

LA ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA: UN TRECHO ANDADO Y UN LARGO CAMINO POR RECORRER

Tulio Rojas Curieux*

INTRODUCCIÓN

En la historia universal son varios los momentos y las voces que han proclamado la extinción de distintas sociedades. En nuestra América, en varias oportunidades se habló de la desaparición de los pueblos indígenas. Hoy, *ad portas* de empezar un milenio, de cambiar de siglo, los pueblos indígenas del continente americano no sólo no han desaparecido, sino que continúan su lucha por ampliar el espacio de existencia y desarrollo en el mundo de hoy. Son pueblos que no se han quedado anclados en el pasado y que día tras día nos dan muestra de su reconocimiento a nivel internacional.

Se ha firmado una multiplicidad de declaraciones y convenios internacionales para reconocer el derecho a la existencia de los pueblos indígenas. Es una clara demostración del papel que juegan dichos pueblos, quienes con su presencia y con la defensa de sus derechos individuales y colectivos, están logrando que la comunidad internacional reconozca su existencia y derechos más allá de los Estados-nación. Vale la pena recordar la trascendencia del Convenio

169 de 1989 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (aprobado en Colombia mediante Ley 21 del 4 de marzo de 1991), el cual constituye un hito importante en la última década en materia de reconocimiento de los pueblos indígenas como dueños de sí mismos y sujetos activos en la definición de sus planes de vida. No debemos olvidar que en 1993 la Organización de las Naciones Unidas declaró ese año como el "Año Internacional de los Pueblos Indígenas" y que se dio inicio, en 1994, a la Década Internacional de los Pueblos Indígenas"; en este momento está en discusión la creación del "Foro Permanente para los Pueblos Indígenas". De ser aprobada esta propuesta, implicaría la creación de un organismo con representación permanente de los propios pueblos indígenas y sería un interlocutor de alto nivel de los gobiernos y organizaciones internacionales.

En América Latina ha existido la tendencia de ignorar la existencia de los pueblos indígenas. Afortunadamente, y por diversas circunstancias, la situación ha variado en la última década. Y gracias a estos cambios, la "invisibilidad" de

* Investigador del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes -CCELA- de la Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia). Investigador asociado del Centro de Estudios de Lenguas Indígenas de América -Celia- del CNRS (Francia).

los indígenas ha disminuido para el resto de la población. Hoy es claro que ellos existen, así no se reconozcan íntegramente sus derechos. Para muchos políticos y analistas, los indígenas ya son actores del mundo de hoy. Por eso cada vez están más presentes en los análisis, aunque siempre han estado activos en la vida social.

En Colombia todas las fronteras han separado los territorios de pueblos ancestrales que vieron constituir los Estados-nación sin tenerlos en cuenta. Basta mencionar sólo unos pocos ejemplos: en la frontera con Panamá encontramos los kunas (tules) que viven en la provincia de San Blas (Panamá) y en el golfo de Urabá (Colombia); en la frontera con Ecuador se encuentran los awas (conocidos como kwaiquers), que viven en ambos lados de la frontera, al igual que los cofanes y sionas; y se observan casos similares y quizá más graves (por el tamaño de las poblaciones) en las fronteras con Perú, Brasil y Venezuela. Ni siquiera el archipiélago de San Andrés y Providencia queda por fuera de esta realidad, pues los raizales de esta región tienen una clara historia caribeña.

Esta realidad no puede ser desconocida por quienes se preocupen de estudiar el mundo de hoy. En este sentido, el presente artículo intenta explorar algunos puntos relativos a la educación en pueblos indígenas, la cual también ha sido llamada etnoeducación. Sin entrar en las distintas posiciones que existen sobre la denominación y alcances de la educación en estas sociedades, se tratará de dar una visión general de la problemática que allí existe. En primer lugar, se presentará la posición del Estado colom-

biano y la riqueza de nuestro patrimonio lingüístico. Posteriormente se abordará el papel de la escuela y las lenguas en el proceso educativo, para finalizar presentando algunas ideas sobre la educación indígena y la educación nacional. Esperamos que este documento enriquezca y dinamice la discusión. Si ello es así, habremos cumplido uno de nuestros propósitos.

LA POSICIÓN DEL ESTADO COLOMBIANO

Si buscamos comprender la evolución de la política educativa del Estado colombiano para los pueblos y comunidades indígenas, es necesario remontarnos a los tiempos en que la administración de la educación era realizada por las misiones católicas o, en otros términos, a "la educación contratada" que nació de la aplicación del Concordato que el Estado colombiano firmó con la Santa Sede (en 1888 y luego renovado en 1973). En ella se prestó particular interés a la evangelización y a una educación en función de los preceptos de la Iglesia católica. Esta política, y la de los internados escolares (iniciada en los primeros 25 años del siglo XX) tenía como objetivo central el ingreso de los indígenas al "mundo civilizado", tal como quedó estipulado en la Ley 89 de 1890, "Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada".

