- *El componente declarativo*, relacionado con la cognición: El conocimiento de otras culturas, otras costumbres, otras formas de vida..., en definitiva, con el saber.
- *El componente procedimental*, relacionado con lo metodológico: El hacer y el participar dentro de movimientos e instituciones sociales, pro-integración cultural.
- *El componente afectivo-actitudinal*, relacionado con los valores, sentimientos y actitudes. Se trata de aceptar, valorar, respetar y convivir con otras culturas; saber ser y estar entre y con los demás.

La competencia intercultural requiere que la persona disponga de unos referentes conceptuales, de unos saberes que le permitan diagnosticar, relacionarse y afrontar sobre bases válidas y rigurosas. Esta información permitirá a la persona, a partir de indicadores visibles y relativamente objetivos, reconocer e identificar la cultura tanto propia como ajena y plantear respuestas adecuadas a cada situación y necesidad intercultural.

Para Cano Moreno, 2013, un currículo para la educación superior indígena, debe tener como soporte la cosmovisión de los pueblos; en la elaboración de este currículo ha de tomarse en cuenta también que la identidad cultural se caracteriza por su dinamismo. En efecto, los rasgos que conforman una identidad no son inmutables; al contrario, cambian según el contexto o circunstancias en las que se desenvuelven; modernamente, el cambio es acelerado debido al adelanto de las ciencias y de la tecnología que han influido en los distintos tipos de relaciones entre las personas y las comunidades.

El modelo intercultural no solo tiene en cuenta las diferencias entre las personas y las culturas sino también las convergencias que existe entre estas: los valores compartidos, las normas de convivencia aceptadas, los intereses comunes. La interculturalidad trata de superar la mera coexistencia espacial (multiculturalismo) y buscar el diálogo entre personas procedentes de diversas tradiciones culturales y las posibilidades que se abren con ese mismo diálogo. Reconoce las diferencias culturales, pero desarrolla relaciones e intercambios entre personas y culturas diferenciadas.

8.4. Políticas de Etnicidad

Peter Wade, 2011, en su texto: Etnicidad, *multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica*, nos dice que desde 1990 en Latinoamérica se han venido dando un gran número de reformas constitucionales que reconocen el carácter multicultural de la nación y otorgan un reconocimiento especial a las minorías étnicas. Este parece ser un punto de partida importante para estas naciones, ya que las constituciones previas habían hecho poco para reconocer identidades nacionales multiétnicas y multiculturales.

El autor plantea que estas reformas no son puntos de partida tan radicales como parecen, porque de un lado, varios países tienen ideologías indigenistas muy fuertes que, aunque solo ofrecen un lugar simbólico para los indígenas idealizados y exotizados junto con prácticas asimilacionista y racistas, consideran, sin embargo, heterogénea la nación y confieren cierta forma de reconocimiento oficial y popular, aunque en últimas perjudicial, a las comunidades indígenas.

Existen varias posibles razones para que los gobiernos latinoamericanos hayan adoptado estas reformas. La más obvia podría ser el deseo del Estado de luchar contra la exclusión social y

crear regímenes más democráticos. Esto coincidiría con la retórica gubernamental en torno a la reforma, pero las intenciones reales son por supuesto difíciles de medir, especialmente dentro de una entidad heterogénea como «el Estado».

Van Cott (2000) considera que el ímpetu para el cambio constitucional no fue un deseo de incluir a las minorías étnicas, sino más bien «el descontento con el Estado y el régimen» de parte de las elites políticas y los ciudadanos comunes, sin mencionar a los expertos internacionales, quienes consideraban los Estados como supercentralizados, ineficientes, atrapados en un punto muerto autodestructivo y con sistemas judiciales débiles y comprometidos en política.

Van Cott, (2000), menciona además la susceptibilidad de las elites políticas latinoamericanas a las presiones de una «*cultura política internacional*» y un discurso sobre los derechos humanos y de las minorías.

En este sentido, un motivo clave podría haber sido el deseo de presentar una cara más democrática en el escenario internacional, respetuoso de los derechos humanos en formas que cada vez son más vigiladas por las principales entidades de financiamiento; las cuales, como se señaló anteriormente, cobraron en los 90 un creciente interés en la inclusión social de los grupos marginales en general y de las poblaciones indígenas y afrolatinas en particular.

Esto, en la opinión de Wade, es en especial el caso para los países que han surgido de un dominio autoritario o se caracterizan, como Colombia, por procesos informales de represión en los que se considera (por ejemplo, por organizaciones internacionales para la defensa de los derechos humanos) que algunas ramas del Estado juegan por lo menos un papel informal.

Este autor piensa que el Estado Colombiano tenía interés en estas formas de gobierno *neoliberales*, mediante las que podía lograrse indirectamente el control de áreas marginales creando o cooptando organizaciones indígenas en estas zonas e incentivándolas para involucrarse en un diálogo formal con el Estado.

Una segunda serie de razones que explican por qué los Estados latinoamericanos han adoptado estas reformas constitucionales está ligada a la movilización política de los movimientos sociales indígenas.

Van Cott, (2000) cree que en ningún caso en América Latina fue la demanda por derechos especiales y reconocimiento la razón más importante para reformar la constitución política. Afirma, sin embargo, que la movilización indígena –que había asumido una dimensión nacional y transnacional desde los años 60 y encontrado apoyo en instancias internacionales como la Convención 169 de 1989 de la OIT (que giró en torno a los pueblos indígenas y tribales en países independientes) y en discursos internacionales sobre los derechos de los indígenas– pudo influenciar las élites políticas en sus intentos de reforma-

Christian Gros, (2012), en su libro: *Políticas de la Etnicidad, identidad, estado y modernidad*. Habla de un proyecto étnico fuertemente politizado. Para el autor, el indio no se disuelve fácilmente en la modernidad, más todavía cuando existe una fuerte demanda en el plano internacional para que se mantenga, a pesar de la globalización imperante, una diversidad étnica pensada positivamente como la expresión de una diversidad cultural.

Esta discusión sobre la demanda externa y su impacto sobre las demandas étnicas: “*indigenismo y etnicidad como desafío neoliberal*” en donde el papel del estado neoliberal en la construcción de un actor étnico, al que pesa la globalización sobre la formación y la ratificación de un nuevo discurso étnico.

Uno de los cambios más significativos de estas últimas décadas fue la penetración del sistema escolar en las más remotas comunidades indígenas, todavía débil, los indígenas siguen constituyendo el sector de la población con los más bajos niveles educativos. La escuela representa para ellos, antes que todo, castellanización y alfabetización; el acceso a una tecnología y un saber indispensables para poder manejarse adecuadamente en la “gran sociedad”.

Gros (2012), analiza también como la cuestión de poder desigual entre los grupos y las culturas que conforman una sociedad que decide la lengua y los programas, quienes acceden a la escuela y hasta donde, así como el poder confiere a la escuela a quien pudo penetrar en ella y ver sus conocimientos ratificados por un diploma.

Analiza en particular como, en el proyecto nacional diseñado por la *élite criolla* desde el siglo pasado que será desarrollado más tarde en la época nacional populista, la escuela tenía que cumplir un papel central en el proceso de *mestizaje cultural y de modernización*; un proceso que debía permitir entre otras cosas, la “*nacionalización*” del indio.

Hablando de nuevos derechos, impacta cómo América Latina en el espacio de una década modificó su ordenamiento jurídico para incluir en sus constituciones nuevos derechos colectivos para la población indígena y afroamericana. En total ruptura con la tradición constitucional, catorce países se reconocen hoy en día como naciones *pluriétnicas y multiculturales*.

Este reconocimiento cuestiona la visión histórica y filosófica según la cual no podía existir otra forma de nación en América Latina que la nación mestiza, visión que alimentaba el proyecto asimilacionista que fue desde el siglo pasado un pilar del indigenismo latinoamericano.

Frente a este revolcón no faltan las voces que alertan sobre los peligros que implica la aceptación del multiculturalismo.

Señala la importancia de las conquistas democráticas fundadas sobre el universalismo, los derechos del hombre y la idea del bien común; nos hablan de la necesidad de un Estado protector (pero necesariamente autoritario) y del riesgo que representa un holismo sin contrapoder para el individuo.

Pero tampoco se puede olvidar que la aceptación del pluriculturalismo interviene como parte de un proceso de democratización; que corresponde a una demanda explícitamente formulada por las organizaciones indígenas; y que, de hecho, la anterior política de asimilación no resolvió la cuestión indígena. Importante también es observar, más allá de la disputa axiológica, cuáles son las orientaciones concretas que toma la movilización étnica en diferentes países, y si la porción de un actor indígena que defiende derechos culturales significa por su parte una voluntad de aislarse de otras luchas desarrolladas por varios sectores de la sociedad alrededor de intereses colectivos “nacionales”.

Para Gros, (2012) el papel que cumple el Estado en el proceso de construcción, ratificación y de institucionalización de un actor étnico. El desarrollo de una nueva *política indigenista*, en ruptura con el modelo asimilacionista que prevalecía en América Latina, es una realidad actualmente observable que se manifiesta en diferentes niveles. El nivel superior corresponde a la implementación, por numerosos países de la región, de reformas constitucionales orientadas al reconocimiento del carácter pluritécnico y multicultural de las sociedades nacionales (Ardito, 1997).

El cambio de perspectiva, significa para el autor, en efecto, una ruptura simbólica trascendente respecto del pasado, pero también una ruptura concreta cuando se acompaña, como

es el caso en varios países, de nuevas normas destinadas a regular la aplicación coherente del reconocimiento de la diversidad a través del derecho positivo.

Para Gros (2012). La intervención del estado, se manifiesta en distintos niveles:

- En primer lugar, opera en el plano de la conformación de *una identidad étnica genérica*, panétnica, en la medida en que por razones prácticas tiene la necesidad de buscar un interlocutor, de legislar y de actuar como si existiera una *sola gran* comunidad indígena a escala nacional. Paradójicamente, la realidad nos muestra la existencia de una inmensa variedad de culturas y grupos, a veces muy lejanos unos de otros, tanto del punto de vista de su historia, de sus estructuras sociales, de su geografía, de sus formas de articulación a la sociedad nacional, como de sus problemas actuales (solo en Colombia se contabiliza la presencia de 84 grupos étnicos distintos).
- El estado opera igualmente en la conformación de un nivel intermedio: el de las *identidades étnicas pancomunitarias*. En efecto, en el contexto del nuevo paradigma de la pluriculturalidad y con la participación activa de expertos (lingüistas, arqueólogos, antropólogos, historiadores, etc.), se detecta, se reconoce y se contribuye a la creación de grupos étnicos culturalmente diferenciados que reagrupan varias comunidades locales. Esto es bastante nuevo frente a la clásica compartimentación, fragmentación y atomización de las comunidades indígenas campesinas, (Hemmond, 1998).
- El estado interviene también en lo que todavía se constituye la *base organizativa primordial del mundo indígena*; es decir en la comunidad local, asignándole recursos específicos (ligados a su carácter de comunidad indígena) y reconociéndole diversas formas de *autonomía*, y hace en consecuencia de esta la base de un nuevo actuar.

- En Colombia la aplicación de la constitución de 1991, en lo que concierne a las resoluciones que asignan a los indígenas el derecho a recibir del Estado transferencias del presupuesto público, ha significado que las comunidades indígenas se transformen de hecho en verdaderas entidades político-administrativas. Así, organizadas en torno a la figura de los resguardos supuestamente autónomos y bajo el control de sus autoridades tradicionales (legítimas) en el rol de mediadores y agentes del cambio, en estas comunidades recae por ley la tarea de implementación y de ejecución de programas de desarrollo local (*Etnodesarrollo* en la jerga oficial).

Para el autor, la eficacia de tales políticas reside en que se pueden apoyar en el discurso identitario y en la voluntad de autonomía comunitaria, que el mismo Estado contribuyó en buena medida a construir y a legitimar. De tal modo que las nuevas políticas indigenistas, supuestamente más respetuosas de los derechos indígenas, funcionarían en realidad como una especie de caballo de Troya: bajo la voluntad de otorgar y reconocer la autonomía, lograría de un modo perverso controlarla, limitarla o, simplemente, negarla.

Gros (2012) opina sobre, *el poder de la escuela, el proyecto nacional, el pluriculturalismo en época de globalización* y el lugar que ocupan las cuestiones educativas, en particular la educación bilingüe y bicultural, dentro de los programas y las reivindicaciones formuladas por las organizaciones indígenas hoy en día en América Latina. Los planteamientos de educación, tema estrechamente ligado a la cuestión de la lengua y de la cultura. No hay duda que, para dar un rango a las demandas educativas dentro de las plataformas organizativas, se deben situar después de las reivindicaciones territoriales.

Lo cierto es que entidades tan poderosas como el Banco Mundial, el BID, la OIT o la UNESCO y el sector emergente de las ONG se apropiaron del tema de los pueblos indígenas y, persiguiendo sus propios fines, presionan a los Estados para que contemplen nuevos derechos, a veces llamados derechos de la tercera generación.

Así como el Convenio 169 de la OIT y los proyectos de Declaración sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas de la OEA (artículos 7,8, 9) y de la ONU (artículos 12 al 17) contemplan ampliamente los derechos lingüísticos y culturales en la educación (OEA, 1999, OUN, 1998).

En otras palabras, la cuestión indígena, entendida ahora como el reconocimiento de derechos colectivos específicos para los pueblos del mismo nombre, hace cada día más parte del debate público. Gros (2012) afirma enfáticamente, que la política indigenista del Estado se puede entender como una respuesta sectorial del estado neoliberal en esta fase de globalización.

Por su parte, Andrés Serbin (1980), en su texto: *Etnicidad y política. Los movimientos indígenas en América Latina*, sitúa a la etnicidad indígena en América Latina, en el marco del reciente desarrollo de los movimientos étnicos, asume modalidades y proyecciones políticas diferenciadas de acuerdo a las peculiaridades históricas y estructurales de cada formación social.

Es así que su expresión política está condicionada por:

- El peso demográfico de la población indígena en el conjunto nacional.

- La supervivencia de elementos lingüísticos y culturales que la diferencian del resto de la población en función de una identidad étnica definida, revalorada y recuperada como proyecto histórico, las formas históricas de colonización y de incorporación socioeconómica y política en la sociedad nacional.
- Las particularidades del desarrollo de políticas estatales de integración o asimilación de las etnias aborígenes en función de los intereses del bloque dominante.
- Las expresiones históricas de la resistencia indígena y su recuperación por una intelectualidad étnica emergente.
- Las relaciones que establece con otros sectores explotados y oprimidos
- y las situaciones coyunturales por las que atraviesa cada sociedad, a nivel nacional e internacional.

Para el autor, la primera declaración de Barbados, en 1971, probablemente haya sido el desencadenante manifiesto de una serie de procesos que se desarrollaron con posterioridad en toda América Latina.

Sus planteamientos principales elaborados por misioneros y antropólogos preocupados por la situación de los grupos indígenas en el continente llevaron a considerar la etnicidad indígena en su proyección política, al caracterizar las relaciones entre la formación nacional y las formaciones indígenas como relaciones coloniales y al conferirle al estado capitalista y a las clases dominantes la responsabilidad de las situaciones de despojo, explotación, etnocidio y manipulación a que se encontraban sometidas las etnias aborígenes, en función de intereses y estrategias claramente favorables al mantenimiento y consolidación del capitalismo dependiente.

Sin embargo, es a partir de 1971 que la organización y movilización indígena se desarrolla orgánicamente como respuesta a estas situaciones, cobrando cuerpo como un fenómeno político articulado, bajo nuevas formas de expresión ideológica ya no limitadas a la resistencia cultural sino estructurada en definidas estrategias de poder.

A grandes rasgos, estos desarrollos dieron lugar a la conformación de tres tipos de situaciones en las cuales la etnicidad indígena a nivel nacional asumió modalidades socio-económicas, políticas e ideológico-culturales particulares.

En primer lugar, aquellas sociedades donde la proporción de población indígena era mayoritaria a nivel nacional o regional, conformando lo que Ribeiro (1976) denomina *indígenatos campesinos*, históricamente asociados a formaciones pre-coloniales de cierta organización política, pre-estatal o estatal, e incorporados a la formación colonial y post-colonial como "neo-proletariado colonial interno, reducido a un estamento rural sobreexplotado" (Ribeiro, 1976), sin canales de expresión política en el marco de la implementación del gobierno indirecto como estrategia particular de dominación interna en la sociedad nacional. En los últimos años, en este tipo de sociedades se ha producido la eclosión y el crecimiento de organizaciones indígenas sólidas, controladas o no por el estado.

En segundo lugar, sociedades donde el porcentaje de población indígena no supera el 5% del total de la población nacional, que también ha sido incorporado como campesinado étnicamente diferenciado, pero progresivamente asimilado en el plano lingüístico y cultural. En este caso generalmente han preexistido formas de organización política pre-colonial desarrolladas, pero el peso de las luchas populares recae en las organizaciones políticas no-étnicas, sin que surjan espacios políticos para las reivindicaciones étnicas autónomas.

La situación de Colombia se presenta de una manera sustancialmente distinta a los procesos de otros países latinoamericanos como por ejemplo México, Perú y Ecuador; constituyendo un caso paradigmático para el análisis de la evolución de la indianidad en su relación con organizaciones populares y partidos de izquierda, en el marco de una sociedad donde la proporción de población indígena es minoritaria.

Hacia 1971 se constituye en Colombia, por iniciativa de cuadros provenientes de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y con su respaldo, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que aglutinó a amplios sectores campesinos indígenas alrededor de la lucha por las tierras comunales, la organización de cooperativas y el trabajo de concientización y movilización política. Hasta ese momento, el proceso de organización indígena fue llevado adelante por promotores sindicales campesinos formados en una ideología clasista, a la que aunaron una perspectiva reivindicativa étnica sin perfiles claros.

Sin embargo, el CRIC evolucionó progresivamente hacia una cierta autonomía política e ideológica dentro de la ANUC, en tanto se desarrolló una redefinición de sus bases como "campesinado indígena" que vinculaba la especificidad de sus luchas étnicas con las reivindicaciones populares en su conjunto, sin caer en el "obrerismo" o "campesinismo" ni dejarse afectar por la fragmentación y las pugnas internas de la izquierda. En este sentido se planteó, en primer lugar, la conformación y consolidación de las organizaciones indígenas, y, en segundo lugar, una estrategia de alianzas con los sectores obreros y campesinos no indígenas que no afectase el proceso de crecimiento interno.

Desde esta perspectiva, en uno de los documentos del CRIC, se señala: "... si se parte del supuesto de que no se podrán encontrar soluciones de fondo a los problemas indígenas en el

sistema actual, es difícil pensar en Colombia en una estrategia de luchas exclusivamente indígena". (CRIC, 1981).

A nivel global para poder aspirar a tener correlaciones de fuerzas favorables frente a los enemigos, es indispensable contar con las grandes masas de explotados, principalmente de campesinos y de obreros" ya que en otro caso "la alternativa a la alianza con sectores populares es casi siempre el entendimiento con las clases dominantes y sus representantes en el Estado" (Morales, 1977, citado en CRIC, 1981).

Esta posición se expresa, en la práctica, en un vínculo estable con la ANUC que no obstaculiza un alto grado de autonomía táctica del CRIC, que, a su vez, ha cristalizado en una expansión del trabajo organizativo en otras regiones indígenas, donde se han constituido el Consejo Indígena Arahuaco (COIA) y el Consejo Indígena del Vaupés (CRIVA). Asimismo, esta expansión y la consolidación política e ideológica del CRIC, lo ha llevado a plantearse que estas experiencias comienzan a esbozar el planteamiento de que la lucha revolucionaria no se da solamente al interior de las contradicciones fundamentales del desarrollo capitalista, sino también en las regiones o sectores periféricos vinculados necesariamente al modo de producción capitalista dominante, pero en cuyo interior no predominan las relaciones de producción capitalista (Morales, 1977, citado en CRIC, 1981).

En esencia, el proceso indígena colombiano resulta especialmente ilustrativo al respecto de la situación de la etnicidad indígena y de sus alcances políticos; en las sociedades con reducido índice de población aborigen, generalmente incorporada como campesinado o semi-proletariado rural.

Aquí el proyecto de liberación étnica (heredado por otra parte, de las luchas indígenas anteriores cuya expresión más conocida se canalizó desde la década del veinte, a través del liderazgo de Quentin Lame) no llega a constituirse en alternativa autónoma y se vincula con otros sectores populares en función de un proyecto de transformación socialista, en el marco de cuya estrategia la indianidad asume la forma de una reivindicación específica subordinada a la estrategia global del bloque popular.

El enfrentamiento con el Estado capitalista y las clases dominantes que lo vehiculizan es el aro, y la ideología de las organizaciones indígenas generalmente hace más énfasis en la lucha de clases que en la emancipación étnica, entendiendo que esta se logrará con la transformación revolucionaria de la sociedad nacional. El estado, por otra parte, no desarrolla una política indigenista articulada, y su respuesta frente a las reivindicaciones étnicas o populares en general se canaliza por la represión directa.

En este contexto, los intelectuales étnicos, formados ideológicamente en el seno de sindicatos, organizaciones populares y partidos de izquierda, están fuertemente marcados por el pensamiento marxista, aunque la peculiaridad de la situación de subordinación étnica (y la falta de respuesta del marxismo tradicional frente a esta cuestión) les abre la posibilidad de un cuestionamiento al dogmatismo imperante.

Esta situación incide, a su vez, sobre la modificación de la actitud de los partidos frente a la etnicidad indígena, que comienza a ser reconocida a nivel local y regional como reivindicación específica, rompiendo con los moldes racistas de la ideología dominante.

