

SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C. -- COLOMBIA
AGOSTO DE 1992
Tarifa Postal Reducida No. 572 \$1.300

ISSN 01207164

27

educación y cultura

Ley General de Educación
**ESTADO, EDUCACION
Y GRUPOS ETNICOS**



- * Hace 500 años nació el Nuevo Mundo
- * La Revolución del Poniente
- * El encuentro de dos mundos: Sus imágenes en los textos escolares

Distribuidores y puntos de venta en el país

Arauca

Martha Fontecha Hernández
Calle 19 No. 22-74

Armenia

Jorge Eliécer Peña L.
Cra. 13 No. 9-43
Tel.: 462412

Barranquilla

Luis Rubio de la Hoz
Calle 51 No. 29-88
Tel.: 400537

Bucaramanga

Huber de Jesús Zuluaga
Cra. 25 No. 30-55
Tel.: 341827

Cali

Guillermo García Ortiz
Calle 30 No. 11B-13
Tel.: 430005

José Jesús Arrendondo
Calle 8 No. 8-85
Tel.: 801008

Caramanta

María Elvia Álvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
Tel.: 674362

Cartago

Norberto Ocampo
Cra. 13 No. 19-52 Piso 2
Tel.: 20368

Convención

Iván Alberto Rincón
Normal Departamental Femenina

Cúcuta

Luis David Jaimes E.
Avda. 6 No. 15-39
Tel.: 723384

Dosquebradas

Sigifredo Flórez Velásquez
Cra. 15A No. 61-15
Tel.: 322161

Guateque

Ramón A. Martínez P.
Cra. 1 No. 9-109
Tel.: 1540278

Ibagué

José Dorance González
Avda. 37 Cra. 4 Casa del Maestro
Tel.: 651899

Manizales

José Darío López Salgado
Cra. 27 No. 24-47
Tel.: 994789

Medellín

ADIDA
Calle 57 No. 43-27
Tel.: 540931

John Jairo Gaviria
Cra. 50 No. 62-66 B/Prado
Tel.: 544910

Mitú

Julián Contreras Vásquez
Colegio Comercial Nocturno
Tel.: 42111

Mocoa

Jaime Burbano Córdoba
Cra. 4 No. 7-23
Tel.: 85140

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 No. 5-63

Neiva

Alonso Llanos Durán
Avda. 26 No. 43-34 U. Bos. T.

Pasto

Myriam Erazo Enríquez
Cra. 24 No. 22A-61
Tel.: 230308

Popayán

Edgar Gregorio Meneses
Calle 7 No. 7-26
Tel.: 34159

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 No. 9-23
Tel.: 71176

Víctor G. Beltrán

Escuela Normal Nacional

Riohacha

José E. D'Luque M.
Calle 14A No. 11-60
Tel.: 273437

Risaralda

Alexander Valencia G.
Cra. 3 No. 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco Fidel Villarreal B.
Cra. 5 No. 2-30

San Andrés

Rafael de León
Avda. Providencia No. 2-65
Tel.: 23536

San José del Guaviare

Maritza Londoño Lopera
ADEG Casa del Educador

Santafé de Bogotá, D.C.

ADE
Cra. 9 No. 2-45 Sur
Tel.: 890266

Alfonso Tamayo V.
Cra. 54A No. 80-30
Tel.: 258643

Alfredo Ayarza
Cra. 19 No. 37-65
Tel.: 452881

Carlos Alzate Giraldo
Calle 24 No. 13-15
Tel.: 431654

Circ. de Lect. Alternat.
Cra. 8A No. 15-63 Lc. 235
Tel.: 2844582

Jairo Flórez Sánchez
Calle 72 No. 26-33
Tel.: 2319936

Ligia Rivera Martínez

Sincelejo

Manuel E. Bravo Moreno
Cra. 30 No. 17A-24
Tel.: 820352

Sogamoso

Carlos Arturo Zúñiga
Calle 11 No. 11-32
Tel.: 700214

Tolú

Roiber José Sierra
Calle 13 No. 5-28
Tel.: 885482

Tunja

Senén Niño A.
Cra. 10 No. 16-47
Tel.: 422771

Túquerres

Alvaro César Benavides
Calle 23 No. 21-36
Tel.: 927280870

Ubaté

Juan José Cubillos C.
Cra. 7 No. 10-73
Tel.: 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A No. 19-75
Tel.: 725016

Villavicencio

Jaime José Sepúlveda
Cra. 26 No. 35-09

Stella Venegas Álvarez
Cra. 59 No. 44-13 Rondinela
Tel.: 33824

Yarumal

Javier Ignacio Rodríguez
Cra. 17 No. 21-43
Tel.: 870269



educación y cultura

Revista trimestral del Centro
de Estudios e Investigaciones
Docentes de la Federación
Colombiana de Educadores
(FECODE)

AGOSTO 1992 No. 27 \$1.300.00

Director: Jaime Dussán C.

Editor: Dorian Villa S.

Comité Editorial: Alejandro Alvarez, Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva, Carlos Augusto Hernández, Alberto Martínez, José Fernando Ocampo, Felipe Rojas.

Carátula: Juan Blaeu, Nuevo Atlas o Teatro del Mundo, Amsterdam, 1659.

Gerente: Alvaro Carvajal.

Distribución y Suscripciones:

Cra. 13A No. 34-36

Tel.: 2886411

A.A. 14 373 Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad. Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA. Cra. 13A No. 34-36, o al Apartado Aéreo 14373 Bogotá.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y no comprometen la política de la Federación Colombiana de Educadores. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Tiraje de esta edición 20.000 ejemplares.

Preparación editorial:

Servigraphic Ltda.

Contenido

2 Presentación

ESTADO, EDUCACION Y GRUPOS ETNICOS

- 5 Hace 500 años nació un Nuevo Mundo
Germán Arciniegas
- 9 La Revolución del Poniente
Alfredo Camelo Bogotá
- 17 Cómo entendemos la interculturalidad
**Oakley Forbes
Dulph W. Mitchell**
- 20 La Constitución y la Etnoeducación,
¿una paradoja?
Yolanda Bodnar C.
- 24 Formación de indígenas en Etnoeducación,
¿igualdad o desigualdad de oportunidades?
Gina Carrioni D.
- 28 Proyecto de Ley General de Educación
Fecode
- 29 Algunos apartes de nuestra educación en la historia
ONIC

POLITICA EDUCATIVA

- 32 Programa piloto para la formación de docentes
en la Amazonia colombiana
**Comité Curricular
de la Universidad de la Amazonia**
- 35 La propuesta de Etnoeducación
del Consejo Regional Indígena del Cauca
CRIC
- 41 Educación indígena
**Jaime E. Blandón
Carmen Inés Gamboa**

DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

- 50 La educación ambiental en los pueblos indígenas
Oscar Peña
- 52 El aprendizaje del tiempo histórico
José Ignacio Zamudio
- 55 El encuentro de dos mundos:
sus imágenes en los textos escolares
**Diana Soto Arango
Victor Manuel Prieto**

LA ALEGRIA DE LEER

- 60 Reseña bibliográfica



Presentación

Amable lector:

Que el de 1492, ha sido el "DESCUBRIMIENTO" más significativo en la historia de la humanidad, es una realidad que, de tanto comentarse, termina siendo una perogrullada. El velo de obvedad sobre el encuentro de un enorme bloque de tierra repleto de riquezas exóticas y gente inesperada, llevado a cabo en el ámbito de prácticas colonialistas de regímenes imperiales, es el telón de fondo sobre el que se proyecta el advenimiento de un Nuevo Mundo. Un Nuevo Mundo que hizo posible materializar la "Utopía" de europeos famélicos; un Nuevo Mundo que puso a esta pequeña esfera a girar alrededor del sol confirmando las teorías del obstinado Copérnico... un Nuevo Mundo que ahora emprende viajes interplanetarios de la mano de un saber científico imposible de imaginar hace quinientos años.

Es desde esa perspectiva de los "500 años" del nacimiento de un Nuevo Mundo, que Educación y Cultura se une a la celebración de este año de 1992. Y, qué mejor para ello, que la voz del maestro Germán Arciniegas; el recuento que de nuestra historia cultural hace el profesor Alfredo Camelo; la lectura de las cartillas escolares que, tras el registro histórico, emprenden los profesores Diana Soto y Víctor Manuel Prieto, y la observación que sobre la importancia de la adquisición de las nociones temporales para el aprendizaje de las ciencias hace el profesor José Ignacio Zamudio.

Para los colombianos, la conmemoración de "los 500 años" comparte su momento con el debate que en torno a la educación para los diferentes grupos étnicos, plantea la LEY GENERAL DE EDUCACION. Dentro de los postulados de acatamiento y respeto a la identidad cultural y el pluralismo étnico, Educación y Cultura abrió sus páginas para que las instituciones y personas comprometidas en la relación educación-grupos étnicos dieran a conocer la naturaleza y el estado actual de sus experiencias pedagógicas, así como sus opiniones sobre los acontecimientos del Quinto Centenario.

Atendiendo a nuestra invitación, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Corporación para la

Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC), el Centro Latinoamericano de Tecnología y Educación Rural (CELATER), Oakley Forbes y Dulp W. Mitchell de San Andrés y Providencia, respondieron cuatro cuestiones fundamentales:

1. *¿Existe o debe existir en Colombia una observancia respetuosa, por parte de la educación impartida por el Estado, de las características culturales de los diferentes grupos étnicos?*
2. *¿Puede decirse que en Colombia existe un Plan de Etnoeducación que trasciende los límites de la capacitación para labores agrarias y la adaptación ideológica al paradigma legal del Estado colombiano?*
3. *A lo largo de estos 500 años unos pocos miembros de los grupos indígenas, negros y mulatos han tenido acceso a la educación universitaria, ¿se han beneficiado con ello sus respectivos grupos étnicos y sociales o, por el contrario, se puede hablar de un marginamiento social del grupo ante el profesional y de un desarraigo cultural del profesional en su nueva circunstancia?*
4. *¿Existen vías o intereses expresos para que, a su vez, los grupos étnicos puedan introducir al currículo oficial la enseñanza de sus principios, valores, creencias y conocimientos?*

Por otra parte, la Universidad de la Amazonia nos presenta su propuesta de currículum y nos aporta sus vivencias en la educación para grupos étnicos.

La experiencia de los articulistas y su conocimiento del tema planteado, hace de este número de nuestra revista un ejemplar de consulta obligatoria para todo aquel que se interese en la cuestión étnica-educativa y cultural en su relación con el Estado colombiano.

El Editor



Clínica Fundadores

Brinda los servicios de:

**URGENCIAS
CONSULTA EXTERNA
CONSULTA ESPECIALIZADA
LABORATORIO CLINICO
RAYOS X**

**Ofrece tarifas especiales
para padres de docentes casados
y a hijos mayores de 12 años**

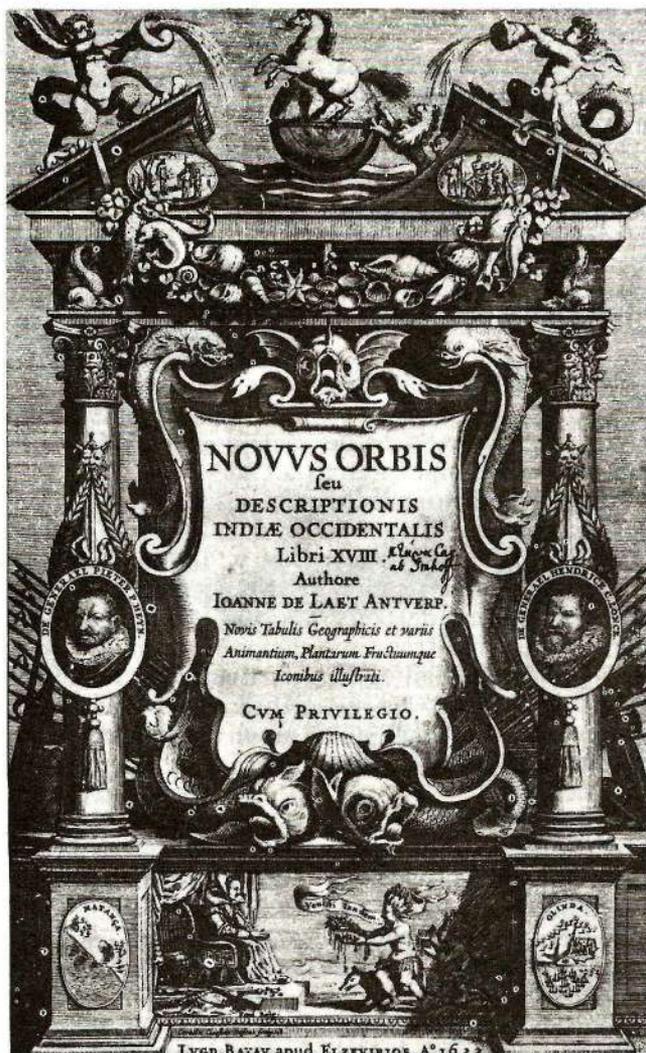
**Santafé de Bogotá, D.C. Cra. 39 No. 25-15
Conmutador: 2440424 - 2693797 - 2693839**

**ADMISIONES: 2446082
URGENCIAS: 2443667**

Estado, Educación y Grupos Etnicos

Hace 500 años nació un Nuevo Mundo*

Germán Arciniegas



La generosidad de mis compañeros de las Universidades de América premia una labor que es de simple estudiante. Esto me abruma. Pero también es una campanada que me llama a rendir cuentas de todas las tareas que vengo haciendo en los últimos 70 años de no haber dejado el pupitre, siempre dándole a la misma lección. El diploma que se me entrega hoy, es más certificado de estudio que calificación final. Lo serio está en la fecha. Recibo el documento cuando el Nuevo Mundo cumple 500 años de su creación. De ellos llevo la quinta parte, como testigo universitario.

El 12 de octubre de 1492, un marino genovés comunicó los dos hemisferios en una operación mágica. Venían flotando en el infinito Arcano. Eran dos medias naranjas sueltas desde que la historia existe. La tierra estaba partida en esas dos mitades que se ignoraban en forma absoluta. Colón las junta y desde ese día la historia se hace universal. Europa era chiquita. Terminaba poco más allá del Estrecho de Gibraltar. No tenía por debajo. La ley de gravedad no es precolombina. Newton la formula casi doscientos años después de Colón. Para San Agustín era imposible pensar que el hombre

* Palabras de Germán Arciniegas al recibir el Premio de las Américas otorgado por la Organización Universitaria Interamericana en la ceremonia celebrada en la Universidad de los Andes el 26 de junio de 1992.

podiera andar pegado al suelo en las antípodas. Quien dijera lo contrario, a la parrilla.

500 años antes de Colón el Asia, que físicamente formaba un cuerpo con Europa, estaba sin descubrir. Vinieron las Cruzadas, fueron gentes de toda Europa, hasta niños, a Jerusalén. Regresaron y con los clavos de Cristo, trajeron los de perfumar la carne. Y canela y nuezmoscada y pimienta. Se engolosinaron los europeos y cambió la comida. En 500 años todo fue comer a la asiática, trayendo de Java, de China, de Ceilán, de la India, todo eso y sedas y diamantes y rubíes. Nació el lujo en los palacios, en las iglesias. Se formó la burguesía. Llegando al 1500, sin Asia no habría ni Venecia, ni Florencia, ni Génova, ni Londres, ni París, ni Amberes, ni Brujas. A nadie se le ocurrió ir a destronar al emperador de la China, ni crear una Nueva Italia, una Nueva España, Nueva Inglaterra en el corazón de Asia. Con el viaje de Colón, el de 1492, 90 vecinos de Palos de la Frontera llegan a Guanahaní, clavan un estandarte de Castilla en esa isleta, regresan en abril del 93 a Cadiz y la historia del mundo empieza a caminar de otra manera. Sobre todo en velocidad.