Es necesario aclarar que para la Constitución de 1886 no existen en el territorio de la República de Colombia pueblos con particularidades históricas y lingüísticas; es decir, para esta Constitución no existen los pueblos indígenas. Es por esta razón que, debido al "olvido"

de los legisladores de 1886, surge la mencionada ley de 1890 en donde se confiere poder a la autoridad eclesiástica (católica) que en su artículo 1 decía: "...En consecuencia el Gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas" y más adelante en el artículo 40 encontramos que los indígenas son "...asimilados por la presente Ley a la condición de menores de edad...".

La Constitución colombiana varió radicalmente y en la nueva Carta Magna, proclamada en 1991, se reconoce que Colombia es un país plurilingüe y multicultural y se consagran derechos fundamentales relacionados con la diversidad cultural y lingüística, la identidad, la participación y la autonomía¹.

En marzo 4 de 1991 se dicta la Ley 21 "por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes adoptado en la 76a. reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989" y allí se reconocen muchas de las aspiraciones de los pueblos indígenas.

A nivel de las distintas dependencias estatales también se ha visto la evolución de las diferentes disposiciones. Se hará referencia particularmente a las emanadas del Ministerio de Educación Nacional, aunque también se evidencia en todas las que tienen relación con las comunidades y pueblos indígenas.

En 1976, cuando el Ministerio de Educación Nacional produce el Decreto Ley 088 de 1976, se da una mirada a la realidad escolar en algunas comunidades indígenas que más tarde se concreta en el Decreto 1142 de 1978. Este texto oficial reconoce el derecho de los indígenas a tener una educación de acuerdo con sus particularidades, que consulte sus experiencias, sus procesos y que les permita participar en su diseño, evaluación y escogencia de maestros apropiados. Este decreto va a servir de apoyo a las exigencias que los pueblos indígenas hacen al Estado colombiano y a la luz de sus planteamientos surgirán varios procesos educativos impulsados por las organizaciones indígenas, o por el mismo Ministerio de Educación.

En la década de los ochenta el Ministerio de Educación constituye el grupo de Etnoeducación (Resolución 3454 de 1984) que basa su trabajo en los planteamientos desarrollados por Guillermo Bonfil Batalla sobre Etnodesarrollo y la Etnoeducación como corolario. Así ven la luz los "Lineamientos de Educación Indígena" que en la introducción de la IV edición (agosto/85) dice:

En el año de 1978, cuando se expidió el decreto 1142, se sentaron por primera vez las bases para definir los programas educativos que respetaran las diferentes culturas indígenas y que permitieran su real participación en el proceso educativo. Sin embargo, este decreto no se aplicó a los programas oficiales de educación

1 Respecto de los artículos de la Constitución colombiana que consagran estos derechos, puede verse "La traducción de la Constitución de la República de Colombia a las lenguas indígenas", en *Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas. La jurisdicción especial indígena*, Santafé de Bogotá, Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior y Ministerio de Justicia y del Derecho, 1997.

y los indígenas continúan sometidos a currículos diseñados a partir de las necesidades y los intereses de sociedades y culturas totalmente diferentes a las suyas².

Este grupo de trabajo logra tal desarrollo que en 1992 (Decreto 2127) se establece como División de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional. Parecía que esta vez los indígenas tendrían un interlocutor válido y permanente en las dependencias oficiales encargadas de la educación. Esta División tuvo una efímera existencia, dado que en 1994, a raíz de la reestructuración del Ministerio, fue nuevamente convertida en un equipo de trabajo.

En 1994 se dicta la Ley 115 conocida como "Ley general de educación". En ella se establecen criterios para la educación ofrecida a los pueblos indígenas. Esta Ley es reglamentada por el Decreto 804 de 1995.

Como puede verse en este apretado recorrido, se ha pasado no sólo del desconocimiento constitucional al reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho, sino que el Estado ha pasado a ser plenamente consciente de la responsabilidad que le compete en cuanto a educación indígena se refiere. Pero si dejamos hasta allí nuestro análisis, dejaríamos totalmente neutral el proceso. Es evidente que las luchas de los pueblos indígenas han sido un motor fun-

damental para que el país tome conciencia de su diversidad lingüística y cultural y que ellos han avanzado en procesos de educación articulados al modelo particular de su organización; participar en las tareas de etnoeducación es de hecho una tarea política para los indígenas.

Ahora bien, en este momento es necesario ir más allá de la proclamación de principios y del reconocimiento de una realidad multicultural. Hay que avanzar en la dilucidación de una política lingüística, tarea que debe ser emprendida con tesón y cuya importancia apenas señalamos aquí. Como siempre, la modificación favorable del marco legal constituye ayuda, pero no es lo fundamental y acaso podríamos decir que ni siquiera es decisiva.