Álvaro Bello, (2004) en su texto: *Etnicidad y ciudadanía en América Latina la acción colectiva de los pueblos indígenas*, afirma que en los últimos años, los estados de la región han realizado profundos cambios en su relación con los grupos étnicos o pueblos indígenas, que se expresan en el reconocimiento constitucional y se explican por el carácter multiétnico y pluricultural de varios países de la región, cuestión que coincide con una mayor difusión y preocupación por la situación de los pueblos indígenas en el mundo.

Este ejercicio de reconocimiento constituye, además, en palabras de Willem Assies, “un umbral de ruptura con un pasado caracterizado por la segregación colonial, la integración forzada a la nación republicana y las políticas de asimilación e integración indigenista dirigidas por el Estado” (Assies, 1999, p. 22). Aunque en muchos países este reconocimiento ha tenido un carácter más bien formal y discursivo, no deja de ser un reflejo de las profundas transformaciones ocurridas en los pueblos indígenas durante los últimos años.

Sin embargo, en muchos países la participación y visibilización de los discursos y prácticas políticas de los grupos étnicos siguen siendo consideradas como evidencias de un conflicto, el “*conflicto étnico*”, al que se le atribuyen intenciones separatistas o independentistas, lo que por lo menos a nivel discursivo no está del todo ausente. Es difícil establecer un patrón que muestre con claridad si existe “un conflicto” o si más bien se trata de dinámicas locales que responden a causas diversas, donde lo común son ciertos rasgos de la práctica política indígena y sobre todo la relación que estos grupos sostienen con el estado.

Es necesario destacar, además, que más allá de la “dimensión conflictiva”, enfoque que pretende el autor cuestionar, los pueblos indígenas se han convertido en protagonistas de su propio proceso de *ciudadanización*, demostrando su afán por participar y aportar en distintos

ámbitos, pese a que en muchos países sus principales aspiraciones siguen pendientes. El reconocimiento legal implementado en varios de ellos es insuficiente, sin medidas concretas que apunten a la transformación de las relaciones y los mecanismos, que siguen perpetuando la exclusión, la discriminación o la dominación basada en criterios de raza y etnia.

De esta manera, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas podría expresarse no sólo en soluciones de papel sino, particularmente, en las prácticas concretas y el respeto a las formas de vida distintas a las hegemónicas. La ampliación de una ciudadanía moderna sobre la base del respeto a la diversidad, el multiculturalismo, la pluralidad cultural y el reconocimiento de derechos colectivos es una exigencia y un reto, porque mediante estos principios y normas será menos dificultoso abatir las barreras y mecanismos de la discriminación y la exclusión.

El cumplimiento de tales principios, exigidos por los pueblos indígenas en la mayoría de los países de la región, podría permitir la reevaluación de las concepciones hasta ahora vigentes en materia de derechos humanos, sin dejar de lado la posibilidad de rediseñar el Estado, los currículos educativos, la administración de justicia y las estrategias productivas, entre otras áreas de interés. La ciudadanía, que ha sido definida como la “*titularidad de derechos*”, puede ser ampliada para buscar una mayor participación basada en la diferencia, la interculturalidad y el multiculturalismo (CEPAL, 2000a).

Por otra parte, hay una porción de esta tarea que ya está siendo realizada por los propios pueblos indígenas. En la búsqueda del reconocimiento, la restitución y la participación, dichos pueblos han iniciado su propio camino de ciudadanización, en algunos países más que en otros, en algunas regiones y localidades más que en otras. Lo concreto es la evidencia de que los

pueblos indígenas, constituidos como actores sociales, por medio de su acción colectiva están participando activamente en la construcción de las nuevas formas de comprender y vivir la comunidad política del futuro.

Coincidente con esta apreciación, la CEPAL (2000^a) ha dicho que para construir sociedades más participativas y solidarias no basta con un Estado garante de derechos, es igualmente necesario contar con actores sociales que se preocupen por los diversos aspectos del desarrollo y la ampliación de espacios deliberativos en los que se pueda concretar acuerdos y tomar decisiones que incidan en la vida de la comunidad.

Más ciudadanía significa, en este sentido, más sociedad: una comunidad de personas que no se restringen a sus actividades privadas, sino que además concurren en el espacio y el debate público para participar en proyectos y decisiones compartidas (CEPAL, 2000a, p. 65). Las nuevas definiciones de ciudadanía se plantean desde una mayor inclusividad, basada en el reconocimiento y participación política, económica, social y cultural de los diferentes actores (Hopenhayn, 2002). En el caso indígena, este proceso se construye por medio de una acción colectiva basada en la etnicidad (Baud y otros, 1996; Gros, 2000; Barrera, 2001, entre otros).

En otros contextos, sin embargo, la lucha política de los indígenas apenas se expresa en la visibilización de sus problemas y demandas, o bien se aprecia a través de estallidos de violencia y ruptura sistemática de las relaciones entre los actores. De este modo, la ciudadanía que se habla no es empíricamente homogénea en términos de su desarrollo, y ni siquiera responde a los mismos principios, demandas y objetivos cuando se la analiza por país.

Asimismo, resulta claro que muchas de las demandas indígenas aparecen atrapadas por un incomprensible “*utopismo moral*” que difícilmente puede resolver la ecuación entre la disponibilidad de medios y los fines políticos, lo que aleja las posibilidades de negociación y diálogo con los demás actores.

La ciudadanía de los pueblos indígenas es vista en este texto como una manera de establecer una mirada generalizadora sobre las nuevas formas de entender la democracia y la comunidad política, para desde ahí poder analizar los diferentes procesos de inclusión/exclusión de los pueblos indígenas de América Latina, atendiendo a la heterogeneidad de los escenarios y circunstancias en que se están produciendo.

Esta mirada permite mostrar que la existencia de un proceso de ciudadanización como este, no significa que los problemas fundamentales que aquejan a los pueblos indígenas de la región estén solucionados o, incluso, en vías de ser solucionados (Bengoa, 2000).

Por el contrario, los procesos de inclusión ciudadana indígena se presentan en varios países latinoamericanos como conflictos latentes o manifiestos, debido a una serie de factores históricos, sociales y culturales que impiden una estabilización o un consenso. Aun en sociedades que pretenden alcanzar altos grados de consenso el conflicto es inevitable, puesto que una sociedad plural debe aceptar que existen divergencias o formas diversas de entender la ciudadanía (Mouffe, 1997).

Los pueblos indígenas exigen, además, el reconocimiento de derechos colectivos, también llamados de tercera generación, como son el *derecho a la identidad y la autodeterminación* (Stavenhagen, 1999), cuestión que parece difícil de resolver pero que está ahí para ser atendida y analizada. Es claro, en todo caso, que la formulación y resolución de las

demandas indígenas se encuentran trabadas en la actualidad por factores económicos, como el creciente aumento de las inequidades y brechas económico-sociales, así como por la crisis de gobernabilidad de los sistemas políticos y las democracias de la región, lo que puede estar alejando las posibilidades de una mayor inclusión ciudadana de los pueblos indígenas (CEPAL, 2000a, pp. 39-42).

La migración entre los pueblos indígenas constituye uno de los fenómenos más importantes en la actualidad. Aunque sus orígenes se remontan a la historia colonial, sus mayores efectos aparecen durante el siglo XX. El deterioro de las economías campesinas, la pérdida y disminución de las tierras comunitarias, la carencia general de recursos productivos, el crecimiento de la población, la salarización, la pobreza y la “atracción cultural” de la ciudad son algunas de las causas de este tránsito, que casi siempre ha tenido la misma dirección: campo ciudad.

Para las ciencias sociales, como para el sentido común, la migración de los indígenas hacia las ciudades ha tenido un significado claro; ella constituye un sinónimo de muerte cultural, de asimilación y discriminación. Este supuesto plantea la idea de que el migrante rompe con su comunidad y se integra al escenario no indígena de la urbe.

Tal tesis aparenta ser verdad, porque las condiciones que ofrece la ciudad para el desarrollo de las identidades indígenas no son las más propicias. El sentido de comunidad, sobre todo, pierde su riqueza y complejidad, así como su capacidad de encapsular las identidades o de servir como referente simbólico de la “otredad”. La imagen habitual es la de un individuo y su familia tratando de asimilarse o mimetizarse con los tonos urbanos; en el mejor de los casos, la

síntesis podría ser una “hibridación” de rasgos culturales y modos de ser, y en el extremo, la imagen de un indígena despojado de todo “atributo” de tal.

Este fenómeno podría ser fundamental para entender los procesos de *etnogénesis* en el ámbito urbano, porque la construcción de los vínculos de parentesco y comunitarios en la ciudad, de haberlos, permitiría la reelaboración de la tradición (ceremonias y fiestas tradicionales y otras) en un contexto diferente y muchas veces hostil.

Un fenómeno adicional al de las migraciones en las últimas décadas es el de las poblaciones desplazadas. Los desplazamientos se originan en un conjunto de factores, entre los cuales los más importantes son la acelerada depredación del medio ambiente y los recursos naturales en tierras indígenas, y también en las guerras y acciones de violencia focalizada o generalizada.

Especialmente en Colombia donde la situación para los pueblos indígenas, a causa de la guerrilla, tiende a empeorar cada día más. La acción de grupos armados, narcotraficantes, guerrilleros y bandas paramilitares ha creado un clima de violencia generalizada en ciertas áreas, afectando en forma directa a diversos grupos indígenas, que han sido desplazados o conminados a sumarse a las acciones. Los U’wa en la Guajira y los Cuibas en Arauca-Apure son los principales grupos indígenas afectados por las bandas armadas. Las acciones de violencia afectan también a los recursos patrimoniales de las comunidades, fuentes de agua, bosques y tierras que son contaminados o destruidos por las acciones militares. En muchos casos, la violencia ha sido dirigida directamente en contra de los indígenas.

Recientemente, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, dependiente de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas con sede en Ginebra, ha denunciado que se está haciendo común el asesinato de dirigentes indígenas y poblaciones indefensas. De esta manera, la migración se ha convertido en una de las características estructurales de los pueblos indígenas de América Latina, que empujados por la difícil situación de las comunidades se insertan en los espacios urbanos en condiciones desventajosas, sufriendo la discriminación.

Por otra parte, la migración no es un proceso de abandono definitivo de la comunidad de origen; numerosos estudios demuestran que los vínculos se mantienen y en muchos casos se convierten en lazos de mutua dependencia. La migración está creando nuevas realidades, comunidades transnacionales o extraterritoriales a través de las cuales se construyen puentes simbólicos, mercantiles, culturales y sociales. La migración implica la constitución de nuevas formas de apropiación del espacio. A su vez, la movilidad de los sujetos en el espacio involucra cambios en los espacios de origen y de llegada. De este modo, la migración indígena crea nuevas dinámicas socioculturales, y nuevas territorialidades en los espacios urbanos; esta realidad apela a la transformación de los espacios urbanos como lugares de la multiculturalidad.

La disminución del tamaño del estado, la crisis de representación y mediación del sistema político, así como la globalización, serían factores que acrecentarían el debilitamiento de la democracia. El Estado articulador y garante de la “identidad nacional” abandonaría a los ciudadanos a las fuerzas centrífugas del mercado, jugando en contra de las posibilidades de lograr una mayor cohesión e integración social. La única supra identidad posible sería entonces la identidad de consumidor, y la única ciudadanía posible sería la *ciudadanía del consumo*. Según esto, el mercado reemplazaría a lo que el Estado y la cultura representaron en el pasado en términos de cohesión social y ciudadanía.

El problema de la exclusión social y las nuevas formas de exclusión forma parte de la dinámica de las economías de mercado y, por tanto, no está en su lógica intentar resolverlas. Las economías globales son incapaces de incorporar a la ciudadanía al goce de sus beneficios. El Estado ha sido el modelador de la nación y la identidad nacional. La democracia, en cambio, ha ido por derroteros muy difíciles y se ha desarrollado al amparo de diversas formas de tutelaje y de fuerzas que han impedido su crecimiento y profundización.

El escenario internacional uno de los factores más relevantes para entender los procesos actuales en que se inserta la cuestión étnica es el desarrollo de un ambiente internacional propicio para el reconocimiento de derechos a los grupos étnicos. En este escenario han jugado un papel central los distintos órganos de las Naciones Unidas, así como un conjunto de organismos regionales, instituciones de cooperación y ONG.

Es muy importante destacar que, a través de este proceso, los indígenas han encontrado en los pactos un nicho jurídico propicio para sus demandas, pues en su primer artículo estos declaran que: “Todos los pueblos tienen derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y atienden asimismo a su desarrollo económico, social y cultural”.¹⁴ Esta misma frase se usó como modelo en la redacción del Artículo 3 del Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, adoptado por la Subcomisión de Promoción y Protección de los derechos humanos: “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación.

¹⁴ La discusión sobre el concepto de cultura, después del fallido certificado de defunción de la antropología posestructural, es realmente significativa, porque ha retomado tópicos antiguos y ha pesquisado en los fenómenos actuales –como el problema de las identidades, los nacionalismos y las nuevas formas de acción colectiva– nichos donde desarrollarse y resignificarse.

En virtud de ese derecho deciden libremente su condición política y buscan libremente su desarrollo económico, social y cultural”. Esta es la base para la demanda de autodeterminación de los grupos étnicos y la razón por la que exigen el trato de pueblos.

Para los grupos étnicos, el reconocimiento de la *libre determinación* implica acceder a un régimen jurídico distinto del que hoy tienen en el interior de los Estados nacionales, e implica también una manera de acceder a formas de autogobierno y decisiones propias en materia económica, social, política y cultural. Sin embargo, a la hora de la conformación de los Estados nacionales se olvidaron de su existencia e impusieron una institucionalidad que no responde a la realidad nacional, tan diversa y tan plural” (Pacari, 2002).

La demanda de libre determinación es vista con desconfianza por los Estados, porque estos piensan que vulnera la integridad del Estado nacional al dar pie, potencialmente, a la emergencia de movimientos separatistas. Hasta ahora no existen evidencias claras de algún movimiento separatista entre los grupos indígenas de América Latina, aunque el discurso sobre la autonomía y la autodeterminación a veces suele tener el tono de la separación y la independencia, pero los estudiosos señalan que se trata más bien de una retórica política destinada a negociar que una aspiración real de secesión.¹⁵

Mientras tanto, la mayor parte de los grupos étnicos buscan en los distintos mecanismos existentes dentro de las Naciones Unidas y del sistema interamericano instrumentos que garanticen el respeto a sus derechos y libertades. En el nivel regional, existe una serie de otros instrumentos como la Carta Internacional Americana de Garantías Sociales, también denominada

¹⁵ Existen diversas interpretaciones y lecturas respecto del multiculturalismo según las distintas corrientes políticas. Al respecto, Kincheloe y Steinberg distinguen el multiculturalismo liberal, el multiculturalismo plural, el multiculturalismo esencialista de izquierdas (Kincheloe y Steinberg, 1999, Introducción, p. 25 y ss.).

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), y el Convenio 107 de la OIT, que luego dio paso al Convenio 169 del mismo organismo.

En 1969, se aprobó el Protocolo de San Salvador y, a través de él, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, organismos que en años recientes han tenido un activo papel en el resguardo de las garantías y derechos de personas y grupos indígenas. Dentro del Sistema de las Naciones Unidas se discute, además una Declaración Universal de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en la región y un Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Las Naciones Unidas y la OEA han mostrado, desde hace años, una especial preocupación por la situación de los pueblos indígenas. En efecto, en 1996, las Naciones Unidas declararon el Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo, mientras que la OEA ha creado diversos mecanismos para el cumplimiento de los compromisos adquiridos en la materia por los países de la región. Las Naciones Unidas han jugado un papel central en la difusión y consolidación de los derechos humanos de los pueblos indígenas, y en la práctica se han convertido en el motor del derecho indígena y por ende de sus demandas en materia de reconocimiento y respeto a sus derechos (Gómez, 1997).

Evidentemente, todos estos instrumentos no solucionan por su sola existencia la situación secular de los pueblos indígenas; sin embargo, es de acuerdo con dicho marco que estos reclaman el respeto a sus derechos fundamentales, cuyos titulares son los individuos, a la vez que incorporan nuevos tipos de demandas dentro de lo que se clasifica como “*derechos colectivos*”, también llamados de “tercera generación”, cuyos titulares son el grupo o colectivo.

9. METODOLOGÍA

9.1. Enfoque

El presente trabajo investigativo se desarrolla a nivel metodológico dentro del enfoque cualitativo, que de acuerdo a Hernández Sampieri (1991) dicho enfoque se guía por áreas o temas significativos de investigación. Los estudios cualitativos pueden desarrollarse a través de preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular.

La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo es recomendable especialmente cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico, como es el caso de nuestra investigación.

En el enfoque cualitativo de investigación, la revisión de literatura juega un papel protagónico dentro de la investigación, en estos casos la literatura es importante para:

- Detectar conceptos claves que no se habían pensado.
- Nutrirse de ideas en cuanto a métodos de recolección de datos y análisis, respecto de cómo les han servido a otros.

- Determinar el ambiente, contexto o lugar potencial del estudio.
- Especificar casos, participantes, eventos, etcétera.

La revisión de la literatura puede ser útil en el planteamiento del problema cualitativo Inicial; pero su fundamento no se circunscribe o limita a dicha revisión, su papel es más bien de apoyo y consulta. La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis; es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos.

Las características más sobresalientes del enfoque cualitativo y que se identifican con la presente investigación son:

- Los elementos de justificación en los planteamientos cualitativos son: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.
- Los planteamientos cualitativos son: abiertos, expansivos, no direccionados en su inicio, fundamentados en la experiencia e intuición, se aplican a un número pequeño de casos, el entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teoría fundamentada en las perspectivas de los participantes.
- Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado; así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes.

- En los estudios cualitativos, las hipótesis adquieren un papel distinto al que tienen en la investigación cuantitativa. Normalmente no se establecen antes de ingresar en el ambiente y comenzar la recolección de los datos. Más bien, durante el proceso, el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos o las hipótesis son uno de los resultados del estudio.
- La inmersión total implica observar eventos, establecer vínculos con los participantes, comenzar a adquirir su punto de vista; recabar datos sobre sus conceptos, lenguaje y maneras de expresión, historias y relaciones; detectar procesos sociales fundamentales.

9.2 MÉTODO E INSTRUMENTOS

9.2.1. Método Etnográfico

La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. (González y Hernández, 2003). Esta metodología constituye una gran parte de la investigación en las humanidades y en las ciencias sociales como la psicología, la antropología y la sociología.

Las características de la etnografía radican en que tiene un carácter fenomenológico o émico; es holística y naturalista y posee un carácter inductivo.

9.2.2. Instrumentos

9.2.2.1.Análisis documental

En un primer momento el instrumento utilizado es la recolección de textos para la elaboración del Marco teórico; lo que implica hacer un correcto rastreo de información que permita hacer una correcta elección de autores quienes con sus aportes pueden fundamentar el proyecto.

El análisis documental se desarrolla en cinco acciones, a saber:

- Rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles.
- Clasificar los documentos identificados.
- Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- Leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en memos o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.
- Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

9.2.2.2.Encuesta Etnográfica

En un segundo momento se empleará este instrumento para el análisis de las dimensiones culturales (simbólicas y materiales) de la realidad humana sometida a investigación. La idea central (es contar con un inventario de tópicos culturales que, a la hora de iniciar el trabajo de

campo, permita realizar un análisis exhaustivo de esas dimensiones en el grupo humano objeto de estudio.

9.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- Análisis documental
- Encuentro (entrevista) con la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Marcelino Eduardo Canyes Santacana:
 - Estudiantes,
 - Padres de familia,
 - Directivos,
 - Docentes
 - Administrativos y
 - Egresados
 -
- Síntesis del "Primer coloquio Internacional de Escuelas Normales Superiores" en Leticia Amazonas
- Encuesta etnográfica:
 - Docentes de los corregimientos, comunidades y municipios del Amazonas
 - Docentes egresados de la Escuela Normal Superior de Leticia

10. RESULTADOS Y ANÁLISIS

10.1. Propuesta de una malla curricular Etnoeducativa indígena para la incorporación de Programas, Currículos y pedagogías Pertinentes En La Escuela Normal Superior – ENS-

Resumen

En el transcurso de este capítulo se presenta el análisis detallado de la caracterización de la E.N.S ¿quiénes somos y dónde estamos? a través del encuentro que se realizó con la comunidad educativa en general, se describen de forma detallada el estado en que se encuentra la E.N.S, respecto a los ejes de formación, evaluación, investigación y Extensión, resaltando aspectos como innovación, alcances, mejoramiento y transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de docentes profesionales y estudiantes, haciendo principalmente énfasis en el programa de formación complementaria.

Por otra parte, se presenta el análisis de las encuestas aplicadas a los egresados de la E.N.S. y Docentes que laboran en el territorio amazonense, docentes que han sido cooperadores de los estudiantes del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia.

Se presenta las relatorías del primer coloquio internacional de escuelas normales que se llevó en la ciudad de Leticia, con el propósito de dar a conocer los diferentes procesos que están llevando las escuelas normales a nivel internacional, los vacíos y fortalezas que estas tienen como formadoras de docentes.

Finalmente, se presenta la propuesta de una malla curricular intercultural y esta como respuesta a una necesidad inminente en la formación de los estudiantes del programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Leticia Amazonas, se sugiere una posible incorporación de programas, currículos y pedagogías pertinentes a la región, aunque aparece como un tema contemporáneo, no debemos olvidar que la interculturalidad es tan antigua como la historia humana; distintos pueblos han aprendido unos de otros y han dado distinta valoración a sus conocimientos. Desafortunadamente estas interacciones entre pueblos y culturas no siempre han sido de intercambio equitativo o simétrico; muchos pueblos han impuesto sus saberes y conocimientos presentándolos como superiores, con el afán de asimilar o exterminar a otras culturas, apropiándose así de sus bienes y territorios.

