



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recibido: 17 de mayo de 2020. Aprobado: 18 de julio de 2020.

DOI: 10.17151/rasv.2021.23.1.12

Barreras institucionales para la implementación del sistema educativo indígena propio –SEIP– en el departamento de Caldas*

Institutional barriers to the implementation of its own indigenous educational system –SEIP– in the department of Caldas

RESUMEN

El presente trabajo plantea una elucidación en torno a las dificultades con las que se han encontrado las comunidades indígenas del departamento de Caldas en su intento por implementar el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio). El análisis se apoya en los trabajos de Bonfil, Bourdieu y Passeron. Se desarrolla una metodología que articula el Estudio de Caso con el Análisis de Documento y la Investigación Acción Participación. Primero, se toma como ejemplo el proceso de Educación Propia implementado en la región del Cauca desde finales de la década del setenta y, segundo, se identifican factores institucionales que han influido en la implementación del SEIP en Caldas. Se concluye que la falta de políticas públicas encaminadas al fortalecimiento y recuperación de la heterogeneidad de los *habitus* de las comunidades indígenas potencia la amenaza de su desaparición.

*El artículo hace parte de los hallazgos evidenciados mediante el proyecto “Entidades territoriales indígenas, Derechos Humanos, Gobernabilidad y Política Pública en la Ecorregión Cafetera” Fase I y II. Financiado por la Escuela Superior de Administración Pública ESAP reconocido conforme a las resoluciones 256 del 7 de febrero de 2018 y 2021 del 22 de julio de 2019 adscrito al grupo de investigación “Gobierno, Territorio y Cultura”.

Cómo citar este artículo:

García Sánchez, C. y Hernández, J. S. (2021). Barreras institucionales para la implementación del sistema educativo indígena propio –SEIP– en el departamento de Caldas. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 23(1), 264-284. <https://doi.org/10.17151/rasv.2021.23.1.12>

CAROLINA GARCÍA SÁNCHEZ

Candidata doctoral por la Universidad de Buenos Aires, Magister en Filosofía y profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Docente catedrática asociada de la Escuela Superior de Administración Pública. Manizales-Caldas, Colombia.

✉ carolina.garcia@esap.edu.co

ORCID: 0000-0002-1989-9074

Google Scholar

JUAN SEBASTIÁN HERNÁNDEZ

Sociólogo de la Universidad de Caldas y estudiante del pregrado en Administración Pública Territorial de la Escuela Superior de Administración Pública. Manizales-Caldas, Colombia.

✉ sebastian.her92@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2764-4944

Google Scholar



Palabras clave: Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-, educación propia, control cultural, reproducción social.

ABSTRACT

This paper suggests an elucidation about the difficulties faced by the indigenous communities of the department of Caldas in its attempt to implement the SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio - Own Indigenous Educational System). The analysis is based on the works by Bonfil, Bourdieu & Passeron. A methodology is developed that articulates the case study with Document Analysis and Participation Action Research. First, the Own Education Process, implemented in the region of Cauca in the 70's, is taken as an example and, second, institutional factors that have influenced the implementation of the SEIP in Caldas are identified. It is concluded that the lack of public policies aimed at strengthening and recovering the heterogeneity of the habitus of indigenous communities increases the threat of their disappearance.

Keywords: Own Indigenous Educational System -SEIP-, own education, cultural control, social reproduction.

Introducción

Con la Constitución de 1991 Colombia da el primer paso a la descentralización de las entidades territoriales y a la protección y preservación de la diversidad étnica y cultural que caracteriza al pueblo colombiano. No obstante, el trasegar hacia el reconocimiento de las minorías étnicas ha develado su vulnerabilidad y, con ella, el estado de cosas inconstitucionales por las que atraviesa, tal como se presentó en el 2004 con la Sentencia T-025, donde se declara el estado de cosas inconstitucionales en el territorio. Tiempo después, se promulga el Auto 004 de 2009 y el Auto 266 del 2017, ambos en el marco de dicha sentencia, para reiterar la grave situación de las comunidades, no solo respecto a la vulneración de sus derechos fundamentales, sino también, respecto a la identidad y pervivencia de sus culturas.

Actualmente los pueblos indígenas que habitan en el territorio colombiano se siguen enfrentando a diferentes amenazas que atentan contra su perdurabilidad cultural, social, política y física. La dispersión de sus miembros, ya sea por muerte o desplazamientos violentos, inicialmente por causa del conflicto armado y ahora de la persecución

política en contra de líderes sociales resultado del retroceso del Proceso de Paz, deja como antecedente la necesidad de incorporar las prácticas ancestrales al ejercicio de gobernanza de los territorios para fortalecer la pluriculturalidad y buen vivir de sus habitantes. Por tal motivo, es interesante analizar el caso de la implementación del sistema de educación indígena, máxime, si se asume que la educación es uno de los factores que influyen en la consolidación de los pueblos. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos tal como lo indican García y Martín (2011) en su estudio sobre el fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca.

A través de este artículo se presentan los resultados investigativos relacionados con el acceso al derecho a la Educación del proyecto: “Entidades territoriales indígenas, derechos humanos, gobernabilidad y política pública en la ecorregión cafetera. Fase II” un proyecto que contó con la participación directa, a modo de estudio de caso, del resguardo indígena de San Lorenzo ubicado en el municipio de Riosucio, departamento de Caldas.