LAS LENGUAS ABORÍGENES: PATRIMONIO VIVO DE COLOMBIA

Hasta hace unos diez años Colombia se percibía a sí misma como un país esencialmente monolingüe y las comunidades y pueblos indígenas -con sus especificidades históricas y culturales- eran poco visibles. Los estudios sobre el español habían avanzado notablemente y su valoración social y cultural era considerable. La existencia de las lenguas aborígenes (indígenas y criollas) era una realidad asumida por muy pocos sectores de la academia nacional. Hoy en día, esa

2 Dejaremos para otra oportunidad el análisis detallado de los textos oficiales (resoluciones, decretos y otros) y la práctica cotidiana. Por el momento remitimos al lector interesado en este tema al artículo de Juan Houghton "¿Adonde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis", en *Educación endógena frente a educación formal*, colección Lenguas Aborígenes de Colombia, serie Memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp. 51-67.

percepción ha cambiado, y tanto los problemas territoriales y políticos como las especificidades culturales y lingüísticas de las minorías étnicas tienen un espacio importante en la representación social. En este campo, por la abundancia de su patrimonio, Colombia tiene una importancia excepcional.

Colombia entró en un proceso de reestructuración de sus instituciones con el inicio de la década de los noventa, en particular con la reforma de su carta jurídica. En la nueva Carta Magna se encuentra el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural (artículo 7) y la oficialidad de las lenguas diferentes del castellano en algunos territorios (artículo 10). Es cierto que el texto constitucional así lo consagra, pero necesitamos trabajar mucho más para que estos presupuestos sean realidad. Muchas dificultades se interponen para ello, las cuales involucran diversos factores que van desde el menosprecio abierto, como cuando alguien para agravar al otro se refiere a él como "un indio", hasta la problemática que implica poder lograr que las lenguas indígenas y criollas sean oficiales en sus propios territorios.

Una extraordinaria diversidad cultural y lingüística, casi única en Latinoamérica, caracteriza a la población indígena colombiana. Dentro del territorio coexisten agricultores andinos con pastores seminómadas y horticultores de selva tropical con cazadores. Todos ellos son herederos de complejas tradiciones mitológicas, formas de organización social y política, así como sistemas de adaptación cuyas raíces se hunden en el remoto pasado precolombino, aún im-

perfectamente conocido. Antes de la llegada del europeo, lo que es hoy Colombia se encontraba en una posición privilegiada: era el sitio de cruce de importantes corrientes migratorias y de influencias culturales y lingüísticas provenientes del norte del oriente y del sur.

Desde el punto de vista lingüístico, se hablan hoy más de sesenta lenguas amerindias distintas, con sus numerosos dialectos. Dichas lenguas pertenecen a más de diez familias lingüísticas diferentes, lo cual implica un grado excepcional de diversidad lingüística. Por estar Colombia a la salida del istmo interamericano, se han mantenido en su territorio idiomas de muy distinta procedencia. Hoy en día se hablan lenguas de las grandes familias suramericanas como son la arawak, la caribe, la quechua y la tupí. También se hablan lenguas de la gran familia chibcha, de probable procedencia centroamericana. Un fondo autóctono de siete familias con presencia exclusiva en la región (guahibo, sáliba, makú, huitoto, bora, tucano, chocó) más lenguas aisladas o de filiación no comprobada (andoque, awa, cofán, guambiano, kaméntsá, páez, tinigua, ticuna, yaruro, yagua), completan una situación muy compleja. Se hablan también dos lenguas criollas, una de base inglesa y otra de base española. Las lenguas extintas son numerosas y sobre gran parte de ellas no han quedado más huellas que las visibles en la toponimia; sobreviven grupos que conservan su patrón de identidad indígena, aunque hayan perdido su lengua vernácula (yanaconas, coconucos del Cauca, coyaimas del Tolima, pastos de Nariño y otros). Más de medio millón de perso-

ñas se comunican a diario en lenguas de origen no europeo. El interés que hoy en día se manifiesta en los medios científicos por el estudio y la descripción de las lenguas aborígenes de América es muy marcado.

Las estructuras lingüísticas que se logran descubrir son muy variadas y remiten a grandes diferencias tipológicas. Para ejemplificar de alguna manera, en Colombia se encuentran lenguas tonales como en el Suroeste asiático, tales como chino, vietnamita, tailandés, o en África central, donde están presentes las lenguas chádicas y bantúes, entre otros (en Colombia entre otras tenemos el barasana, tatuyo, kubo, yurutí); lenguas de los cuatro tipos morfológicos clásicos: flexionales como el griego o el latín (el kogui, el arhuaco, etc.), aglutinantes como el turco o el húngaro (achagua, andoque, páez, etc.), aislantes como las lenguas malayo-polinesias (emberá del Chocó, criollo de San Andrés, etc.), polisintéticas como el esquimal (kaméntsá). Para recurrir a otra tipología, relativa ésta a estructuras de transitividad, se dan en Colombia lenguas acusativas como el español o el inglés (la gran mayoría), lenguas ergativas como el vascuence o las lenguas del Cáucaso (embera) y lenguas mixtas como algunas lenguas australianas o el maya (arsario, arhuaco, etc.). Por otra parte, las lenguas del Vaupés recurren a la armonía nasal, fenómeno original e importante en la teoría fonética general.