El diálogo intercultural no puede pensarse ingenuamente ajeno a estos distintos contextos de interacción. La relación entre las lenguas originarias y las lenguas europeas, por ejemplo, o entre los saberes ancestrales y las llamadas ciencias occidentales, se ha caracterizado por la legitimación y dominancia de las segundas sobre las primeras. La perspectiva intercultural apunta entonces a hacer conscientes los prejuicios históricamente creados y explorar maneras más equitativas y creativas de interaccionar pueblos y saberes. El ejercicio de descolonizar nuestro ser, nuestro pensamiento, nos exige mantener una mirada constante sobre lo que hacemos, decimos, sentimos, pensamos.

10.2. Herramientas para la recolección y análisis de la información

10.2.1. Caracterización de la Escuela Normal Superior de Leticia. ¿Quiénes Somos y dónde estamos? Encuentro con la comunidad Educativa en general.

Para nuestro caso, la caracterización fue un ejercicio que favoreció el poder conocer lo que se ha vivido y lo que se vive actualmente en la Escuela Normal Superior, en todos sus aspectos, (ejes de formación, evaluación, investigación y Extensión) de ahí que su elaboración mostró el valor de un trabajo colaborativo, que aglutina saberes, experiencias, indagaciones y hallazgos. Esta actividad abrió espacios para el diálogo constructivo ya que permitió que los participantes se sintieran protagonistas en la obra.

Este fue un instrumento que además de recoger información, ayudó a poner a punto la institución, pues implicó hacer una relectura de lo que la constituye, para develar realidades que por su cercanía es posible no verlas, y para deconstruir las prácticas que se vienen haciendo, con el propósito de hallar en esta tarea las oportunidades de mejora y los ajuste que la Escuela Normal necesita.

Esta caracterización se realizó con estudiantes de preescolar a once, egresados, administrativos, docentes, padres de familia, directivos y por supuesto los estudiantes del programa de formación complementaria. Permitiendo realizar un análisis a la reflexión de los implicados y un planteamiento de preguntas con la intención de proyectar ideas hacia el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas que potencien en este caso, la realidad de la escuela normal.

El siguiente cuadro recoge las preguntas dinamizadoras para cada uno de los grupos:

Tabla 9.
Preguntas dinamizadoras caracterización de escuelas normales

Ejes	Media y Formación complementaria	Docentes y Directivos	Padres de familia	Egresados del PFC
Formación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de estudiar en una ENS? - ¿Por qué le interesa o no continuar sus estudios pedagógicos? - ¿Por qué escogió el programa de Formación Complementaria? - ¿Cuáles son las transformaciones que han vivido en el proceso de formación pedagógica (práctica pedagógica y trabajo con comunidades y competencias generales) 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las etapas más significativas vividas por la ENS en los últimos 10 años y que las ha influenciado? (normatividad, formación docente y formación de nuevos maestros, gestión de la ENS) - ¿Qué experiencias y aprendizajes significativos ha tenido en sus prácticas de enseñanza en el desarrollo de competencias en los estudiantes en los distintos niveles de formación de la ENS? - ¿Cuáles son el sentido y fines que le atribuye a la formación de docentes en la ENS? - ¿Cuáles han sido los principales logros y dificultades de la ENS en estos últimos 10 años? - ¿Cuáles son las exigencias académicas y administrativas para gestionar con éxito el proyecto educativo de la ENS? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las razones que le impulsan a mantener su hijo/a estudiando en la Normal? - ¿Cuáles son los aspectos de la formación que recibe su hijo que usted más valora? - ¿Qué aspectos de la formación que reciben los niños y jóvenes en la Normal podrían mejorar y cómo? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los aportes más significativos que le dejó la formación en la ENS? - ¿Qué aspectos de su formación considera como más relevantes en su vida laboral actual? - ¿Qué les mejoraría a los procesos de formación que se realizan en la ENS?
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué experiencias y aprendizajes significativos ha tenido en el desarrollo de capacidades investigativas y en investigación pedagógica? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué forma los procesos de investigación realizados por profesores contribuyen a la formación investigativa de los estudiantes, la práctica pedagógica y la producción de conocimiento con impacto social? - ¿Cómo se han gestionado los procesos de investigación pedagógica y cuál es el impacto de estos en el contexto interno y externo de la ENS 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipos de trabajos en clase o extra clase son los que a su hijo más le han resultado significativos? - ¿Qué consultas e investigaciones han significado para usted y para sus hijos fuente de aprendizaje y trabajo conjunto? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las habilidades investigativas que le dejó su proceso de formación como normalista? - ¿En qué forma las ha puesto en práctica en las investigaciones que ha realizado? - ¿Qué mejoraría en los procesos de investigación que se realizan en la ENS?
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué experiencias y aprendizajes significativos ha tenido en la evaluación de sus aprendizajes? - ¿De qué forma las prácticas evaluativas han influenciado su formación como futuro docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué caracteriza los procesos y prácticas evaluativas de la ENS en lo concerniente al aprendizaje de los estudiantes, a la formación de docentes y a la verificación de condiciones de calidad? - ¿Cómo se ha utilizado los procesos de autoevaluación y verificación de condiciones de calidad en el mejoramiento de la calidad educativa de la ENS? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las formas de evaluación que más comúnmente utilizan los docentes y en qué forma éstas apoyan la formación de los niños y jóvenes? - ¿Qué experiencias de evaluación han hecho que sus hijos se motiven para asumir con más entusiasmo y responsabilidad? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué prácticas evaluativas recuerda como más comunes en su experiencia formativa en la ENS? - ¿Cómo le han servido en su vida personal y profesional? - ¿Qué aspectos podrían fortalecerse en

				las prácticas evaluativas en la ENS?
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué experiencias y aprendizajes significativos ha tenido con el servicio social? - ¿Qué experiencias y aprendizajes significativos ha tenido en el trabajo con comunidades? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo influyen los procesos de formación e investigación pedagógica en la proyección social de la ENS? - ¿De qué forma la ENS se ha articulado con el sector académico y social? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué experiencias extra clase ha propuesto la Normal y en qué forma éstas han aportado a los procesos educativos de sus hijos? - ¿En qué forma cree usted que las actividades extra clase podrían mejorarse y aportar para una mejor formación de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron las actividades de extensión que más significado tuvieron durante su experiencia de formación? - ¿De qué forma estas experiencias le han contribuido para fortalecer sus actividades profesionales y sociales? ¿Qué aspectos aportaría para el fortalecimiento de las actividades de extensión que realiza la ENS?

Después de cada una de las actividades realizadas e indagación se llegó a las siguientes conclusiones por cada uno de los grupos, haciendo así una evaluación coherente a cada uno de los ejes de Formación, Investigación, Extensión y Evaluación en los que se ven inmersos en el día a día.

10.3.1.1. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES GENERALES EN SUS CUATRO EJES

10.3.1.1.1. FORMACIÓN

1. El dibujo (Preescolar- primero y segundo)

- De acuerdo a la opinión de los niños, estos expresan que lo que más les llama la atención son los procesos de escritura, los dibujos y otros gráficos que hacen sus maestros en el tablero.

- El uso de la tecnología en el desarrollo de algunas actividades, es significativo pues les gusta explorar (uso del tablero digital para el trazo de los números) aunque no haya los medios suficientes.
- Consideran que en el área de lenguaje les dejan muchas tareas y por ello a algunos no les gusta.
- La sensación de sentirse presionados por los estímulos que utiliza la maestra cuando quiere comprobar actividades de aprendizaje (estrellitas como estímulo).
- Les molesta realizar actividades que la maestra propone en algunos momentos de la clase y donde ellos se dan cuenta que hacen siempre lo mismo como mirar las flores, los árboles, aunque hay temas de los que les gusta tratar como el agua.
- Expresarse hacia los demás usando malas palabras, o en caso contrario que sean groseros en el trato, específicamente algunos niños.

2. Rally con niños de tercero, cuarto, quinto y sexto

- Les agrada lo exigente que son los maestros en las clases, el control de la disciplina y la sana convivencia que hay al interior de los salones, lo mismo que fuera de ellos. Se aprecia enormemente la realización de actividades pedagógicas y lúdicas.
- Les parecen molesto los apodos con los que se identifican algunos compañeros, razón por la cual los regañan los maestros constantemente. Las actividades en público, les genera dificultades en la expresión-nervios.
- La formación en valores dentro y fuera del aula (presencia de monjas como docentes y coordinación).

- No les agrada que los saquen del aula por cuestiones de disciplina (expulsados) pues se siente mal ante los demás compañeros, ni las explicaciones que hacen algunos maestros sobre determinados temas, pues no les entienden.

3. Facebook con niños de séptimo, octavo, noveno

- Se asume que el trabajo y la interacción con los maestros les han aportado algunos valores como la responsabilidad, en segundo lugar, los conocimientos y herramientas que han facilitado el aprendizaje.
- La vivencia de los valores que son acordes a su profesión y personalidad. Admiran su paciencia y vocación por la profesión. Expresan que son “personas sabias”.
- El cambio en la metodología de enseñanza de algunas áreas que requieren darle otro sentido y que los maestros reconozcan en cada uno de sus estudiantes, personas diferentes y con necesidades particulares. Expresan textualmente que en algunas áreas es necesario: “ponerle más amor y no ser tan estrictos”.
- El apoyo ecológico que desde algunas áreas se hace al entorno, lo cual incide en los procesos de investigación dentro de las áreas.
- Las expresiones y actitudes de los docentes refuerzan su proyecto de vida y son un testimonio para los estudiantes.
- Se requiere que los docentes mejoren los procesos en cuanto al uso de las referencias bibliográficas y de cibergrafías, pues son un referente para las consultas. Así como programar las evaluaciones para prepararse para ellas con tiempo.

4. Grupo focal media – PFC

- **Ventajas:** El estudiar en una E.N.S, potencia el liderazgo, el dominio pedagógico que se tiene sobre los temas y el desarrollo de competencias de expresión oral para expresarse en público, el ambiente pedagógico ayuda a “botar el miedo”. Hay un alto reconocimiento de la ENS por su calidad en comparación con otras presentes en el municipio (colegios privados y públicos como el INEM). Los egresados del PFC son reconocidos y priorizados a nivel laboral, por sus herramientas didácticas, desarrollo de su personalidad y por la calidad de sus competencias cognitivas. Los docentes que trabajan en la normal son un ejemplo de formación profesional y están capacitados acorde a los requerimientos de la institución.
- **Desventajas:** Aunque los normalistas son un referente laboral, no hay muchos espacios de trabajo en el casco urbano, para combinar la posibilidad de estudiar y trabajar. En cuanto a los que se forman como docentes en el PFC, existe una gran limitante de estabilizarse a través del nombramiento, por cuestiones del concurso.
 - El continuar los estudios una vez terminen la educación media, depende de los intereses personales, entre los cuales están: reconocer su capacidad para enfrentar el PFC, su nivel de paciencia y de vocación y el interés junto con las posibilidades de salir de la región y ubicarse especialmente en Bogotá para estudiar otras áreas como: deporte, medicina, ingenierías etc.

Algunos expresan que, en caso de no poder continuar con otros niveles de formación, asumirían el PFC como una posibilidad, pero muy lejana.

- El escoger la formación complementaria depende del buen nombre de la institución y la posibilidad que esta ofrece a todos los interesados sin importar su condición, expresan textualmente “la normal tienen el perfil para formar maestros de calidad”. En segundo lugar, por vocación, que ha surgido de la experiencia personal y de las experiencias que han

observado en otros; a esto se suma que conoce el trabajo de los egresados quienes son en su gran mayoría un referente de calidad en el trabajo y ese es un factor que incide en la toma de esta decisión.

- Lo más esencial es el aprender a tratar los niños, pues el desarrollo de las practicas despierta la sensibilidad, el liderazgo, la tolerancia y el dominio de los grupos a través de diferentes estrategias. Los procesos de formación en el aula y luego el desarrollo de la práctica permite y da gusto el asumir roles de maestro. Se valora y hay un amplio reconocimiento del convenio establecido con la UPTC, quien tiene sede en el casco urbano y ello les permite acceder a la formación profesional.
- Expresan que, por la condición de escuela normal, el único perfil de salida es la docencia y no hay otras posibilidades como en otros colegios que tienen formación técnica en diferentes ámbitos laborales.
- Encuentran en la formación como normalistas superiores que los habilita para ejercer la docencia, como una oportunidad de superación personal y algunos beneficios como lo es la estabilidad laboral y económica.
- Consideran la ubicación geográfica y posibilidades económicas asequibles que ofrece la institución a la población, en el sentido de que los costos permiten el sostenerse en el programa y los beneficios que ofrece la ENS de acuerdo a la condición de la población: comunidades étnicas, afro, desplazados y votantes en elecciones populares.
- Se tienen otros rumbos y después de un tiempo y de ver algunas experiencias, el PFC estabiliza y despierta otras competencias en el sentido de entender a los niños y junto a ellos a los maestros. Ha permitido conocer tanto como futuros maestros como en el rol de padres, las etapas de desarrollo del niño, e intervenir de buena forma en cada una de ellas.

5. Grupo focal egresados PFC

- Motivación desde la coordinación del programa (recursividad) y apoyo. Desarrollo de la libertad y autonomía. Convicción de lo que se trabaja-innovación. Buen manejo de la pedagogía y la didáctica. Valorar la práctica lo que lleva al amor a la vocación (llevar al niño a la investigación). No ser apático a la situación del niño (problemas) en su casa, no desconocer esa realidad y se juzga (hay que entregar todo). Somos la luz en la oscuridad que tiene los niños. Debemos exigirnos como docentes (actualización). Apoyo y acompañamiento docente. Nos inculcaron la motivación e innovación, los valores como la responsabilidad (no había excusas). Ser maestro es asumir con autonomía la responsabilidad. La formación como persona (moral, ser más humano) y el PFC inculcó eso.
- Muy dinámicos. Uso de la tecnología. Vincular el espacio exterior de la escuela en la formación. Da respuesta a ese cúmulo de esperanza que tiene el niño en la escuela (encontrar cosas nuevas). Poder desarrollar estrategias de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del niño en su entorno. La práctica marcó porque de ahí salen recursos para dar respuesta (cartillas pedagógicas-lecturas). Dedicación al contexto y escenario.
- Profundización en pedagogía científica (quien no maneja el tema, debe estar fuera del escenario). A través de la costumbre pedagógica se debe analizar la realidad del contexto. Reconocer su propia pedagogía. Dar un tiempo para la práctica pedagógica rural (3 meses antes) ahora 20 días.
- Consideran que las clases son muy dinámicas “porque mi maestro me enseñó cómo enseñar”, se vuelve una réplica de los tiempos de la normal. El ejercicio de la docencia en este contexto debe llevar a potencializar y adecuar la práctica pedagógica en el trabajo con las etnias (enseñanza en lengua materna).

- Ser un buen observador de fenómenos que a diario se presentan en el aula o en los contextos de trabajo al igual que a desarrollar el pensamiento crítico. La formación ha permitido que desarrolle propuestas que han incidido en la población (libro de coplas autóctonas).
- Mayor exigencia (todo es una excusa). Lo dábamos todo por la práctica. Por querer ayudar en la actualidad se han dejado pasar algunas cosas. Los practicantes de hoy en día tienen más posibilidades el asunto es de responsabilidad.

6. Grupo focal padres de familia

- Inicialmente los antecedentes en la formación de otros niños que han pasado o están cursando en la ENS. En comparación con otras instituciones es un buen colegio, hay seriedad, a lo que se suma el respeto por la opinión de los hijos en el sentido de escoger a la normal por encima de otras presentes en el municipio. Al interior de la escuela normal hay buenos procesos y confianza en que los hijos están seguros.
- El trabajo en valores es esencial, con mayor fuerza la espiritualidad que se vive en la sede B (primaria). El trabajo que desarrollan algunos docentes en el direccionamiento de actitudes en los estudiantes como la responsabilidad.
- Las competencias impartidas en algunas áreas, debido a que algunos docentes no cumplen con el perfil con el cual están desempeñando su función. Así mismo, buscar que, en el contexto social, se le otorgue el lugar que se merecen los normalistas por su formación. El desplazamiento de algunos docentes al interior del país en algunos periodos del año por diversas situaciones, ha generado vacíos en los procesos.

- La idoneidad docente es esencial, pues desarrollan con sus competencias en cada área de formación el currículo, hay un gusto en los docentes por trabajar en la institución.
- El gusto por las metodologías que usan los maestros, las cuales tratan de ajustarse a las necesidades educativas de los niños, que son muchas en este contexto.
- La religión católica se trata de imponer, cuando hay una realidad local (etnias) y más cuando desde la Constitución Política se dice que la orientación religiosa del país es laica.

7. Grupo focal docentes – directivos

- El colectivo de maestros y directivos reconocen que la ENS y todo lo que ella implica, ha asumido con seriedad y pertinencia todos los procesos de acreditación y se ha ajustado a la normatividad que desde el MEN se emite para su funcionamiento, resaltando en ello la responsabilidad y el empoderamiento que toda la comunidad educativa ha tenido para dar respuesta a todos los requerimientos. A lo anterior se suman los ejercicios colectivos e individuales de los docentes y directivos por construir y reestructurar el PEI, articulando el plan de estudios desde transición hasta PFC, a partir de la actualización del modelo pedagógico (Pedagogía para el desarrollo integral). Una fortaleza son los diferentes convenios interinstitucionales con algunas entidades (Colciencias – UPTC), para beneficiar los procesos de formación de los estudiantes. Los ajustes al Sistema Institucional de Evaluación SIE y la consolidación de las prácticas rurales (etnias). La escuela normal ha logrado que los procesos pedagógicos trasciendan las fronteras (Brasil, Perú y Colombia) a través de los encuentros cada 2 años en los cuales se socializan experiencias pedagógicas de los países y es un espacio propicio para el diálogo de saberes. Este espacio es comúnmente llamado Gabrielita Marín en

homenaje a la primera maestra colombiana en el Amazonas, que se realiza en el mes de octubre.

- Vincular la tecnología a los procesos del aula (pizarra electrónica), lo mismo que el desarrollo de proyectos de aula en los cuales la dimensión tecnológica se vuelve un eje transversal, en donde la innovación se potencia desde el desarrollo de las competencias. Las experiencias que se han dado al evaluar el currículo de preescolar en donde se vinculan las nuevas políticas con la experiencia de las docentes y se consolida en proyectos de aula tan simples como “Sonrisas al viento” que se trabaja en el mes de agosto, a partir del trabajo que se hace con las cometas. Potencializar algunas problemáticas presentes en la institución y en su contexto como son algunos casos de drogas y padillas para generar oportunidades de mejoramiento y el desarrollo de competencias (ejemplo de ello el trabajo realizado con periodistas españoles sobre escritura que en la actualidad se encuentra publicado en la biblioteca del Banco de la República) y es un referente de trabajo para otras iniciativas.
- Un ejemplo de ello son las muestras internacionales y experiencias en países como Perú, el desarrollo e impacto del proyecto Ondas. Un elemento esencial es este aspecto es que “desarrollar competencias es buscar que la otra persona sepa hacer algo bien”, aunque no se tengan todos los recursos, por ello los docentes hacen esfuerzos de dar lo mejor con lo que se tiene.
- **Sentido – fines:** docentes integrales con alta calidad en su desempeño. Los maestros se distinguen por ser competentes en su nivel de formación y, sobre todo, tiene claros los fines que deben alcanzar en su desempeño laboral. **Logros:** los procesos de acreditación siempre han sido muestra de que se hacen las cosas bien. Mejoramiento continuo en los resultados de pruebas internas y externas. Se viene rompiendo el paradigma que distanciaba la investigación

de la práctica en el PFC reflejado en la malla curricular). Un valor agregado es la motivación de los estudiantes por continuar el PFC a pesar de muchas limitantes a nivel económico, social y de ubicación. La normal a pesar de sus condiciones ha planteado estrategias para dar respuesta a las dificultades sociales presentes a través de acciones como las direcciones de grupo, las formaciones, el desarrollo de algunos proyectos por grados como: quién soy, me inicio como maestro, mi proyecto de vida entre otros. El desarrollo de las 4 áreas de gestión dentro de la autoevaluación institucional, con la participación de la comunidad educativa en su desarrollo.

- **Dificultades:** ya que la normal requiere sostener un nivel educativo dentro de las políticas del país, en ocasiones se han centrado los esfuerzos en dar respuesta a estos requerimientos y hay vacíos en el desarrollo de valores y la atención a problemáticas sociales como las drogas, pandillas, desintegración familiar y la falta de respeto hacia los mayores etc. Hay un cambio brusco en los ambientes y en el trabajo durante la transición entre primaria y secundaria. El manejo de algunas situaciones que se presentan al interior de la ENS, no pueden ser atendidas ni solucionadas a criterio de la misma pues la legislación limita el campo de acción a lo que se suma la permisividad de los padres de familia que no aceptan la realidad que envuelve el actual de los hijos.
- Potenciar la vinculación de docentes con los perfiles adecuados de acuerdo a los niveles de enseñanza. Resaltar la importancia que tiene el PFC en la institución como elemento esencial en la consolidación de ENS, teniendo en cuenta que es la única en el departamento.
- El modelo pedagógico ha permeado e impactado a los estudiantes a nivel de valores y conocimientos, lo que ha permitido su reconocimiento social y su desempeño laboral.

- En este sentido hace falta mayor trabajo por proyectos y compromiso de por parte de algunos docentes.
- La normal es consciente y se consolida en la firme convicción de que les ofrece a sus estudiantes las bases para ser competentes en su labor.
- Hay un reconocimiento en que algunas de las normas que orientan el tratamiento de algunas conductas en los estudiantes y porque no en los padres de familia, le han quitado autonomía a la ENS.