Los diferentes resultados obtenidos de la triangulación de los datos llevó al estudio del análisis de las formas de acceso a los derechos fundamentales como salud, educación, tenencia de la tierra y agua potable, y al análisis de los condicionantes políticos y socioculturales que vulneran esas condiciones de acceso; en tanto, se evidencio que el problema de la vulneración de derechos de los pueblos indígenas no depende únicamente de factores externos a estos grupos; motivo por el cual es fundamental integrar las prácticas ancestrales y socioculturales a los procesos de gobernanza de los territorios para poder garantizar el buen vivir de las comunidades, tal como lo indican Bolaños y Ramos (2018) a través del trabajo que han liderado en las últimas décadas desde el PEBI-CRIC:

El reclamo por nuestros derechos, por el respeto a nuestras maneras de vivir, pensar y actuar como indígenas empezó a caminar con actividades como la creación de las escuelas comunitarias, lo que motivó reivindicaciones fundamentales que nos corresponden, entre ellas la educación propia en el marco del reconocimiento y la vivencia de la diversidad cultural. Dichas reflexiones se daban en las conversaciones diarias llevadas a cabo alrededor del fogón, de los rituales, la minga, las reuniones, las asambleas, los encuentros y los congresos del CRIC. Igualmente analizamos entre todos(as) las vías necesarias para el fortalecimiento de nuestras identidades culturales, para el tratamiento de los problemas externos e internos y la manera de

hacer activa la manifestación de un país pluricultural y multilingüe reconocido en los artículos 7, 8 y 10 de la Constitución Política de 1991. (p. 388)

En esta misma línea, Caviedes (2016), al hablar sobre la dificultad de la implementación del sistema de educación propia indígena advierte que:

(...) no son las vías administrativas las que impiden a niños, padres, maestros, cabildos o comuneros decidir sobre el contenido de la educación, sino que la jerarquía del conocimiento escolar sobre el conocimiento indígena, el desconocimiento de la agencia infantil en la relación entre niños/niñas con la comunidad y la aceptación de mecanismos sociales de aprendizaje que se alejan de la lógica formal escolarizada, determinan la posibilidad de una educación construida a favor de los intereses de cada vereda, resguardo o asamblea de padres, autoridades, maestros y niños indígenas. (pp. 231-232)

En lo que sigue, se presentarán los factores institucionales y comunitarios que están influyendo en la implementación del SEIP en Caldas como consecuencia de la falta de compromiso por parte del Estado para con la implementación de políticas públicas que contribuyan con la pervivencia material e inmaterial de estas comunidades y de las problemáticas internas que las aquejan.

Materiales y métodos

Para el desarrollo del proyecto: “Entidades territoriales indígenas, derechos humanos, gobernabilidad y política pública en la ecorregión cafetera. Fase II” se asumió un enfoque mixto y se articuló el estudio de caso con el análisis de documento y la investigación acción participación como estrategia metodológica.

Se planteó tres dinámicas de intervención al territorio. La primera a partir del ejercicio etnográfico (Rockwell, 2009) que permitió, a través de los protocolos de trabajo y diarios de campo, hacer una descripción de las condiciones de acceso de las comunidades a los derechos de Salud, Educación, Agua potable y Tenencia de tierra. La segunda dinámica de intervención consistió en el desarrollo de mesas de trabajo comunitario que tenían por objeto analizar, ajustar y validar, con las autoridades y líderes del resguardo, tanto la información recolectada por el equipo etnográfico, como las encuestas estructuradas que fueron aplicadas a los mayores, cabildantes, líderes comunales, docentes que viven y hacen parte del resguardo, parteras y médicos tradicionales. Así mismo, se realizó con

los integrantes de las mesas de trabajo una matriz DOFA en torno a las condiciones de acceso a cada uno de los derechos fundamentales objeto de estudio. La tercera dinámica de intervención implicó procesos de transferencia de conocimiento que le permitió a las instituciones, en este caso a la ESAP, contribuir indirectamente con el fortalecimiento de los procesos de gobernabilidad del territorio y buen vivir de las comunidades, mediante la capacitación de los líderes y socialización de saberes entre las comunidades, las instituciones y la academia.

Resultados

El presente estudio permitió observar la estrecha relación que existe entre la etnoeducación y el sistema de creencias dominantes en determinada comunidad, basado por supuesto en valoraciones cosmológicas del mundo que determinan las prácticas sociales. Como en cualquier cultura, los indígenas tienen un estatus que mantener para conservar el control social y económico; cuando no se permite a estas comunidades establecer un currículo propio, sino que se imponen los modelos globalizados de educación, existe una tendencia a perpetuar la reproducción social de un sistema de dominación establecido en las comunidades indígenas desde la introducción de pedagogías foráneas como estrategia de sometimiento cultural a partir de sus propios docentes.

La noción de *control cultural* desarrollada por Bonfil (1983) es definida como: un sistema social de decisión sobre los elementos culturales que son necesarios para la conformación de las acciones sociales. En este sentido, el “control cultural” es el resultado de un sistema de decisión impuesto o autónomo, compuesto por elementos materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. El primer elemento, hace relación a objetos en estado natural o transformados por el hombre que pueden ser aprovechados en un momento determinado; el segundo, a formas de organización social sistematizadas a través de las cuales se garantiza la participación de los integrantes de un grupo en el ejercicio de una acción; el tercero, a experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y se transmiten de generación en generación; el cuarto, a los diferentes códigos que posibilitan la comunicación entre los actores que hacen parte de una acción en la que el lenguaje es fundamental y; el último, hace relación a los valores y creencias que motivan la participación y aceptación de las acciones realizadas colectivamente. La autonomía o no que desarrollen las comunidades indígenas respecto a sus propios procesos culturales depende, según Bonfil (1983), del control que puedan llegar a tener sobre dichos elementos.

Una muestra de capacidad de decisión sobre los elementos culturales en comunidades indígenas la podemos observar en el proceso etno-educativo que desde la década del 70 se ha venido implementando en el Cauca. El proceso inició con las “primeras escuelas experimentales” de educación propia, que no surgieron de una necesidad educativa sino política, pues sirvieron a las comunidades como instancias de organización para confrontar a terratenientes que habían arrebatado grandes porciones de terreno a sus resguardos¹. Posteriormente surgieron las “escuelas comunitarias” que permitieron la aparición de los primeros Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), la construcción de currículos propios, el rescate de lenguas autóctonas, la elaboración de material didáctico para la enseñanza y el reconocimiento institucional para orientar autónomamente el sistema de enseñanza indígena. A finales de la década del 90 se completa el desarrollo y articulación de los procesos de enseñanza con el Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural -PEBI-.