*El 12 de octubre de 1492,
un marino genovés
comunicó los dos hemisferios
en una operación mágica.
Venían flotando
en el infinito Arcano.*

En septiembre de ese mismo año, 1.200 españoles se embarcan en 17 naves y llevan el primer grupo de europeos que piensan instalarse en la Española, para quedarse como el núcleo piloto de inmigrantes en el Nuevo Mundo. A los 10 años, había más de 10.000 españoles en lo que iba a ser América. A los 100 años ya eran millones, a los 500 años más de 200 millones se habían establecido definitivamente habiendo creado otra Europa con la ilusión de que fuera libre, justa, democrática, sin reyes, abierta a todas las religiones. Exactamente lo contrario de esa cada vez

más fanática, cada vez más cruel, cada vez más de pelea que en los últimos 500 años ha sido el teatro de las guerras mundiales.

Yo, como estudiante, me pregunto al contemplar este paquete de la historia si de esta realidad no se desprende una filosofía propia para el continente de la Europa liberada. Si la celebración que tenemos a la vista no impone un balance entre el mundo académico de 1492 que se cerraba para discutir el viaje de Colón y oponerse a él y la Universidad Americana que ya lleva los hombres a la luna y está explorando más allá de las galaxias. Lo que se ha operado es algo que no es ni descubrimiento de América ni encuentro de dos mundos sino eso nuevo, singular que discutían en Brujas Erasmo, Tomás Moro, Luis Vives, Peter Guilles en la primera disputa sobre el Nuevo Mundo y que llevó al Vaticano a ese debate inmortal por haberlo pintado Rafael de Urbino en la Escuela de Atenas en que Leonardo, Miguel Angel, Rafael, Bramante, Sódoma, alternaban en la disputa sobre la Atlántida de Platón y el Nuevo Mundo anunciado por Vespucci. Este debate del Vaticano es notable por la ausencia del único ciego: el padre de los maestros de historia: Maquiavelo. Lo que se ha operado es el renacimiento grande que no va a tener por escenario a Italia, ni a París, ni a España sino al Nuevo Mundo Americano. Y esto es lo que debe ser la materia del Seminario Americano de nuestras Universidades que como estudiante querría comprometer a todas las que me dan este certificado para que constituyera el eje de los estudios en los años que vienen.

Bien visto el 12 de octubre, fue el más duro choque académico que golpeó a las universidades desde que las universidades fueron. Los dos coloquios, el de Brujas y el del Vaticano podríamos colocarlos en primer término en las celebraciones de este año. Colón, autodidacta, tiene su enfrentamiento con la Universidad de Salamanca, y sale derrotado por unos profesores que dominaban la ciencia medieval. Su

proyecto se estrella contra 20 siglos dominados por una novela, la de la Atlántida, legado del padre de la filosofía occidental, Platón. Navegando contra Platón fue ayudado por una reina sólidamente ignorante en estas materias y llegó a Guanahaní. Enmudecieron los maestros de Salamanca. Se derrumbó Platón.



Quienes registran esto en el Vaticano son Leonardo, Rafael, Bramante, Sódoma, ante Zoroastro y Ptolomeo, Zoroastro llevando en las manos la esfera de las constelaciones y Ptolomeo con el globo terráqueo que en sus manos ha puesto el Nuevo Mundo redondeado por Colón y Amerigo Vespucci. La disputa de Brujas no es menos simbólica. Ahí están los más grandes humanistas en ese momento estelar del pensamiento occidental. Erasmo, Tomás Moro, Luis Vives, Peter Guilles, que alumbran la conciencia europea. Al descubrir que la Atlántida es una realidad, Amerigo Vespucci lo revela en su carta del Brasil y Tomás Moro escribe su librito inmortal inventando la palabra Utopía que se convierte en la antorcha de la otra revolución que ahí mismo se inicia: la de los inconformes o los desgraciados o los perseguidos o los hambrientos de todos los rincones de Europa, es decir: los emigrantes,



No nos podemos equivocar amigos de las Universidades de América. Desde que América aparece el mundo entero cambia. Claro históricamente estamos en el primer escalón. Claro que España clavó la bandera inicial. Pero fue la humanidad la que pasó de ser la chiquitica Europa que no tenía tierra por debajo a esta esfera que se puso a girar alrededor del sol. La historia, desde ese día, pasó a ser dos historias. Nos hemos demorado en registrarlo con la debida honradez. Los europeos, a medida que se van instalando en este hemisferio, van haciendo una cosa distinta de la que hacían en el viejo. Esto es tan claro como la luz del día. Los reinos que dejaban allí, trataron aquí de montar sus imperios. Durante 2 ó 3 siglos. Pero como habían caído los de Moctezuma y Atahuallpa, les llegó el turno a los suyos propios.

*La ley de gravedad
no es precolombina.*

Aquí se derrocaron las coronas de Inglaterra, Francia, España y Portugal rechazadas por los mismos ingleses, franceses, españoles y portugueses en fraterna unión con los mohicanos, aztecas, incas, mayas, chibchas, negros, guaraníes y cuanto hombre de cualquier color, desde el Canadá hasta la Tierra del Fuego se sintió hermano de los blancos en esta lucha por la independencia de la esclavitud y el vasallaje. Se había venido a construir el mundo de la libertad que era cosa nueva y hay que recalcarlo: eso está en el destino de esta tierra nueva para la democracia. Si se empezó tumbando a Atahuallpa y Moctezuma era porque también aquí iban a rendirse los ejércitos de Jorge III, Napoleón y Fernando VII. Tal vez en esto iba a quedar comprendido hasta el retorno americano a los campos de Europa para combatir al Káiser, y a Hitler, y a Mussolini y ayudar a los que no se vinieron a que siguieran el ejemplo de liberación de los que salieron 500 años antes para cambiar las cosas.

nuestros tatarabuelos, que se trasladarían a América, al Nuevo Mundo, para establecer la tierra de la libertad.

Yo veo en 10 años o en 15, en menos de 20 en todo caso, de la vida europea de 1500 una celebración de la aparición del Nuevo Mundo que ahora al cabo de 500 años debería por lo menos ser la multiplicación de esa reacción eufórica inicial. Cuando Erasmo o Leonardo veían aquello, era apenas una ilusión. El comienzo elemental. No bien Copérnico tuvo la noticia de la carta de Vespucci en la lejana Polonia, salió después de 30 años de silencio para

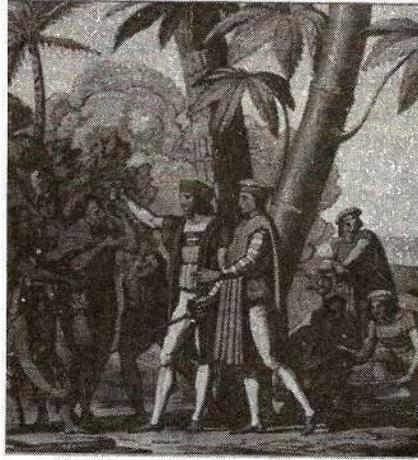
decir feliz: Ahora sí puedo estar seguro que la tierra es redonda y gira alrededor del sol. Y dejando todas sus vacilaciones, publica su libro de las revoluciones. Para hacerlo encontró en América la Tierra Firme donde apoyar su palanca. Lo decía en la tercera página de su libro, y esto recuerda a los Abates de Lorena que al recibir la carta del Nuevo Mundo de Vespucci cerraron la geografía de Ptolomeo y dijeron: esto se acabó: si hay un Nuevo Continente que se llame América. Así lo pintaron en el nuevo planisferio, primer modelo para los mapas que hoy existen.

Al hacer el balance de 500 años de Europa y 500 años de América, la sangre que ha corrido allá ha sido en guerras de reinos contra reinos, en sucesión de tremendas hecatombes para llegar finalmente a dos guerras mundiales y preparar la que se vislumbra como la hecatombe de la humanidad. En los 500 de América, fuera de escaramuzas insignificantes, la única guerra grande fue de independencia contra ejércitos europeos que se oponían a nuestra liberación. Si esta apreciación, así sea muy general, no autoriza para pensar en una nueva filosofía, yo como estudiante no sé qué sea filosofía. En todo caso, al entregar esta tarea, lo único que pienso es en la necesidad de una reflexión a fondo para el balance del primer medio milenio de nuestra vida, que impone una declaración definitiva de independencia de este continente en un acta que deberían proponer las universidades a los gobiernos del 12 de octubre pidiendo la formulación del nuevo pacto social. Establecer un compromiso entre los descendientes de los 200 millones de europeos que se han venido a establecer en el otro continente para crear el Nuevo Mundo, sobre la base de un acuerdo de colaboración igualitaria, respeto a los derechos humanos que aquí se inventaron y propósito de justicia social que dé la sensación de igualdad entre los hombres.

*Si se empezó tumbando
a Atahualpa y Moctezuma
era porque también aquí
iban a rendirse los ejércitos
de Jorge III, Napoleón
y Fernando VII.*

Pasados 500 años, me explico el delirio de Copérnico y el ímpetu creador que se dio a los artistas del cuadro de la Escuela de Atenas ese gigantismo que llevó a construir a San Pedro y dio a Miguel Angel la dimensión de sus esculturas. Siempre en la Sixtina me he preguntado hasta dónde en la bóveda las dos manos tendidas en la creación por

su genio no eran ya como una especie del encuentro de los dos mundos de que ahora se habla.



A los 500 años, la suerte del globo que unió Colón es incierta. Lo estamos destruyendo con el envenenamiento ecológico. La discusión de Río de Janeiro nos ha llevado al eje natural de los coloquios. Si el Nuevo Mundo es el principio de la edad en que se ha movido la historia universal, ahora es el centro de sus mayores problemas. Lo que sería y lo que es inaceptable dentro de la universidad que va a abrir el siglo XXI, es estudiar la manera de dividir las Américas y retroceder a una división entre cultura hispánica y cultura sajona en vez de afirmarnos en la cultura americana. Tocaba tomar el liderazgo de la unidad continental al entrar al siglo XXI con la independencia que reclaman los herederos de los 200 millones de peregrinos de la liberación.

Recibo de las universidades que me dan este premio, el diploma que más me puede llegar al corazón. Es un certificado de estudios y no de buena conducta. A nada más podría aspirar dentro de la vida universitaria que ha sido la razón para seguir trabajando. Como estudiante, al recibirlo hago una petición que lleva en el fondo la explicación de haberme quedado sin terminar estudios ni de veras graduarme. Pero sí, de querer entrañablemente el quehacer de los claustros. Una petición ambiciosa. Hacer llegar a todas las universidades que se han vinculado

a este acto, mi solicitud de un memorial a los Jefes de Estado, o mejor a las Universidades de América: que el día 12 de octubre sea de la declaración formal de independencia de todas las naciones de América en homenaje a los millones de europeos que de 1492 a hoy han venido a fijar su hogar, a duplicar su patria en América, a crear un Nuevo Mundo para la libertad. Cruzaron el ancho mar buscando las oportunidades, la justicia, la igualdad, la riqueza que no tuvieron o pudieran alcanzar o les fue negada en Europa. Afirmar en esa acta de independencia, que se vinieron o fugándose o expulsados, con la ilusión de vivir en donde hubiera libertad religiosa, convivencia y acabaron juntándose con indios y negros que a su turno salieron de la esclavitud y el vasallaje. La nueva historia de los europeos peregrinos al crear el Nuevo Mundo, como toda historia, ha sido contradictoria y difícil. Ni la justicia, ni la democracia, ni la libertad se alcanzan en 5 siglos. Con la aclimatación de los peregrinos que construyen su segunda patria, estaban los agentes de los imperios europeos. El aporte de las culturas europeas, si inmenso, traía el lastre del imperio. Los 200 años de la república, son la definitiva acción creadora: la de nuestra propia liberación. En eso estamos. La América Latina y la Sajona, han cometido errores profundos que sin ser tan grandes como los que han llevado en Europa a las guerras internacionales, han creado un distanciamiento que no vamos a hacerlo mayor para celebrar los 500 años de haber unido Colón los dos hemisferios. Sería hacer la historia al revés de Colón. Europa hace la comunidad económica, América puede hacer esa, y la de la libertad, la justicia y la igualdad. El nuestro ha de ser un nuevo pacto social de rectificaciones y reconciliación. Un pacto social directo sin intermediario distinto de nosotros mismos. Reconciliación para fundir en América la estatua de oro de la libertad y la justicia. Que América sea lo que debe ser: la patria de los hombres liberados. ✨

La Revolución del Poniente

Alfredo Camelo Bogotá*

Educación
Estado
y Grupos Etnicos



El año de 1450 inicia la última fase del angustioso recogimiento euroccidental y comienza a fraguar el salto más vertiginoso y prolongado en la historia de las civilizaciones.

* Profesor del Colegio Distrital "Almirante Padilla"

Ya registra 500 almanaques el calendario americano y Colón continúa siendo un enigma. Sigue en discusión su cuna y también su tumba; sus viajes juveniles y sus conocimientos náuticos; sus lecturas de Lisboa y sus conversaciones *em voix baixa* con los curtidos marineros de Porto Santo; sus íntimas pláticas con el padre Marchena y sus secretos al oído de la reina Isabel; su habilidad para reducir subrepticamente las leguas navegadas en el primer viaje y el incierto destino de su *Diario de a bordo*; sus relaciones navieras con Juan de la Cosa o Américo Vespucci y su cabal predicción de un eclipse de luna ante los nativos de Jamaica que desistieron de atacarlo al comprobar su acierto; la incertidumbre que brillaba en su mirada azul y la convicción arrasadora de sus frases acuñadas en un sonoro castellano aportuguesado; en fin, su exacerbado olfato para advertir la inminencia de una tempestad o la cercanía de una deslealtad y su creciente delirio de creerse un hombre destinado desde el comienzo del mundo por la Providencia para desatar el nudo ciego de las grandes cosas de la tierra y el mar. Con el almirante Colón, lo que está en discusión es el mundo moderno.

América, la presentida

Hacia el siglo V a. C., el poeta Píndaro canta una tradición según la cual no se puede navegar más allá de Cádiz; en su *Oda a Terón* versifica: "Desde Sicilia llega / a las Columnas de Hércules su nombre. / ¡Musa! Tus alas plega: / Avanzar más allá no puede el hombre"¹. Y, sin embargo, los marineros fenicios e ibéricos terminaban seducidos por los cantos de sirena que les llamaban a explorar el misterio inmenso de la mar del poniente. Platón, heredero de la gran revolución filosófica y cosmográfica iniciada por Tales, aseguraba en el *Fedón*: "estoy convencido de que si la tierra está en medio del cielo, y es de forma esférica, no tiene necesidad ni del

aire ni de ningún otro apoyo que la impida caer"; "no habitamos de ella más que esta parte que se extiende desde Fasis hasta las Columnas de Hércules"; "Hay, creo, otros pueblos que habitan otras partes que nos son desconocidas". Así fue surgiendo la patética leyenda de la Atlántida. "En el espacio de un día y una noche terribles", "la isla Atlantis desapareció sepultada bajo las aguas. Por ello —concluye el *Timeo*—, todavía hoy, aquel mar es difícil de franquear y explorar"².

Al descubrir
la Tierra Firme
en la desembocadura
del Orinoco, Colón escribía
a los reyes hispanos:
"tengo asentado en el ánimo
que allí es el Paraíso
Terrenal".



Algunos siglos después, Séneca, el gran cordobés, en su versión de *Medea*, profetizaba la exploración de la mar océano en una sentencia que conmovió a Colón, quien dejó su propia traducción: "Vendrán los tardos años, del mundo ciertos tiempos, en los cuales el mar océano aflojará los atamientos de las cosas y se abrirá una grande tierra, y nuevo marino, como aquel que fue guía de Jasón, que hubo nombre Thyphis, descubrirá nuevo mundo y entonces no será la isla de Thule la postrera de las tierras"³. Esta premonición hacía posible la conquista de la mar del poniente tras la cual se

ocultaba la América de los cóndores y los ríos de clorofila y las canciones de maíz. En la aurora del Renacimiento se mantiene viva como una obsesión esta posibilidad de navegar hacia el poniente, y el Dante, en el *Infierno*, narra: "Dejé a Sevilla a mi derecha como había dejado ya a Ceuta a mi izquierda, y dije: ¡Oh, hermanos!, que habéis llegado al Occidente tras correr cien mil peligros; para lo poco que os queda de vida, no os neguéis a visitar más allá del sol ese mundo sin habitantes. Pensad en vuestro origen; vosotros no habéis nacido para vivir como brutos, sino para alcanzar la virtud y la ciencia"⁴. Una vida nueva comenzaba a abrirse paso por entre las hojas muertas del tiempo medieval.