10.3.1.1.2. INVESTIGACIÓN

8. El dibujo (Preescolar- primero y segundo)

- A través de las actividades que los docentes plantean, les llama la atención saber más sobre temas de su medio como el agua, los animales y las plantas, pero cuando la profesora explica y pueden realizar otras actividades a partir de ello, como dibujar o crear historias.
- Sienten agrado por responder preguntas que ellos saben, quieren participar y sacar buenos estímulos (estrellitas).
- El trabajo en grupo les trae algunas dificultades en las notas debido a la falta de responsabilidad de algunos, sobre todo de aquellos que son groseros.
- No hay mucho agrado por aquellas tareas de consulta en las cuales hay que copiar mucho, es mejor pintar o dibujar.

9. Rally con niños de tercero, cuarto, quinto y sexto

- Hay un enorme deseo por aprender cosas nuevas, más cuando hay actividad grupal que les permite divertirse (aprender con los demás).

- Se cuestionan sobre las consecuencias que tiene en los resultados académicos en la falta de responsabilidad en el trabajo en grupo; en ocasiones se recarga el trabajo al más responsable. Por otra parte
- Hay un sentido de gusto por las consultas que tiene que ver con las matemáticas y el desarrollo de ejercicios con operaciones.
- Existe apatía por los regaños que les dan los maestros, así como por las actividades académicas que implican escribir mucho y todo lo que tiene que ver con las consultas que son dejadas de un día para otro.

10. Facebook con niños de séptimo, octavo, noveno

- Los procesos de investigación en algunas áreas, permiten la participación, mejorar la expresión oral en público (perdida de timidez), adquisición de habilidades en lecto-escritura. Hay un reconocimiento en el desarrollo de las habilidades de consulta en otras fuentes (internet), para sustentar sus trabajos. Los estudiantes hacen mención de algunos docentes que han incidido en este proceso.
- Se valoran dentro de los procesos de investigación la necesidad de mejorar sus competencias en la lectura y desarrollar habilidades de consulta, vinculando de lleno el acceso a internet. Los espacios de investigación también les permiten compartir experiencias y conocimientos con los compañeros de trabajo.
- La investigación permite el reconocimiento de las etnias, las plantas, los animales y otros elementos importantes como algunas palabras que se utilizan dentro del contexto en el que se habita, incluso muchos de estos temas son abordados desde las diferentes áreas.

- Los procesos de investigación permiten abrirse a un mundo de imaginación, el amor al conocimiento y el universo (contexto con todas las riquezas que este tiene).

11. Grupo focal media – PFC

- El conocer y desarrollar investigación permite conocer que existen unas pautas a seguir, que son comunes a otras áreas del conocimiento. Los espacios de formación en investigación han permitido conocer otras ideas, otras necesidades, ha despertado la sensibilidad en los estudiantes y sobre todo que las ideas por simples que sean encuentran un sustento teórico en otras investigaciones. Se disfruta de la investigación cuando hay claridad en el proceso y cuando hay una conciencia de intervenir una problemática: “se convierte en algo bonito”.
- La práctica permite detectar problemáticas e investigar es la respuesta a estas necesidades; entonces los proyectos se convierten en un soporte para dar una respuesta lógica y coherente a esas situaciones que son cotidianas y que están presentes a diario, lo que se requiere es buena observación, para que, desde la pedagogía y didáctica, encaminar una serie de estrategias para la solución más adecuada.

12. Grupo focal egresados PFC

- Ser buen observador, pensamiento crítico de cómo se está dando la realidad. Cómo es el desarrollo del niño en un contexto particular. La escritura, promovida desde el área de lengua castellana (cartilla de coplas). Se tiene en cuenta las etapas de evolución del niño para investigar y aplicar estrategias. Investigar desde el aula para poder intervenir en los procesos de aprendizaje del niño “superar barreras que incomodan al niño en su aprendizaje”. Algunos proyectos en la actualidad tienen repercusión (derechos humanos).

- Llevar memorias de los procesos y acontecimientos (documentación). La normal ofreció herramientas de investigación para desarrollar otras propuestas. Se quería hacer cosas en los proyectos de PFC, pero no se pudo, pero en la licenciatura se les dio salida. Miedo a la tecnología para vincular al proyecto. La normal se ha esforzado para dar respuesta a las pruebas saber y se ha dejado a un lado el contexto amazónico.
- Desde los procesos de formación sobre la investigación, proponen que la ENS, brinde pautas más profundas para superar la barrera del analfabetismo en la región y que la normal fortalezca la formación en procesos de inclusión para los normalistas, de tal forma que cuando éste se encuentre con alguna situación en particular tenga algunos conocimientos para el tratamiento de las mismas (niños con ceguera).
- Se han dado situaciones en las cuales han tenido que retomar sus proyectos de grado cuando cursaban el PFC, porque se ajusta a las necesidades educativas en los sectores de trabajo. Se tiene la experiencia de un proyecto denominado “Leo y escribo desde la chagra”, que pasó de ser proyecto de grado a convertirse en una cartilla guía. Otros proyectos como los mitos y leyendas, las plantas medicinales y aprender matemáticas a través del juego, también han sido elementos valiosos para su desempeño actual.
- A través de la discusión sobre las competencias investigativas que desde la ENS se desarrollaron y que en la actualidad se ejecutan en los espacios de trabajo; un egresado expresa que como docentes investigadores de la realidad educativa son buenos porque han tenido muy buenos maestros investigadores durante su formación, pero se cuestiona sobre la memoria escrita de estos investigadores y sobre todo de estos pedagogos, pues nadie se ha interesado por sus experiencias (haciendo alusión a los docentes que ya se han retirado del sistema educativo y que para ellos han sido modelos”.

- La vinculación de la tecnología, pues es un factor que en la actualidad permite el acceso a otros niveles de información y es una ayuda para soportar algunas propuestas de investigación.

13. Grupo focal padres de familia

- El aprender a trabajar por proyectos e interactuar con los demás, los induce a la investigación. Las actividades prácticas definitivamente llevan al desarrollo del aprendizaje. El desarrollo de algunas metodologías de trabajo en ciertas áreas ha permitido que se vaya perdiendo el sentido de colectividades y los trabajos sean más autónomos (internet-fotocopias).
- Los chicos en la actualidad son muy autónomos en los procesos de consulta, pues siguen las indicaciones dadas por el docente, sumado al gusto por el conocimiento y profundización en algunas temáticas como es el caso de la Amazonía.
- La vinculación de algunos medio y herramientas tecnológicas (tableros digitales) en el aula, se han convertido en una opción para mostrar otras formas de aprendizaje.
- El acompañar al niño en el desarrollo de sus consultas o tareas, se convierte para los padres en una reaprender, o sea retomar algunos temas que se vieron cuando estuvieron en las aulas como estudiantes, claro con la única excepción que ellos en la actualidad son más prácticos en el uso de algunas herramientas sobre todo a nivel de tecnologías.

14. Grupo focal docentes – directivos

- Hay investigación en curso por exigencias del MEN y otras por criterio personal de acuerdo a las áreas, lo que ha llevado a que haya más preocupación por los procesos de

desarrollo y aprendizaje del niño. Definitivamente la formación pedagógica consolida los frutos del trabajo investigativo no solo desde el PFC sino de todo el proceso educativo que ha tenido el estudiante. Los docentes cada vez se lanzan más a investigar, un ejemplo de ellos son los PDA. Se resalta que los estudiantes en la actualidad son más creativos, espontáneos y ello hace que haya en la normal una cultura de investigación demostrada a través de los semilleros de investigación en primaria.

- Es de reconocer que, aunque ya hay una cultura de investigación, los recursos suficientes no existen. Se han establecido vínculos con otras entidades para el patrocinio de los proyectos, como es el caso de Colciencias.
- La consolidación de la práctica con la investigación ha sido un avance en los procesos de formación docente, esta transversalidad se ve reflejada en el plan de estudios y malla curricular, al igual que se ha dado a través de la integración de áreas.
- Incluso para el desarrollo de algunas propuestas los docentes reconocen que muchos de estos dependen del pecunio personal.

10.3.1.1.3. EXTENSIÓN

1. El dibujo (Preescolar- primero y segundo)

- Disfrutan mucho compartir con los demás, jugar y textualmente expresan “celebrar la vida”.
- Se sienten tristes porque algunos padres no los dejan ir a casa de sus compañeros porque no hacen las tareas sino, que se dedican a jugar.

- Con respecto a las actividades que les permite identificar su contexto, expresan que no es interesante salir a desarrollar actividades académicas (observación y luego preguntas), sino que quieren salir exclusivamente a jugar.
- Se nota un gran interés por las actividades en las que los maestros los sacan a visitar a los ancianos y las actividades que tienen relación con ayudar a los pobres.
- No les gusta tanta exposición al sol cuando salen a alguna actividad (recorridos).

2. Rally con niños de tercero, cuarto, quinto y sexto

- Los niños expresan que les llama mucho la atención todas las actividades que desde el grado y la institución en general tiene que ver con el apoyo a los demás como las visitas a la casa del adulto mayor y a los barrios vulnerables del municipio. También sienten interés por las actividades en las cuales la institución sale a mostrar cosas como son los desfiles.
- No se sienten muy bien cuando deben salir a las caminatas o desfiles largos pues por el calor hay mucho desgaste físico y los maestros no les dan hidratación.
- Las actividades deportivas y de integración son llamativas (aeróbicos) y permiten compartir con otras personas. Valoran mucho las actividades que se hacen durante el mes del amor y la amistad.
- Sienten mucha tristeza cuando hacen actividades en pro del bienestar de algunas personas como los más pobres y los ancianos y ver que estos en ocasiones son poco agradecidos con los que los han ayudado.

3. Facebook con niños de séptimo, octavo, noveno

- Definitivamente hay un alto reconocimiento de los aportes que hace la ENS a su formación no solo académica sino a nivel personal, porque los forma en valores como la responsabilidad, delicadeza, sentido de pertenencia y con ello se proyectan a tener un buen futuro profesional.
- Todas las acciones de la normal son importantes, porque a través de ellas hay algo de formativo, pero las más relevantes son: las actividades deportivas, que permiten la integración; la feria pedagógica y la semana de la ciencia, en la afloran una serie de actividades que permiten compartir y descubrir.
- Reconocimiento a la institución por su interés en el manejo de algunas situaciones que rodea a la institución como las drogas y el *bullying*.
- Se requiere que los docentes y directivas, desarrollen actividades que permitan conocer algunos proyectos que se adelantan en los diferentes grados, pues en ocasiones suceden actividades, pero no es de conocimiento de todos.

4. Grupo focal media – PFC

- Inicialmente sirve para conocer a los demás, para interactuar con otras personas, para saberlos tratar, hasta en eso se vincula la formación pedagógica. Dependiendo del campo de acción, se generan competencias como la conciencia ambiental (reciclaje), ayuda a los demás (Cruz Roja), desarrollo de habilidades (banda marcial).
- Se logra con el trabajo de servicio social, una amplia interacción con la comunidad. El contacto con los niños, en los espacios de práctica, afianza la vocación y estimula, porque ahí se reconocen las potencialidades.

- El servicio social más que una política para la UNS, es un elemento representativo, es una motivación personal que permite desde diferentes campos el conocimiento de la realidad social.
- Tanto el servicio social como el contacto con la comunidad especialmente con los niños, permite tener elementos para dar respuesta a todas las situaciones de la escuela (conocimiento de esas realidades particulares).

5. Grupo focal egresados PFC

- Definitivamente un factor que incidió muchos en la proyección de la ENS en el contexto fue el desarrollo del énfasis (Ciencias Naturales), pues es aprovechar el entorno para usarlo como espacio de formación y más en esta región. Otras actividades que sin duda tuvieron impacto fueron las actividades de campo, salidas pedagógicas, proyectos ambientales.
- Las experiencias que desde la normal fueron adquiridas dieron herramientas para su desempeño actual y fortalecieron sus competencias han servido como medios para la atención adecuada y oportuna de realidades sociales (etnias, necesidades educativas).
- Sería muy interesante que la ENS se proponga como meta, la lucha contra el analfabetismo y que genere en cada uno de los interesados en la docencia, la necesidad de que tiene un reto fundamental: ayudar a los demás.
- Sin duda un factor importante son los espacios que tiene la ENS para solidarizarse con los demás a través de las visitas al ancianato y cárcel.
- La implementación de muchas de las estrategias planteadas desde los mismos espacios de práctica cuando se estaba en formación, consolidados con algunas actividades que se plantearon desde el proyecto de grado. El ejercicio de la docencia exige materializar una serie

de estrategias que fueron dadas desde la formación y otras que se han ido adquiriendo con la capacitación.

- Que desde la ENS se consolide una política educativa para el fortalecimiento de las lenguas nativas, así como los procesos de inclusión y atención a poblaciones específicas. Por otra parte, hay un sentir grande y es que la ENS apoye el trabajo de sus egresados (capacitaciones, seguimiento).

6. Grupo focal padres de familia

- La ENS, ha desarrollado todo tipo de actividades y ha liderado propuestas a nivel municipal y departamental que tiene que ver con vincular el contexto fuera del aula en la enseñanza como, por ejemplo: las salidas pedagógicas, actividades ambientales, eventos deportivos, convivencias y visita a los más necesitados; actividades que sin duda han despertado en la comunidad educativa el desarrollo de competencias y sobre todo la sensibilidad social por ayudar a los demás.
- Dentro de la planeación y ejecución de las actividades de extensión a la comunidad, se requiere que quienes lideren estos procesos, tengan en cuenta el soporte económico que tiene las familias y se difundan con más anterioridad para poder dar respuesta a este factor, pues no todos pueden aportar cuando la institución lo requiere.
- El servicio social es una muestra del interés que tiene la normal a través de sus estudiantes por llegar a diferentes espacios en los cuales se puede apoyar a la comunidad.
- Definitivamente se consolidarán si siguen siendo funcionales y bien organizadas. De igual forma buscar que estas actividades motiven a los estudiantes a ser docentes, que es la razón de la ENS.

7. Grupo focal docentes – directivos

- Los procesos de formación que ofrece la normal han potenciado la proyección social de sus estudiantes en gran medida, pues hay un mayor compromiso con las actividades, más sentido de pertenencia y por ello se da la acogida de la comunidad, lo que se traduce en prestigio ante la sociedad.
- La escuela normal se ha articulado a través de diferentes estrategias como: el portafolio de capacitaciones y actualizaciones ofrecido a otros docentes en temas como investigación y educación especial entre otros; procesos de lectoescritura con adultos mayores, para dar respuesta a los índices de analfabetismo presentes en la zona de influencia. Muestra de ello es la participación en eventos a nivel nacional e internacional, que desde la investigación tienen repercusión en la comunidad. Trabajo vinculando las TIC y Supérate con el deporte entre otros.
- La consolidación de la sub-línea de investigación: interacción comunitaria, como eje central para el desarrollo de propuesta de investigación desde el PFC. Convenios con la UPTC, trabajo con etnias, ICBF, policía, casa del adulto mayor, ETUENA (parque ecológico), entre otros.

10.3.1.1.4. EVALUACIÓN

1. El dibujo (Preescolar- primero y segundo)

- Les gustan las preguntas que los cuestionan sobre temas específicos como la familia, la casa, los amigos y cosas de su agrado entre las que están las figuras geométricas y la tienda escolar.

- Se entristecen cuando no se usa el tablero digital para aprender, o cuando es muy poco el tiempo para usarlo.
- El ser cuestionados con temas que ellos identifican como académicos, no sienten mucho gusto, en particular las letras y las vocales.
- Que los docentes los regañen porque no atienden o sacan malas notas.

2. Rally con niños de tercero, cuarto, quinto y sexto

- Consideran la evaluación como una motivación para mejorar y aprender cuando se obtienen buenos resultados (reconocimiento por parte de los maestros). Sienten un agrado por las actividades que tiene que ver con la comprobación de operaciones básicas en matemáticas.
- El grupo expresa una incomodidad generalizada con las evaluaciones sin previo aviso (quiz) para comprobar la atención de los niños, o cuando se hacen evaluación sin una temática definida para estudiar.
- Consideran que las evaluaciones en grupo facilitan la obtención de algunos resultados, pero poco se hacen porque los docentes se han dado cuenta que por unos pasan otros.
- De ninguna manera les gusta la evaluación que implica muchas preguntas. Expresa una niña textualmente: “no somos maquinas”. Lo expresa porque le evaluaron 80 palabras Ticunas. Por otra parte, no les gusta cuando la evaluación implica que el maestro pida plata para pagar las fotocopias, en el sentido de que muchos no tienen los recursos.

3. Facebook con niños de séptimo, octavo, noveno

- Sirve para mejorar y reconocer el nivel de lo aprendido.

- Reconocen que los docentes utilizan la evaluación expresamente para identificar debilidades y fortalezas en los estudiantes, lo que se traduce en una base para el mejoramiento de las dificultades presentadas.
- Sirve para apoyar a los compañeros que presentan dificultades en el manejo de algunas temáticas.
- Definitivamente los docentes usan las evaluaciones rápidas y espontáneas para medir la atención en clase.

4. Grupo focal media – PFC

Los estudiantes argumentan que la evaluación es una constante en todo proceso, que sirve según ellos para superarse y buscar opciones de mejoramiento., sin dejar a un lado que su objetivo es medir habilidades y detectar debilidades en busca de fortalecer las competencias; en palabras de un participante “es un impulso para mejorar”. Se considera a la evaluación un espacio que promueve la investigación por parte de los agentes educativos: maestro-estudiante.

La evaluación tiene el objetivo de medir y a partir de ello, replantear situaciones ya sea a nivel de metodologías o estrategias, para lograr los objetivos planteados, en donde se tenga en cuenta las necesidades educativas o los vacíos que tiene quienes son evaluados.

Se han tenido en los espacios de formación, experiencias evaluativas que incluyen procesos de autoevaluación, evaluación y heteroevaluación, en los cuales la autoevaluación permite reconocerse a sí misma, eso sí siguiendo unas pautas definidas al interior de cada área.

Para buscar nuevas alternativas de evaluación, dejar de ser tan planos en este sentido y ver la evaluación como algo natural.

5. Grupo focal egresados PFC

- La heteroevaluación fue una constante, se tiene conocimiento que en la actualidad se han venido haciendo cambios en las formas de evaluación pasando de la tradicional a dar mayor participación al estudiante en su proceso evaluativo. En la actualidad el concepto de evaluación ha variado un poco es más concertada.
- Los procesos de evaluación adquiridos en la ENS, para la vida práctica han servido para estar atentos a los procesos de trabajo y preparación, han permitido un mayor compromiso con los procesos a través de la responsabilidad y empoderamiento.
- Lograr que la evaluación y sus implicaciones sea un hábito tan común que el niño al interior de la ENS no perciba que está inmerso en ella, de tal forma que sea más participativa y continua.
- En la actualidad hay otras mediaciones diferentes a la evaluación escrita, el asunto es conocerlas y vincularlas al aula (recursos insuficientes).
- Se reconoce en el campo práctico que la evaluación debe ser en todo momento y más concertada entre los agentes implicados.
- Que, a través de ellas, el niño pierda la timidez y el miedo a enfrentarse a retos y que sea más participativa (vincular el juego).

6. Grupo focal padres de familia

- En la actualidad, algunos docentes se han olvidado de la importancia que tiene la evaluación formativa y sus implicaciones, para ello hace falta ajustes que desde el mismo direccionamiento de la institución se den. En la actualidad la institución ha flexibilizado la

evaluación permitiendo que el estudiante participe de ella en forma autónoma. El mero hecho de que al estudiante se le da la posibilidad de autoevaluarse, se está fortaleciendo el valor de la responsabilidad, que se consolida en algunos procesos de retroalimentación de la evaluación.

- Los docentes en el ejercicio de sus actividades han logrado en los niños el desarrollo de algunas capacidades (mejorar la expresión oral y dejar la timidez). Así mismo el trabajo en equipo permite que cada uno asuma roles y responsabilidades que al final del proceso tendrán que ser evaluados entre ellos mismos.
- Se tienen experiencias en las cuales, los estudiantes desarrollan procesos de autoevaluación, evaluación y por supuesto hete evaluación, eso sí teniendo en cuenta algunos parámetros que la misma institución viene estableciendo y que ya se ve reflejando en las planillas de valoración.
- Los docentes vienen vinculando en los procesos de evaluación un acercamiento a las pruebas tipo ICFES, lo que permite la familiarización con el tipo de preguntas y opciones de respuestas.

7. Grupo focal docentes – directivos

- Logrando la integralidad entre las dimensiones del saber, saber hacer y el saber ser. Por otra parte, en la actualidad se viene desarrollando estrategias de evaluación que implican al estudiante en estos procesos (autoevaluación, Coevaluación), muestra de ello es que se han adaptado las planillas de calificación con estos criterios; es así como la evaluación tiene un perfil formático (cualitativo y cuantitativo).

- En los procesos de autoevaluación institucional, participan todos, se toma como una mirada a la institución que lleva a que en todos los ámbitos de la educación el estudiante sea crítica y muy reflexiva sobre su formación. Sirve además para replantear situaciones y consolidar los procesos, así como es una ayuda para priorizar acciones y necesidades PMI.
- Al incorporar la participación del estudiante en su propio proceso de evaluación, se busca desarrollar en el estudiante la honestidad y la perseverancia en el aprendizaje.
- La autoevaluación sin duda ayuda a reconocer un poco la realidad y nos muestra que hace falta socializar actividades y proyectos, pues se hacen cosas maravillosas, pero en ocasiones se desconocen por parte de la comunidad educativa, incluso entre los mismos compañeros de trabajo.

10.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN- ENCUESTA ETNOGRÁFICA

10.4.1. Encuesta a docentes del Amazonas

10.4.1.1.ENCUESTA DOCENTES DEL AMAZONAS

Esta encuesta fue aplicada a un grupo de docentes que laboran en los diferentes corregimientos, comunidades y municipios del Amazonas, con el único propósito de conocer su opinión frente al proceso educativo que se está impartiendo en ésta región, especialmente en la formación que se les está dando a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia, ya que ellos han tenido alguna experiencia como Maestros Cooperadores o son egresados de la Normal.