La educación propia en el Cauca ha influido como referencia para que las comunidades indígenas de Colombia aumenten las posibilidades de decisión sobre sus elementos culturales, permitiendo que los miembros actúen en el marco de una cultura autónoma o propia, pues los contenidos curriculares de la enseñanza se orientan por la reproducción social del patrimonio cultural que han heredado. En la implementación de los métodos de enseñanza propia, las comunidades indígenas rescataron elementos de su cultura y, a través de la educación, lograron poner en juego estrategias que les permiten seguir reproduciendo tales elementos ya que terminan siendo esenciales para la orientación de sus prácticas: la valoración de la lengua *Nasa yuwe* y *Namuy wam* (Guambiano), la oralidad como herramienta de identidad comunitaria, el *Tul* (huerta comunitaria) como forma de entender el valor del trabajo y su papel en la cosmogonía Nasa, constituyen algunos ejemplos.

En Caldas, la política de etno-educación Embera se planteó en el año 1988 y desde entonces se ha encontrado situada en la ambigüedad de la progresión y la regresión de sus alcances. Su implementación ha estado supeditada a la voluntad política de los gobernantes de turno. Pese a que el proyecto etno-educativo se encuentra desde hace años en su etapa de formulación, no se ha podido transformar en política educativa implementada por el gobierno departamental y las administraciones locales. Sin embargo, a raíz del Auto 004 de 2009 promulgado por la Corte

¹ Alrededor de la lucha sobre la tierra se enfrentaron a los embates desplegados por los terratenientes en el Cauca. Al final de la confrontación y gracias a los procesos organizativos, las comunidades lograron recuperar 250 mil hectáreas de tierra, lo que se vio reflejado en un aumento del 80 % del territorio indígena del departamento caucano (CRIC, 2004).

Constitucional, se llama la atención sobre el alto riesgo de desaparición física y cultural, en el que se encuentran más de 30 etnias del país por causa del conflicto armado interno, y se propone la generación del “Plan de Salvaguarda del Pueblo Embera de Caldas”, donde nuevamente se retoma la Educación Propia como una línea de acción de gran importancia para la Nación².

En dicho plan se evidenció que, de un lado, las comunidades indígenas de Caldas, formadas con una fuerte organización política, habían logrado avances en los procesos de implementación de educación propia, con una planeación de la misma en sus aspectos pedagógicos, didácticos, curriculares, metodológicos; de otro lado, y contrario a aquellas, los esfuerzos de otras comunidades indígenas sin una fuerte organización política, se habían desarrollado por separado durante largo tiempo y sin ningún tipo de orientación central, haciendo partícipe a la población estudiantil en los procesos de enseñanza de la escuela oficial. Esto último implica reconocer que las prácticas indígenas no se reproducen necesariamente por vía de la educación y que son diezmadas continuamente ante la adquisición de conocimientos provenientes de la educación oficial; perdiendo progresivamente la capacidad de decisión sobre elementos de su cultura por la escasa organización en torno a la educación propia. Es así que estas comunidades materialmente hacen tránsito a formas de producción no tradicionales, desconociendo algunas modalidades político-organizativas originarias. La utilización del castellano en los procesos comunicativos en el aula, por ejemplo, los incita a no hablar la lengua Embera, entre otra serie de prácticas que conllevan a adquirir una cultura impuesta.

Son barreras de carácter institucional las que han impedido a los indígenas de Caldas manejar con autonomía sus elementos culturales, aspecto que debería constituir la base para orientar la solución de sus propios problemas. Entre otras, la principal barrera institucional es el factor normativo que impide poner en marcha el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y su manejo autónomo por parte de las comunidades. Según lo contemplado en el Decreto 1953 de 2014 se exige que las comunidades indígenas demuestren experiencia de por lo menos diez años en procesos de educación propia y siete años en administración de recursos públicos o privados, de los cuales, por lo menos tres años estén relacionados con educación, para poder adquirir las

² Es necesario recordar que es con el decreto 2500 de 2010 que las autoridades indígenas son habilitadas por el Estado para construir sus propios proyectos educativos comunitarios a nivel político administrativo y pedagógico.

funciones administrativas y la prestación del servicio público educativo dentro de sus territorios.

En el primer ámbito los alcances son limitados e insuficientes, pues el Plan de Salvaguarda del Pueblo Embera expresa que para el año 2012 solo tres comunidades³, de las diecisiete existentes en el departamento, usaban un modelo de educación propia⁴, contando, además, con ciertas restricciones, pues los modelos curriculares y pedagógicos solo se imparten hasta tercero 3° de primaria. Luego los niños se enfrentan al modelo pedagógico utilizado por la educación oficial conocido como “Escuela Nueva”, abandonando todo el intento de adquirir una educación desde lo propio. En el segundo, no es mayor el grado de avance, pues los recursos dirigidos del Sistema General de Particiones (SGP) para la educación indígena son gestionados por las alcaldías, impidiendo que las comunidades adquieran experiencia en el manejo de dichos rubros.

La acción política de las instancias estatales que participan en el campo de la educación indígena constituye otra barrera. Un factor problemático puede ser la ausencia de propuestas etno-educativas en los planes de desarrollo a nivel local y departamental, para ser reemplazadas por políticas educativas que se estructuran sobre la base del mejoramiento de indicadores cuantitativos, olvidando el carácter étnico y diferencial que las debe caracterizar. Para ilustrar el caso anterior con un ejemplo concreto, puede hablarse del municipio de Riosucio Caldas, en donde se sitúan cuatro resguardos indígenas.