Del Mediterráneo hacia el ignoto Atlántico

La Europa occidental de la segunda mitad del siglo XV estaba asediada: se agrietaban las almenas de los castillos; descendían las rentas de los señoríos territoriales por el decaimiento de las economías rurales de subsistencia; escaseaban los cereales y la carne era sólo una vianda de ocasión; menguaba la leña y había que buscarla en bosques más lejanos; los labradores eran reclutados a la fuerza para uno u otro ejército señorial; el agua era más escasa y menos salubre que el vino; además, los reyes se enfrentaban al poderío local de los señores; los príncipes batallaban entre sí por la sucesión monárquica; los papas se enfrentaban a los reyes por el poder terrenal; la Iglesia competía con los alcabaleros reales en el cobro de tributos a campesinos y villanos; los buhoneros y mercaderes de feria eran presa de salteadores; los corsarios y piratas hacían más difícil y menos rentable la marina mercante; y la peste o el suplicio devoraba el cuerpo mientras la herejía dislocaba el alma.

Por si esto fuera poco, los turcos otomanos asaltaban en 1453 la legendaria Constantinopla y en 1463

se apoderaban de Bosnia, amenazando directamente a Venecia, eje de la economía occidental y principal puerto del comercio mediterráneo, y ofrecían apoyo a los árabes quienes, luego de sus derrotas en "al-Andalus" —la Iberia mora— a manos de los cristianos peninsulares, se reagrupaban al norte de Africa con la mirada puesta en las afugias europeas. La relativa prosperidad de la Alta Edad Media sólo era un recuerdo, y el porvenir estaba en juego. "Desde aproximadamente el 1300 hasta el 1450, lo que se había expandido se contrajo de nuevo en los tres niveles de la geografía, el comercio y la demografía", explica Wallerstein. "Lo que necesitaba Europa occidental en los siglos XIV y XV era comida", "y combustible". La expansión al Africa, a las islas atlánticas y al otro lado del Océano, "suministraron comida y combustible. Expandieron la base territorial del consumo europeo construyendo una economía política en la que esta base de recursos era consumida desigualmente, desproporcionadamente, por Europa occidental"⁵. Sin esta base geoeconómica, la Vinlandia de Erik el Rojo, hacia el año 1000, estaba condenada a morir de frío.



Tomado de SUMMA.

El año de 1450 inicia la última fase del angustioso recogimiento eurooccidental y comienza a fraguar el salto más vertiginoso y prolongado en la historia de las civilizaciones. "A partir de 1450, en Europa, el número de hombres aumenta con rapidez, porque entonces resulta

necesario y posible compensar las enormes pérdidas del siglo anterior, después de la Peste Negra", precisa Braudel quien destaca el factor activante de "los grandes negociantes" de Venecia, "en su Loggia construida en 1455", "discutiendo discretamente cada mañana acerca de sus negocios, seguros marítimos y fletes". "El siglo XV, sobre todo a partir de 1450, presencia un resurgir general de la economía en beneficio de las ciudades"⁶. Este resurgimiento urbano no deja de apretar sus colmillos sobre los campos cuya población sobrante ha de migrar hacia los arrabales de las villas.

Fue esa ola expansiva de mediados del siglo XV la que registró el sabio Toscanelli en la nota de su mapa enviado en 1474 al canónigo lisboeta Fernão Martins, en cuyo texto —que tanto influyó sobre la empresa de Colón— se lee: "muchas veces he discutido del brevísimo camino que hay de acá a las Indias, donde nacen las especias, por vía del mar, y que es mucho más corto que el camino que hoy hacéis por Guinea". "Y no os maravilléis si yo llamo poniente a los países donde nace la especiería", "porque aquellos que naveguen siempre hacia el poniente encontrarán esos lugares en el poniente"⁷. Su "brevísimo camino" fue el error que puso a Colón rumbo a la América. Fue esa ola expansiva la que hizo posible la forja de albardas y yelmos para las tropas de las naos; y el afinamiento del arcabuz y el astrolabio del saber árabe; y los libros impresos por Gutenberg en Maguncia; y el erotismo de Simonetta Vespucci en la "Alegoría de la Primavera" de Botticelli; y las prédicas de Martínez de Ampíes en los atrios españoles anunciando la inminente venida del Anticristo; y la curiosidad del niño Nicolás Copérnico en sus juegos por los arrabales del castillo de la Orden Teutónica de Torún, donde inició su diálogo con las estrellas; y la santa ira de Savonarola contra el papa y los potentados florentinos cuyos lujos y afeites ordenaba quemar en la "hoguera de las vanidades"; y el matrimonio a hurtadillas entre los primos Isabel y

Fernando en Valladolid; y el manifiesto humanista "Oratio de Hominiis Dignitate" de Pico della Mirandola; y los prósperos negocios del Banco de San Jorge de Génova en los mercados de Sevilla y Lisboa; y las audacias piráticas de los hermanos Pinzón quienes en 1479 apresaron "yendo por la mar un vallener cargado de trigo e otras cosas", cuando "los vezinos e moradores" del puerto de Palos sufrían "grand danno e muy gran fanbre"⁸.

*"A partir de 1450,
en Europa, el número
de hombres aumenta
con rapidez, porque entonces
resulta necesario y posible
compensar las enormes
pérdidas del siglo anterior,
después de la Peste Negra".*

Y fue esa misma ola, cuyo preámbulo es la "Volta da Minha e Sargaço" de "os bravos mareantes" de la escuela de don Enrique el Navegante en la "Ponta do Sagres", la que hizo posible que la bestia acorralada del Viejo Mundo saltara sobre las legendarias maravillas del poniente. Esa ola expansiva fecundó a Colón; lo hizo corsario; lo formó marinero; le revivió toda la tradición bárbara y sabia de los osados fenicios y de sus herederos cartagineses cuyas proas fueron pioneras en el gran Océano; lo inspiró a reproducir los portulanos y cartas náuticas de las escuelas mallorquina y lusitana; le confirió ese fervor bíblico según el cual la geografía es una guía en la incesante búsqueda del Paraíso; le dio el talante para hablar igual con un rey extranjero que con un curtido gaviero de la "chusma marinera"; y lo dotó de ese sentido entre medieval y moderno de apetencia por los destellos del oro y de obsesión por las prerrogativas del poder. No fue Colón quien forjó el camino; fue el camino el que forjó a Colón y a su audaz marinería. El perfil de los grandes personajes siempre se ha martillado sobre el yunque de las

grandes encrucijadas. Y la que desembarcó en América ha sido la más grande.

El abrazo más innovador de la historia

Allí van, sobre la inmensidad azul y bajo la concavidad azul, frágiles y entusiastas, flotando sobre sus quillas de nogal y sus mástiles de pino, sus velas infladas por los alisios del nordeste izando la cruz, sus supersticiones temblando bajo la gualdrapa y sus aspiraciones agigantándose o desvaneciéndose según el ritmo de la extraña danza de las aguas y los vientos, un centenar de marineros, la mayoría andaluces, el resto vizcaínos, tres genoveses y tal vez uno o dos de Venecia, cantando: "Salve digamos / que buen viaje hagamos / Salve diremos / que buen viaje haremos"⁹. Se han identificado 87 en las tres naves: 39, casi todos de Vizcaya, en la nave capitana de Colón, propiedad del cosmógrafo cántabro Juan de la Cosa, maestre de la nao Santa María; 26 en la Pinta, propiedad de Cristóbal Quintero, bajo el mando del paleño Martín Alonso Pinzón; y 22 en la Niña¹⁰, propiedad de Juan Niño, a su vez maestre, bajo la capitania de Vicente Yáñez Pinzón. Es la tripulación más célebre de la historia náutica.

Esta avanzadilla de la especie, fiel representante del espíritu de guerra y devoción de la vieja Europa, rasga con sus proas el antiguo manto de misterio que los fantasmas ideológicos y el atraso técnico han tejido sobre la mar océano, y al desembarcar en la tierra isleña de América —aún así jurarán sobre las Escrituras haber llegado a la India asiática— protagonizan ese 12 de octubre el abrazo más trascendental e innovador que recuerde la historia humana: ese día se cierra el círculo de los dos extremos de una misma humanidad, antaño escindida por cataclismos y glaciaciones, fugitiva y dispersa por tierras y mares, pigmentada en tonalidades y caracteres según sus formas de adaptación a los climas y las dietas,

jerarquizada según las distintas estructuras del poder, vestida según los recursos de la naturaleza y los rituales de la cultura, y parlante según las diversas fonéticas de sus romances de cuna, pero una misma, única, humanidad.

"A las dos horas después de media noche pareció la tierra"; "Puestos en tierra vieron árboles muy verdes y aguas muchas y frutas de diversas maneras". "Luego se ayuntó allí mucha gente de la isla". "Yo, porque nos tuviesen mucha amistad, porque conocí que era gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra Santa Fe con amor que no por fuerza, les dí a algunos de ellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescuezo", "con que hobieron mucho placer"; "venían a las barcas de los navíos",

*No fue Colón quien forjó
el camino; fue el camino
el que forjó a Colón
y a su audaz marinería.*

"nadando y nos traían papagayos y hilo de algodón en ovillos y azagayas, y otras cosas muchas, y nos las trocaban por otras cosas que nos les dábamos, como cuentecillas de vidrio y cascabeles"; "Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mujeres"; "muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras"; "ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos, y dellos se pintan de blanco, y dellos de colorado"; "No tienen algún fierro"; sus azagayas "tienen al cabo un diente de pece"; "son de buena estatura de grandeza, y buenos gestos"; "yo vide algunos que tenían señales de feridas en sus cuerpos y les hice señas qué era aquello, y ellos me mostraron cómo allí venían gente de otras islas" y "les querían tomar, y se defendían"; "Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía, y creo que ligeramente se harían cristianos"¹¹.

No hay duda: son gente, no bes-tias; desnudos, pero gente; pinta-

dos, pero gente "de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras", "y de buen ingenio", habitando una tierra exuberante de "árboles muy verdes y aguas muchas y frutas de diversas maneras". Aquí, en este reino de la diversidad, nace una nueva era, un nuevo modo de vida, un nuevo sufrimiento, una nueva literatura, una nueva posibilidad. "En 1492 —afirma el maestro Germán Arciniegas— se enfrentan en el Caribe dos mundos: El bárbaro europeo y el salvaje americano. Las impresiones de Colón sobre el indio llenan la primera página de la literatura hispanoamericana"¹². El castellano lusitanizado de Colón tuvo el honor de cantar el primer romance de la modernidad, un romance en el cual se entrevé la tensión entre la naturaleza y la cultura, la instintiva necesidad de comunicarse y comerciar, la posibilidad de asombro y admiración del Otro, del Diferente, el vestigio vivo de las luchas intertribales, las formas prevalecientes de tecnología, los términos desiguales del intercambio económico y la perspectiva del sometimiento y la explotación. Sin América no era posible la modernidad.

"Y vos haré guerra por todas las partes y maneras"

Según una leyenda, Quetzalcóatl, el dios civilizador náhuatl, advertía: "Sepan que vendrán unos con barba, vestidos de colores, y se abrirá el mundo a todas partes; todas las tierras se comunicarán entre sí". Esta integración global, indispensable para la modernidad, comenzó con la "volta colombina" y aún hoy no culmina. "El siglo XVI —señala Chau-nu— significó la mayor mutación jamás habida del espacio humano"; con la gran circunnavegación de Magallanes y Elcano, y los arribos a China y Japón, "En cincuenta años, los extremos del mundo se fundieron", "para lo bueno y para lo malo, para el trágico destino de la humanidad amerindia como para el ímpetu de la misión cristiana". Los europeos, "Unos hacia 1560, otros hacia 1580, comenzaron a reclamar con

insistencia la participación directa en la explotación de los nuevos mundos¹³.

Colón había acertado una vez más. Su programa de explotación es diáfano: “pueden ver sus altezas —escribía a Santángel en 1493— que yo les daré oro cuanto hubieren menester, con muy poquita ayuda que sus altezas me darán: agora especiería y algodón cuanto sus altezas mandaren cargar, y almástiga cuanto mandaran cargar”; “y lignáloe cuanto mandaran cargar, y esclavos cuantos mandaran cargar, e serán de los idólatras¹⁴. El piadoso padre Las Casas tampoco escapó al embrujo de la expoliación. “En 1517 —escribe Borges— el P. Bartolomé de las Casas tuvo mucha lástima de los indios que se extenuaban en los laboriosos infiernos de las minas de oro antillanas, y propuso al emperador Carlos V la importación de negros, que se extenuaran en los laboriosos infiernos de las minas de oro antillanas¹⁵. El propio Las Casas soñaba con naos llenas de oro: “En verdad, señores —escribía al Consejo de Indias en 1531—, que siento e veo, como si ya efectuado lo viese, que tanto número e peso de oro fuese a Su Majestad en todos los años, como suelen ir las naos cargadas de pipas de azúcar desta tierra o de cañafistola¹⁶. En las mentalidades suele pesar más la época que la fe, más el interés que la creencia.

Alonso de Ojeda, en 1509, en inmediaciones de lo que sería Cartagena de Indias, hizo leer a los nativos un “requerimiento” en el cual los notificaba de la “donación de las islas y tierra firme del Mar Océano” hecha por el Pontífice “a los Católicos Reyes de Castilla”; de las ventajas de someterse “con buena voluntad y sin ninguna resistencia”; de la obligación de reconocer “a la Iglesia por señora y superior del universo mundo”, pues si “así lo hiciéredes”, “su Majestad vos dará muchos privilegios” y “vos hará muchas mercedes; si no lo hiciéredes o en ello dilación maliciosamente pusiéredes, certíficos que con el ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y vos haré guerra por todas

las partes y maneras que yo pudiere y vos sujetaré al yugo y obediencia de la Iglesia y de su Majestad y tomaré vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos”, “y vos tomaré vuestros bienes y vos haré todos los males y daños que pudiere”, “y protesto que las muertes y daños que dello se recrecieren sea vuestra culpa y no de su Majestad, ni nuestra¹⁷.

*Era el tiempo en que
los lanceros sumerios,
los grumetes fenicios,
los hacheros iberoceltas,
los espadas romanos,
los saeteros vándalos
y los cuchilleros árabes
se levantaban del pasado
a encarnar las furias
de las edades en el soldado
castellano, en el zapador
andaluz.*

Era llegado el tiempo de pavor de la expansión ibérica sobre la Tierra Firme de América dispersa. Era el tiempo en que los lanceros sumerios, los grumetes fenicios, los hacheros iberoceltas, los espadas romanos, los saeteros vándalos y los cuchilleros árabes se levantaban del pasado a encarnar las furias de las edades en el soldado castellano, en el zapador andaluz. Era el tiempo en que Miguel de Cervantes escribía en *El Celoso Extremeño* que el sueño de los marginados de Sevilla “es el pasarse a las Indias, refugio y amparo de los desesperados de España”, y él mismo pedía “la merced de un oficio en las Indias”, “el uno de la Contaduría del Nuevo Reino de Granada”, “o contador de las galeras de Cartagena”, pero el rey contestaba en 1590: “Busque por acá en qué se le haga merced¹⁸. Era el tiempo en que Lope de Vega versificaba: “No los lleva cristianidad / sino el oro y la codicia¹⁹, y Quevedo ironizaba: “de ti tiembla tu madre, codicioso, / juntas grande tesoro, / y en Potosí y en Lima / ganas jornal al cerro y a la sima²⁰. “Era la época —recuerda Marx— en que Vasco Núñez de Balboa alzaba el pendón de Castilla en

las costas del Darién, Cortés en México y Pizarro en el Perú, los tiempos en que la influencia española preponderaba en toda Europa y la imaginación meridional de los iberos hacía espejear ante sus ojos visiones de Eldorados, de aventuras caballerescas y de una monarquía universal”, “entre el estrépito de las armas, bajo una verdadera lluvia de oro y en medio del resplandor siniestro de los autos de fe²¹. Era el tiempo de gestación del Nuevo Mundo.