Las categorías semántico-gramaticales reveladas son también de un gran interés. El análisis gramatical revela arquitecturas conceptuales sobre el espacio, el tiempo, la clasificación de entidades,

de procesos, de actitudes, que abren perspectivas fecundas sobre los procesos cognitivos de la mente humana, generalmente opacados en nuestra civilización por nuestras tradiciones escolares. El estrecho vínculo entre cognición y percepción también contribuye a divisar aquí un campo de interés para la psicofísica. Está claro que el entendimiento cabal de la lengua propicia también un acercamiento al conocimiento tradicional y a los textos de la tradición oral de estas culturas (mitos, cantos, ritos) que permiten, en buena parte, allanar dificultades y disminuir los errores de la etnografía de simple observación y traducción.

Se ve cómo las lenguas aborígenes de nuestro país constituyen una invaluable riqueza y un patrimonio que no sólo debemos defender sino acrecentar.

EL PAPEL DE LA ESCUELA Y LA ETNOEDUCACIÓN

En las comunidades y pueblos indígenas la escuela ha tenido como función básica, y acaso durante mucho tiempo la única, garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante. Muchas veces se afirma que se quiere que los indígenas conozcan las dos culturas: la propia y la "occidental" (que brinda la escuela en todos sus niveles, a saber: primaria, secundaria y universitaria), y que se desempeñen con eficacia en ambas, aunque en realidad, en no pocas oportunidades el producto final es que el carácter multicultural de los estudiantes que han pasado por ella ha desaparecido totalmente. Esto ha permitido señalar la escuela como una institución que promueve

la cultura occidental y por tanto aculturadora, impuesta por mandato oficial y que, en gran medida, a pesar de las nuevas disposiciones, se sigue imponiendo.

Es evidente que la escuela puede contribuir en procesos de reflexión sobre el mundo indígena y el mundo no-indígena; pero al mismo tiempo puede contribuir, como ninguna otra institución, a menospreciar los pilares de las sociedades indígenas. Es precisamente ese espíritu de reflexión sobre "lo propio" el que se ha buscado impulsar con la etnoeducación; ella ha permitido repensar el sentir comunitario, revalorar las lenguas y reflexionar sobre la autonomía.

Se puede afirmar que hay dos experiencias educativas bien diferentes: están los procesos propios frente a la educación oficial escolarizada. Los primeros han sido desarrollados a partir de los conocimientos ancestrales, alimentados por la tradición oral y nutridos en el tiempo con la historia acumulada por cada pueblo. La educación escolarizada, al tomar los principios de la sociedad no-indígena, propicia la desintegración cultural al hacer que se asimilen conocimientos y valores ajenos, en detrimento de los propios.

Presentamos una cita que a nuestro juicio resume la polémica que se ha presentado sobre la etnoeducación:

La etnoeducación es una ideología, una política, un cuerpo de conceptualizaciones y tal vez más, pero en curso, no es un manual; en ella intervienen o podrían intervenir intelectuales, profesionales de diversas disciplinas, el Estado y las Iglesias -aunque no me gusta, pero ahí están-, y por supuesto los indígenas, o mejor, las comunidades, las cuales no siempre están presentes ni en estos debates ni en sus propios sitios como parte activa de sus potenciales cambios; en ocasiones intervienen sus líderes y representantes, sus maestros, pero en ocasiones desligados de la cotidianidad de sus grupos³.

Podríamos afirmar que las diferentes experiencias educativas de las sociedades indígenas se dan en dos niveles diferentes: por un lado está la educación para la vida (donde tiene un papel importante el contenido "propio") y por otro lado está la educación de la institución escolar (donde tiene un papel preponderante la organización escolar según los parámetros de la sociedad dominante).

Afirma Marcos Yule (indígena páez): "El trabajo educativo como proceso es lento, a largo plazo, los resultados no se ven de la noche a la mañana y en este sentido se hace complejo. Es la estrategia educativa que hemos venido desarrollando"⁴, lo cual nos lleva a reflexionar en la relación entre escuela y la vida de la comunidad.

3 Miguel Meléndez "Del discurso ideológico al discurso lingüístico", en *Educación endógena frente a educación formal*, colección Lenguas Aborígenes de Colombia, serie Memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp. 279.

4 "La educación indígena en el Cauca" en *Educación endógena frente a educación formal*, colección Lenguas Aborígenes de Colombia, serie Memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp. 100.

La escuela es una realidad que no se puede negar y eso ha sido claro para las sociedades indígenas. Por eso se han preocupado por apropiarse de un espacio que ya existe. Éste es un proceso similar al de apropiación de los cabildos (en épocas anteriores) o tal como se han apropiado de las leyes nacionales para luchar a su amparo. Por eso se ha abierto una amplia discusión sobre el papel de la escuela. Hay indígenas que consideran que la escuela es dañina y que no existe ninguna posibilidad de apropiación; son quienes han decidido no involucrarse en este tipo de procesos. Otros piensan que sí es posible la apropiación y por eso se han comprometido con procesos educativos en el marco de la escuela "oficial". Hay otros que dicen que la escuela oficial no sirve a los indígenas y que se debe crear otra escuela. Lo cierto es que en el mundo de hoy las sociedades indígenas no pueden evitar tener una posición frente a la escuela, puesto que ésta es una manera de establecer relación con la sociedad nacional y con el Estado colombiano. También es cierto, y tal vez no menos importante, el constatar que los indígenas continúan en la búsqueda de alternativas para sus jóvenes, sea en el marco de la institución escolar, sea por fuera de ella.