En el municipio mencionado existen diecisiete instituciones educativas, tres de las cuales se encuentran en el área urbana y las catorce (14) restantes en zonas rurales en jurisdicción de los territorios indígenas. Al revisar el plan de desarrollo municipal no se vislumbra una política étnica orientada a la implementación de la educación propia, sometiendo a los niños indígenas a la adquisición de conocimientos ajenos a su cultura por vía del sistema de enseñanza oficial, conocimientos que terminan siendo descontextualizados de las prácticas cotidianas orientadas desde la comunidad.

.....
³ Son el resguardo indígena de la Montaña (Riosucio), La Albania (Risarcaldá y San José) y Totumal (Belalcázar).

⁴ Es necesario precisar que a su vez constituyen procesos de pilotaje, en este sentido se convierten en ejercicios experimentales. No se debe asumir que ello sea un factor negativo, pero sí refuerza la idea de que la educación propia en Caldas no existe como sistema sino como acciones aisladas.

Respecto al Plan Decenal de Educación 2019-2029, desde la Secretaría de Educación, el secretario de despacho informó que:

Desde la Secretaría de Educación se está construyendo el Plan Decenal de Educación 2019-2029, pensando en cobertura, accesibilidad y universalización de la educación, dirigido a mejorar la calidad de la educación en el municipio y las comunidades indígenas ejercen un rol fundamental pues uno de los aspectos que se trabaja en este Plan Decenal tiene que ver con los Modelos de Educación Propia y los Proyectos de Educación Indígena (PEI), los Proyectos de Educación Comunitaria (PEC). (L. Gañán, comunicación personal, junio 17 de 2018)

Dicho documento fue presentado para ser sancionado por el Concejo del municipio en agosto de 2019, pero como consecuencia de diferentes errores procedimentales no se llegó a sancionar y, a la fecha, está suspendido; lo que evidencia la falta de disposición política por parte de las entidades gubernamentales, en este caso a nivel local, para apoyar iniciativas que intentan fortalecer a los grupos minoritarios. Lo anterior deja al descubierto que no es falta de compromiso por parte de las autoridades indígenas lo que ha troncado de manera sistemática la implementación del SEIP.

A modo de estudio de caso, el resguardo indígena de San Lorenzo se ha caracterizado durante los últimos años por su organización y constancia. Sus autoridades y líderes se organizaron con el ánimo de recuperar sus tradiciones ancestrales y de esa manera preservar su cultura. Dentro de las diferentes estrategias implementadas por las autoridades del resguardo como garantía de su pervivencia cultural se cuenta el trabajo por la medicina tradicional. Los indígenas de San Lorenzo son conocedores de la importancia de sus prácticas medicinales y del papel que estas tienen dentro del contexto general de su cultura. Por ello han venido trabajando en la formación de sus médicos, en el fortalecimiento de la medicina tradicional a base de hierbas de la región y rituales característicos de su patrimonio cultural; esto es, prácticas que dejan ver sus creencias y su forma de relacionarse con la naturaleza.

Ahora bien, al nivel de la educación formal, el resguardo cuenta con tres (3) instituciones educativas ubicadas en las comunidades de San José, San Jerónimo y el Centro Poblado San Lorenzo. Dichas instituciones educativas brindan los servicios de básica primaria y básica secundaria. No obstante, y teniendo presente que el territorio de San Lorenzo es demasiado extenso, se intenta dar mayor cobertura a la educación básica

primaria mediante la implementación de escuelas satélites de dichas instituciones en otras comunidades alejadas como, por ejemplo: Blandón, Honduras, Aguas Claras, Bermejál, entre otros.

Muchos de los jóvenes que habitan en estas comunidades “satélites”⁵ deben desplazarse a alguno de los centros educativos, bien sea San Jerónimo, San José o el Centro Poblado, para cursar su bachillerato. Dada la distancia entre estas instituciones “satélite” y las comunidades receptoras, ellos deben desplazarse por trochas que les exigen caminatas que oscilan entre los treinta (30) y los sesenta (60) minutos por trayecto, tanto de ida como de regreso. Vale la pena aclarar que el tiempo de recorrido para cada uno de los trayectos cambia significativamente si se trata de una persona que no está acostumbrada y desconoce los caminos, en cuyo caso llegarían a tardar más de dos (2) horas.

En el territorio que conforma el resguardo de San Lorenzo también se implementan procesos de educación y formación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que, sin incluir un enfoque de diferenciación cultural, son orientados a la primera infancia y a mujeres en condición de maternidad, bajo los programas “Aldeas infantiles”, “de cero a siempre” y los hogares “FAMI”, y cuentan con Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Además, existen convenios establecidos con el SENA para que los estudiantes de bachillerato tengan posibilidades de acceder a educación continuada.

Cabe resaltar que las instituciones educativas del resguardo cuentan con el apoyo y seguimiento de la Secretaría Municipal y Departamental de Educación, como también con el apoyo del Consejo Regional Indígena de Caldas -CRIDEC-.

A nivel no gubernamental, la Universidad de Antioquia y la Universidad Tecnológica de Pereira han hecho presencia en diferentes instituciones educativas de las comunidades de San José, San Lorenzo y San Jerónimo. Estas entidades ofrecen formación académica profesional en sus programas de etno-educación. Muestra de ello es que en la actualidad un gran número de la población cuenta con un nivel profesional y un 45 % de los docentes que fungen y son originarios del resguardo son etno-educadores egresados de estas instituciones. Ello implica nuevas miradas de la educación desde la perspectiva de los mismos nativos que, en algunos casos, al salir a prepararse, entran en diálogo con el mundo de

⁵ Este término hace referencia a las sedes que las instituciones educativas tienen en las comunidades alejadas de los centros poblados.

la modernidad, generando un cambio en la forma de enseñar y un rediseño de los objetivos y contenidos del proyecto etno-educativo, aunque no siempre en beneficio del rescate cultural.