Sombra y luz de cinco siglos

Entre tantas formidables creaciones de la época de las carabelas colombinas, surgió un modo de vida llamado a estremecer los cimientos del mundo: la era de la supremacía del capital sobre el trabajo, ya prefigurada en la reactivación de mercados que siguió a las cruzadas medievales; en las herejías que se fueron infiltrando en las Ordenes de Caballería; en los vagabundeos literarios de los goliardos y los juglares de mandolina; en las posadas y los garitos que surgieron por el Camino de Santiago; en las caravanas de la Ruta de la Seda por donde trajo Marco Polo tantos monstruos y tantas maravillas del Lejano Oriente; en las abadías donde los copistas conservaban en preciosa caligrafía historias y saberes decisivos; pero sobre todo en las bodegas de los navíos: en galeras, galeones, urcas, carracas, naos y cárabos morunos, precursores de las carabelas. Fue la marina mercante el ariete que aceleró el desquiciamiento de las viejas cosas.

La era del capital se planteó una doble tarea, todavía hoy inconclusa: integrar los mercados regionales y nacionales en un solo mercado mundial —del cual es pionero el Tratado de Tordesillas de 1494—, y convertir la producción económica en un proceso esencialmente científico —cuya fuerza precursora fue la Revolución Copernicana del siglo XVI—. No obstante los avances, los mercados

todavía se encuentran muy fragmentados y la ciencia no es aún la fuerza productiva esencial. ¿Tendría el mundo que esperar otros 500 años para ver culminada esa doble tarea histórica? En estas cinco centurias de sombra y luz, el animal humano ha iniciado la más osada exploración de su propio destino, y todavía hoy no conquista su emancipación ni como individuo, ni como nación, ni como especie. Es ardua y sinuosa la crónica de estos siglos de modernidad.

En 1592, el imperio español, dilatado por Carlos V sobre una considerable área del globo y consolidado por la fuerza militar de los "tercios" de Felipe II, comprende: En Europa, Portugal y España, Nápoles, Sicilia y Cerdeña, y los Países Bajos, incluida Amberes, convertida entonces en eje central del comercio mundial y tomada en 1585 por Alejandro Farnesio. En Africa, varios puntos del noroeste, todo el borde occidental, el sur del borde oriental y parte de Madagascar, posesiones portuguesas. En Asia, los dominios portugueses en Arabia, la India, Malaca, las Molucas y Timor, y además las Filipinas castellanas. En América, México y el borde norteamericano hasta la Florida, Centroamérica, toda Suramérica hasta la Patagonia, incluyendo la franja brasilera ocupada por los lusos. En verdad, es un enorme imperio, pero allí ya comienza a ponerse el sol. Está fresca la gran derrota de la Armada Invencible hispana de 130 navíos y 30.000 hombres en 1588 por las ágiles cañoneras inglesas en el Canal de la Mancha, y está viva la lucha de los Países Bajos por su independencia. La España del Siglo de Oro, desde Nebrija hasta Cervantes, tiene ya una rival, la Inglaterra de Isabel y de Shakespeare, cuya feroz piratería no da tregua a las flotas hispanas, y sin embargo, manda en el mundo: "el poderío de España —señala el inglés Elliott— aparecía como el factor dominante de la vida internacional europea durante los ochenta años comprendidos entre 1560 y 1640"²². Según un cálculo de Charcot, citado por Taviani, "la corte de

España, durante el siglo siguiente al descubrimiento, obtuvo, tan sólo en metales preciosos, exactamente 1.733.000 maravedís por cada maravedí invertido para financiar el viaje de Colón", que costó "cerca de 2 millones de maravedís"²³. Entonces, la revolución copernicana es llevada a una nueva cumbre con los trabajos de Galileo, e Inglaterra comienza a asimilar estas lecciones. Entre tanto, continúa hirviendo la caldera racial, económica y cultural de la América extenuada.

En 1692, ya se oculta la otrora fulgente estrella hispana. Portugal y sus dominios ultramarinos, al igual que los Países Bajos, ya no son súbditos del imperio español. Ahora, el eje fundamental del comercio y la economía mundial, luego de haber regresado brevemente de Amberes a Venecia, se asienta en la próspera Amsterdam, la de la Compañía Holandesa de las Indias Orientales. Es el siglo de la inmigración a Norteamérica. Poco después de la primera colonia inglesa de 1607, los holandeses fundan en 1621 Nueva Holanda, que en 1664 pasará al dominio inglés con el nombre de Nueva York. "Después de 1680, un gran número de inmigrantes llegaron de Alemania, Irlanda, Escocia, Suiza y Francia, e Inglaterra dejó de ser la fuente principal de inmigrantes". "En 1690, la población era de un cuarto de millón de habitantes"²⁴, de los cuales, en 1670, el 5% era de esclavos negros. Entre tanto, la América hispana se consolida sobre el trabajo de los ya muy menguados indios y de los esclavos africanos; la vida fluye lenta y ardua en las encomiendas y las milpas, en las mingas y los catequiles, en los repartimientos y las naborías, pero sobre todo en los socavones umbríos donde nacen los vengeros bajo el sudor y el látigo. "Entre 1500 y 1650 —indica Elliott— llegaron a Europa oficialmente desde América alrededor de 181 toneladas de oro y 16.000 toneladas de plata, además de grandes cantidades que debieron llegar por medio del contrabando"²⁵. Inglaterra, con la manufactura ya irrigada por las invenciones científicas, se

prepara a saltar sobre las rutas mundiales de la España en declive y de la Holanda en ascenso.

En 1792, el epicentro comercial y productivo —el "taller del mundo"— ya ha comenzado a desplazarse de Amsterdam a Londres. Inglaterra es la Señora de los Mares. Francia es la Señora de las Revoluciones. En París, Robespierre se hace inexpugnable y ordena el arresto de la familia de Luis XVI, al tiempo que se proclama la República Francesa, cuyos filósofos siembran de libros y proclamas las rutas del comercio mundial y alientan las conspiraciones en la América mestiza, en tanto que contribuyen a afianzar la independencia de los 13 Estados norteamericanos. Y España, bajo un raído manto imperial, oscila entre el delirio tributario y el implacable rigor de sus mazmorras y sus cadalsos que han terminado por convertir en formidable leyenda libertaria las cabezas exangües y los nombres proscritos de José Gabriel Condorcanqui y de José Antonio Galán. Ya está, como diría después Vallejo, "la Madre España con su vientre a cuestas". Los españoles "llevaron —dice Axtell— un millón y medio de negros a sus colonias antes de la independencia de éstas"²⁶. Se ha considerado entre 30 y 40 millones la población americana antes del descubrimiento, y en 10 millones los supervivientes hacia el siglo XVIII.

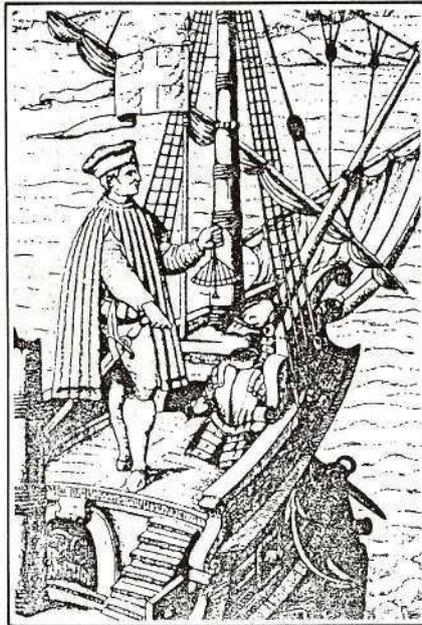
*En 1792, el epicentro
comercial y productivo
—el "taller del mundo"—
ya ha comenzado
a desplazarse
de Amsterdam a Londres.
Inglaterra es la Señora
de los Mares.
Francia es la Señora
de las Revoluciones.*

"Si nos atenemos a estas cifras —precisa Chaunu—, la conquista española habría producido la desaparición de los 2/3 y hasta de los 3/4 de la población indígena. El trabajo forzado en las plantaciones de los

encomenderos y en las minas y las enfermedades epidémicas importadas de Europa, fueron las causantes²⁷. Mas no se trata de una tendencia hispana; es una tendencia mundial de la expansión del capital. El pensamiento de entonces se torna kantiano, y el maestro Inmanuel registra críticamente el proceder de los "civilizados estados comerciantes": "si una parte del mundo se sintiera más poderosa e influyente que otra, aunque esta última no sea enemiga suya ni ponga traba alguna a su desarrollo, la primera no dejará de fortalecer su poderío, robando o hasta dominando a la segunda"²⁸. Tal es la geopolítica del mundo moderno.

En 1892, la arrogancia victoriana de Inglaterra está en declive; la Alemania unida del Canciller de Hierro conoce la cima de su pujanza; crecen los fletes en los puertos del Norte; la misma Revolución Industrial que décadas antes triunfara con el vapor en Inglaterra cobra nuevas victorias en los países del Báltico; el occidente de la Santa Rusia se despereza como siguiendo el eco de la reactivación del Japón y de Shanghai. Pero ninguno parece sostener el ritmo vertiginoso que el "Farmer" y la "Factory" de Norteamérica han impreso al juego económico del mundo desde cuando se libraron en 1865 de los lastres del trabajo esclavo. Y la España de la Restauración y las Zarzuelas contempla impávida cómo se le van de las manos los últimos dos jirones de aquel imperio de leyenda, cuando un José Rizal funda en el Oriente la Liga Filipina y un José Martí funda en su exilio norteamericano el Partido Revolucionario Cubano, decididos ambos a poner fin al tutelaje hispano. Y la otra España, la América hispanomestiza que décadas atrás supo escalar con Bolívar y sus célebres desarrapados los yermos páramos andinos para proclamar al mundo su independencia, marcha ahora por el desfiladero de las guerras civiles contra el liberalismo renovador de lustros anteriores. Cada cual en lo suyo. Van Gog se ha marchado en pos de sus girasoles y

el joven Einstein explora la geometría de la luz. Los grandes de Europa preparan ávidos la próxima distribución de pueblos coloniales en la Conferencia de Berlín de 1895. Norteamérica mira al Sur y teje con puntada de Cancillería las redes de un nuevo imperio que pronto hará desplazar el eje mundial de la economía y el poder del gris Londres a la babilónica Nueva York. Entre tanto, los obreros de América y Europa elevan su bandera de los tres ochos, asimilan las lecciones ígneas del París de la Comuna y entonan un salmo: "la tierra será el paraíso bello de la humanidad".



*"Es anacronismo
hacer comparecer
a Cristóbal Colón
ante un tribunal ético
del siglo XX".*

En 1992, en esta algarabía mundial en la que, cual dice Milhou, "es anacronismo hacer comparecer a Cristóbal Colón ante un tribunal ético del siglo XX"²⁹, el mundo continúa sorprendido por el aparatoso hundimiento del imperio soviético que aspiraba relevar al hegemonismo norteamericano. El rock, la primera corriente mundial de la histo-

ria musical, ha hecho de las suyas, con la misma vehemencia que la fanaticada universal del fútbol, ese ballet de la modernidad. La caída del muro de Berlín, último episodio lúcido de la rebelión juvenil, ha hecho decir a ciertos sabios que la historia se ha clausurado, que han muerto las ideologías. Pero el neoliberalismo continúa predicándose a los gabinetes de los países pobres con la misma pasión de los pastores de las iglesias de los barrios pobres que anuncian la venida del Justo Juez de los Últimos Días. Se habla de un desarme universal, mas las compras y ventas de pertrechos aclaran dudas. La bomba islámica pugna ya por ser reconocida entre el selecto club de los gendarmes nucleares. Un aire de desencanto recorre el Occidente. El Foro Económico mundial de 1992 señala en su Informe que "Japón es el líder indiscutible de la competitividad mundial, a pesar de enfrentarse a un porvenir incierto", "seguido por Alemania, Dinamarca y Suiza. Los Estados Unidos aparecen en la quinta posición"³⁰. Ahora, cuando la capa de los imperios aparece raída, los agujeros de la capa de ozono provocan cambios climatéricos que amenazan la salud humana y las despensas globales de cereales, en tanto que la inmunodeficiencia por contacto sexual se extiende como otrora la Peste Negra, y la plaga de la droga muere con infamia los segmentos más jóvenes y promisorios de la pirámide demográfica mundial, además de morder la redituabilidad de los capitales productivos de los países "cultivadores". El propio Fondo Monetario Internacional - Banco Mundial informa que "Mientras en algunos países de Asia Oriental el ingreso se ha duplicado", "hoy día hay 36 naciones que son más pobres que hace una generación", "cuyo PNB fue menor en 1989 que en 1965": 19 en Africa; 12 en América Latina y 5 en Asia; "¿por qué hay 36 países, con una población total de más de 500 millones de personas, que en realidad han experimentado un retroceso?"; "¿Y qué hay con respecto a la relación de intercambio? En los

últimos años —reconoce el FMI—, se ha vuelto contra algunos países exportadores de productos básicos y son muchos los que pasaron a la lista de naciones que han experimentado un retroceso³¹. La ironía de ser del Tercer Mundo. En esta "calma chicha" del quinto centenario, burbujan las guerras locales, mientras realindera sus flancos y continentaliza sus dispositivos la gran guerra comercial y tecnológica del umbral del Tercer Milenio, frente a la cual ya no es posible replegarse en las "robinsonadas" de la autarquía doméstica sino, en cambio, parapetar y actualizar los sectores estratégicos de la patria económica y salir a buscar causa común con las naciones que reclaman la soberanía económica y cultural como fundamento de su vinculación a la vida internacional, cuyo eje sigue siendo el Atlántico, pero ya se advierte un desplazamiento hacia el Pacífico. Colón, en la proeza tempestuosa de su cuarto viaje, buscó denodadamente por Panamá el imaginado estrecho que lo llevara hacia el Mar Grande, hacia el mar de la Cipango y el Catay. En ese desplazamiento hacia el Pacífico, que habrá de cul-

minar la Revolución del Poniente, se perfila la perseverancia china.