DOCENTES ENCUESTADOS: 15

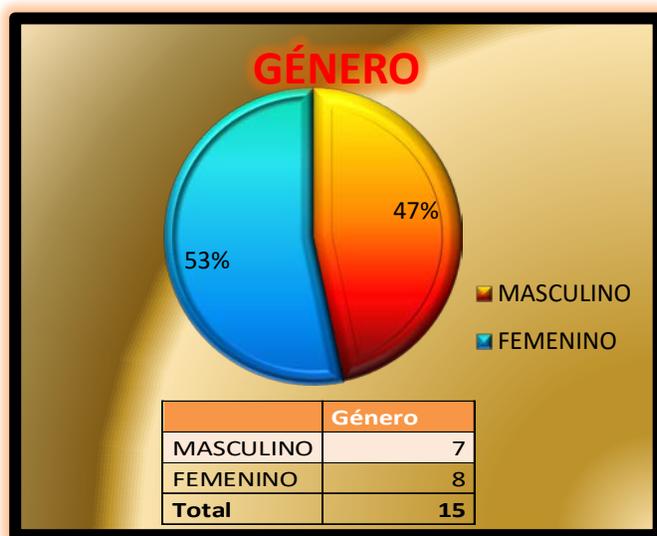


Figura 3. Género docentes del Amazonas

De los 15 docentes encuestados el 53% son mujeres, y el 43% son hombres.

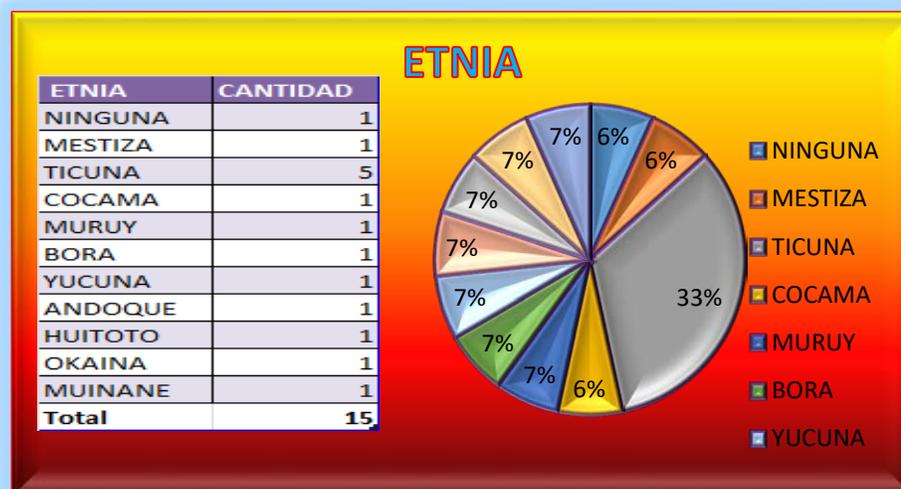


Figura 4. Etnias

Cabe destacar aquí que definitivamente el territorio Amazonense es rico en variedad étnica, de tal manera que el 33% de los docentes encuestados pertenecen a la Etnia Ticuna, otro 56% hacen parte de las etnias, Cocama, Muruy, Bora, Yucuna, Andoque, Huitoto, Okaina, Muinane, un 6% es Mestizo y un 6% no pertenecen a ninguna.



Figura 5. Comunidad, municipio o corregimiento donde labora

Corresponde acentuar aquí que el 63% de docentes encuestados están residiendo en los corregimientos, comunidades u otro municipio del Amazonas. Entre ellos destacamos a Puerto Nariño, Chorrera, Km. 6, Macedonia, Puerto Santander. Territorios netamente indígenas. El 27% de docentes labora en la Ciudad de Leticia.

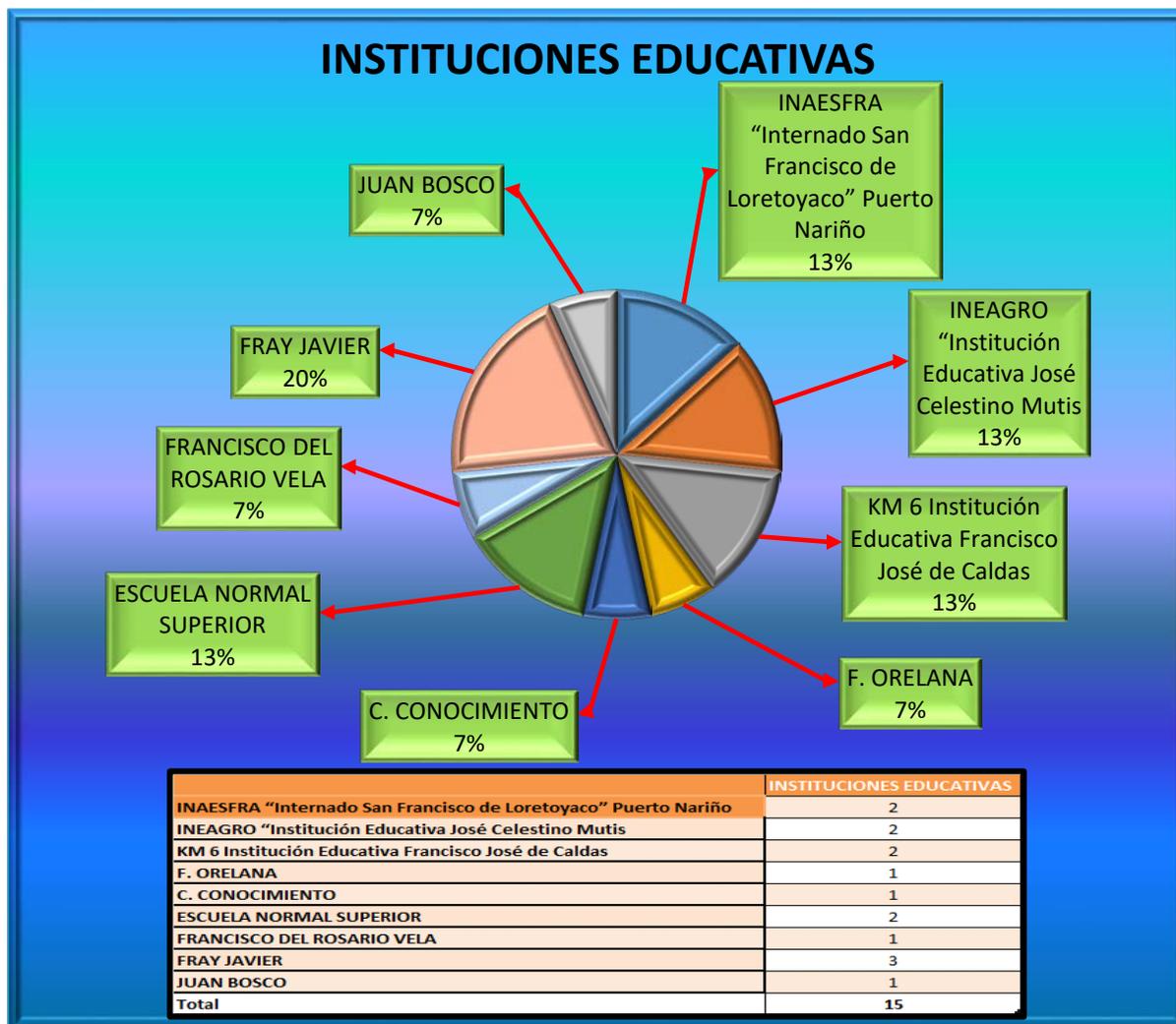


Figura 6. Instituciones educativas

El 80% de Instituciones Educativas en donde tienen la oportunidad de laborar los docentes encuestados se encuentran ubicadas en zona rural o indígena del departamento del Amazonas, distribuidos de la siguiente forma: Fray Javier 13%; INEAGRO 13%, INAESFRA 13%,; Casa del Conocimiento 13%; Francisco de Orellana 7 %, Institución Educativa Francisco José de Caldas 7 %, fray Javier 20% y Juan Bosco 7%; por otro lado se tiene que el 20% de docentes se encuentran ubicados en el Casco urbano de Leticia, 13% en la Escuela Normal superior y un 7 % en Institución Educativa Francisco del Rosario Vela. De donde podemos

inferir que los estudiantes del ciclo complementario han roto barreras y han llegado hasta la zona indígena a realizar sus prácticas pedagógicas.

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE LA ENCUESTA

PREGUNTA No. 1:

¿Es egresado de la Escuela Normal de Leticia? Sí ___ No ___

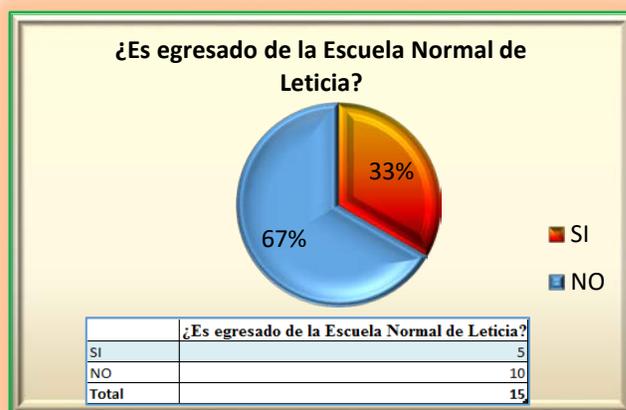


Figura 7. egresado de la escuela normal superior de Leticia

Del 100% de docentes encuestados un 67% no son egresados de la escuela normal de Leticia, sin embargo, coincidió que un 33% de estos docentes han pasado por la formación del programa de Formación Complementaria.

PREGUNTA No. 2:

¿Ha tenido alguna experiencia como maestro cooperador de los estudiantes del programa de formación complementaria de la normal de Leticia? Sí ___ No ___



Figura 8. Experiencia como maestro cooperador

Del 100% de docentes encuestados un 60% han sido maestros cooperadores, es decir, de cierta manera han influenciado en el proceso formativo de los Normalistas Superiores; un 40% han sido egresados del programa de formación complementaria, mas no ha tenido la oportunidad de ser maestro cooperador

PREGUNTA No. 3

¿Cree que la formación recibida en la escuela normal superior de Leticia, garantiza un desarrollo humano integral y étnico para desempeñarse como docente en una comunidad? Si___
no___ ¿por qué? _____

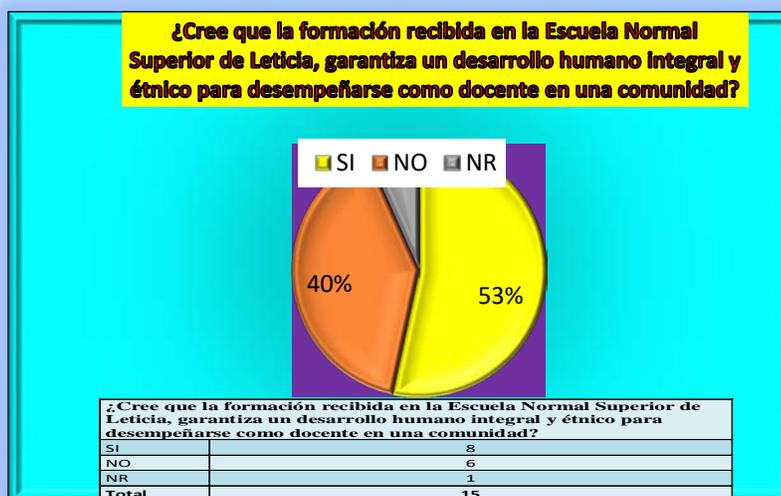


Figura 9. formación recibida

Es evidente que el tema de la formación varía de acuerdo a la realidad del docente. Para un 53% de los docentes encuestados la formación que ofrece la escuela normal garantiza un desarrollo humano integral y étnico para desempeñarse como docente en una comunidad, porque forma en valores, hay testimonio del docente para con la comunidad, es pertinente al contexto donde están. Sin embargo, el 40% de los docentes responden que la formación recibida tiene falencias en cuanto a la apropiación de las didácticas, la pertinencia del modelo pedagógico en la práctica docente es vacía, se desconoce la realidad; y un 7% no responde porque no ha tenido experiencia de ser maestro cooperador. Es innegable que se necesita seguir profundizando y buscando estrategias de mejoramiento en el plan de estudios del programa de formación complementaria de la escuela normal de Leticia.

PREGUNTA No. 4:

Asume los diversos roles que la vida le propone, con ética, responsabilidad y madurez.

SIEMPRE ___ CASI SIEMPRE ___ ALGUNAS VECES ___ NUNCA ___

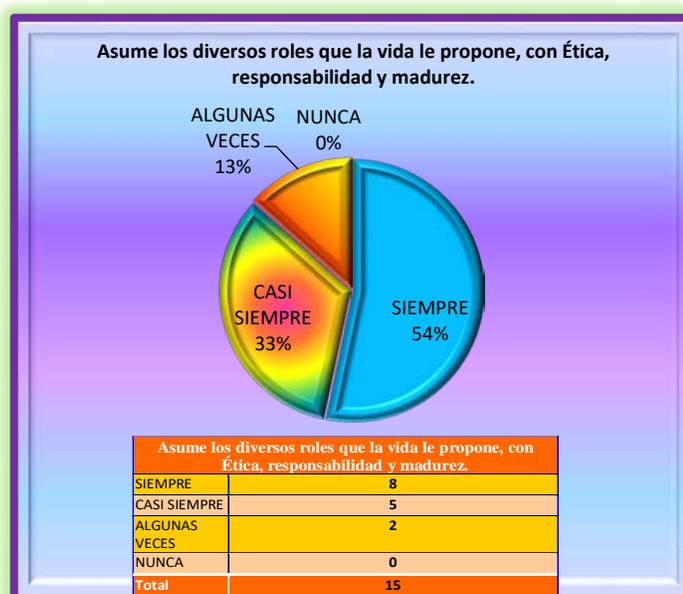


Figura 10. Roles

De 15 docentes encuestados el 54% siempre asume los diversos roles que la vida le propone con ética, responsabilidad y madurez, mientras que el 33% casi siempre lo hace y un 13% algunas veces se apropia. De donde se puede inferir que la ética profesional del docente del Amazonas es débil y de poca asertividad a la vocación del docente. ¿Qué falta para que los docentes se apropien de la realidad social, étnica, cultural donde se encuentran?

PREGUNTA No. 5:

¿Se autoevalúa frente al desarrollo de su actividad como docente de una comunidad?

SIEMPRE ___ CASI SIEMPRE___ ALGUNAS VECES ___ NUNCA ___

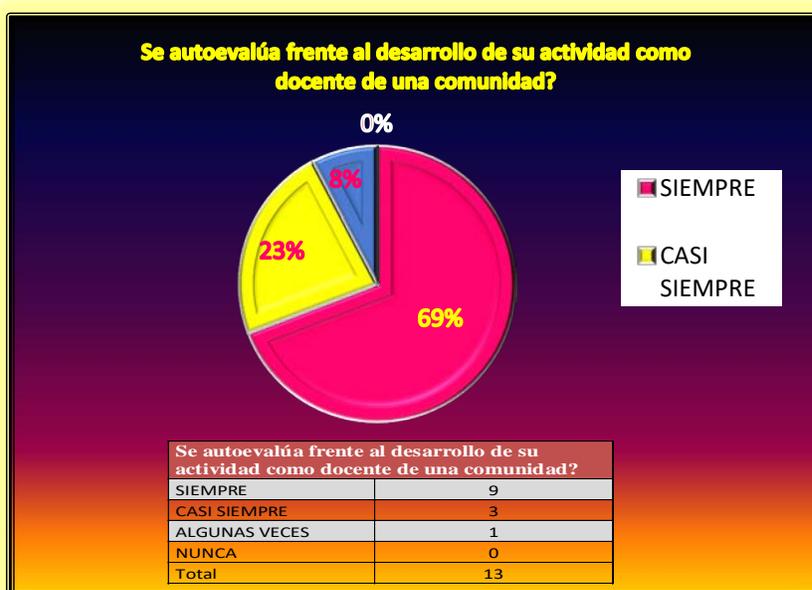


Figura 11. Autoevaluación

Del 100% de docentes encuestados el 69% usa la autoevaluación frente a su desempeño laboral, el 23% casi siempre lo hace y un 8 % algunas veces la busca como estrategia de mejoramiento. Ocasión para detectar que aún existe debilidad para planificar la propia vida y más el servicio de docente que se presta en un establecimiento educativo. Es importante que se forme docentes que desarrollen procesos reflexivos conducentes a crear una cultura de

evaluación interna, personal, para el mejoramiento de la calidad educativa en el departamento del Amazonas.

PREGUNTA No. 6:

¿Da respuestas a las necesidades de la comunidad educativa mediante la creación de redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad educativa de la misma?

SIEMPRE ___ CASI SIEMPRE___ ALGUNAS VECES ___ NUNCA ___

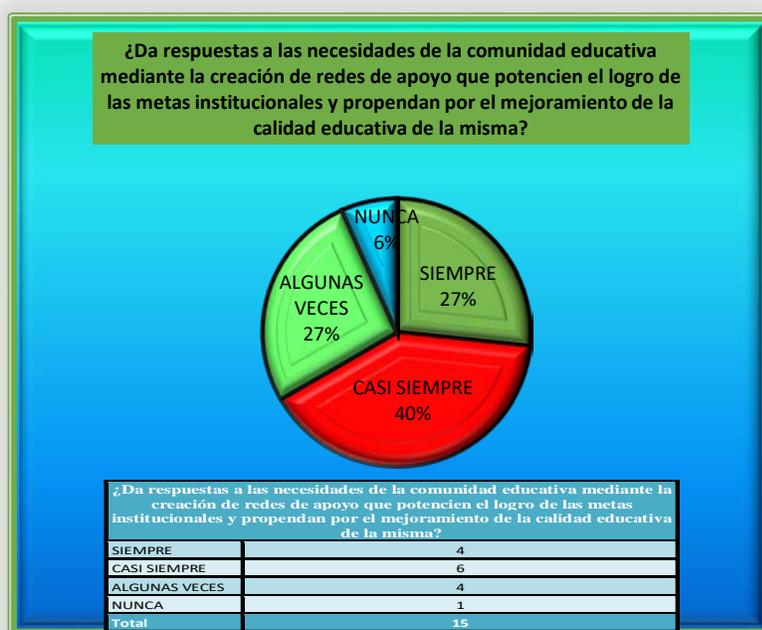


Figura 12. Redes de apoyo

Trabajar en pro de una comunidad es de valientes, es por esto, que los docentes encuestados tienen actitudes variadas frente a la necesidad de liderazgo para la consecución de recursos en bien de la comunidad educativa; un 27% de docentes siempre se arriesga a realizarlo, sin embargo, hay otros que casi siempre buscan estas estrategias (40%), y 27% algunas veces lo ven necesario, no deja de encontrarse el docente que nunca (6%) lo haga. Esta pregunta es una

clara muestra del poco sentido de Pertenencia que tienen los docentes frente a la comunidad educativa, es necesario que se formen docentes líderes, emprendedores, comprometidos, con vocación y aún más apostarle a la formación de docentes para éste territorio tan olvidado por el MEN.

PREGUNTA No.7:

¿Cuál es su opinión frente al proceso por el cual un docente se inserta con la cultura y territorio de su comunidad?

Un 40% de estos docentes responder que para estar insertos dentro de una comunidad indígena requiere procesos, porque no todo el mundo puede realizarlo; para hacer parte de una comunidad indígena como docente se debe tener:

- Conocimiento de la cultura, es decir, debe haber Inserción pertinente y oportuna dentro de la cultura. El docente debe ser parte de ésta comunidad.
- Debe existir el sentido de pertenencia con la comunidad.
- Pedagogía apropiada

No obstante, para el 60% de los docentes encuestados el proceso de inserción con la cultura o un territorio indígena no existe; hay inexistencia porque:

- Priman intereses laborales, intereses económicos.
- No hay sentido de Pertenencia

Podemos inferir aquí, que hay necesidad de formar docentes para la cultura, que realmente éstos se inserten dentro de un territorio indígena porque le quieren apostar al mejoramiento de la misma, al rescate de los valores culturales que allí se vivencian.

PREGUNTA No. 8:

8. Lidera o hace parte de semilleros, grupos y redes de investigación? SI___ NO___
Mencionalos_____

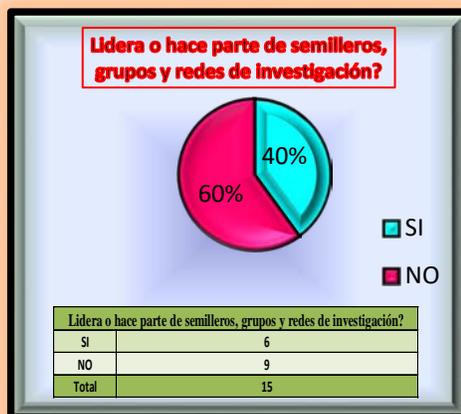


Figura 13. Redes de investigación

De 15 docentes encuestados el 60% no hace parte de ningún semillero o grupo de investigación. El otro 40% hace parte porque en éste momento está realizando algún estudio profesional o de lo contrario tampoco harían parte de este grupo de investigadores. Éstos hacen parte de grupo de proyecto multigrado, club juvenil o tesis de maestría.

Podemos concluir entonces, que es necesario que la educación superior forme docentes capaces de encontrar problemas educativos y puedan éstos darle solución a través de proyectos investigativos, sin ésta formación, la realidad cultural seguirá siendo paradigma y no realidad cambiante. La escuela normal superior debe dar a la cultura amazonense líderes en proyectos, emprendedores pedagógicos para el rescate de la cultura.

PREGUNTA No. 9:

¿Es capaz de compartir sus ideas y convocar a otros en pro del desarrollo de las mismas?