La mayoría de instalaciones de las instituciones educativas cuentan con servicios de electricidad y redes comunitarias que las hacen adecuadas para la práctica de la enseñanza. Se debe dejar claro que el agua que consumen los estudiantes en sus respectivas instituciones no es potable. Las instituciones, en su gran mayoría, cuentan con restaurante escolar en el que se les propicia a los niños el alimento durante su jornada de estudio. Según información dada por los cabildantes y algunos comuneros, un 20 % las instalaciones escolares no están en condiciones óptimas, aunque sirven para brindar el servicio.

Las escuelas propias están destinadas a salvaguardar y difundir entre los habitantes los usos y costumbres de las comunidades, pero no están articuladas a los procesos de enseñanza formal y son dirigidas por líderes comunitarios y no necesariamente por los docentes. La educación formal les ha sido impuesta y, aunque reconocen la necesidad de formarse en ella, la conciben como un factor que ha contribuido a la pérdida de sus elementos culturales. Un ejemplo claro de ello es que su lengua ha sido exterminada del territorio por procesos de aculturación que vienen desde la conquista hasta hoy, y el Estado no ha desarrollado ninguna política pública que contribuya con el fortalecimiento de este patrimonio cultural.

No obstante, es un hecho que las comunidades indígenas deben abrirse a los requerimientos de la educación actual, comunicarse con un mundo en expansión en donde la enseñanza cuenta con más recursos que nunca. Los integrantes de estas comunidades, no creen que deban permanecer aislados del resto de la humanidad para garantizar su pervivencia, como tampoco creen que la contemporaneidad tendría que seguir colonizando las culturas indígenas sin el menor respeto y sin la mínima consideración respecto a su territorio y formas de habitarlo. Al respecto, el secretario del área de educación del resguardo informa que:

Nosotros asumimos que la educación ha de ser situada, hecha desde y para el ambiente en el que se desarrolla. Hablar de etno-educación hoy por hoy es plantear un diálogo entre las prácticas sociales ancestrales y las posibilidades de la modernidad; implica construir un currículo basado en los intereses y necesidades de los indígenas, respetando la transmisión de las costumbres, lengua y creencias, pero permeado, inevitablemente,

por los lineamientos educativos internacionales. (C. A. Betancurt, comunicación personal, junio 21 de 2018)

Según el secretario de educación del resguardo, un buen ejemplo de lo anterior es que para el año 2018 se trató de articular en la enseñanza de instituciones de educación la práctica de la danza tradicional, las manualidades, el cultivo de productos tradicionales, las chirimías, entre otras. Según el mismo secretario, el gobierno departamental viene apoyando una serie de procesos orientados a capacitar a los etno-educadores, con la finalidad de profundizar en el estudio de la lengua materna Embera. Relacionado con lo anterior, según datos aportados por la coordinadora del área de educación del Cabildo Mayor del resguardo, el 76 %⁶ de los docentes que imparten enseñanza en San Lorenzo son etno-educadores, sumado a que la totalidad son nacidos y viven en el resguardo. Por otra parte, aunque se desarrollan procesos de implementación de la educación propia en las instituciones educativas de San Jerónimo y San Lorenzo, es la institución San José la que viene profundizando este modelo haciendo énfasis en las prácticas ancestrales.

Discusión

Llama la atención, dentro de los resultados de los datos recolectados durante el desarrollo de la investigación, el hecho de que a la pregunta por el grado de compromiso por parte de los docentes para con el fortalecimiento de las prácticas ancestrales, los comuneros afirmen que no evidencian un compromiso general para con dicho propósito y que solo en algunos casos es evidente. Esto se correlaciona con el grado de compromiso comunitario que los docentes muestran a la comunidad a través de su participación y liderazgo en la elaboración de eventos, acompañamiento a las familias, gestión de proyectos comunitarios, entre otros.

Según información aportada por las autoridades indígenas, líderes comunales, y médicos tradicionales (actualmente solo el 84 % de los docentes) contribuyen con el fortalecimiento de las practicas ancestrales, lo cual es preocupante si se tiene en cuenta que dicho porcentaje es sólo con relación a los docentes que habitan y hacen parte del territorio que según la información institucional equivale al 45 % del total de la planta docente de las tres instituciones educativas. Lo que implica que no existe la cadena lógica y coherente de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes (Bourdieu. 2007). Respecto a este mismo grupo, la percepción

.....
⁶ Se debe hacer la salvedad de que este dato no coincide con la información obtenida con otras autoridades y con la aportada por las instituciones de educación.

que tienen las autoridades, líderes, médicos y los mismos docentes respecto a su capacidad para gestionar y desarrollar eventos comunitarios es que solo el 76 % de los docentes cumplen dicho rol, dejando a un 23 % de estos por fuera de la figura del docente como “líder comunitario”.

En este mismo sentido, y frente a la figura del docente “líder comunitario”, es interesante saber que, para las autoridades, líderes comunitarios, médicos tradicionales y los mismos docentes solo un 64 % de los docentes del territorio hacen procesos de acompañamiento a sus estudiantes y familias. Un dato que se constituye en un elemento alarmante, máxime si se tiene presente que son muchas las problemáticas por las que atraviesan los jóvenes del resguardo y sus familias, como la drogadicción, microtráfico y la prostitución, producto de estructuras familiares disfuncionales que dejó el paso del conflicto armado por estos territorios. A un 36 % de los docentes no les interesan las condiciones de vida ni los conflictos que acompañan el día a día de los estudiantes y sus círculos familiares. En este orden de ideas, el interés que manifiestan los maestros del territorio por los alumnos y familiares es bajo y lo es aún más por sus propias comunidades en donde solo el 44 % de los docentes se destacan como líderes.