Al descubrir la Tierra Firme en la desembocadura del Orinoco, Colón escribía a los reyes hispanos: "tengo asentado en el ánimo que allí es el Paraíso Terrenal"³². No hay duda: Aquí es el Paraíso Terrenal. Sólo llevamos cinco centurias en su moderna búsqueda, un tiempo insignificante en el vasto océano de la evolución humana cuya fase superior no podría reducirse a esta hermosa y perversa feria de las vanidades del avasallamiento del capital sobre el trabajo, tan pasajera como todas las ferias. La saga humana, como Colón y Vespucci, como Yuri Gagarin y Neil Armstrong, lleva a bordo un portulano de colores donde aparecen tierras ignotas y cielos radiantes, y también infernales monstruos de la era nuclear y portentosas tempestades del arcano sideral, mas en su rosa de los vientos figura el rumbo hacia el país posible de la supresión de las guerras entre potentados y desposeídos, el país posible de la comprensión entre el hombre, la naturaleza y la materia cósmica. América, nación orfebre, es Eldorado que hizo posible con su

dolorosa gesta la modernidad, la era que nos acerca a nueva tierra y nuevo cielo. ☀



1. PINDARO. En "Bucólicos y líricos griegos". Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1954, p. 402.
2. PLATON, FEDON. *Diálogos*. Ed. Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1964, pp. 66 a 68; Critias, en García, "Veinticinco estampas de la España antigua". Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1977, p. 14.
3. SENECA, cit. Salvador de Madariaga. "Vida del muy magnífico señor don Cristóbal Colón". Ed. Diana, México, 1948.
4. DANTE. "La Divina Comedia", Infierno, cap. XXVI.
5. WALLERSTEIN, Immanuel. "El moderno sistema mundial". Ed. Siglo XXI, México, 1979, pp. 52, 59 y 60.
6. BRAUDEL, Fernand. "La dinámica del capitalismo". Ed. Alianza, Madrid, 1985, pp. 20, 32, 33 y 35.
7. TOSCANELLI, cit. Germán Arciniegas. "Amerigo y el Nuevo Mundo". Ed. Hermes, México, 1955, pp. 133 y 134.
8. MANZANO, Juan. "Los Pinzones y el Descubrimiento de América". Ed. Cultura Hispánica, Madrid, 1988, t. I, pp. 9 y 21.
9. OLAGÜE, Ignacio. "Diario de a bordo de Juan de la Cosa". Ed. Garriga, Barcelona, 1958, p. 69.
10. LUCA DE TENA, Torcuato. "Los mil y un descubrimientos de América". Ed. Revis-
- ta de Occidente, Madrid, 1968, pp. 235 a 239.
11. COLON, *Diario, Relaciones de Viajes*. Ed. Sarpe, Madrid, 1985, pp. 42 y 43.
12. ARCINIEGAS, G. "En el principio, bárbaros y salvajes". *El Tiempo*, Bogotá, dic. 9 de 1991, p. 5-A.
13. CHAUNU, P. "Conquista y explotación de los nuevos mundos". Ed. Labor, Barcelona, 1973, pp. XV y XVI.
14. COLON. *Carta a Luis de Santángel*, en "Primer Viaje". Ed. Sopena, Barcelona, 1972, p. 159.
15. BORGES, J. L. "Historia universal de la infamia". Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1976, p. 133.
16. DE LAS CASAS, B. *Carta al Consejo de Indias*, cit. A. Milhou, "Colón y su mentalidad mesiánica". Cuadernos colombinos, Valladolid, 1983, p. 141.
17. Requerimiento, cit. F. Díaz D. "Historia documental de Colombia". Ed. UPTC, Tunja, 1974, pp. 96 y 97.
18. CERVANTES, cit. M. Aguilera. "América en los clásicos españoles". Ed. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá, 1952, p. 28.
19. LOPE DE VEGA, F. "El Nuevo Mundo descubierto por Cristóbal Colón". Ed. Colcultura, Bogotá, 1971, p. 60.
20. QUEVEDO, F. *Cien poemas*. Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1981, p. 55.
21. MARX, K. "La revolución en España", 1854, en "Materiales para la historia de América Latina". Ed. Pasado y Presente, Córdoba, 1975, pp. 41 y 42.
22. ELLIOTT, J. H. "El viejo mundo y el nuevo, 1492-1650". Ed. Alianza, Madrid, 1972, p. 112.
23. TAVIANI, cit. *Gran Enciclopedia de España y América*. Ed. Espasa-Calpe-Angantonio, Madrid, 1983, t. IV.
24. *Reseña de la Historia de los Estados Unidos*. Washington, 1980, p. 6.
25. ELLIOTT, ver (22), p. 79.
26. AXTELL, J. "Una confluencia de culturas", rev. *Facetas*, Washington, No. 96, 1992, p. 18.
27. CHAUNU, P. "Historia de América Latina". Ed. EUDEBA, Buenos Aires, 1972, p. 43.
28. KANT, I. "La paz perpetua". Ed. Aguilar, Madrid, 1967, p. 96.
29. MILHOU, A. Ver (16), p. 10.
30. *El Espectador*, Bogotá, junio 28 de 1992, p. 2-B.
31. *Finanzas y Desarrollo*, rev. FMI-BM, No. 1, marzo de 1992, pp. 6 y 7.
32. COLON. *Relación del tercer viaje*, ver (11), p. 206.

Cómo entendemos la interculturalidad

Oakley Forbes
Dulph W. Mitchell *



La estrategia intercultural toma cuerpo, cada vez con más fuerza, ya que a partir de ella podremos visualizar todo tipo de desarrollo de la infraestructura de servicios y la producción material o espiritual.

* Dulph W. Mitchell y Oakley Forbes, profesor titular V, de la Universidad del Quindío de Armenia.

La interculturalidad es el producto de la relación que se establece entre los diferentes grupos étnicos de una región y, a su vez, la articulación de estos grupos étnicos con la sociedad hegemónica nacional. La interculturalidad toma como punto de partida los elementos propios de la cultura del grupo étnico local que se proyectan en la relación con los otros grupos, permitiendo la apropiación de ciertos elementos que para el grupo étnico local armonizan con su cultura o le sirven para interactuar con otros grupos que entran en contacto con él. Independientemente de todas las etnias que coexisten en el archipiélago, la interculturalidad es el resultado de la intensa relación que el nativo ha tenido con diferentes grupos asentados, en este territorio y fuera de él. La interculturalidad de la etnia local se constituye no solamente en lo rescatable, sino como lo mostrable a propios y extraños. Es la existencia de la cultura y la identidad de la etnia local lo que justifica una estrategia de desarrollo, no la interacción y el contacto con otros grupos.

Parodiando al pastor Irmo Howard, licenciado en Educación-Filosofía, supervisor educativo y presidente de la Convención Bautista Colombiana: "La interculturalidad no es un sancocho de quinientas libras de res y cinco libras de pescado, en que la res diluye el fuerte olor a pescado. El sancocho, si se fuera a hacer, tendría que mantener el pescado con su sabor y olor, ganando ciertas características de la carne roja que no producen colesterol. Este sancocho no tiene el propósito de desaparecer el sabor de la carne roja, sino el de reducir su consumo, mientras se aprovechan sus vitaminas y proteínas, junto con los minerales de la carne blanca. No se trata entonces de que en este sancocho, los otros grupos que están asentados en el archipiélago, al unísono se pongan en actitud contemplativa de la etnia local. Por el contrario, que todos los grupos asentados en el archipiélago tomen conciencia y participen activamente en el



desarrollo de la interculturalidad como rasgo de identidad del hombre sanandresano; es decir, que la promuevan, la mantengan y la enriquezcan. Este es el objetivo y el producto que hay que construir para el bienestar de los ciudadanos del archipiélago".

La estrategia intercultural toma cuerpo, cada vez con más fuerza, ya que a partir de ella podremos visualizar todo tipo de desarrollo de la infraestructura de servicios y la producción material o espiritual. Todos los programas coyunturales tales como: "El Centro Financiero Internacional" y "La oferta de pa-

quetes de servicios para el turismo nacional e internacional" deben estar subordinados a la estrategia general de desarrollo y no a la inversa. Esto quiere decir que la *raison d'être* del archipiélago debería ser la supervivencia del hombre y la sociedad intercultural en todos sus niveles. Todo el ordenamiento territorial se justifica bajo esta premisa. De lo contrario el archipiélago se convierte en un sitio turístico más, sin identidad.

Por otra parte, la gran mayoría de los indígenas y negros educados en la cultura nacional son los peores enemigos de su propia cultura y

lengua. Ellos piensan que el gobierno nacional les ha brindado igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, incluyendo a sus propios co-étnicos; pero como los grupos étnicos son inferiores e ignorantes, no aprovechan las oportunidades y no pueden competir con los ciudadanos monolingües de la cultura nacional o sea, "es culpa de los mismos grupos minoritarios el no aprovechar todas las posibilidades que el gobierno nacional les ofrece". Como parte de nuestro problema es la cultura y la lengua de la comunidad, estos neocolombianos dejan de utilizar su lengua y las prácticas culturales con sus co-étnicos y con sus propios hijos, se cambian de nombre, de paso se ponen nombres castizos, a veces al revés —o sea apellidos por nombres— y tratan de adecuarse al perfil griego.

El gobierno nacional, a su turno, más por vergüenza que por interés, crea decretos para proteger las etnias minoritarias; inventa comités para hacer más decretos y para que los funcionarios de Bogotá viajen a viaticar y a dictar cursos diseñados en Bogotá para "rescatar la cultura de los grupos minoritarios". Pero no existe una voluntad político-administrativa, ni recursos para apoyar

la retórica nacional.

Además, es obvio que la aferrada idea del gobierno colombiano de imponer un perfil cultural foráneo en todos los aspectos nacionales, ha venido impidiendo la condición básica de una sociedad intercultural en que las personas de una comunidad sean tolerantes con los miembros de otros grupos y culturas, lo cual coadyuvaría en el proceso de distensión y paz. Una sociedad intercultural es una sociedad que a su interior comporta varias culturas. Colombia ha pagado caro la monocultura y el monolingüismo. En nombre de Cervantes se han hecho 500 años de imperialismo cultural.

El modelo de Etnoeducación, que han generado los grupos y etnias minoritarias, permanece en el cuarto de san Alejo del Ministerio de Educación Nacional. No existe una política educativa acorde con la nueva Constitución, agenciada por el Estado, ni mucho menos una estrategia de desarrollo cultural. Las prácticas culturales de las etnias minoritarias siguen siendo *souvenir* para las visitas de funcionarios oficiales que llegan a ejercer "la soberanía nacional". El 20 de Julio, el 7 de Agosto y el 12 de Octubre son festivales en los cuales los grupos

minoritarios tienen que exhibir su nacionalismo autoconvenciéndose de aquello en que ya nadie cree; así es como se han manejado y se siguen manejando las colonias, especialmente las de ultramar y las de fronteras. A estas colonias se les envía la religión, la lengua, la educación, los funcionarios de ultramar, los sistemas políticos y se les construyen ciudades parecidas a las de la "Madre Patria", pero sin luz, sin agua y sin alcantarillado.

En los 500 años de invasión cultural, los pocos miembros de los grupos indígenas y negros que han tenido acceso a la educación universitaria y al poder regional y local, se han convertido en los mejores agentes de la invasión cultural y la implementación ciega de políticas contrarias a la cultura de los grupos minoritarios. Huelga decir, que las pocas personas de comunidades minoritarias con educación formal, lo son en la cultura y lengua contrarias a la cultura y lengua regional o local. De hecho, estos personajes vienen aleccionados para evitar la promoción, desarrollo y enriquecimiento de la cultura local; es decir, su papel no es ciertamente el de proteger la cultura de los grupos minoritarios del país.

A partir de la descentralización educativa es posible, por principio, la introducción de elementos propios de la cultura al currículo oficial. Esto no se puede producir de la noche a la mañana. Cabe anotar que el centralismo no es ejercido sólo desde la capital; a nivel regional y local existen unas tenazas que siguen aferradas a lo que piensan y aspiran que se siga haciendo en las colonias. No se toma una sola decisión de importancia sin que medie el concepto de algún funcionario de Bogotá. En términos escuetos, esto se llama *conciencia colonizada*. La educación ha sido un factor de desadaptación social y de violencia simbólica en el cual el ciudadano de un grupo minoritario termina por vivir apenado de su propia cultura y lengua ante propios y extraños sin saber de dónde viene ni para dónde va. ¡Viva la santa aculturación! ☀





La Constitución y la Etnoeducación, ¿una paradoja?

Yolanda Bodnar C.*



Recomponiendo el espacio escolar, Caño Mochuelo, Casanare (Foto Y. Bodnar, 1990).

A través de la Constitución promulgada en 1991 se reconoce a Colombia como un país pluricultural y multilingüe, pues en Colombia subsisten más de 81 grupos étnicos (los cuales hablan más de 64 lenguas diferentes al español, sin contar los dialectos derivados de cada una de ellas), aparte de la población afroamericana, que alcanza los 2'000.000 de individuos y que involucra a su vez lenguas específicas como la de los isleños del Archipiélago de San Andrés y Providencia y la de los palenqueros de San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar.

* Antropóloga, XVI Censo Nacional de Población y V de Vivienda, CENSO 93, Antropóloga, División de Investigaciones, Área de Etnoeducación, CORPRODIC (Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura), Catedrática, Facultad de Psicología, Universidad Javeriana, Bogotá.

Aunque las cifras oficiales del Departamento Nacional de Planeación, nos hablan de una población total indígena, para 1988, de 448.710 personas (Arango O. y Sánchez G., 1989), hoy en día también se reconoce que su número es mayor, quizás, cerca de 700.000 nativos o, si se prefiere alrededor de un 2% de la población total del país. Este dato incluye desde los grupos más numerosos como los *Wuaywu* de la Guajira (alrededor de 150.000 indígenas que comparten su territorio con Venezuela) y los *Nasa* del Cauca (denominados paez o paeces por el "blanco") o los *Guambianos*, los *Sikuani*, los *Embera* hasta los menos numerosos como los *Pisamira* del Vaupés, de los cuales subsisten alrededor de 17 personas.

Desde épocas de la Conquista, la relación planteada por el gobierno nacional hacia estos grupos étnicos ha oscilado desde su extinción hasta la asimilación de estos a la vida nacional. Bajo la creencia ciega e infundada que las culturas evolucionan como las especies animales, unidireccionalmente, de lo simple a lo complejo, de abajo hacia arriba, de lo inferior a lo superior, de la pobreza a la riqueza..., se clasificó, o mejor, se desclasificó a las comunidades indígenas y a los grupos negros, ubicándoseles, por supuesto, en los escaños más bajos de dicha secuencia. Concebir el ordenamiento cultural bajo estos parámetros, justificó (y aún es una razón valedera para muchos), los atropellos y la imposición de la sociedad dominante hacia dichas minorías, expresada en buscar la homogenización de toda la población colombiana presentando como modelo ideal a quienes supuestamente se encontraban en la cúspide: la cultura "occidental" y con ella, el hombre "blanco", quien, por esa razón, se consideró dogmáticamente conocedor y dueño del camino de la "civilización" y del "progreso".

Esta relación desigual de interculturalidad (MEN-PRODIC: 1990), planteada dentro de los pueblos indígenas y la sociedad dominante, expresada a través de los planes y

programas adelantados por las diversas Agencias de Control (DIAZ, M.: 1990), "dirigidos" hacia los primeros, mediante formas de distribución y acumulación reducidas del poder (MUÑOZ, M. J.: 1990), hizo que hasta los mismos nativos se convencieran de su inferioridad negándose a sí mismos y a sus ancestros. Así se ubicaron en la posición de receptores pasivos, en tanto que los dominados desempeñaban su papel de satisfactores de las necesidades de las comunidades indígenas, identificadas como tales por ellos mismos, presentando además las supuestas soluciones a las comunidades como un "favor".

*La Etnoeducación
no pretende ser la fórmula
salvadora, ni una panacea;
más bien constituye
un cuerpo conceptual
que como tal,
está en permanente
transformación
según las alteridades
que en el ordenamiento
educativo vigente
va propiciando.*

Uno de los factores de aculturación forzosa más eficaces en este proceso fue, sin duda, y sigue siéndolo en gran medida, la educación y su agente principal, la escuela. Mediante ella y desde 1886 (BODNAR, Y.: 1990), los niños indígenas aprendieron muy poco a escribir y leer en español (no por "brutos", "salvajes" e "inferiores", sino porque se les transmitían contenidos ajenos a su cultura, impuestos y como si fueran hispano-hablantes), y algunos rudimentos de las cuatro operaciones básicas en dos, tres, cuatro y hasta cinco años de escolaridad. Pero el desconocimiento de la cultura a la cual se llegaba, el irrespeto por ella, los empobrecidos ambientes educativos y la carencia de materiales, las deficiencias en la formación de los docentes y los contenidos repetitivos y obsoletos hicieron que lo ver-

daderamente asimilado en el corto período de medio o un año, fuese el desprecio por lo propio y su necesidad, por consiguiente, de parecerse al "blanco", de imitarlo, no con posibilidades de acceder a "su" conocimiento, sino reproduciendo sus estructuras de poder, sus costumbres y valores sin el tamiz de la crítica, solamente repitiendo...

Esta situación duró inmodificada por años, hasta la década de los 70's, cuando se inició, no solo a nivel de Colombia, sino de América, un proceso de revitalización de las culturas aborígenes que a través de la conformación de organizaciones legalmente reconocidas, surgidas en un primer momento como formas de resistencia, a menudo con el apoyo de ciertos sectores de la sociedad occidental, empezaron un intento por replantear críticamente su situación frente a la sociedad hegemónica. Hasta la fecha se cuenta con la ONIC —Organización Nacional Indígena de Colombia— y más de 35 organizaciones regionales, aparte de otras no afiliadas a ella, cuyas acciones principales están orientadas hacia el reconocimiento legal de sus territorios ancestrales como una necesidad para su sobrevivencia y en menor escala, teniendo en consideración otros factores de interculturalidad desigual prevalecientes, como la salud y la educación, entre otros.