SIEMPRE ___ CASI SIEMPRE ___ ALGUNAS VECES ___ NUNCA _____

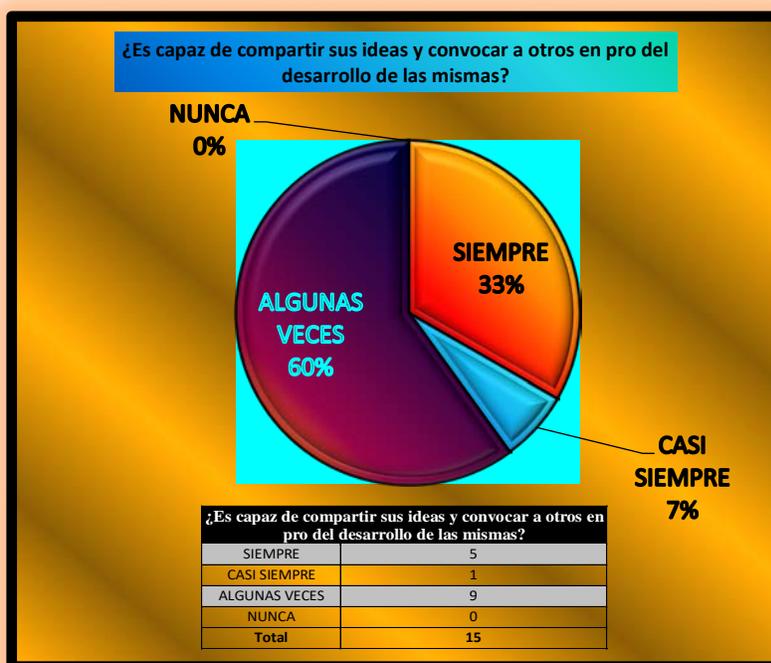


Figura 14. Compartir de ideas

Del 100% de los docentes encuestados, el 60% algunas veces comparte sus ideas y lidera a otros para que lo haga, un 7% casi siempre lo hace y un 33% lo ve como una necesidad.

Aquí podemos inferir que los docentes necesitan seguridad de sí mismos, tener la certeza de que sus opiniones valen mucho. (Es ineludible tener claridad que el 80% de los docentes encuestados pertenecen a alguna comunidad indígena), hay que ayudarlos a valorarse por lo que son. Hay que demostrarle que su cultura es valiosa. La formación que se les brinde a los futuros docentes debe verse marcada por el sentido de pertenencia y el rescate de la cultura. Hay necesidad de culturizarnos.

PREGUNTA No. 10:

¿Cuál es su aspiración como docente en su comunidad?

Los docentes del Amazonas aspiran a ser líderes competentes, a ser maestros con vocación, tener sentido pertenencia con la cultura y el territorio amazonense, con pensamiento

crítico, a acompañar y formar niños con valores, niños felices, estudiantes con liderazgo, niños escolarizados “ni uno menos” en el aula. Sin embargo, hay un docente que expresa sencillamente que aspira a ser rector, le apuesta a la educación por conveniencia económica. Es de vital importancia que la escuela normal entregue docentes líderes, competentes y con vocación a la comunidad, son los mismos docentes quienes lo están pidiendo a gritos.

PREGUNTA No. 11:

¿Qué crees que te hace falta para que seas emprendedor pedagógicamente en tu entorno?

Interpretación:

Los docentes encuestados reconocen que hay falencias en el liderazgo con la comunidad educativa, que para ser emprendedores les ha faltado:

- Compromiso
- Apoyo administrativo
- Ser más autodidactas, es decir, actualizarse en contenidos y capacitarse por sí mismos.
- Ser líderes en pro del desarrollo de la comunidad, les ha faltado abanderar proyectos pedagógicos.
- No hay vocación docente o les ha faltado amar la vocación recibida.
- Falencias que nos hacen inferir, que el no liderazgo, el no emprendimiento en ocasiones obstaculizan el bienestar de los Establecimientos educativos, son vacíos que motivan a que la Escuela Normal Superior mire internamente la malla curricular para que pueda ofrecer docentes estables y líderes, comprometidos con la comunidad

y no tanto la conveniencia personal “económica”. La normal necesita entregar a la sociedad docentes con vocación, docentes emprendedores pedagógicamente.

PREGUNTA No. 12:

¿Qué propones para que la escuela normal de Leticia forme docentes emprendedores pedagógicamente, que sean capaces de liderar- vender-ofrecer-proponer pedagogía desde la propia cultura amazonense?

Propuestas:

La escuela norma superior de Leticia debe:

- Formar docentes competentes para la cultura, que tengan sentido de pertenencia, con espíritu investigativo, que conozcan y amen la cultura amazonense, que sean competentes desde el ámbito político y social.
- Formar docentes que amen su vocación.
- Proponer un currículo propio con relación a la etnoeducación, un enfoque desde la interculturalidad.
- Ofrecer a la sociedad amazonense docentes líderes en procesos pedagógicos y gestores.
- Brindar una cátedra de pedagogía aterrizada al contexto amazonense.
- Contar con personal docente de los corregimientos.

Podemos inferir que la escuela normal tiene un reto bastante significativo para estructurar o al menor revisar el plan de estudios de los estudiantes del programa de formación complementaria por ser formadora de docentes. Este debe ser acorde al contexto y a la cultura

PREGUNTA No. 13:

Califique de 1 a 5 las relaciones existentes en la comunidad donde laboras

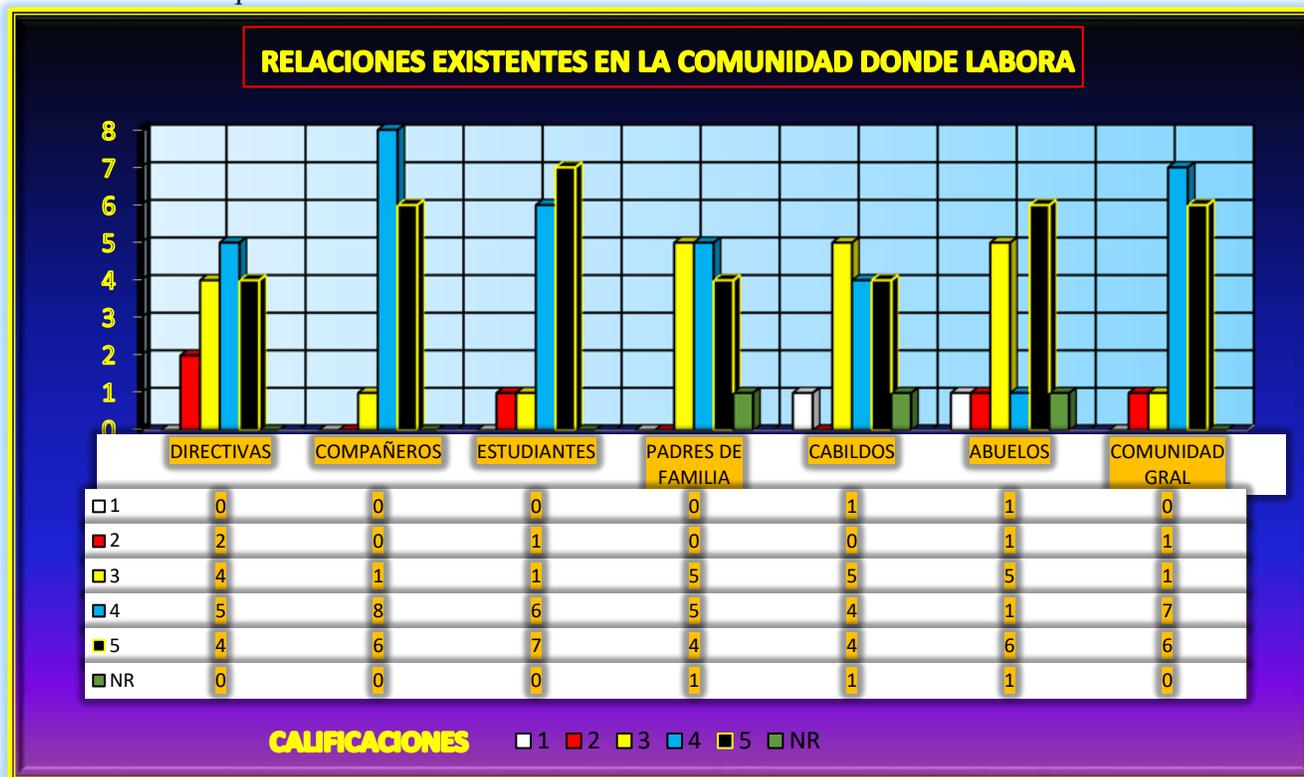


Figura 15. Relaciones existentes en la comunidad donde labora

En esta ocasión los docentes tienen la oportunidad de autoevaluarse de forma sincera en cuanto su capacidad de relaciones humanas con la comunidad educativa en general, en donde 5 es la mayor calificación que se pueden dar y 1 es lo mínimo de la calificación.

En cuanto a las relaciones con las directivas se ve que un 60% de los docentes se esfuerzan por mantener relaciones de respeto, cordialidad, sin embargo, un 40% tiene problemas de autoridad. Por otra parte, las relaciones con los compañeros son más amenas, un 80% de los docentes mantienen relaciones cordiales y cercanas; Mientras que las relaciones con los estudiantes la opinión es bastante versátil, así como existe un 50% con calificación de 5, un 30% con calificación de 4, encontramos que el 20% de los docentes ha tenido dificultad con los estudiantes. Por otra parte, se visualiza que la relación con los padres de Familia es equilibrada. Mientras que la relación con los cabildos y abuelos, que es una autoridad cercana a ellos por

pertenecer a comunidades indígenas no tiene buen aspecto que se diga, un 40% de los docentes los respeta, mientras que un 60% de éstos no manifiestan tener cercanía con ellos. Finalmente, la relación con la comunidad en general es bastante dispersa, aunque existe un 70% de docentes que se esfuerzan por vivir fraternalmente, existe un 30% que ha tenido algún tipo de inconveniente con la comunidad.

Es importante que la escuela normal superior trabaje mucho en sus estudiantes, normas de urbanidad, ética profesional, y sobre todo realicen encuentros y talleres de conocimiento personal para que las relaciones en general sean equilibradas, los temperamentos sean controlados y las emociones manejadas acertadamente.

10.4.2. Encuesta egresados de la escuela normal superior de Leticia

10.4.2.1.ENCUESTA EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LETICIA AMAZONAS

Esta encuesta la diligenció un grupo de egresados de la escuela normal superior Monseñor Eduardo Canyes Santacana con el propósito de conocer su opinión frente al proceso educativo que se está impartiendo en el Amazonas, puntualmente en la escuela normal de Leticia a través de la Formación pedagógica de los estudiantes del ciclo complementario.

Egresados que fueron encuestados: 13

INFORMACIÓN GENERAL

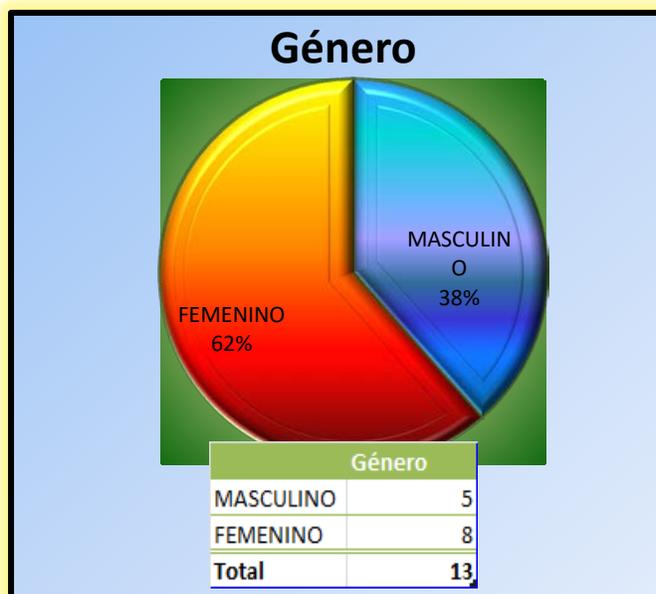


Figura 16. Género docente egresados

Del 100% de docentes encuestados el 62% son mujeres y el 38% hombres.

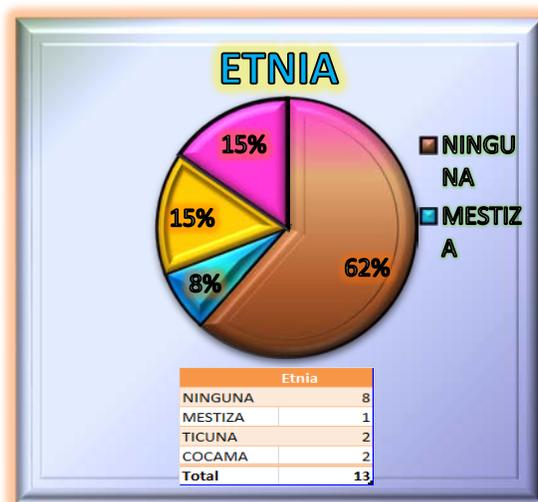


Figura 17. Etnia a la que pertenecen docentes egresados

Del 100% de docentes egresados de la escuela normal de Leticia el 62% no pertenecen a ninguna Etnia, el 15% son Ticunas, el otro 15% son cocamas y el 8% de la población encuestada mestiza.

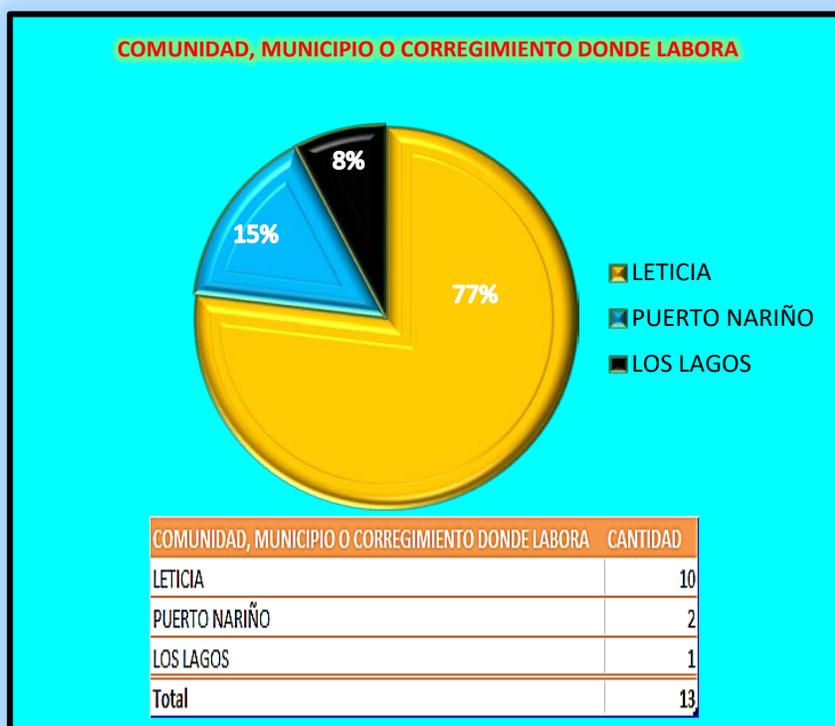


Figura 18. Comunidad, municipio o corregimiento donde labora

Se infiere de esta gráfica que la gran mayoría de docentes egresados, (77%), viven y laboran en el casco urbano de Leticia, el 15% labora en Puerto Nariño, el 8% a los alrededores de Leticia, (Los lagos). Ninguno de los egresados está laborando en los corregimientos. Lugares de donde proviene la mayoría de estudiantes del programa de Formación complementaria de la Escuela Normal de Leticia.

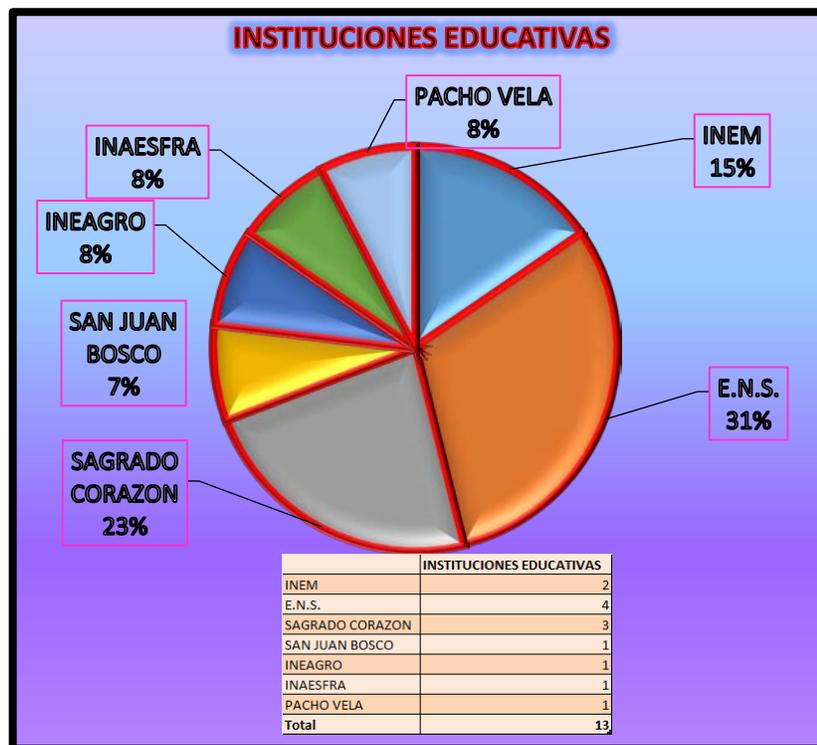


Figura 19. Instituciones educativas donde laboran

El 77% de los docentes trabaja en Instituciones Educativas pertenecientes al casco urbano de Leticia, distribuidos de la siguiente manera: E.N.S. (Escuela Normal Superior) 31%, Sagrado Corazón de Jesús 23%, INEM “José Eustasio Rivera” 23%, institución educativa Francisco del Rosario Vela; El 15% de estos docentes laboran en instituciones educativas de Puerto Nariño, distribuidos de la siguiente manera: INAESFRA (Internado Francisco de Loretoyaco) el 8%, INEAGRO (José Celestino Mutis), 8% y finalmente el 7% de éstos docentes laboran en los alrededores de la Leticia, por los Kilómetros en la Institución Educativa San Juan Bosco k.m. 3.5.

Podemos concluir nuevamente que los docentes egresados no están regresando a los corregimientos a los que pertenecen, se han quedado laborando en la ciudad de Leticia.

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE LA ENCUESTA

PREGUNTA No. 1:

¿Ha tenido alguna experiencia como maestro cooperador de los estudiantes del programa de formación complementaria de la normal de Leticia? Sí____ No____



Figura 20. Experiencias como maestro cooperador del programa PFC

El 54% de los docentes egresados no han tenido experiencia como maestros cooperadores, es decir, no ha colaborado con la formación pedagógica de los estudiantes del ciclo complementario. El 46% de docentes ha colaborado a través de su experiencia en la orientación y acompañamientos de los alumnos maestros de la E.N.S., han abierto las puertas de sus aulas para que estos estudiantes puedan tener una experiencia significativa en la práctica pedagógica realizada durante los semestres de formación.

PREGUNTA No.14:

14. ¿Cree que la formación recibida en la escuela normal superior de Leticia, garantiza un desarrollo humano integral y étnico para desempeñarse como docente en una comunidad? Si___ no___ ¿por qué? _____

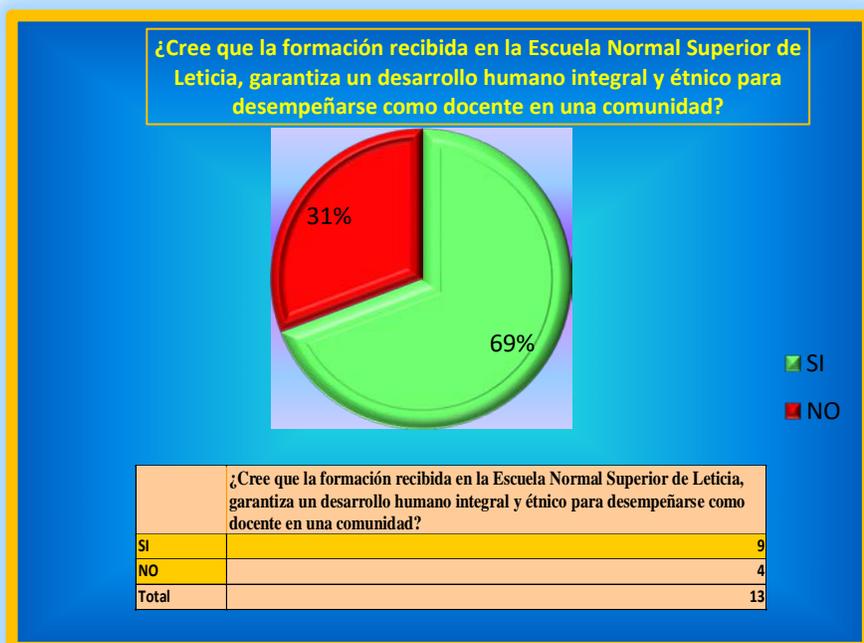


Figura 21. Formación del programa de formación complementaria

El 69% de los docentes está de acuerdo con que la formación recibida en la escuela normal de Leticia garantiza un desarrollo humano integral y étnico para poder desempeñarse como docente en las diferentes instituciones educativas del Amazonas porque creen que es:

- Un currículo pertinente
- Brinda formación integral
- Da la posibilidad de insertarse dentro de la cultura Amazonense
- Acorde al modelo pedagógico de la E.N.S.
- Se evidencia la selección de los docentes con vocación.