Frente a este panorama un poco desalentador, entre el 45 % de los docentes que hacen parte del resguardo y lo habitan, solo el 40 % están comprometidos con el proceso de fortalecimiento de la educación propia, ubicando al 60 % de ellos en el desinterés frente a lo que implica la recuperación de las prácticas ancestrales de sus comunidades. De suerte que, a la indiferencia de las autoridades locales, se suma la de los mismos docentes como resultado de la estructuración por parte de estos últimos, de la estructura aprehendida en sus procesos formativos por fuera del resguardo.

La mayoría de los docentes del resguardo son etno-educadores. Personas que, en algunos casos, han salido de sus comunidades para formarse profesionalmente en diversas universidades del país para luego regresar y convertirse en educadores de su propia comunidad. El índice de regreso se encuentra cerca al 50 % y se proyecta aumentarla. La vinculación laboral de los docentes se hace a través de la Secretaría Municipal de Educación en coordinación con la Secretaría Departamental, pero el proceso de selección se encuentra a cargo de las autoridades del resguardo. Durante el último tiempo, las autoridades del resguardo cuentan con mayor autoridad y autonomía para designar sus etno-educadores, aspecto que se vislumbra como un gran paso hacia la implementación de una educación propia en el territorio. Prueba de ello es que hacia el año

2008 se crea la Mesa de Concertación en Educación por cada municipio con sus respectivos decretos y resoluciones. Algunos docentes fueron enfáticos en decir que permanentemente el Gobierno Departamental les oferta procesos de capacitación en los que tienen posibilidad de reforzar sus capacidades.

El estudio de caso de las condiciones de acceso al derecho a la educación en el resguardo de San Lorenzo, evidenció que no sólo existen aspectos institucionales a nivel local y nacional que amenazan con su pervivencia, sino que incluso sus propios docentes están contribuyendo desde su indiferencia con la pérdida de identidad cultural. Al respecto uno de los líderes comunitarios afirmó que, desde la Secretaría de Educación del resguardo, están abordando temas que permitan el acceso a la educación de los indígenas que integran cada una de las comunidades del resguardo. El primer tema tiene que ver con los procesos de “educación propia” que se vienen implementando con la población en edad escolar. Indicó que en el resguardo se viene hablando de educación propia desde el año de 1978 pero su implementación ha sido un proceso lento y difícil debido a que encuentra demasiados detractores, empezando por los mismos comuneros, quienes la rechazan debido al nivel de occidentalización al que constantemente han estado expuestos.

La educación propia se basa en el reconocimiento de la relación que existe entre los indígenas con la tierra, pero también, con el mundo tecnológico. El modelo de educación propia establece que los indígenas deben estar actualizados sobre lo que pasa afuera del resguardo sin la necesidad de olvidar los principios y la cultura adquirida desde el seno familiar, para ello se ha tratado de articular en la enseñanza de instituciones de educación la práctica de la danza tradicional, las manualidades, el cultivo de productos tradicionales, las chirimías, entre otras.

Para afinar los procesos de educación propia, la Secretaría de Educación del resguardo viene trabajando sobre la construcción de un modelo pedagógico, que se apoya en la consigna “todos aprendemos de todos”. De ese modo cada uno de los actores con los que se relaciona el niño indígena es un factor educativo y formativo, el padre y la madre educan, al igual que lo hacen el docente, el médico, el sacerdote, los pares. Un modelo pedagógico muy parecido al de la educación formal pero que se encuentra aterrizado sobre el contexto cultural del resguardo. (C.A. Betancurt, comunicación personal, junio 21 de 2018)

La construcción y posterior implementación del modelo pedagógico del que se viene hablando constituye para el funcionario una oportunidad para recuperar la identidad entre la población más joven del resguardo, según lo indicado por el líder indígena:

(...) Esos procesos han cautivado a los jóvenes por interesarse acerca de los principios y orígenes de su comunidad, de dónde vienen, quiénes son sus ancestros, etc., manteniendo viva la tradición y la cultura. (C.A. Betancurt, comunicación personal, junio 21 de 2018)

Las autoridades, médicos tradicionales y líderes de las 21 comunidades que conforman el resguardo, se niegan a olvidar su ancestralidad, para lo cual, están implementando prácticas de resistencia contra los procesos de imposición que el gobierno nacional ha implementado en sus territorios mediante políticas homogenizantes que desconocen las particularidades de los grupos minoritarios implementadas a través de la educación formal y oficial.

En el resguardo indígena San Lorenzo, por ejemplo, se desarrollan semilleros de guardia indígena en los que se inculca a los niños desde temprana edad el cuidado por el territorio; también se implementan los cabildos escolares permitiendo recrear en el contexto de la escuela las formas políticas y organizativas propias de la comunidad; progresivamente se incorporan a los contenidos de la enseñanza la práctica de la danza tradicional, la realización de manualidades y artesanías ancestrales, el cultivo de productos tradicionales, las chirimías con instrumentos musicales propios, el conocimiento ancestral sobre el uso de plantas medicinales y procedimientos de salud propia. Lo anterior a modo de dispositivos culturales como estrategias de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1998; 2003).