Estos planteamientos, basados en la revaloración y recuperación de sus características culturales y dirigidos hacia el reconocimiento social y cultural de los grupos étnicos como diferentes, mas no inferiores a la cultura "mayoritaria", empezaron a su vez, en la misma década, a tener alguna acogida por parte del gobierno nacional, particularmente en los ministerios de Gobierno, Educación y Salud, los cuales comenzaron a dictar una serie de disposiciones normativas encaminadas a ese reconocimiento y a propiciar su conservación y crecimiento.

Este hecho se vio a su vez fortalecido por acciones tales como la conformación del Comité Nacional de Lingüística Aborigen, formalizado

mediante Decreto 2230 de 1986, emanado del Instituto Colombiano de Cultura, encargado de asesorar al gobierno nacional en la investigación de las lenguas aborígenes y criollas y en su conservación y desarrollo. Así mismo, mediante él, se apoyó la creación de dos programas a nivel de postgrado de lingüística aborigen en las universidades Nacional y de los Andes que cuentan en la actualidad con cerca de 30 egresados.

En cuanto a la educación, en 1978 el Ministerio de Educación promulgó el Decreto 1142 (reglamentario a su vez del Decreto-Ley 088 de 1976 encaminado al mejoramiento cualitativo de la educación) el cual establece, en términos generales, que la educación para las comunidades indígenas debe ser acorde con sus características, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades (MEN: 1978)¹.

Desde ese momento, y durante la década del 80, como interés personal y diferentes formas de apoyo por parte de los niveles decisores, a nivel del MEN, más que por voluntad política oficial, un grupo de especialistas del Ministerio de Educación, inicia un proceso encaminado a

enfrentar la improcedencia e ineficacia de la educación impartida en los grupos étnicos del país. Fue así como empezó a surgir un proceso de conceptualización y práctica denominado Etnoeducación, que aún no termina, el cual fue enriquecido durante 9 años con la propia experiencia, y la participación de representantes de organizaciones indígenas, de comunidades, de docentes, de especialistas y de entidades estatales y privadas relacionadas con el campo en cuestión².

La Etnoeducación no pretende ser la fórmula salvadora, ni una panacea; más bien constituye un cuerpo conceptual que como tal, está en permanente transformación según las alteridades que en el ordenamiento educativo vigente va propiciando. Dicha conceptualización (BODNAR, Y.: 1990) se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de culturas diferentes, con posibilidades de acceder al pensamiento propio y no de negarlo.

En esa medida la Etnoeducación altera los tiempos y los espacios educativos a través del surgimiento constante de nuevas preguntas, enriqueciendo mediante su complejización conceptual, las necesidades

y expectativas de las comunidades, donde la incertidumbre y la duda están siempre alimentando este proceso, que busca, en últimas, una distribución ampliada del poder fundamentado en el conocimiento (MUÑOZ, M. J.: 1992).

A finales de 1990 las acciones emprendidas por el Programa de Etnoeducación en el Ministerio de Educación, se vieron abruptamente interrumpidas (¿decisiones politiqueras?), sin motivo aparente, siendo sustituidas, bajo el mismo nombre y a falta de una conceptualización que las explicara, por actividades "asistencialistas" y reproductoras de la denominada Educación Formal prevaleciente en la sociedad "mayoritaria", con actitudes de mansedumbre y sumisión, caracterizadas por una posición acrítica y estrecha frente a la educación, la escuela y la diversidad cultural.

Pero lo que sorprende de todo esto no son dichos cambios, sino que, mientras esto sucedía, el país y el gobierno nacional, por primera vez en su historia, incentivaron y facilitaron la presencia y participación de dos indígenas en la Asamblea Constituyente encargada de la reestructuración de la Constitución de 1886; en la promulgación de la nueva Carta Magna, la cual expresa en su artículo 7 "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana". Así se abrió la posibilidad de contar con congresistas indígenas, elegidos para dicha función por voto popular³.

Esta nueva etapa que vive el país, caracterizada por lo reciente y novedoso de sus políticas, presenta sin embargo una profunda escisión entre el discurso oficial normativo y la realidad. Aunque se encuentran desprestigiadas las políticas integracionistas en relación con los grupos étnicos, es posible observar lo contrario, en las acciones y actitudes de quienes tienen a su cargo la reglamentación y ejecución de las mismas. Ejemplos claros de ello son las decisiones tomadas en torno al Programa de Etnoeducación y el Proyecto de Ley Educativa (MEN, 1992),



Escolares en Amazonas (Foto Y. Bodnar, 1989).

recientemente presentado al Congreso de la República por el Ministerio de Educación, el cual no solamente ignora lo que rezan los artículos citados de la Constitución, sino que da pie atrás con las normas de Etnoeducación vigentes hasta ahora⁴ por cuanto su carácter es, nuevamente, el camino del integracionismo de los grupos étnicos, al Estado-Nación.

Constantemente reaparecen acciones denotadoras de la posición desventajosa que siguen viviendo las comunidades indígenas y negras en Colombia. Incluso, por parte de las mismas organizaciones indígenas, frente a quienes es posible preguntarse, ¿hasta qué punto no resulta contradictorio que, mientras en la historia política del país, 500 años después de la Conquista, se reconoce el carácter multicultural de la nación (unidad en la diversidad), en las organizaciones indígenas y en personas de algunas comunidades, con su "participación", presenten las más sutiles formas integracionistas asumiendo una actitud meramente reproductiva con sus semejantes y con un ejercicio del poder de dominación sobre ellas?;

¿dónde quedaron las formas de resistencia cultural gestadas al interior de sus comunidades que les han permitido sobrevivir en un mundo hostil?; ¿no es acaso el acceso al pensamiento, uno de los caminos posibles, si no el único, para la revaloración y recuperación cultural (construcción de la identidad), la apropiación y la generación de conocimientos (el poder), en un ámbito de interculturalidad, en vez de distraerse en una normatividad que resulta improductiva? ¿La tan anhelada interculturalidad, basada en relaciones de mutualidad, no significa acaso el reconocimiento y comprensión "del otro" como diferentes? *

Bibliografía

ARANGO, O. y SANCHEZ, G. *Los pueblos indígenas de Colombia*, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 1989.

BODNAR C., Y. *Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica*, en: Etnoeducación, conceptualización y ensayos, MEN-PRODIC, Edit. Presencia, Bogotá, 1990.



Mamo IJKA o Arhuaco, Sierra Nevada de Santa Marta (Foto Y. Bodnar, 1989).

DIAZ, M. *Sobre las agencias de control*, en: Etnoeducación, conceptualización y ensayos, MEN-PRODIC, Edit. Presencia, Bogotá, 1990.

MEN. Lineamientos generales de educación indígena, VI, Ed. Modificada, 1987.

_____. *El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas*, CORPRODIC, Bogotá, 1992.

_____. *Proyecto ley general de la educación*, Bogotá, junio de 1992.

1. La misma norma establece además una serie de requisitos para el ejercicio de la docencia por parte de maestros nativos, tales como ser seleccionados por las mismas comunidades, ser hablantes fluidos de su idioma y del español y la posibilidad de su ejercicio sin contar con el título de docentes. Sin embargo, posteriormente, el Decreto 85 de 1980, establece un plazo máximo de tres años para la obtención de dicho título por parte de los maestros indígenas en ejercicio. En 1984, mediante Resolución 3454 se reconoce por primera vez al interior del MEN, entre otros, el Programa de Etnoeducación y en 1986, se promulga la Resolución 9549 a través de la cual se faculta a los Centros Experimentales Piloto, CEP, a nivel regional, para llevar a cabo la profesionalización de los docentes indígenas. Existe otra serie de normas emanadas del Ministerio de Educación Nacional en este sentido. El lector interesado, puede consultarlas en: MEN *Lineamientos generales de educación indígena*, VI Ed. Modificada, Bogotá, 1987. También en: MEN-PRODIC *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, Bogotá, 1990, pp. 55-56.

2. Dicho proceso se adelantó, a través de la

realización de investigaciones en los campos educativo y sociolingüístico, principalmente (unas 25), de la producción de materiales educativos en lenguas indígenas y en español (se realizaron y apoyaron cerca de 15 publicaciones); de la generación de espacios de reflexión con las comunidades (se adelantaron más de 35 seminarios de Etnoeducación en todo el país y se dio inicio a unos 10 programas *ad hoc* de profesionalización en varias regiones colombianas, en coordinación con los Centros Experimentales Piloto, y a un Programa para Formación de Etnoeducadores (inconcluso), con sede en Mitú, Vaupés, con nativos de la Amazonia y Orinoquia; igualmente, se prestó asesoría puntual en la elaboración de proyectos de Etnoeducación con base en las características, intereses y necesidades de las comunidades aborígenes; se realizaron actividades de evaluación y seguimiento, y se avanzó en la conceptualización de Etnoeducación (MEN-PRODIC *Etnoeducación, conceptualización y ensayos*, Bogotá, 1990).

3. La Nueva Constitución de 1991, en relación con la educación de los grupos étnicos, también señala: Art. 8. "Es obligación del Estado y de las personas proteger las

riquezas culturales y naturales de la nación"; Art. 10. "El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe"; Art. 68. "... Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural"; Art. 70. "El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional". "La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación" (Constitución Política Nacional de Colombia, 1991).

4. Sin desconocer que se hace necesario una revisión de las mismas pues algunas, son también contradictorias.



Formación de indígenas en etnoeducación,

¿Igualdad o desigualdad de oportunidades?

Gina Carrioni D.*



La inconfundible estructura física de la escuela en que los niños se sienten extranjeros, comunidad indígena Sikuaní (Guainía). Archivo Corprodic, 1990.

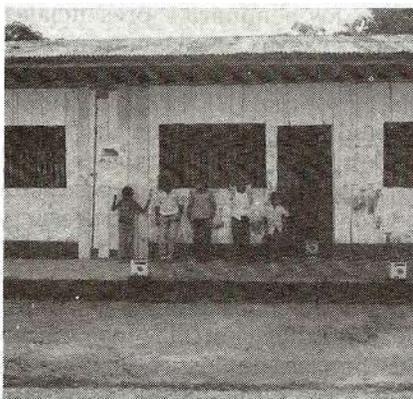
* Antropóloga, especialista en Etnoeducación e investigadora de CORPRODIC —Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.

La *Etnoeducación* presupone entre sus principios "la formación y autoafirmación del hombre como persona y como miembro de su comunidad y de su país" (MEN, 1987: 53). Así mismo, el Decreto 1142 de 1978 establece las normas y características para la formación y capacitación del personal docente, la cual debe responder a las necesidades y expectativas de estos grupos¹. Implica ello, que los miembros de los grupos étnicos tienen la posibilidad, mediante un plan de educación, de reconocer, valorar y afianzar su cultura y, a la vez, acceder al conocimiento de los elementos y avances tecnológicos de otras culturas que les sean útiles para su enriquecimiento como grupo.

Desde 1987 hasta 1990, a través del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, se llevó a cabo una serie de acciones tendientes hacia la concreción de éste y otros principios de la Etnoeducación. Se obtuvo gran cantidad de logros en capacitación y profesionalización de docentes indígenas y de otros agentes educativos, así como en el desarrollo de investigaciones etnolingüísticas, antropológicas y pedagógicas aplicadas, el diseño y producción de materiales educativos en lenguas indígenas y español; y, la asesoría, evaluación y seguimiento de programas y proyectos regionales. No obstante todo lo anterior, debemos preguntarnos ¿hasta qué punto fue posible contar con programas de Formación en Etnoeducación que tuvieran el aval del Estado y sus representantes?

Parece irónico que precisamente cuando por primera vez en la historia política de Colombia se reconoce, a través de la Constitución Nacional la diversidad cultural y lingüística del país (artículo 7) y el derecho a una formación que respete y desarrolle la identidad cultural (artículo 68), se coarten las posibilidades para que los miembros de las comunidades indígenas accedan a un tipo de formación que respete y tenga en cuenta su cultura, a la vez que les permita apropiarse de manera reflexiva y crítica

de los saberes y conocimientos de otras culturas, propiciando la producción de conocimiento (entendida la producción tanto a nivel económico, como social y cultural) y estableciendo una relación de *Interculturalidad* con la Sociedad Hegemónica. Interculturalidad entendida como la posibilidad de establecer *Relaciones de Mutualidad*², en un ámbito de respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística en que las culturas indígenas, en el *ejercicio de su pensamiento*, puedan recuperar y revalorar elementos culturales propios, adueñarse de los elementos de otras culturas y generar nuevas alternativas de vida, a partir del análisis de su contexto histórico, y reafirmando su Identidad (Carrioni, 1991:28).



Comunidad indígena Sikuaní (Guainía). A.C. 1990.

Me estoy refiriendo específicamente al *PROGRAMA PARA FORMACIÓN DE ETNOEDUCADORES* que el Programa de Etnoeducación, junto con otros especialistas, inició en la Normal María Reina de Mitú (Vaupés) con la participación de 28 estudiantes-docentes de 12 grupos étnicos de la Amazonia y Orinoquia colombianas (Kubeo, Tukano, Desano, Pisamira, Barasana, Wanano, Makuna, Karapana, Kurripaco, Yuruti, Sikuaní y Piapoco).

Del Programa, previsto para desarrollarse en tres (3) años, divididos en seis (6) periodos presenciales (de cuatro semanas cada uno) y cinco (5) periodos no-presenciales dedicados al trabajo de campo, sólo

se pudo realizar tres encuentros: en junio-julio de 1989; enero-febrero y junio-julio de 1990, ya que los "revolcones" administrativos, las "cuotas" politiqueras y los jefezuelos de turno, decidieron suspenderlo sin motivo alguno "aparente" —o, tal vez, por demasiados motivos evidentes (no se puede pensar en la "falta de recursos económicos", porque habían asignados 90 millones de pesos para las acciones del Programa de Etnoeducación en 1990), dejando creadas las necesidades y generadas las expectativas en los estudiantes-docentes del programa, en las comunidades a las cuales pertenecen y confirmando el sentimiento ya presente dentro de estos grupos de que con el Estado no se puede trabajar, puesto que promete mucho pero nunca cumple.

El Programa había surgido, por una parte, como respuesta a las necesidades evidenciadas durante cerca de 35 seminarios de capacitación en Etnoeducación, que se realizaron en todo el país desde 1987 hasta 1989 incluyendo aspectos tales como: la formación y capacitación de docentes indígenas; la calidad educativa de los docentes; los procesos educativos de las comunidades indígenas, y permitían a los representantes de estos grupos *diseñar, ejecutar y evaluar* su educación (según lo planteado en el documento "Lineamientos Generales de Educación Indígena" estableciendo como política educativa para los grupos étnicos mediante la Resolución 3454 de 1984). Por otra parte, era el fruto tanto de la experiencia adelantada en torno al enriquecimiento de la conceptualización de Etnoeducación, por un grupo de especialistas vinculados a diversos campos del conocimiento y el saber (antropólogos, docentes, pedagogos, lingüistas, artistas y especialistas del área rural, entre otros), a través del proyecto *La Etnoeducación como Horizonte Socializador* (PRODIC, 1989), como de sus experiencias personales en otros ámbitos educativos y sociales.

El Programa se organizó a partir de Ejes Conceptuales³ o Ejes de

Concreción Cultural (Socialización, Comunicación y Trabajo), mediante los cuales se expresan el pensamiento y la riqueza de una cultura, en cuanto a sus formas de expresión, cosmovisiones, objetos materiales, formas de organización social, etc., y éstos, a su vez, divididos en Conjuntos Problemáticos Conceptuales y Contextuales⁴.

Este tipo de formación concomitante con los principios y características de la Etnoeducación (intercultural, bilingüe, participativa, flexible, permanente y sistemática), pretendía desestructurar el currículo enciclopédico tradicional, organizado en áreas y asignaturas, rígido e impuesto. Esto suponía un cambio en las relaciones sociales, en la forma de concebir la educación y el currículo, en las relaciones de poder de *dominación*⁵, establecidas en los métodos, los criterios, las formas de evaluación y los elementos normativos y pedagógicos que implementan la formación de docentes en el papel del maestro, entre otras cosas. Buscaba, además, propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y la construcción de la identidad cultural (MEN-PRODIC, 1989).