Por otro lado, el 31% de los docentes difieren de la formación recibida porque:

- A los practicantes les falta compromiso y pertenencia con la institución educativa donde labora.
- Es evidente que falta profundizar en el conocimiento del pueblo Indígena y no hay secuencia en el proceso formativo.
- Algunos egresados no actúan con profesionalismo. (No vocación de maestros)

De lo anterior podemos inferir que hay necesidad de formar para la cultura y desde la cultura misma del Amazonas, ya que este es un territorio étnico por naturaleza.

PREGUNTA N. 2:

Asume los diversos roles que la vida le propone, con ética, responsabilidad y madurez.

SIEMPRE ___ CASI SIEMPRE ___ ALGUNAS VECES ___ NUNCA ___

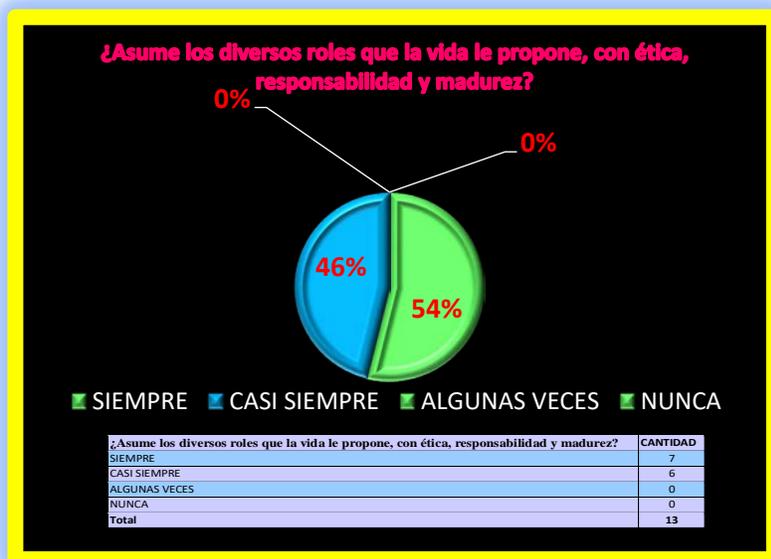


Figura 22. Roles del maestro cooperador

El 54% de los docentes egresados ha contestado que sí dan respuesta a los retos que se le proponen en las diferentes instituciones educativa donde tienen la oportunidad de laborar, que lo hacen de forma ética, responsable. De donde podemos decir que sí se está brindando una buena educación a los estudiantes del ciclo complementario. Sin embargo, el 46% han dicho que les falta responsabilidad, ética y madurez en el trabajo educativo que prestan, lo que deja mucho que decir, porque prácticamente es la mitad menos uno de estos docentes que no se han identificado como maestros con vocación, entonces, ¿qué clase de docentes está brindando la escuela normal a la comunidad Amazonense?

PREGUNTA No. 3

¿Se autoevalúa frente al desarrollo de su actividad como docente de una comunidad?

SIEMPRE ___ CASI SIEMPRE___ ALGUNAS VECES ___ NUNCA ___

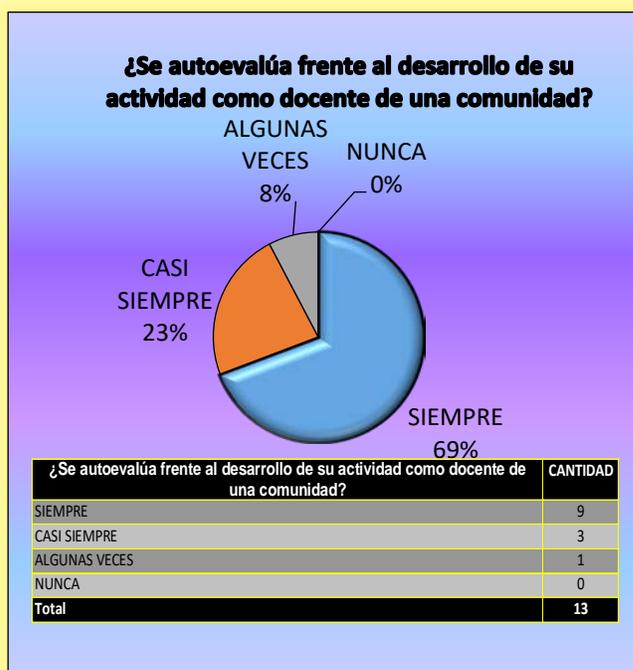


Figura 23. Autoevaluación docente cooperador

Uno de los procesos que debe vivir el ser humano en su formación es la autoevaluación frente a su ser y quehacer dentro de un contexto concreto y aún más es la tarea para cada uno de los docentes que son el ejemplo a seguir. En éste caso el 69% de docentes egresados de la escuela normal lo hace con responsabilidad, sin embargo, existe un 23% que casi siempre lo realiza y un 8% que algunas veces lo hace, lo que deja entrever que se le debe apostar más a la ética del maestro, como fuente fundamental para ejercer su cargo docente.

PREGUNTA No. 4

¿Da respuestas a las necesidades de la comunidad educativa mediante la creación de redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad educativa de la misma?

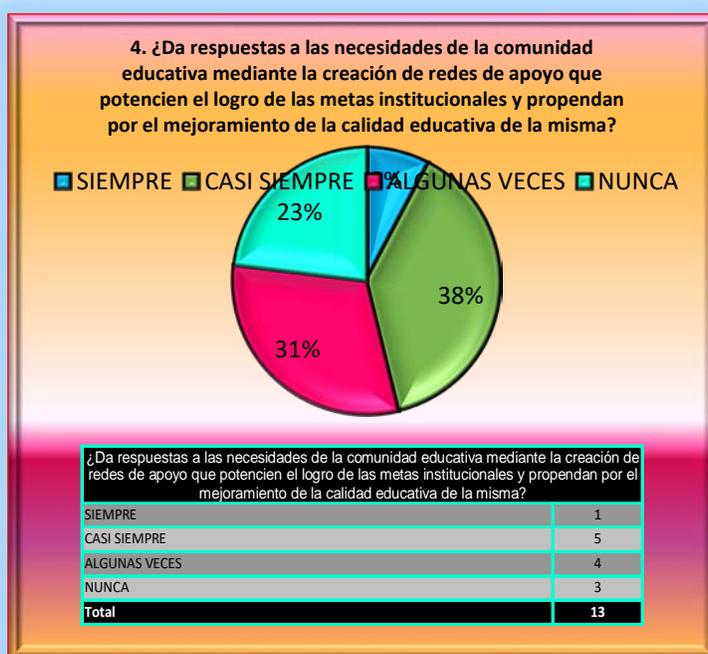


Figura 24. Creación de redes de apoyo por parte del maestro cooperador

El 38% de los docentes egresados de la escuela normal superior de Leticia, casi siempre buscan estrategias para ayudar a su comunidad educativa, otro 31% algunas veces lo hace; por otro lado, el 23% nunca realiza una gestión ante otras redes de apoyo para potenciar el logro de las metas institucionales, lo que deja entrever que falta compromiso y emprendimiento para gestionar a favor del mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones educativas donde laboran actualmente. Sin embargo, existe un 8% que lo realiza de forma responsable y coherente con su vocación de Docente.

PREGUNTA No. 5

¿Cuál es su opinión frente al proceso por el cual un docente se inserta con la cultura y territorio de su comunidad?

Para que un docente pueda estar dentro de una comunidad indígena debe tener identidad con la cultura, tener sentido de pertenencia. Sin embargo, algunos de los egresados han dicho que éste proceso no se vive, que se hace por cuenta de terceros y responden más hacia una necesidad económica, lo que lleva a la pérdida de identidad de los pueblos originarios. No se le apuesta a la cultura como tal.

PREGUNTA No. 6

¿Lidera o hace parte de semilleros, grupos y redes de investigación? SI___ NO___
Mencionalos_____



Figura 25. Liderazgos del maestro cooperador en semilleros de investigación

El 31% de los docentes egresados pertenecen a algún grupo de investigación, ya es un requisito de algún estudio que están realizando o es parte del PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución educativa donde labora, entre estos grupos encontramos proyectos de Brigada ecológica, proyecto de Currículo y finalmente Colciencias, es decir, no realizan este proceso de investigación de forma autónoma o de liderazgo, sino como un requisito para algo. Por otro lado, encontramos que el 69% de los docentes no son líderes en proyectos investigativos, ni pertenecen a ningún grupo de investigación, lo que significa que se le debe apostar en la Escuela Normal Superior a formar personas autónomas y líderes en investigación porque es un medio precisamente para ayudar a la cultura amazonense.

PREGUNTA No.7

¿Es capaz de compartir sus ideas y convocar a otros en pro del desarrollo de las mismas?

SIEMPRE ____ CASI SIEMPRE ____ ALGUNAS VECES ____ NUNCA ____



Figura 26. Compartir de ideas por parte del maestro cooperador

Es muy significativo ver como en el momento de compartir ideas y convocar a otros en pro del desarrollo de la misma a muchos les cuesta y en ésta oportunidad a los egresados de la escuela normal superior no son la excepción; existe un 23% de docentes que siempre lo hace, sin embargo hay un 38% de estos maestros que casi siempre lo hace y un 31% que algunas veces y por supuesto un 8% que nunca comparte sus ideas, de lo que converge quizás un poco sentido de pertenencia, miedo a ser señalado o no tiene la capacidad necesaria para realizarlos. Se le debe trabajar bastante a los docentes en formación la lectura crítica y a la vez constructiva para que puedan vivenciar con fluidez la competencia comunicativa tan necesaria en los seres humanos.

PREGUNTA No. 8

¿Cuál es su aspiración como docente en su comunidad?

Los egresados de la escuela normal superior aspiran a ser líderes competentes, a ser maestros con vocación, tener sentido pertenencia con la cultura y el territorio Amazonense, con pensamiento crítico, a acompañar y formar niños con valores, niños felices, estudiantes con liderazgo. Sin embargo, hay un docente que expresa sencillamente que no aspira nada, le apuesta a la educación por conveniencia económica. Es de vital importancia que la escuela normal entregue docentes líderes, competentes y con vocación a la comunidad, son los egresados mismos quienes lo están pidiendo a gritos.

PREGUNTA No. 9

¿Eres un docente Emprendedor? SI__ NO__ ¿Qué crees que te hace falta para que seas emprendedor pedagógicamente en tu entorno?

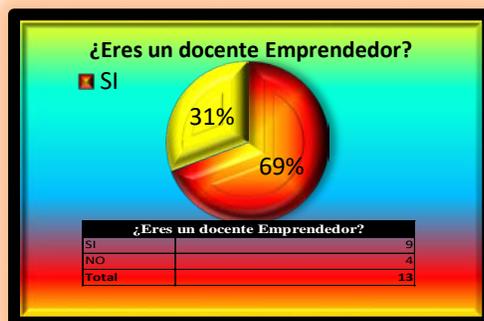


Figura 27. ¿Eres un docente emprendedor?

Un 69% de docentes egresados dice que sí es emprendedor pedagógicamente y un 31% dice No serlo. Pero ambas partes reconocen que tienen vacíos frente al emprendimiento. Creen que los vacíos presentados son:

- Carácter y fuerza
- Recursos educativos
- Leer- documentarse
- Apoyo
- Amor por la docencia
- Liderazgo
- Pertenencia
- Estabilidad laboral
- Experiencia
- Empoderamiento

- Orientación pedagógica
- Manejo de tics

Falencias que en ocasiones obstaculizan el bienestar de los establecimientos educativos, son vacíos más de carácter, de liderazgo y la escuela normal debe mirar internamente que está pasando para mejorar la inestabilidad de los docentes frente al compromiso con la comunidad y no tanto la conveniencia personal “económica”. La normal necesita entregar a la sociedad docentes con vocación, docentes emprendedores pedagógicamente.

PREGUNTA No. 10

¿Qué propones para que la escuela normal de Leticia forme docentes emprendedores pedagógicamente, que sean capaces de liderar- vender-ofrecer-proponer pedagogía desde la propia cultura?

Propuestas:

- La Escuela Normal necesita crear currículos pertinentes con la cultura, es decir, tener en sus planes de estudio una formación contextualizada para que haya apropiación de la cultura y el territorio. Que sean capaces de vivenciar y dar ejemplo de sentido de pertenencia.
- Que la escuela normal tenga un enfoque en emprendimiento. Para que haya docentes líderes en procesos investigativos.
- Que forme docentes con competencias comunicativas, que sean capaces de leer y escribir críticamente.
- Ofrecer a la comunidad docentes con vocación.

- Que brinde capacitación continua y pertinente no solo a los docentes que se están formando, sino a aquellos que ya son egresados. (seguimiento).

PREGUNTA No. 11

Califique de 1 a 5 las relaciones existentes en la comunidad donde laboras.

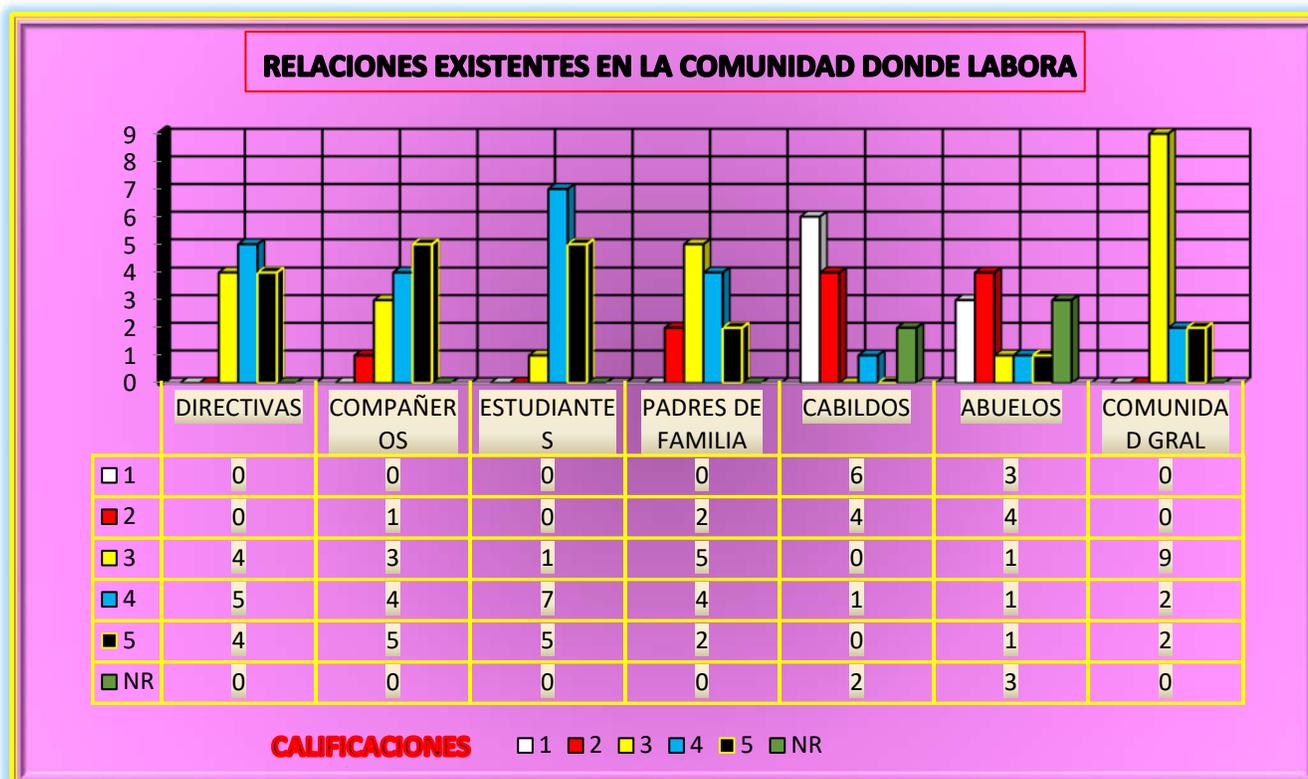


Figura 28. Relaciones de los maestros cooperadores

En esta oportunidad los docentes egresados tienen la ocasión de autoevaluarse en sus relaciones con la comunidad educativa en general, en donde 5 es la mayor calificación que se pueden dar y 1 es lo mínimo de la calificación.

Es interesante encontrar aquí como un 80% de los egresados se esfuerzan por tener buenas relaciones con las directivas de las instituciones educativas donde laboran. Por otra parte, encontramos que las relaciones con los compañeros están muy divididas, porque, así como encontramos 5 docentes que se esfuerzan por mantener relaciones equilibradas hay otros 4 que

no las tienen y 4 que creen tener buenas relaciones con sus demás compañeros. Se visualiza también que el 100% de los egresados son moderados en el trato con sus estudiantes. En cuanto a las relaciones con los padres de familia se observa que no todos mantienen relaciones certeras, se encuentra a 7 docentes de los 13 que han tenido algún inconveniente con ellos. La mayoría de los egresados labora en la zona urbana por eso no tienen relaciones fraternas con los cabildos y se han dado la calificación de 1,2 y 3. Los que pertenecen a alguna etnia son respetuosos con los abuelos, porque son ellos los que tienen la sabiduría. Finalmente, con la comunidad en general se evidencia relaciones equilibradas, de esfuerzo y de respeto.

Es importante que la escuela normal superior trabaje mucho en sus estudiantes, normas de urbanidad, ética profesional, y sobre todo realicen encuentros y talleres de conocimiento personal para que las relaciones en general sean equilibradas, los temperamentos sean controlados y las emociones manejadas acertadamente.

10.5. Relatoría primer coloquio Internacional de Escuelas Normales en Leticia- Amazonas.

10.5.1. I Coloquio Internacional “La formación de educadores en escuelas Normales”

La relevancia del evento se localizó en primera instancia, en lograr desde grupos de investigación, con proyectos en curso, establecer una reflexión sobre el origen, desarrollo y proyección de las escuelas normales superiores, las cuales han favorecido principalmente a la población rural, campesina y han respondido significativamente, a las necesidades educativas de la región, en contextos históricamente multiculturales.

Como segundo punto fue una oportunidad para reflexionar acerca de los retos y desafíos en la sociedad actual colombiana y latinoamericana, en procesos de paz, que hace necesario

trazar estrategias de formación de los normalistas con nuevos modelos pedagógicos que contribuyan desde la equidad, como un derecho para el aseguramiento del bien público, en el establecimiento del estado nacional.

Seguidamente se hizo necesario analizar el carácter de educación superior que se le otorga al programa de formación complementaria [PFC] y que sigue incidiendo en las condiciones de calidad que se exige a este nivel educativo y al proceso de capacitación de los docentes para continuar los estudios en la licenciatura. De ahí, la importancia haber construido desde un estudio participativo los criterios y estrategias de procesos de mejora en la auto-evaluación.

De manera análoga se hizo relevante analizar en las condiciones de calidad la formación investigativa en la práctica pedagógica de los estudiantes normalistas y del personal docente que atiende este nivel de formación educativo.

En definitiva, este coloquio fue la oportunidad para revisar la tradición histórica de estos establecimientos, su empoderamiento de las políticas públicas reflejadas en sus Proyectos Educativos Institucionales [PEI] y la innovación pedagógica definida en su currículo y reflejada en las prácticas pedagógicas de los educadores en formación y el profesorado que dirige cursos en el ciclo complementario.

El I coloquio se realizó con la modalidad de mesas temáticas. Donde se presentaron las ponencias, cada cinco comunicaciones se llevó a cada una sesión de preguntas y comentarios. Cada mesa elaboró unas conclusiones que se presentaron en la clausura del evento. Esta programación se realizó los dos primeros días y el tercer día los participantes viajaron a unos sitios de práctica pedagógica rural.

Como muestra relevante de éste coloquio para el avance del proyecto de investigación encontramos el aporte de la MESA 5 denominada escuelas rurales. Tics y los medios educativos, porque de cierta manera cubre el contexto del Amazonas con las experiencias relatadas.

A continuación, algunas conclusiones del I Coloquio de escuelas normales llevado a cabo en Leticia – Amazonas en las Instalaciones de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana y liderado por la misma Institución con motivo de la Acreditación de Calidad y Visita de los Pares académicos para dicho proceso:

- Hay necesidad de fortalecer el quehacer pedagógico investigativo de los maestros en formación, partiendo de las características de la población, el aula, los actores del proceso y el modelo pedagógico, analizando desde lo institucional y lo comunitario desde la ruralidad.
- Para el siglo XXI la ruralidad en América Latina involucra cambios de paradigmas, dando inicio a la pedagogía sociocrítica, incorporando nuevos aspectos para la enseñanza en las escuelas.
- La formación de educadores ha estado a disposición de los presidentes de turno, y se ha caracterizado por estar en abandono, por falta de seguimiento por parte del ministerio, a manos de instituciones y universidades privadas o públicas con diferentes enfoques y currículum.
- La población más afectada en cuanto al acceso a la educación ha sido el sector rural, debido a los altos índices de desigualdad tecnológica, económica y social.
- Hay necesidad de articular las escuelas normales con otras experiencias significativas para pueda existir formaciones pedagógicas acordes a la realidad social y al

contexto donde se desenvuelven cada uno de los estudiantes del programa de formación complementaria.

- Las políticas nacionales de Colombia y las asesorías de la UPTC a las escuelas normales superiores en convenio, tiene como eje principal incentivar el desarrollo y aplicación de procesos investigativos para que maestros y maestros en formación desarrollen dentro de las prácticas pedagógicas la enseñanza por procesos.
- Las escuelas normales en convenio con la UPTC cuentan con infraestructura necesaria para empleo de las TIC, pero carecen de capacitación para el manejo y empleo de las mismas, “De que sirve tener cantidad de aparatos tecnológicos si no hay calidad en el manejo de estos”.
- El socio génesis, el desarrollo próximo, la neuropsicopedagogía y la programación neurolingüística son estrategias que fortalecen el aprendizaje.
- Se debe dar más tiempo para la socialización de experiencias.