Con referencia a esto último, el resguardo cuenta con la escuela de medicina tradicional conocida como JAIVIDA que es pionera en la región y desde donde se forma a los futuros médicos tradicionales en los conocimientos y las prácticas de la medicina propia y la utilización de las plantas medicinales. Asimilan la preparación de medicinas, la dosificación a la hora de recomendar su ingesta, la preparación y la realización de rituales y armonizaciones, etc. El periodo de estudio oscila entre los 7 y los 12 años y actualmente la escuela cuenta con 30 jóvenes estudiantes. Lo que se observa mediante este ejemplo según el planteamiento de Bonfil (1991) es la disposición del grupo por ejercer la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales materiales, organizativos, de conocimiento, simbólicos y emotivos que caracterizan su cultura, con la

finalidad de rescatarlos, mantenerlos y transmitirlos a través de procesos de educación propia. Al respecto uno de los médicos tradicionales afirma que:

Todo aquel que desea ser médico tradicional lo puede lograr, siempre y cuando, este asista a la academia de médicos tradicionales, lo que implica para el futuro aprendiz, enfrentarse con un cumulo de condicionantes sociales surgidos por los procesos de enajenación cultural derivados del periodo de la conquista y en particular de los procesos de evangelización realizados con los indígenas. Antes de la constitución de 1991 los médicos tradicionales eran señalizados por la iglesia como herejes y gozaban de desprestigio por parte de la comunidad. (E1, comunicación personal, noviembre 15 de 2019)

La escuela de medicina fue conformada en el resguardo de San Lorenzo entre 1996-1998. No obstante, persistió el rechazo social hacia los médicos tradicionales motivado por las creencias religiosas, pese a que con la Constitución de 1991 se habían reconocido sus prácticas como parte del patrimonio material e inmaterial de la cultura de las comunidades minoritarias. Entre el año 2002-2003 sale la primera promoción de médicos tradicionales, y recién entre los años 2004 y 2005 sus prácticas empiezan a ser aceptadas por la comunidad, como resultado de una apuesta política liderada por las autoridades indígenas que tenían como propósito el fortalecimiento de las prácticas ancestrales propias de su cultura. La escuela de medicina se constituye de esta forma en un claro reflejo del poder que llegaron a ejercer los líderes comunitarios y autoridades en el proceso de reivindicación de las prácticas ancestrales. Al respecto una de las autoridades indígenas afirma que:

Como autoridades nos pusimos la tarea de familiarizar a todos los comuneros con las prácticas de la medicina tradicional y empezamos con lo más elemental: dar gracias y encomendar nuestro trabajo a la madre tierra a través de armonizaciones. Al principio algunos se retiraban, pero paulatinamente y gracias a la persistencia de nuestros médicos y autoridades, quienes eran reacios a participar, terminaron aceptando los rituales e incluso empezaron a consumir la medicina ancestral. (E. Betancurt, comunicación personal, junio 19 de 2018)

Respecto a los *habitus* que representan la medicina tradicional y la religión católica como capital cultural del resguardo (Bourdieu, 2007), una de las autoridades explica que “Para los comuneros, la medicina tradicional representa nuestra espiritualidad mientras que la religión, en este caso la católica, nuestra religiosidad” (E. Betancurt, comunicación personal, junio

19 de 2018). De manera que logran articular dos tradiciones culturales que en principio consideraron contradictorias. Actualmente, la medicina tradicional indígena goza de gran reconocimiento y aceptación por parte de los integrantes de los resguardos y es considerada al mismo nivel que la medicina alopática.

Según el representante de la Escuela de Medicina, el programa de formación en medicina tradicional consta de tres ciclos, los cuales poseen capacitación teórica- práctica, además de una serie de pruebas espirituales que deben aprobar los estudiantes para poder pertenecer a ese selecto grupo de personas conocidos como médicos.

Las tres fases o ciclos por los que deben pasar los aspirantes se desglosan de la siguiente manera:

Primera fase: en ella se instruye al estudiante en la importancia de la tierra y sus usos, poseen un programa cátedra de herbolaría, donde además de estudiar a fondo la taxonomía de las plantas, estudian a fondo las propiedades y aplicaciones medicinales de las plantas y sus extractos. En esta fase las plantas medicinales constituyen uno de los principales recursos terapéuticos tanto en el medio rural como urbano, los indígenas conocen la dificultad para acceder a los servicios de atención médica occidental, ahí juega un rol primordial la medicina tradicional; acentuándose como primera alternativa en materia de salud para todas las poblaciones alejadas de las cabeceras municipales. Además de satisfacer la demanda de todas aquellas personas que prefieren la medicina tradicional sobre la occidental, sin escatimar el uso de la medicina occidental como primera alternativa para tratar algunas enfermedades que no pueden ser tratadas por la medicina tradicional. En la academia se han segmentado y clasificado en tres grandes grupos las plantas tradicionales: dulces, amargas y ácidas, siendo las primeras para rituales de armonización, las segundas para limpieza de enfermedades ocasionadas por espíritus y las últimas para estabilizar el PH corporal.

Segunda fase: en ella el estudiante tiene su acercamiento directo con insumos de la medicina ancestral, en esta fase se aprende a identificar enfermedades y a instaurar el tratamiento de elección. Desde una perspectiva académica occidental, esta segunda fase correspondería a la cátedra de Patología clínica y Farmacología.

Tercera fase: es la última fase por la que tiene que pasar un aspirante a Médico tradicional, en ella, el aprendiz se enfrenta a una serie de

pruebas de carácter espiritual. Manifiestan que los adultos mayores y los taitas, observan la manera cómo actúa el aspirante ante diferentes circunstancias de la vida. Algunos de los comportamientos que deben cumplir los aspirantes son: el actuar siempre con amor, los jóvenes deben abstenerse de caer en adulterio, actuar sin ambición ni codicia... Se podría inferir que gran parte de estos mandamientos poseen algo de concordancia con los mandamientos de la religión introducida por los españoles al momento de la Colonia. (E1, comunicación personal, 17 de agosto de 2019)

La construcción y enseñanza de la medicina tradicional se impone como una forma de *control cultural* que garantiza la pervivencia de lo que los líderes indígenas llaman “prácticas ancestrales” mediante la articulación de elementos culturales propios y ajenos.