Ello determinó el imperativo de capacitar y formar personal idóneo dentro de las comunidades indíge-

nas en aspectos relacionados con los principios y prácticas de la Etnoeducación, con elementos de Etnolingüística y con la producción de conocimiento que les permitiera contribuir a la *transformación* de la educación y, por ende, de su cultura, y a la *generación* de *nuevas prácticas pedagógicas*⁶ compatibles con sus intereses, características y necesidades.

Como resultado de ese año y medio de trabajo con el Programa para Formación de Etnoeducadores, se elaboraron diez (10) ensayos que recogen las opiniones de los estudiantes-docentes y de las personas que actuaron como docentes del mismo, en torno a las reflexiones críticas que sobre la educación y las características y principios de la Etnoeducación, se efectuaron durante los seminarios presenciales. Estos ensayos se plasmaron en el libro *Etnoeducación, conceptualización y ensayos* (MEN-PRODIC, 1989), el cual, a pesar que en la Constitución de 1991 se establece en el artículo 20 que "se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones", paradójicamente se encuentra arrumado en los sótanos del Ministerio de Educación (allí reposarán en las panzas de los ratones o los pudrirá la humedad, si es que aún

existen), porque la nueva administración no los consideró adecuados ni pertinentes en cuanto a sus contenidos y lenguaje, y porque a los indígenas hay que escribirles cosas "sencilitas"⁷ y en forma de guías, para que ellos entiendan.

Pero, ¿qué han opinado las comunidades indígenas y sus organizaciones sobre esto? Algunos de sus miembros, luego de conocer los contenidos del libro en mención (afortunadamente se alcanzó a distribuir algunos ejemplares en diversas zonas del país antes de que lo "archivaran"), solicitaron en varias ocasiones, tanto en forma oral como escrita, se les hiciera entrega de los libros para distribuirlos y analizarlos al interior de sus comunidades; sólo recibieron como respuesta el silencio administrativo de siempre, o la promesa de otro libro con la nueva conceptualización (¿quién sabe cuál!), o las excusas de las secretarías: el jefe "no está en el momento", "se encuentra en una reunión", "después le devuelve su llamada", etc., etc., etc.

¿Qué significado tendrá esta negativa para continuar con un Programa de Formación acorde con los intereses y necesidades de los grupos étnicos y de dar a conocer sus resultados? ¿Miedo al cambio o a que las comunidades indígenas comenzaran a ejercer su pensamiento? ¿Ignorancia? O más bien, ¿un nuevo mecanismo de control para no permitir a estos grupos la posibilidad de acceder a nuevos saberes y conocimientos?

¿Será que los indígenas no tendrán el derecho de acceder a una formación distinta de la que han recibido a través de la Educación Formal (cursos de capacitación, actualización y profesionalización de docentes), o de la Educación No Formal de carácter "técnico" (cursos de artesanías, pesca, ganadería, organización, etc.), formación —si formar implica producir multiplicadores o repetidores acríticos de ideas— que reproduce las relaciones de poder que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas indígenas, y que restringe el



Escuela Purnaminali, comunidad indígena Sikuaní, de carpintero (Guainía). A.C. 1990.



Comunidad Kogui (Foto ONIC).

conocimiento, integrándolos y desdibujándoles su identidad? ¿Existirá entonces una igualdad de oportunidades para que los indígenas puedan elaborar programas educativos y de formación que no se encajen dentro de los esquemas rígidos establecidos por la sociedad hegemónica? ✨

Bibliografía

CARRIONID., Gina. *Significado de la*

1. "Estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad" (artículo 6) e incluir "todos los elementos de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las comunidades" (artículo 11).
2. Implican el reconocimiento del "otro" en tanto que individuo, si bien no idéntico, sí reconocido por sus diferencias, e instigan a la construcción y reconstrucción permanente de saberes y conocimientos que *posibilitan la crítica*, esto es, enfrentan la contradicción y asumen la vida humana y sus obras desde una perspectiva histórica (MEN-PRODIC, 1990:10).
3. Los Ejes Conceptuales son el derivado de una aproximación a la Cultura concebida como la interrelación de cuatro aspectos fundamentales: conocimientos y saberes, organizaciones sociales, objetos materiales (tanto naturales como elaborados) y necesidades (MEN-PRODIC, 1989:41).
4. Los conjuntos problemáticos conceptuales son la red compleja de relaciones teóricas que se establece a partir de estos tres ejes. Los conjuntos problemáticos contextuales son la red de problemas que surgen de la organización social de los grupos étnicos, de sus bases productivas, de las relaciones de poder que se establecen entre y al interior de los grupos, de sus

Etnoeducación, sus limitaciones y alcances (en Colombia). Serie Proyectos No. 6, CINDE, Bogotá, 1991, 42 p.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 1142 de 1978 y Resolución 3454 de 1984.

_____. *Líneas Generales de Educación Indígena*. VI Edición Modificada, Bogotá, 1987, 92 p.

_____. - PRODIC. *Programa para Formación de Etnoeducadores*. Bogotá, 1989.

_____. *Etnoeducación, Conceptualización y Ensayos*. Editorial Presencia, Bogotá, 1990.

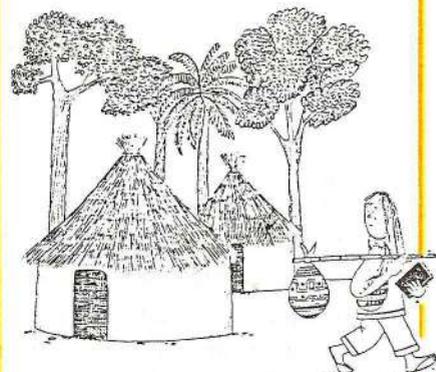
MUÑOZ M., José A. "Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder". En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. CORPRODIC, Bogotá, 1990, pp. 69-102.

_____, TRIGOS, Maritze, LANDAZABAL, Julia I., ALMANZA, Tulia. *Alteridades e incertidumbres*. UPN-CEIUP, Bogotá, 1990, 239 p.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. *Constitución Política de Colombia 1991*. Impreandes, Bogotá, 1991.

necesidades educativas propias y apropiadas, del bienestar social, etc. (*Op. cit.*, 49-50).

5. La forma de poder de dominación impone por medios sutiles en ocasiones o definitivamente coactivos en otras, las formas de relación en cada una de las categorías (saberes y conocimientos, organizaciones sociales y objetos materiales) que garantizan su perpetuación (MUÑOZ et al., 1990:4).
6. Aquellas que fomenten la actitud del *Portento* o del *Ser Altivo* (distribución ampliada del conocimiento), o sea, que permitan el acceso mediante la crítica, a finalidades abiertas, descosificadoras y decodificadoras y a medios pródigos de búsqueda e instigación (MUÑOZ, 1990:76).
7. El manejo del concepto sencillo ha tenido y tiene actualmente implicaciones peyorativas, de menosprecio y subvaloración hacia las capacidades intelectuales de los indígenas, a quienes se les sigue considerando como "brutos", "ignorantes", "analfabetas" y "salvajes". Por eso, hay que escribirlos como si fueran bobos, con un lenguaje "facilito", con el cual se les niega la posibilidad de acceder al conocimiento, de pensar. Además, con ello se garantiza su dependencia y subordinación hacia el supuesto poseedor del conocimiento, el "blanco".



No espere más, escribanos ya.

• Educación y Cultura es un espacio abierto para todos los maestros que deseen publicar sus propuestas de renovación y sus vivencias pedagógicas.

• A fin de facilitar este encuentro entre lector y revista, y para no sobrecargar el funcionamiento de ésta, sugerimos que los artículos que se envíen se ajusten a las normas siguientes:

1. Tendrán una extensión máxima de 6 cuartillas carta mecanografiadas a doble espacio.
2. Las figuras, dibujos, gráficos y cuadros sinópticos deberán enviarse en tinta, fotocopia o cualquier otro medio que permita su perfecta reproducción.
3. Las ilustraciones irán aparte, numeradas correlativamente con la indicación en el texto del lugar donde deben incluirse, cuando ello sea imprescindible y siempre acompañadas de sus correspondientes pies de ilustración.
4. En el artículo deberá constar el nombre del autor (o autores), su dirección, teléfono y ocupación.
5. Los trabajos deben enviarse a Revista Educación y Cultura.
6. La revista se reserva la facultad de publicar el texto en el número que considere más conveniente.
7. Quien use procesador puede enviar su diskette, especificando el programa base y las características técnicas del aparato utilizado.
8. El autor recibirá un ejemplar del número en que aparezca su colaboración.

Por la defensa de la Educación Pública

Proyecto de Ley general de educación

FECODE

CAPITULO II

Organización de la educación

Esta ley regula la educación en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, así como en sus distintas modalidades (educación de los grupos étnicos, educación especial, educación de adultos, la educación técnica ofrecida por el sector educativo o educación técnica formal). La educación superior será regulada por otra ley.

La educación de los grupos étnicos tendrá un carácter intercultural, respetando su identidad cultural y promoviendo su articulación con la educación nacional. Esta educación será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna de cada grupo étnico.

Artículo 31. La educación de los grupos étnicos tendrá un carácter intercultural, respetando su identidad cultural y promoviendo su articulación con la educación nacional.

Artículo 32. La enseñanza en los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna de cada uno.

Artículo 33. El Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales adelantarán la sistematización de la lengua respectiva, capacitarán educadores en el dominio de las lenguas y fomentarán programas

sociales de difusión de las mismas en el ámbito de su territorio.

Artículo 34. El Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, en concertación con los grupos étnicos, integrarán los equipos que se requieran para el estudio de las lenguas; establecerán asesorías especializadas en la elaboración de los currículos, textos escolares y medios educativos, el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales ejercerán la inspección y vigilancia en el cumplimiento de la Constitución y la ley sobre educación para los grupos étnicos.

Artículo 35. No podrá haber injerencia de organismos internacionales en la educación de los grupos étnicos, sin la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y sin el consentimiento de las comunidades interesadas.

CAPITULO III

Formación de educadores

Artículo 56. El Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales promoverán la formación de educadores de los grupos étnicos y facilitarán los mecanismos necesarios para el cumplimiento de las normas de ingreso al escalafón nacional docente, de conformidad con la Resolución 9549 de 1986. ✨

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Facultad de Educación - Departamento de Postgrado
Santafé de Bogotá, 25 de septiembre de 1992

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN HISTORIA DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA

Tema: Historia de la Educación Latinoamericana

Objetivos:

1. Definir el aporte que la historia de la educación realiza al esclarecimiento de la relación educación, ciencia y cultura en Latinoamérica.
2. Reunir profesionales de la educación para intercambiar y reflexionar sobre sus respectivos trabajos e indagar acerca de las nuevas líneas de investigación que se están realizando en el campo de la historia de la educación latinoamericana.
3. Unificar esfuerzos de recursos humanos y materiales de diferentes universidades e instituciones oficiales y privadas en Latinoamérica, con el objeto de realizar investigaciones conjuntas.
4. Definir y precisar las características de los equipos que trabajan en historia de la educación con miras a conformar una comunidad científica en el área.

Se sugieren inicialmente las siguientes líneas:

Temática particular

1. Historia de la política educativa.
2. Historia de las instituciones educativas.
3. Historia de las ideas pedagógicas.
4. Historia de la cultura y las ciencias.
5. Tendencias conceptuales en conferencias plenarias, secciones por temática señaladas, mesas redondas y talleres.

Favor enviar la correspondencia a:

Diana Soto Arango
Departamento de Postgrado
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
Calle 72 No. 11-86 o al Apartado Aéreo: 75144
Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia
Teléfonos: 2356898 - 2121148 - 2716898
Fax: 2111293

Algunos apartes de nuestra educación en la historia



Organización Nacional Indígena
de Colombia ONIC



En la mayoría de los países americanos, la educación indígena ha sido desconocida y en muchos casos los sistemas educativos formales han impuesto una estructura ideológica y cultural, a veces totalmente ajena a la concepción educativa de los pueblos indígenas.

Es de amplio conocimiento que nuestros antepasados fueron pueblos o naciones que tuvieron una educación propia, caracterizada por la definición auténtica de sus ideales y conocimientos manifestados en la arquitectura, la astronomía, la ingeniería, las ciencias botánicas, la medicina tradicional, las lenguas, la música y las actividades artísticas. Esto les permitió la construcción de grandes ciudades, canales de riego, tecnificación de la agricultura, control de enfermedades, del equilibrio ecológico y del tiempo, en permanente búsqueda de armonía entre el hombre y la naturaleza.

Esta forma de vida comenzó a desequilibrarse con la llegada de los europeos, en su objetivo de "descubrir y conquistar las tierras", causando la pérdida paulatina de muchas culturas, si no el arrasamiento total de otras. Los pueblos son avasallados por la fuerte evangelización ejercida por las misiones católicas, el español reemplazó a muchas lenguas nativas y millares de indios fueron integrados a la mal llamada "civilización" que promovía valores como la humildad, la obediencia, la resignación junto con la represión a los sabios, mamos, payes, médicos tradicionales y todo aquel que representara la expresión del pensamiento indígena.



Las culturas dominantes buscaron integrar al indígena a las sociedades nacionales sustituyendo las lenguas indígenas por las europeas (español, inglés, portugués y francés). A través de las lenguas buscaron sustituir las culturas existentes por las de los colonizadores.

*Es necesario partir
del conocimiento de nuestras
culturas complementándolas
con el conocimiento de otras
y la cultura universal.*

La práctica de nuestras tradiciones, como los actos rituales sirvió de pretexto para que los colonizadores ejercieran una persecución obligando a los indígenas a cambiar de vestido, les cortaban el cabello, les prohibían hablar en el propio idioma, los encerraban o los azotaban en las plazas, los hacían sentir culpables por considerarlos aliados del diablo, los desterraban de sus tierras, en otros casos les propinaban la muerte, los catalogaban como salvajes y sin alma. El sometimiento a los indígenas fue desplazando la autoridad tradicional y la sabiduría de los mayores, cambiándola por la obediencia a los misioneros; con el fomento de la propiedad privada, afectaron en muchos lugares la economía comunitaria.

Estas distintas situaciones, se continuaron presentando de diversas formas, por ejemplo a través de educación legitimada por medio del concordato (1886) e impartida en la escuela. En los internados misioneros se separaba a los niños de sus familias, de su medio ambiente, de su cultura, de sus formas particulares de educación. Desde 1962 con el pretexto de "civilizar" a los indígenas, un convenio entre el gobierno y el Instituto Lingüístico de Verano, ha permitido a este último penetrar en las culturas indígenas afectando su forma de vida, sus creencias y tergiversando sus idiomas.

Los pocos que hemos logrado sobrevivir al saqueo, exterminio y

sometimiento de la llamada "civilización europea" durante 500 años hemos sido opacados y en gran magnitud sumidos en la ignorancia y miseria. Sin embargo resistimos, aún defendemos el caudal de valores que encierra nuestra identidad cultural, ya que ni los europeos nos asimilaron realmente a su cultura, ni nosotros perdimos totalmente la nuestra.

En la mayoría de los países americanos, la educación indígena ha sido desconocida y en muchos casos los sistemas educativos formales han impuesto una estructura ideológica y cultural, a veces totalmente ajena a la concepción educativa de los pueblos indígenas.

Después de cinco siglos, múltiples manifestaciones culturales, diseminadas en todo el territorio americano, demuestran realidades, necesidades y concepciones del mundo, que se particularizan de acuerdo con la distinta evolución histórica de cada grupo, su ubicación geográfica, sus recursos naturales, su organización social. Todavía existe una amplia y diversa riqueza cultural en nuestro país, ya que en Colombia conviven más de 87 grupos étnicos diferentes, los cuales hablan más de 64 idiomas, constituyéndose así en el país con mayor diversidad. Aún sobreviven muchas lenguas y en ellas se muestra la vitalidad de nuestras culturas indígenas, son elemento fundamental en la socialización de las nuevas generaciones y el medio más eficaz para la comunicación, la acumulación y producción de conocimientos y la transmisión de toda una cultura ancestral de los pueblos indígenas.