Surgen varias preguntas: ¿Debe estar la escuela en las comunidades indígenas? ¿Cómo debe ser su presencia? Dejemos que sea Marcos Yule quien nos presente ideas al respecto:

Hay dos enfoques de educación: uno es el escolar que se ha venido relacionando

últimamente con la comunidad y otro es el de la educación que se da a través de las asambleas como espacio propio en donde se vienen desarrollando reflexiones sobre la lengua, la cosmovisión y la tradición oral.

No quiere decir esto que cuando planteemos lo propio nos cerremos a lo externo; se necesita conocer otras culturas para socializar nuestros conocimientos con la cultura mayoritaria, que hasta ahora sigue siendo dominante. Entonces se pretende que la educación propia no sea cerrada sino que dinamice los núcleos de los valores de nuestra cultura y que nos preparemos para hacer una síntesis de los cambios que se dan dentro de las comunidades, que ahora son fuertes, avasalladores y destructores en un 90%. A esto es necesario hacerle frente⁵.

Es bien evidente que, en este caso, no se está poniendo en duda la existencia de la escuela sino su función, su estructura y su organización. Así es vista la escuela como un posible espacio de mediación entre el mundo indígena y el mundo no indígena. Se presenta, entonces, una clara oposición entre dos concepciones sobre la escuela: una, que propugna la integración de los indígenas con su consiguiente homogeneización, y otra que busca una educación en y para la vida. Esta última es una escuela de afirmación del ser indígena.

Es cierto que la educación escolar puede ser un elemento extraño para muchas comunidades, pero no es menos cierta la necesidad de adquirir conocimientos más allá de los propios, más allá de lo local, conocimientos que po-

⁵ *Ibid.*, p. 101.

dríamos llamar universales; pero esta adquisición no debe hacerse en contra de los conocimientos propios, los locales.

Esto nos lleva a plantear una gran dificultad: la institución escolar está centrada en el maestro y los contenidos oficiales (currículos).

El rol de los maestros al interior de las sociedades indígenas es peculiar. Por un lado, deben responder a los requerimientos de la institución escolar oficial y, por el otro, deben satisfacer las exigencias de las comunidades. Allí se da un claro enfrentamiento entre "lo propio" y "lo oficial". Los maestros han sido formados (cuando lo han sido) en función de la educación no indígena, la cual muchas veces no tiene en cuenta, ni válida, la actividad de los pueblos indígenas en la creación y transmisión de conocimientos durante milenios. Es así como los maestros se ven más articulados al sistema educativo nacional que a su propia comunidad. Es claro que no pensamos que el maestro indígena sea un problema; el dilema es el carácter que se le confiere al maestro y se espera que sea él quien aporte la solución a una realidad que sin lugar a dudas va mucho más allá de su existencia como persona y de su papel como maestro. Otro elemento que se debe considerar en el análisis de los maestros cuya primera lengua no es el castellano es su escasa competencia comunicativa en esta lengua y las posibilidades que el sistema educativo les ofrece para mejorarla. Estos factores (educación formal desventajosa, formación no apropiada a realidades multiculturales, escasa competencia comunicativa) influyen poderosamente en la calidad del trabajo en el aula de clase.

Algunas experiencias educativas han pretendido asimilar a los ancianos y sabedores al papel de maestros escolares y ello ha sido fuente de conflictos y sinsabores. El espacio escolar no es el de la transmisión de las tradiciones y conocimientos tradicionales y por esta razón se ha fracasado cuando se pretende que en el marco de la escuela se transmitan y recreen los conocimientos tradicionales. ¿Cómo conciliar los conocimientos tradicionales con los conocimientos de la escuela? Es una pregunta para la que todavía no tenemos una sola respuesta. Pero lo que ha quedado claro es que no se pueden confundir ni mezclar y es algo que cualquier proyecto educativo debe tener presente.

Es frecuente que los maestros indígenas deban desempeñar funciones que los colocan por fuera de las relaciones sociales propias de la comunidad y por encima de la gente del común, es decir, asuman el papel que corresponde corrientemente a funcionarios oficiales. En un buen número de oportunidades esto tiene como resultado una mayor aculturación del maestro y una pérdida de perspectiva en cuanto al fundamento de una educación propia. Nos dirán que existen casos en donde esto no es así, pero mientras las sociedades indígenas no diseñen mecanismos que permitan controlar el papel y la acción de los maestros, siempre quedará la posibilidad de que el maestro se coloque -obligado, o por voluntad propia- fuera de la esfera de las autoridades indígenas.

Nuevamente citemos a Miguel Méndez, quien respecto del papel de los maestros dice:

La única posibilidad, a mi juicio, es que las comunidades y los maestros en particular se apropien conscientemente de sus necesidades educativas mediante elección de alternativas, y *una de éstas, óigase bien, una de estas alternativas*, es la etnoeducación, pues en teoría caben muchas otras posibilidades⁶.