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Son propios, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales ajenos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que este no ha producido ni reproducido. En situaciones de contacto interétnico, particularmente cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas, de dominación/sujeción, la cultura etnográfica (esto es, el inventario total de los elementos culturales presentes en la vida del grupo) incluirá tanto elementos propios como ajenos. (Bonfil, 1983, p. 173)

Los elementos propios se ven escenificados en el primer nivel de formación, en donde los aprendices de médico se enfrentan con el conocimiento de las plantas medicinales que son usadas para el manejo comunitario de diferentes afecciones. El segundo nivel representa a los elementos ajenos a la comunidad, pero que, gracias a la interacción con otros grupos, son asumidos como propios. Tal es el caso de medicinas como el Rappé, originario de comunidades del Brasil y, el Chimú, proveniente de Venezuela.

De manera análoga a lo presentado en el Cauca con los procesos etno-educativos, en el resguardo de San Lorenzo, la Estrategia de Reproducción Social en términos de Bourdieu y Passeron (1998), así como de Control Cultural en términos de Bonfil (1983) por el fortalecimiento de la medicina tradicional, no surgió de una necesidad particular, sino de una política de grupo por su pervivencia.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede decir que la Educación Propia es un aspecto de gran importancia para las comunidades indígenas por tratarse del sistema que ofrece mayor posibilidad de autonomía cultural (Bourdieu, 2007) y la probabilidad de incorporar las prácticas socioculturales, históricas y ancestrales a los procesos de formación a las actuales generaciones.

Si la educación, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1998; 2003), es un mecanismo de reproducción social, la construcción de sistemas de educación propia debe ser un factor determinante a la hora de pensar en la pervivencia de los grupos étnicos, pues su implementación contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y a la reproducción de las cosmogonías indígenas.

No obstante, es precisamente frente a este aspecto que no hay sinergias entre los gobiernos comunitarios, locales y nacionales. El gobierno local está supeditado a los lineamientos dados por el gobierno a nivel nacional y este, a su vez, responde a exigencias de carácter internacional que intentan estandarizar los procesos educativos ignorando las particularidades de los grupos minoritarios.

Para el caso del resguardo de San Lorenzo, esta imposición nacional ha logrado articularse a los intereses de los maestros que en la actualidad tienen la responsabilidad de formar a los futuros comuneros y empiezan a presentar el saber ancestral como algo que no representa los ideales de los jóvenes. Ello entra en conflicto con los procesos de gobierno propio impulsados por los líderes y autoridades indígenas, lo que representa una amenaza para la pervivencia de este grupo étnico.

El problema surge cuando los docentes de la educación formal impiden a los estudiantes reconocerse como indígenas, observando con desdén los elementos ancestrales de su cultura; de tal manera piensan que no es adecuado que los estudiantes indígenas retomen el aprendizaje del dialecto Emberá, persuadiéndolos a que es mejor aprender otra lengua o idioma extranjero porque les da mayores posibilidades ante un mundo globalizado.

El modelo pedagógico de educación propia se basa en una visión “bio-centrista” en donde los indígenas se conciben a sí mismos como parte integrante de la naturaleza, en contraposición al modelo de educación occidental que se basa en una perspectiva

“antropo-centrista” en donde el hombre al no ser parte de la naturaleza la cosifica y la destruye. (C.A. Betancurt, comunicación personal, junio 17 de 2018)

Finalmente, se puede afirmar que son varias las barreras que impiden poner en marcha el SEIP y reducen los contenidos de la enseñanza propia a los que impone la educación oficial a nivel nacional, lo que genera estrategias de reproducción social en donde las comunidades indígenas ocupan la posición de dominadas (Bourdieu, 2007).

Las nociones de *estrategias de reproducción social* (Bourdieu y Passeron 1998, 2003) y de *control cultural* (Bonfil, 1983), permitieron evidenciar cómo las estrategias desarrolladas por las entidades gubernamentales a nivel local y nacional han imposibilitado la puesta en marcha del sistema, en tanto no existe interés sobre la pervivencia del *control cultural* de estas comunidades, así mismo, un sistema educativo apoyado en estándares internacionales ha generado apatía por los saberes heredados y autóctonos, tal como se evidencia en quienes, luego de pasar por sus procesos formativos, asumieron la tarea de ser formadores.

Las estrategias de reproducción lideradas por el gobierno nacional están imponiéndose en detrimento tanto de la ancestralidad como de la pervivencia cultural de los grupos étnicos. Si no se desarrollan políticas públicas encaminadas al fortalecimiento y recuperación de la heterogeneidad de los *habitus* de las comunidades minoritarias, estas tenderán a desaparecer y con ellas el capital cultural de los territorios, tal como ya se plantea en el Auto 004.

Mientras las comunidades indígenas dependan de las acciones políticas institucionales a nivel nacional para la implementación de sus sistemas educativos propios, seguirán perdiendo, en términos de Bonfil (1991), poder de decisión sobre el manejo de su control cultural y, en términos de Bourdieu (2007), la relación pedagógica entre los condicionamientos sociales y su interiorización se verán reducidos o, en el peor de los casos, extintos; reconfigurando nuevas relaciones entre *campus* y *habitus* que dejen en el olvido la ancestralidad que hoy se intenta recuperar.

Referencias bibliográficas

- Bolaños, G. y Ramos, A. (2018). Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En X. Leyva et al. (eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras (Tomo I)* (pp. 383-400). Argentina: Clacso.
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 27(103), 183-191.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 6(12), 165-204.
- Bourdieu, P. (2007). *Sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1998). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2003). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caviedes, M. (2016). El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico. En M. Díaz y M. Caviedes (eds.), *Infancia y educación. Análisis antropológico* (pp. 219-235). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- Decreto 1953 de 2014 [con fuerza de ley]. *Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley sobre la que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. 7 de octubre de 2014. D.O. No. 49.297. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1953_2014.html
- García, W. y Martín, M. (2011). Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, (18), 279-302. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7565>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sentencia T-025 de 2004 (Auto N° 004). *Protección de derechos fundamentales de personas e indígenas desplazados por el conflicto armado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T-025/04...* 21 de septiembre de 2007. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>