10.6. PROPUESTA MALLA CURRICULAR INTERCULTURAL

Hablar sobre interculturalidad, identidad indígena y educación superior indígena endógena, requiere una reflexión previa sobre la alarmante situación de los pueblos originarios en nuestro país, los cuales se encuentran al borde de su extinción física y cultural, como consecuencia de la violación de sus derechos fundamentales dentro y fuera de sus territorios; situación que vienen enfrentando desde varias décadas, que los ha colocado en estado de indefensión, vulnerabilidad y desarraigo; circunstancia que los ha obligado a desplazarse hacia las ciudades buscando oportunidades de supervivencia y progreso, y donde se encuentran con

una cultura que les es ajena, los invisibiliza y que posee un sistema educativo que es excluyente y desconoce su cultura; lo que en consecuencia está minando su desaparición cultural.

La propuesta de la malla curricular pretende dar respuesta a la urgente necesidad que existe de incorporar con celeridad, en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la Amazonía, un currículo Intercultural que incluya con criterio de equidad los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos originarios y de las sociedades no indígenas. Se plantea esta propuesta como mecanismo que posibilite la práctica de la interculturalidad y, con ésta, la convivencia armónica entre las diferentes culturas, el fortalecimiento y supervivencia de la identidad cultural indígena y de la identidad nacional en un contexto pluricultural y sobre todo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas educativas de los estudiantes y egresados del programa de formación complementaria.

CAMPOS DE FORMACIÓN	SEMESTRE INDUCCIÓN			SEMESTRE PRIMERO			SEMESTRE SEGUNDO			SEMESTRE TERCERO			SEMESTRE CUARTO		
	ASIGNATURAS	CR	IH	ASIGNATURAS	CR	IH	ASIGNATURAS	CR	IH	ASIGNATURAS	CR	IH	ASIGNATURAS	CR	IH
GENERAL	Competencias Comunicativas	2	4	Competencias Comunicativas	1	2	Competencias Comunicativas	1	2	Competencias Comunicativas	1	2	Competencias Comunicativas	1	2
	Cátedra Institucional			Interculturalidad	1	2	Etnoeducación	1	2	Territorio, contexto e identidad	1	2	Patrimonio cultural Amazónica	1	2
	Cátedra Institucional	1	1	Ética General	1	1	Ética Profesional	1	1	Liderazgo	1	1	Rol del Maestro	1	1
INTERDISCIPLINAR	Fundamentos Investigativos	2	4	Proyecto Investigativo I	2	3	Proyecto Investigativo II	2	4	Proyecto Investigativo III	2	3	Proyecto Investigativo IV	2	4
	Ayudas Educativas	1	3	TICS Aplicada	1	2	Emprendimiento pedagógico I	1	2	Emprendimiento pedagógico II	1	2	Creatividad Pedagógica	1	2
				Fundamentos generales de la Inclusión	1	2	Legislación Inclusiva	1	2	Inclusión Educativa	1	2	Legislación General	1	2
PROFUNDIZACIÓN	Psicología General	2	4	Sicopedagogía 1a Infancia	2	5	Sicopedagogía 2a Infancia	2	4	Psicología Aprendizaje	1	3	Psicología para la inclusión	1	3
	Fundamentos pedagógicos	2	5	Modelos Pedagógicos	1	3	Currículo	1	3	Evaluación de Aula	1	3	Gestión Educativa	1	2
	Didáctica General	2	4	Didáctica Lúdico Recreativa 1a y 2a Infancia	2	4	Didácticas Específicas	2	4	Didáctica Interdisciplinar, Integral, proyectos	2	4	Didáctica de la Educación Artística	2	4
	Práctica Inicial	3	5	Práctica I. 1a. Infancia	3	6	Práctica 2a Infancia	3	6	Práctica Interdisciplinar	4	8	Práctica Etnoeducativa e inclusiva	4	8
		15	30		15	30		15	30		15	30		15	30

15%

25%

60%

SEMINARIOS

- Lengua Extranjera
- Evaluación Formativa
- Didáctica de Lengua Castellana
- Pensamiento Matemático
- PTA
- Didáctica de la Matemática
- PICC
- Lectura
- Etnomatemática

Ante la nueva propuesta curricular, se ha trabajado fuertemente en la construcción de los nuevos perfiles que deben caracterizar a cada uno de los miembros de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, ello con fin de dar direccionamiento al ámbito de interculturalidad, infancia e inclusión como ejes transdisciplinarios a la malla curricular intercultural propuesta para el programa de formación complementaria, siguiendo las directrices ofrecidas por el MEN, pero también de acuerdo a la realidad del contexto amazónico

Los nuevos perfiles propuestos son:

PERFIL INSTITUCIONAL

La Escuela Normal Superior es una institución educativa de carácter oficial, de naturaleza pedagógica, que lidera y gestiona procesos de formación humana integral a nivel investigativo, académico, inclusivo y comunitario con impacto internacional y multicultural en el contexto amazónico. La escuela desarrolla políticas de mejoramiento continuo desde la autoevaluación de las cuatro áreas de gestión y las trece (13) condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria.

PERFIL DEL NORMALISTA SUPERIOR

El egresado del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior es un profesional crítico, autónomo, capaz de tomar decisiones pertinentes, con base en el desarrollo de los procesos comunicativos y de pensamiento lógico-matemático, que lo fortalecen para el ejercicio docente con equidad y responsabilidad.

De manera análoga, es competente en el liderazgo y la gestión comunitaria, se relaciona con ética, ejerciendo el pensamiento político, promoviendo el respeto a los derechos y a la convivencia pacífica. Cimenta su labor en el nivel de preescolar y el ciclo de la básica Primaria,

teniendo los dominios de los conceptos de infancia, interculturalidad e inclusión, sobre los cuales propone estrategias transformadoras en los campos pedagógico, didáctico y del emprendimiento para mejorar su calidad de vida.

PERFIL DEL MAESTRO FORMADOR DE FORMADORES

El maestro formador de formadores que labora en la Escuela Normal Superior, actúa éticamente, permite a través de su liderazgo y gestión desarrollar procesos educativos de calidad en beneficio de las poblaciones escolares rurales y urbanas de nuestro departamento; está capacitado en competencias lógico-matemáticas, comunicativas y es autodidacta, además, utiliza adecuadamente los avances tecnológicos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, es un profesional emprendedor, con experiencia y dominio de la pedagogía, la didáctica y la investigación, que motiva, propone e innova acciones pertinentes a la educación de los estudiantes en formación.

PERFIL DEL MAESTRO COOPERADOR

El maestro cooperador es un asesor con alta calidad humana que acompaña, orienta y evalúa el ejercicio de la práctica pedagógica investigativa del maestro en formación; con conocimiento de los principios rectores de las didácticas, los pilares, dimensiones y competencias en el nivel de preescolar y ciclo de la básica primaria.

11. CONCLUSIONES

El propósito u objetivo de la presente investigación consistió en definir las dinámicas necesarias que permitan encaminar a la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana hacia el diseño e incorporación de currículos etnoeducativos que pueda satisfacer la educación superior de los pueblos indígenas de la región. Para ello se analizó la evolución de los procesos etnoeducativos indígenas en la región de la Amazonia colombiana, haciendo un rastreo de la política y legislación en términos de etnoeducación estatal y educación indígena endógena para esta región y finalmente proponiendo una malla curricular etnoeducativa indígena para la incorporación de programas, currículos y pedagogías pertinentes en la Escuela Normal Superior de Leticia Amazonas.

Dicho propósito surge de la consideración de verificar si existe o no una oferta en etnoeducación superior indígena que garantice la calidad y pertinencia del sistema educativo, cumpliendo con las demandas en términos de etnoeducación y etnodesarrollo de los grupos indígenas. Realidad que se proyecta como un reto significativo que deberá ser asumido por las instituciones de educación superior [IES] en el departamento del Amazonas, superando los enfoques inadecuados que el Estado ha dado al controvertido concepto de etnoeducación.

Así pues, se tiene que a pesar de que se realizó un rastreo detallado de los procesos etnoeducativos en Educación Superior [ES] que se vinieron adelantando hasta y durante el año 2017 en el departamento del Amazonas para atención de la población indígena en este departamento, ayudados por el análisis de los proyectos etnoeducativos, adelantados por las Instituciones de Educación Superior [IES], organismos estatales, organizaciones indígenas y organizaciones internacionales; ya que estos actores son imprescindibles, así como las políticas

de etnicidad y demandas indígenas en términos de educación superior existentes, que soportan dichos procesos en estas regiones. Se encuentra que aún no existe una propuesta con calidad y pertinencia hacia una verdadera etnoeducación indígena intercultural.

Por ello, es necesario que el estado tome conciencia, sobre la eminente necesidad de una legislación para la implementación de estos modelos etnoeducativos interculturales en la educación superior [ES], garantizando su calidad, el financiamiento, la infraestructura y el diseño de currículos interculturales que incorporen las competencias necesarias como medio del diálogo de saberes entre la educación indígena y la educación occidental, que compartan a su vez como objetivo fundamental: el etnodesarrollo y el desarrollo sostenible como plan de vida para la supervivencia de las culturas ancestrales, de sus comunidades y de las culturas no indígenas; contribuyendo al desarrollo de esta región.

Por otra parte, es necesario estar vigilantes a la hora de proponerse un currículo intercultural en la educación superior, ya que se requiere que toda la comunidad educativa participe organizadamente, consciente, deliberada y responsablemente. Se trata de tomar decisiones que correspondan a los planteamientos del pueblo étnico en general, donde se plasme la visión utópica del hombre y sociedad que se desea construir, por lo tanto, no corresponde a una visión de individuos o grupos aislados. Esto exige un replanteamiento de los fundamentos, elementos y funciones curriculares en conjunto, a partir de la cosmovisión y la situación histórica de las comunidades.

La sociedad intercultural debe provocar relaciones entre las culturas y la creación de sustratos comunes compuestos por los rasgos de ambas culturas más apreciados por los ciudadanos. Este sustrato no será óbice, no debería serlo, para que cada grupo preserve sus

propias señas de identidad. Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo.

La práctica de la interculturalidad debería ser un principio fundamental de las universidades modernas. Ello implica dar al indígena, una educación equitativa, esto es, al menos de la misma calidad que la del resto de los habitantes del Estado, de modo que pueda, en la formación superior, competir académicamente con sus compañeros. Lo contrario, sería mantener el sistema en el que el indio o no puede aprobar el ingreso ni los llamados cursos de nivelación, o, si ingresa, se siente relegado y forzado a abandonar el proceso de educación superior que ha emprendido.

Implantar un currículo multicultural e intercultural en el que, en forma equitativa, junto a los saberes, tecnologías y prácticas ‘occidentales’, se propicie el conocimiento y respeto a los saberes ancestrales de las culturas coexistentes en sus varias manifestaciones: tradiciones, creencias, religión, etnociencia o antropología cognitiva, etnohistoria, formas organizativas, etc., de los indígenas, de modo que estos valoren y fortalezcan su cultura y no renieguen de su identidad, sino que la fortalezcan; en tanto que los «otros», en un plano de equidad no solo conozcan y respeten su cultura, sino también la cultura ajena, en un ambiente de mutua intercomprensión y armonía. Así se lograría el rescate, sistematización, desarrollo y difusión de la sabiduría ancestral de las culturas vivas (el fortalecimiento de la identidad nacional en el contexto pluricultural del país y se corregirían las inequidades de la educación tradicional alienante (Mato, 2007).

Los currículos deben partir de la matriz cultural originaria ancestral, y los programas deben poseer las competencias necesarias para proporcionar: conciencia crítica, reconstrucción de su historia, apropiación de sus competencias sociales y que les permita superar la condición de subalternidad; además los docentes y las prácticas educativas en estos modelos, deben estar alineados a la “causa indígena” y a la “emancipación social” de sus pueblos.

Finalmente, hay necesidad al interior de las escuelas normales de Latinoamérica de fortalecer el quehacer pedagógico investigativo de los maestros en formación, partiendo de las características de la población, el aula, los actores del proceso y el modelo pedagógico, analizando desde lo institucional y lo comunitario desde un ambiente intercultural, ya que los contextos son totalmente diferentes y no a todos los podemos moldear con las propuestas del MEN. Hay necesidad de contar con los saberes ancestrales de nuestros pueblos indígenas.

En efecto, es prioridad que al interior de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia, en la región del Amazonas y en el país que el gobierno colombiano proporcione la preparación necesaria a los docentes universitarios, docentes que acompañan el programa de formación complementaria y comunidad académica en general, para que se tenga la capacidad de ofrecer una formación escolar de calidad y de inclusión, ya que son ellos los que netamente son responsables de acompañar a las generaciones indígenas que van llegando al campo educativo universitario y al campo pedagógico. “La complejidad de la vida de los pueblos requiere la formación de personas líderes que estén en capacidad de contribuir al fortalecimiento y recreación de su propia cultura” (Green, Sinigui y Rojas (s.f.), p. 90).

La escuela normal de Leticia como formadora de maestros para el nivel de Preescolar y Básica Primaria debe asumir la concepción de infancia, inclusión e interculturalidad como una responsabilidad social y ética, en donde el maestro en formación, a través del formador de formadores y los maestros cooperadores, adquieran el conocimiento pedagógico, didáctico, investigativo y del contexto, necesarios para encontrar problemas educativos y puedan estos darle solución a través de proyectos investigativos; sin esta formación, la realidad cultural seguirá siendo paradigma y no realidad cambiante. La escuela normal superior debe dar a la cultura amazonense líderes en proyectos, emprendedores pedagógicos para el rescate de la cultura. Hay necesidad de articular a la escuela normal con otras experiencias significativas para que pueda existir formaciones pedagógicas acordes a la realidad social y al contexto donde se desenvuelven cada uno de los estudiantes del programa de formación complementaria.

Por último, la puesta en marcha de la nueva malla curricular para la escuela normal de Leticia será vital y necesaria para dar continuidad a esta investigación. Así como la socialización de los hallazgos de la misma en diferentes contextos porque se pone de manifiesto la responsabilidad que se adquiere en la inmersión de didácticas pedagógicas que permitan mejorar los procesos académicos de las diferentes comunidades indígenas presentes en la región del Amazonas y del país.

Al mismo tiempo, es necesario crear un colectivo de maestros que reflexione la pertinencia del nuevo plan curricular para el programa de formación complementaria y así poder evaluar, terminado cada semestre, las ventajas y desventajas de la propuesta curricular.

12. REFERENCIAS

Aguaded Ramírez, E. M^a (2006). *Diagnóstico e intervención para el desarrollo de competencias interculturales*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Aguirre Beltrán, G. (1973). *Regiones de refugio*, Instituto Nacional Indigenista, México.

Appadurai, A (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la Globalización*. Buenos Aires: Trilce.

Arango, R. y Sánchez, E. (1997), *Los pueblos indígenas de Colombia*, Bogotá, D.C., Departamento Nacional de Planeación/TM Editores.

Bartolomé, M. (1997). Sociedad Multicultural Y Ciudadanía. Hacia Una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, (extraordinario), 33-56. Recuperado de file:///C:/Users/000006698/Downloads/11399_19.pdf

Bastos, S. y Camus, M. (2004) Multiculturalismo y pueblos indígenas: reflexiones a partir del caso de Guatemala. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, 1(1), 87-112.
Recuperado de

<http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Docentes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20te%C3%B3ricos%20de%20apoyo/Bastos-Camus.%20Multiculturalismo%20y%20pueblos%20ind%C3%ADgenas.pdf>

Bello, A. (2004). Etnicidad y *ciudadanía en América Latina La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Recuperado de

<https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/9/26089/LibroEtnicidadCiudadania.pdf>

Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. *ISEES* (12), 87-102.

Bolívar, A. (2007). *Educación Para La Ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bonfil, G. (1979) "*Las nuevas organizaciones indígenas*", *Indianidad y descolonización en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 23-40.

Bonfil, G. (1988) *La Teoría del control cultural en el Estudio de procesos étnicos*. Anuario Antropológico (86), 13-53.

Bourdieu, P. Passeron, J. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Campo, C. (2013) *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*. Colección, de cuadernos de trabajo No. 1. Ministerio de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá – Colombia.

Cano Moreno, J. (2013). *Competencias interculturales, currículo y agentes participantes en el sistema educativo*. Recuperado de http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2013.pdf

Centro de Investigación y Educación Popular (1981). Consejo Regional Indígena del Cauca. Diez años de lucha historia y documentos. Recuperado de <file:///C:/Users/000006698/Desktop/473-1785-1-PB.pdf>

Cobo Suero, J. (2003). Ciudadanía y educación. *Revista de educación*. Recuperado de file:///C:/Users/000006698/Downloads/11399_19.pdf

Conell, R. (2009). *La justicia del currículo*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Connor, W. (1998) *Etnonacionalismo*. Madrid: Trama.

Cortez Ochoa, N. (2006). Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico. Medellín: Unaula.

Crispín Bernardo M^a. L. y Athié, M^a. J. (2006) ¿Qué es eso de la educación intercultural?
DIDAC (47), 4-8.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Estermann, J. (1998) *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Montevideo: Abya Yala.

Green, A., Sinigui, S., y Rojas, A. (s.f.) *Licenciatura en pedagogía de la madre tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales*. Recuperado de <file:///C:/Users/000006698/Downloads/LICENCIATURA%20EN%20PEDAGOGIA%20DE%20LA%20MADRE%20TIERRA.%20UNA%20APUESTA%20POL%C3%8DTICA,%20CULTURAL%20Y%20ACADEMICA%20DESDE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%20Y%20LAS%20COMUNIDADES%20ANCESTRALES.pdf>

Gros, C. (2012). Políticas de la Etnicidad: Identidad, estado y Modernidad. Recuperado de <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/306.08998G877p.pdf>

Hernández, S.R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Manríquez, M., & Gareiz, G. (2014). Educación Superior y “Emergencia Indígena” en América Latina en el contexto de la Internacionalización. Los casos de Bolivia, Guatemala y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*(5), 55-67.

Mato Daniel. (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. Recuperado de <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/>

Mato, D. (2007) Interculturalidad y Educación Superior: Diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómada*, (27), 62-73. Recuperado de file:///C:/Users/000006698/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_105116595006.pdf

Mato, D. (2010) Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte a la profundización de la democracia. *Revista Nueva sociedad*, (227), 102-199. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/3699_1.pdf

Mendoza Orellana, A. (2010) Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559/document>

Ministerio de Educación Nacional (1978). *Decreto 1142 de junio 19 de 1978 por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1980). *Decreto 85 de 1980 por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103058_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1986). *Resolución número 9549 de julio 31 de 1986 por la cual se reglamentan los artículos 11 del decreto 1142 de 1978 y 14 del decreto 2762 de 1980, en relación con la profesionalización de maestros indígenas*. Recuperado de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Resolucion_9549_1986.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1995). *Decreto número 804 de 1995 (mayo 18) por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Marco de política para pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y otros grupos étnicos*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-262413_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Morales, Trino (1981). "El movimiento indígena en Colombia. Ponencia para el Simposio de Barbados II", Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC (comp.): Diez años de lucha. Historia y documentos. Unidad, tierra y cultura, Bogotá, CINEP, 135-154.

Moreno Rodríguez, C. (2011) *Estudios sobre la Educación Superior Indígena en Colombia.*

Recuperado de

http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/est_ed_indig.pdf

Muñoz Sedano, A. (1998). *Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación*, 9, (2),101-135.

Ochoa Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: La educación como lugar antropológico.* Medellín: Ediciones Unaula.

Organización de Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.* Recuperado de

<https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/declaracion-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas.html>

Organización Internacional del Trabajo (1989). *C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989*. Recuperado de

https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314

Ribeiro, D. (1976). Os protagonistas do drama indígena, Ponencia al Simposio sobre Antropología política indigenista y colonialismo en el XLII Congreso Internacional de Americanistas, París.

Saldivar Moreno, A. y Álvarez Rodríguez, A. (2012). *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

Recuperado de

http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15215/tesis_antonio_saldivar_moreno.pdf?sequence=1

Serbin, A. (1980). Etnicidad y política. Los movimientos indígenas en América Latina. *Nueva Sociedad*, (49), 57-71. Recuperado de

<http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10701632N549-5.pdf>

Serna, E. (2015). *Por qué falla el sistema de educación*. Medellín: Instituto Antioqueño de Educación.

Sobrevilla, D. (2008). *La filosofía andina del P. Josef Estermann*. *Solar*, (4), 231-247.

Recuperado de

<file:///C:/Users/000006698/Downloads/REVISTA%20DE%20LA%20PONTIFICIA%20UNIVERSIDAD%20CAT%C3%93LICA%20DEL%20ECUADOR.pdf>

Souza Silva, J. (abril de 2008). Otro paradigma para el desarrollo humano sustentable. Ascenso y declinación de la “idea de desarrollo. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, (85), pp. 25-46. Recuperado de

<file:///C:/Users/000006698/Downloads/REVISTA%20DE%20LA%20PONTIFICIA%20UNIVERSIDAD%20CAT%C3%93LICA%20DEL%20ECUADOR.pdf>

Wade, P. (2011). Multiculturalismo y Racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 15-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105021311002.pdf>

Yepes, T. A. (2010). Universidad pública urbana-profesionalización indígena e integración: lecturas desde el cuerpo. *Ágora para la fe y el deporte*, 12(2), 179-200. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/23697/1/AEFD-2010-2-universidad-p%C3%BAblica.pdf>

Zabalza, M. (2000). *Diseño y Desarrollo curricular*. Recuperado de

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Zabalza_Unidad_4.pdf

Zabalza, B.M. (2012). Territorio, Cultura Y Contextualización Curricular. *Interacções* (22), 6-

23. Recuperado de <file:///C:/Users/000006698/Downloads/1534->

[Texto%20do%20Trabalho-3582-1-10-20121228.pdf](file:///C:/Users/000006698/Downloads/1534-Texto%20do%20Trabalho-3582-1-10-20121228.pdf)