Se evidencia que la formación de los maestros que trabajen en zonas indígenas debería tener unos componentes particulares que les permitan, a indígenas y no-indígenas que se desempeñan como profesores en las escuelas de las sociedades indígenas, tener mejores y más adecuadas herramientas para enfrentar el reto de una educación que verdaderamente consulte las realidades comunitarias y que al mismo tiempo inscriba a los alumnos en el mundo de hoy. Muchos maestros perciben su función como importante para las comunidades y para el proceso educativo y en oportunidades se sienten impotentes para lograr un adecuado éxito en el trabajo escolar. Por ello son conscientes de que su formación para enseñar eficazmente en contextos multiculturales debe ir en aumento. En ese sentido, sería deseable que los profesores contaran con un conocimiento etnográfico que les permita afrontar los puntos de encuentro y desencuentro entre las culturas, de tal manera que puedan proponer elementos para un programa educativo que dinamice las particularidades de sus alumnos y les permita asumir con éxito la difícil tarea de insertarse en el mundo de hoy. El ejercicio de enseñar

estructura al maestro como un intelectual, por lo tanto su acción no sólo beneficia a las comunidades, sino que a la vez lo introduce en una relación bilateral en donde al mismo tiempo que aporta, recibe y esto conlleva un enriquecimiento conjunto.

Pasemos a una corta reflexión sobre los currículos. Ellos son organizados en función del pensamiento de la sociedad dominante y cuando se ha pretendido hacerlo teniendo en cuenta el pensamiento indígena se ha llegado a un gran cuello de botella: la dicotomía entre un pensamiento parcelado y un pensamiento totalizante. Para Occidente, el conocimiento es segmentado, delimitado por áreas y saberes; en esta perspectiva, la vida comunitaria, la cultura y los conocimientos indígenas quedan reducidos a una asignatura inscrita en el currículo y con ello se considera que se está haciendo un aporte a la educación de y para indígenas, cuando en realidad se les está quitando la vida y la fuerza a sus conocimientos. Ante esta realidad es necesario identificar qué debe ser apropiado y cómo debe hacerse la apropiación.

De una manera bastante general, se podría afirmar que el concepto de etnoeducación es mirado como "potencialmente aceptable" por los diversos actores educativos, pero que en muchas circunstancias parecería lejos de ser una realidad, dadas las dificultades de orden práctico que se encuentran para llevarlo a la realidad cotidiana. No son sólo difi-

6 "Del discurso ideológico al discurso lingüístico", en *Educación endógena frente a educación formal*, colección Lenguas Aborígenes de Colombia, serie Memorias, volumen 4, CCELA-Uniandes, 1998, pp. 279.

cultades administrativas; existen deficiencias y vacíos en el mismo conocimiento de las bases pedagógicas que permitan avanzar en la creación de una escuela que respete y propicie la diversidad cultural.

EL PAPEL DE LAS LENGUAS EN EL PROCESO ETNOEDUCATIVO

La diversidad lingüística de Colombia nos confronta con una realidad compleja, con implicaciones sociales, económicas, culturales y educativas que hasta el momento no se han encarado con suficiente claridad por muchos sectores de la sociedad nacional. El Estado, a pesar de haber promulgado el Decreto 1142 de 1978 relativo a la educación bilingüe en las zonas indígenas, y de haber consignado en el texto constitucional de 1991 normas relativas a ella, tiene dificultades para volver operacionales estos propósitos.

Para hablar de la población indígena colombiana y de sus lenguas es preciso distinguir varias esferas, a saber: los hablantes de lenguas amerindias y actores de los diversos procesos en sus comunidades; un segundo grupo que se autodesigna como indígena, mas no es hablante de lenguas amerindias; y un tercer grupo en proceso de autorreconocerse como indígenas que, aunque no hable lenguas aborígenes, empieza a reconocer su valor y el de pertenecer a una comunidad. Esto nos lleva a establecer que ante un indígena podemos tener a un individuo con un bilingüismo activo, con un bilingüismo pasivo o simplemente monolingüe en castellano.

Hablemos primero de ese grupo que ha perdido la lengua vernácula. Éste es un factor que dificulta la consolidación de los procesos de educación propia, ya que la pérdida de la lengua tiene implicaciones en la desestructuración del pensamiento propio. A pesar de ello (de haber perdido la lengua) se ha dado el caso de pueblos que han trabajado en la revitalización de su cultura a partir de otros elementos de identidad y han iniciado procesos organizativos que han llegado incluso a introducir cambios en el papel y pretensiones de la escuela. Podemos citar como ejemplo los pastos (Nariño), los yanacónas (Cauca) o los zenúes (Córdoba). Otros grupos que han perdido su lengua han pretendido recuperarla a partir de muestras del léxico recogidas por misioneros o viajeros. Esta búsqueda surge, probablemente, del valor otorgado a la lengua en los procesos de cohesión y reafirmación política.

En otros grupos la lengua se mantiene viva pero es marginal debido a diferentes factores, tales como el tamaño del grupo, las posibilidades de utilizar efectivamente la lengua como vehículo de comunicación más allá de un pequeño grupo (familiar o microlocal); allí el proceso de desestructuración cultural es intenso y se incrementa debido a la presencia centenaria de las misiones religiosas y sus escuelas-internados "civilizadores", aunado a las migraciones obligadas por colonos y explotadores de recursos naturales. Hoy la agresión continúa y se incrementa debido a la invasión de los narcotraficantes, a la presencia de fuerzas armadas (Estado, guerrillas, parami-

litares), amén de la colonización campesina.

En los otros grupos la lengua se mantiene viva y es utilizada activamente dentro de las comunidades. Sin embargo, es necesario aclarar que en este punto hay diferencias importantes en las más de 60 lenguas supervivientes; mientras los wayuus y los paeces superan los 100.000 hablantes activos, encontramos más de 30 grupos que no llegan a los 5.000 hablantes, lo cual coloca a Colombia en una situación particular. En los grupos más activos y más organizados se han dado procesos que buscan la ampliación del radio de acción de la lengua y su uso en situaciones donde antes era utilizada la lengua de la sociedad dominante, el castellano. Éstos son los grupos que han luchado por lograr que las lenguas minoritarias pasen del papel de lenguas sometidas a lenguas en igualdad de condiciones y son precisamente ellos quienes han impulsado con más ahínco la revaloración y revitalización de las lenguas vernáculas. Se evidencia la relación que existe entre el desarrollo de autonomía política y la implementación de proyectos educativos más coherentes y apropiados.

En las condiciones descritas es claro que la conciencia de proteger y valorar las lenguas indígenas es una necesidad para el proceso educativo. También es claro que no se puede aislar el enfrentamiento lingüístico de la relación existente entre las sociedades indígenas y la sociedad dominante; allí el papel del lingüista deberá ser complementado por otros investigadores, los funcionarios y, lo que es más importante, por las mismas comunidades involucradas.

Es preciso decir que algunas veces en el camino de la etnoeducación se ha sobervalorado el papel de los estudios lingüísticos al haberse convertido las lenguas en un factor importante (a veces determinante) de identidad. A nuestro juicio la etnoeducación no es sinónimo de lingüística, ni de antropología, ni de etnodesarrollo, aunque pueda involucrarlos. Muchos de los programas impulsados en etnoeducación conceden un excesivo peso a la lengua, a su estudio y por ende al papel del lingüista.

Es claro que el lingüista será un asesor en este proceso, pero no debe ni puede ser el único. Se requiere además el concurso de pedagogos, psicólogos, antropólogos y otros especialistas en función del trabajo específico que se desarrolle.

Dado el peso que en todo este proceso se da a la escritura, es necesario decir algo al respecto. En nuestra sociedad la escritura es una realidad innegable, pero aún quedan en el mundo pueblos ágrafos (cada vez menos, pero existen) y otros que apenas recientemente han empezado a discutir sobre la posibilidad de utilizar una forma escrita para representar su habla. Las implicaciones del proceso de adquirir y utilizar la escritura en una comunidad, no sólo en la educación sino en la vida diaria, son muy importantes y su debate puede ser complejo, pero no nos detendremos allí en el momento. Es bien cierto que en la Colombia de hoy es necesario aprender a leer y escribir en castellano; también es cierto que cada día las lenguas indígenas se ven impelidas al proceso de la escritura. Éste puede ser un objetivo (político, cultural) válido, pero en sí mismo,

no lleva implícita su viabilidad. Será necesario abordar muy cuidadosamente el debate entre la oralidad y la escritura, entre los distintos tipos de oralidad y los diferentes tipos de escritura; en ningún caso podremos considerarlo agotado o superado. Debemos acostumbrarnos cada vez más a las diferentes oralidades, a las diferentes escrituras o, dicho de otra manera, a las diferentes formas de la textualidad.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN NACIONAL

Hasta el momento se piensa que la educación intercultural es solamente para los indígenas o grupos minoritarios. Nosotros pensamos que esto no debe ser así. Dado que la Constitución es clara en reconocer el carácter multicultural del país, la educación debería ser concordante con los postulados de la Carta Magna. Esto significa que la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario. Ésa será una manera de conocer y valorar la riqueza de las diversas culturas y lenguas indígenas, y a la vez una efectiva manera de enriquecer la escuela colombiana.

Éste sería un punto de partida original e innovador en la educación colombiana, pues se buscaría formar ciudadanos que comprendan la realidad nacional a partir de su inserción en diferentes culturas y de su interacción permanente con ellas, lo cual redundaría en el manejo de diversos y valiosos conocimientos, fortaleciendo una visión de mundo más amplia y menos dogmática.

¿Qué desean los padres de la escuela, en relación con la educación de sus hijos y sus culturas de origen? ¿Qué pueden hacer las organizaciones indígenas, el Ministerio de Educación, las universidades, las normales, la educación contratada con la Iglesia, para atender las culturas presentes en las escuelas indígenas y no-indígenas? Incluso, ¿qué puede y debe hacer la escuela, si quiere evitar ocultamientos, hipocresías y una etnoeducación de carácter romántico, simple, estática?

Se debe romper con la discontinuidad entre la cultura de los estudiantes y la cultura escolar. La cultura de los estudiantes está representada en diferentes estilos cognitivos, diversas lenguas, multiplicidad de motivaciones, interacciones, y es muchas veces una clara muestra de la diversidad cultural colombiana. La cultura escolar es eco de la sociedad mayoritaria y la discontinuidad con la cultura de los estudiantes se manifiesta en los contenidos, generalmente ajenos a los conocimientos que posee el estudiante y se deja el mundo familiar y cultural por fuera de la escuela. Es necesario que el alumno tenga la oportunidad de poner en relación lo que conoce con lo que debe aprender para que pueda producir un aprendizaje realmente significativo.

Es necesario desarrollar prácticas educativas que sean compatibles con las culturas presentes en el aula de clases, lo que no significa que todos los aspectos curriculares tengan que ser congruentes con las prácticas culturales de los alumnos. Se trata de que el conocimiento de estas culturas, de los modos de aprendizaje y los modos de socialización se uti-

licen como una guía útil para seleccionar los programas educativos, para alcanzar los objetivos académicos deseados y evitar los no deseados.

Habrà, entonces, que incorporar sistemáticamente la lengua a la actividad escolar y encontrar el espacio adecuado en el currículo. Esto no podrá realizarse desligado de la búsqueda pedagógica en contextos multiculturales y multilingües; tampoco se podrá llevar este proceso a buen término si no se logra la participación activa, comprometida y permanente de las comunidades, a través de los padres, ancianos, mayores y sabedores.

Los intentos de elaboración de currículo mantienen (ya lo hemos señalado) las áreas, las asignaturas, las horas de clases en el salón y el saber en compartimentos (las más de las veces inconexos), a nuestro juicio, los proyectos educativos y, por ende, los currículos, deberían tener su base y fundamento en las propias cosmogonías, axiologías y epistemologías de las comunidades indígenas; es decir, que la etnoeducación será diferente en cada uno de los pueblos indígenas. Sólo así se podrá superar el carácter homogeneizante que se le ha conferido. Existirán algunas similitudes por ejemplo en la relación con la sociedad mayoritaria, pero será necesario entender que incluso en las formas de relación con la sociedad nacional existen diferencias entre los distintos grupos.

El reto es grande: no se puede quedar la educación indígena, sea conceptualizada como "etnoeducación", como "educación propia", o como "educación endógena" en una política tolerante,

pero inaplicable por la magnitud de las dificultades a las que se enfrenta. Hacer realidad una escuela adecuada a los pueblos indígenas y sus particularidades, que respete la diversidad cultural y que permita formar ciudadanos ligados a sus raíces y vinculados al mundo, exige que tanto el Estado colombiano como las comunidades trabajen mancomunadamente en la misma dirección.

El Estado deberá definir una política lingüística adecuada y lograr que sus disposiciones sean funcionales; las comunidades deberán aportar lo mejor de sí mismas para encontrar los derroteros que les permitan avanzar con la prudencia y paciencia que exige la experimentación.

Responsabilidad mayor le compete al Estado, pues es de su incumbencia la reglamentación, la formulación de ejes curriculares, la definición de métodos, los criterios de evaluación y el modelo de enseñanza.

Antes de terminar citemos a Jorge Orlando Meló, quien hablando de la escuela en Colombia (no se refería específicamente a la escuela indígena) dice:

La escuela que puede transformar nuestra cultura debe tener unos rasgos que ya enuncié antes: estar centrada en el dominio del lenguaje, en la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante, en el desarrollo de la capacidad de crear, de decir cosas propias, de ser original. Esto supone bibliotecas, laboratorios y equipos para el arte. Y las bibliotecas no deben ser para aprender muchas cosas, sino para desarrollar la capacidad de comprender, confrontar, debatir y pensar. Para ello hay que aprender a leer pero también a escribir, cosa que como lo

sabe cualquiera que ha enseñado en una universidad, sólo logran hacer unos pocos estudiantes⁷.

El examen que se ha realizado hasta el momento ha sentado las bases para el trabajo futuro, que sin duda requerirá una mayor capacidad para reformular las directrices, para corregir el derrotero y una mayor voluntad para aplicar los resultados.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- González, Jorge, 1998. *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. Riohacha.
- Legarreta, Josu, 1998. *Derechos de los pueblos indígenas*. Estudio y selección de textos, Mugarik Gabe. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ministerio de Educación Nacional, 1996. *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los*

pueblos indígenas y afrocolombianos. Serie Documentos de trabajo. Santafé de Bogotá.

, 1996. *Yo'kwinsiro 10 años de etnoeducación*. Serie Documentos especiales. Santafé de Bogotá.

, 1995. "Decreto 804 de 1995, Reglamento del Título III, Capítulo 3 de la Ley 115: Educación para grupo étnicos".

Sánchez, Enrique (compilador), 1996. *Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina*. Disloque Editores, Santafé de Bogotá.

Valeria, Marta, 1995. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)* Ministerio da Educação e do Desporte, Universidade de Sao Paulo.

Zúñiga, Madeleine *et al*, 1987. *Educación en poblaciones indígenas*. Políticas y estrategias en América Latina. Unesco-Orealc, Santiago de Chile.

7 "Palabra y cultura" en revista *Número* No. 19. Santafé de Bogotá, 1998,40-43.