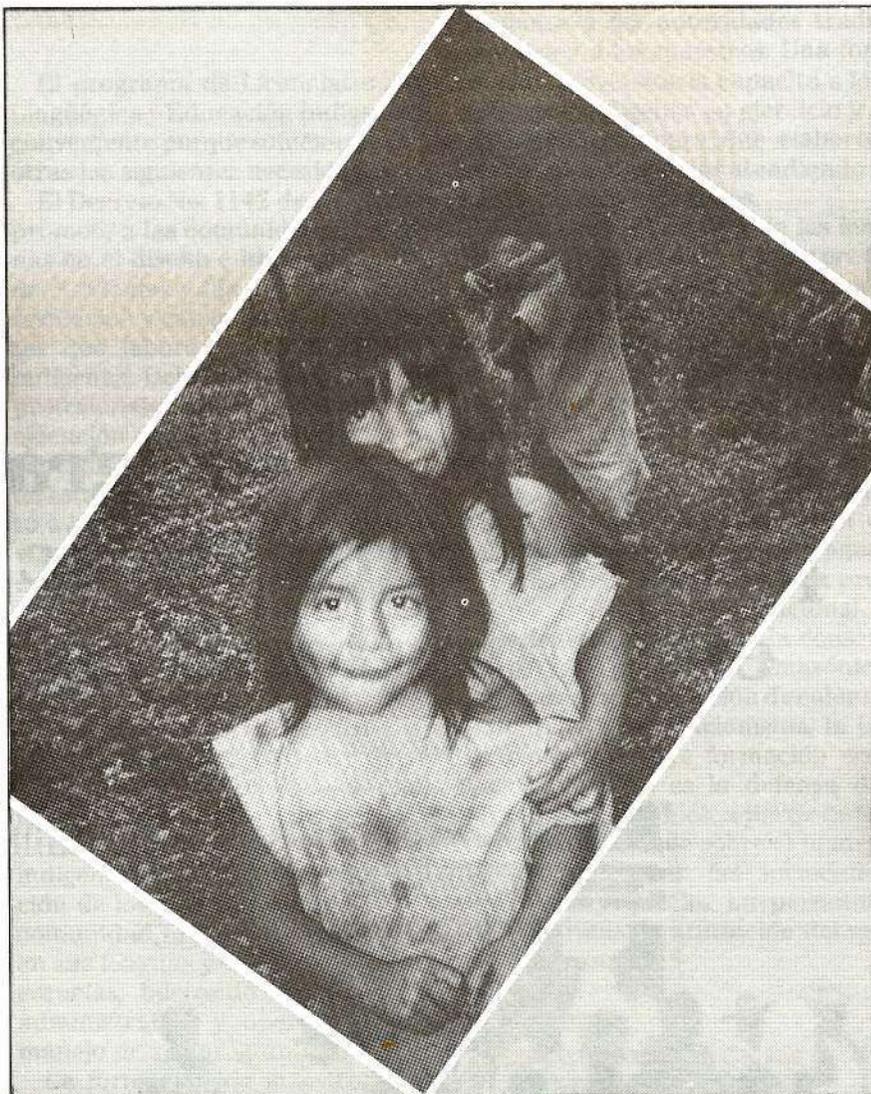
Por eso nos esforzamos en defender nuestro patrimonio cultural, respetar y valorar nuestros antepasados, la herencia cultural que aún conservamos, de la misma manera enriquecer nuestras culturas con el acceso a otras, buscando alternativas que nos permitan crecer y donde la educación es uno de los medios para lograrlo.

Nuestras particularidades históricas, organizativas y culturales exigen el desarrollo de una educación

acorde con nuestra realidad, problemas y necesidades, una educación bilingüe e intercultural, fundamentada en nuestras concepciones filosóficas, en la participación y en la creación de valores, actitudes y destrezas, que correspondan a los sueños de la sociedad que queremos formar y a las necesidades de vida actual. Es necesario partir del conocimiento de nuestras culturas complementándolas con el conocimiento de otras y la cultura universal.

Las comunidades indígenas han venido desarrollando procesos educativos que de una u otra manera han hecho posible la conservación, crecimiento y transmisión de valores culturales, de normas y conocimientos que aseguran nuestra resistencia y permanencia como pueblos.

La educación la consideramos como un derecho universal de todo pueblo y como condición básica para la conservación y el enriquecimiento cultural, de una manera integral, individual y colectiva. Ello nos proporciona diferentes experiencias educativas: Por una parte, están los procesos alimentados con los conocimientos y saberes de nuestros abuelos, de nuestros caciques, de la población en general, que diariamente, construye en su trabajo, en su tradición oral, en su historia, en su experiencia, los criterios y principios filosóficos que orientan las acciones y solución de los múltiples problemas y necesidades. En segundo lugar, tenemos la educación escolarizada, que aunque ha sido un mecanismo que ha contribuido a la desintegración cultural y a la asimilación de conocimientos y valores ajenos a las necesidades reales, no podemos negar que en la situación actual, aunque la escuela sigue siendo un elemento extraño para muchas culturas, ya hace parte de las necesidades y por lo tanto organizadamente nos hemos ocupado de ella para revalidarla y proyectarla conforme a nuestros intereses y necesidades; la educación escolarizada la replanteamos como un espacio de conocimiento y estrategia de desarrollo cultural conscien-



te. Además será importante buscar otras alternativas distintas a las estructuras existentes.

Consideramos entonces, que la educación debe contribuir a afianzar nuestras características de identidad; a lograr conocimientos, formas y mecanismos de solución a las múltiples necesidades y problemas de las comunidades; complementar la formación que contribuya a garantizar la vida en armonía y equilibrio con la naturaleza.

El reconocimiento constitucional de nuestra existencia como pueblos distintos, miembros de una sociedad multiétnica y pluricultural, al igual que el reconocimiento de derechos ancestrales como nuestro territorio, su jurisdicción, la educa-

ción propia, las lenguas, la autonomía, son entre otros, los logros que hemos alcanzado. Significa también un paso más hacia la búsqueda y reencuentro con nuestra identidad y con una realidad nacional desconocida por muchos.

El desarrollo de todos estos procesos, implica también encontrarnos con múltiples problemas, conflictos y retos derivados de la complejidad de situaciones en las relaciones de interculturalidad; el desarrollo organizativo de las mismas comunidades; la elaboración y clarificación de conceptos, enfoques, metodologías y recursos; las distintas necesidades educativas a nivel local, regional y nacional, y de los proyectos y perspectivas de las comunidades. ✨

Política
Educativa

Licenciatura en lingüística y educación indígena

Programa piloto para la formación de docentes en la Amazonia colombiana

Claudia Rodríguez Ferreira
Luis Emilio Mora Cortés
Guillermina Rojas Noriega*



Seminario Etnoeducación, comunidad Inga. Putumayo (Foto Y. Bodnar, 1988).

Este programa destinado a la formación de docentes a nivel universitario lo ofrece la Universidad de la Amazonia con sede en Florencia, Caquetá, en la modalidad a distancia. Su área de influencia es inicialmente el Caquetá con proyección futura a comunidades indígenas del resto de la Amazonia continental.

La historia de la Educación Indígena en Colombia está enmarcada en las políticas generales del Estado hacia los pueblos indígenas. Desde la constitución de la República, las políticas estatales han atravesado cuatro etapas principales, dejando sus correspondientes consecuencias en la educación de la población indígena: Etapa liquidacionista (1810-1890), etapa reduccionista (1890-1958), etapa integracionista (1958-1982) y la etapa de autogestión desde 1982.

* Miembros del Comité Curricular del Programa de Lingüística y Educación Indígena. Universidad de la Amazonia. Florencia, Caquetá.

La Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena se gestó en 1988 cuando la Organización Indígena CRIOM, que representa a las etnias Koreguaje, Tama y Karijona del Alto y Medio Caquetá, cursó a las directivas de la Universidad de la Amazonia, un proyecto de creación de un programa de Licenciatura para los maestros indígenas y no indígenas vinculados a la Coordinación de Educación del Caquetá. Posteriormente, en noviembre de 1988, con ocasión del Seminario de Poblaciones Humanas y Desarrollo Amazónico realizado en Florencia bajo el auspicio de la OEA y el Departamento de Asuntos Educativos de la Universidad Federal do Para, este proyecto fue acogido por diversas entidades estatales: Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Gobierno, Departamento de Planeación, ICFES, ICAN, Instituto Caro y Cuervo, Universidad de la Amazonia y Centro Indigenista del Caquetá.

La Licenciatura ha sido un reto tanto en el período de creación como en el período de implementación.

En 1990 se realizaron los estudios para la elaboración del documento de creación de la Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena, el cual fue remitido al ICFES para su respectiva evaluación y aprobación.

Con el propósito de dar a conocer esta iniciativa pedagógica a los demás países miembros de UNAMAZ, y de intercambiar información y experiencias en el campo de la formación de docentes indígenas, la Universidad de la Amazonia de Colombia realizó el primer Seminario Internacional de Educación Indígena en la Amazonia, del 14 al 16 de octubre de 1991, en la ciudad de Florencia. Al evento asistieron representantes de las universidades amazónicas del Brasil, Ecuador, Venezuela y Colombia.

En noviembre de 1991, mediante acuerdo No. 245, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, concedió la aprobación al programa, el cual empieza a funcionar el 5 de julio de 1992.

Justificación

El programa de Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena es conveniente porque soluciona entre otras las siguientes necesidades:

El Decreto No. 1142 de 1978 compromete a las comunidades indígenas en el diseño e implementación de currículos y fija normas para la formación y capacitación de docentes que laboran en comunidades indígenas. Debido a la carencia de profesionales capacitados para la ejecución de programas educativos específicos, el Estado colombiano ha establecido excepciones en cuanto a los concursos y la selección de maestros que se desempeñan en estas comunidades, agudizando con estas medidas los problemas educativos.

En la propuesta de Apertura Educativa presentada por el gobierno actual —La Revolución Pacífica, Plan de Desarrollo Económico y Social 1990-1994, DNP y FONADE— se plantea específicamente que “se atenderá el desarrollo de la educación indígena, por medio de la capacitación de los profesores de la misma comunidad, la producción de textos en sus lenguas y la dotación de sus escuelas, buscando la autonomía administrativa y operativa en el manejo de sus programas”.

La formación de maestros indígenas en colegios y normales indígenas, presenta grandes deficiencias pues los contenidos programáticos oficiales han propiciado una política integracionista, la cual ha traído como consecuencia el desconocimiento y muchas veces el menosprecio, por parte del indígena, de sus propios valores sobre todo en cuanto respecta a mitos, leyendas, usos, costumbres, creencias religiosas, cultura material, organización sociopolítica, etc. Se requiere por lo tanto, transformar los currículos de los centros educativos para que atiendan necesidades educativas diferentes y evitar de esta forma la desintegración y extinción de los grupos étnicos. Esta tarea compromete a todos los miembros de las comunidades indígenas y particu-

larmente a las autoridades tradicionales y a los maestros. Una formación universitaria capacita a los maestros indígenas en ejercicio y a los bachilleres para que elaboren sus propios currículos atendiendo a sus contextos culturales.

Así mismo, el estudio de las lenguas aborígenes debe ser emprendido por los maestros indígenas. Para esta tarea son fundamentales los conocimientos lingüísticos en el marco de una educación bilingüe, puesto que es a través del examen de la estructura de la lengua materna, que el pedagogo puede establecer las dificultades que se le presentan a los hablantes nativos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, respondiendo a preocupaciones de orden nacional e internacional respecto a la conservación del ecosistema amazónico amenazado por la acción de colonos y políticas intervencionistas, la Licenciatura incluye formación ecológica cuyo fin es la defensa del territorio amazónico, a partir de los conocimientos que sobre el manejo ambiental poseen las sociedades indígenas y que les ha permitido crear formas de utilización del medio sin agotarlo.

El programa académico

Objetivos

Este programa de Licenciatura busca formar maestros conocedores e investigadores de sus culturas y de la cultura nacional y universal; con sólidos conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos para el ejercicio de la docencia y la investigación dentro de los conceptos del bilingüismo y el interculturalismo; poseedores de buenas destrezas comunicativas en su propia lengua y en la lengua española; capaces de diseñar, ejecutar, supervisar y evaluar programas curriculares para las escuelas indígenas; conscientes de la importancia de generar propuestas académicas eficaces para la preservación de la cuenca amazónica y para su desarrollo racional.

Perfil de aspirante

a) Maestro indígena bilingüe, bachiller o normalista, respaldado por su comunidad.

b) Bachiller o normalista indígena, bilingüe, aspirante a ingresar en la carrera del profesorado, respaldado por su comunidad.

c) Maestros y funcionarios no indígenas al servicio de la educación indígena, bilingües o con conocimientos de lengua indígena, respaldados por la comunidad indígena.

El plan de estudios

De acuerdo con los objetivos propuestos, el plan de estudios para esta carrera se estructura en cinco (5) componentes a saber:

(i) *Lingüístico*. Forma al estudiante sobre los aspectos teórico-metodológicos fundamentales de la ciencia lingüística para orientarlo en los estudios e investigaciones sobre su lengua nativa y otras lenguas. Adquiere también los conocimientos necesarios para un mejor desempeño como maestro bilingüe.

(ii) *Pedagógico*. La formación de un maestro investigador, promotor del desarrollo de su comunidad, requiere la inclusión de un componente pedagógico. Las tareas de promover al interior de las etnias los estudios investigativos sobre los valores culturales propios; de actuar en defensa del ecosistema amazónico; de ejercer una posición de liderazgo para el mejoramiento de la vida comunitaria y sobre todo, de impartir conocimientos dentro de los conceptos del bilingüismo y la interculturalidad, exige seleccionar un conjunto de asignaturas pedagógicas acordes con los objetivos del programa y con las necesidades educativas prioritarias de las comunidades aborígenes amazónicas.

(iii) *Etnológico-cultural*. Este componente le proporciona al alumno una formación teórica básica sobre etnología general y conocimientos acerca del panorama étnico colombiano, haciendo énfasis en la región amazónica. Se establecen igualmente vínculos históricos entre las sociedades aborígenes prehispánicas

y las actuales. Se estudian también las culturas indígenas nacionales, particularmente las amazónicas.

(iv) *Ecológico-tecnológico*. Este conjunto de asignaturas le da al estudiante conocimientos científicos sobre la geografía amazónica y sobre prácticas y procedimientos tecnológicos que le permitan el aprovechamiento de sus recursos naturales, sin alterar el equilibrio ecológico.

(v) *Investigativo*. La necesidad de realizar investigaciones sobre etnias y lenguas aborígenes de Colombia es una tarea prioritaria ya que el etnocidio y la glotofagia amenazan su permanencia. Se ha incluido un componente de formación en investigación con el propósito de dotar a los alumnos de principios técnicos y recursos metodológicos para que puedan llevar a cabo investigaciones sobre aspectos problemáticos de su propia realidad.

Se incluye además en este programa un Nivel Introductorio, requisito de todo programa de Educación Abierta y a Distancia, diseñado para contextualizar al estudiante antes de iniciar sus estudios universitarios. La aprobación de este Nivel Introductorio exime al estudiante de presentar el examen del ICFES.

La carrera consta así de nueve semestres académicos, incluyendo un trabajo de grado, y del Nivel Introductorio.

Perfil del egresado

Los licenciados egresados del programa de Lingüística y Educación Indígena estarán en capacidad de:

a) Conocer los postulados básicos y los métodos de la lingüística para aplicarlos a la descripción de lenguas amazónicas y al manejo de situaciones pedagógicas caracterizadas por el bilingüismo y el multilingüismo.

b) Reconocer los antecedentes históricos y los fundamentos pedagógicos de las experiencias de educación bilingüe intercultural en Colombia, y particularmente en la región amazónica.

c) Analizar las principales manifestaciones culturales amazónicas y

vincular estas conceptualizaciones con la interculturalidad en la Educación Indígena.

d) Aplicar elementos lingüísticos, pedagógicos, culturales y ecológicos en la planificación y ejecución de los proyectos de educación indígena.

e) Promover actitudes conscientes en las comunidades indígenas sobre la necesidad de interactuar racionalmente con la naturaleza para evitar su degradación.

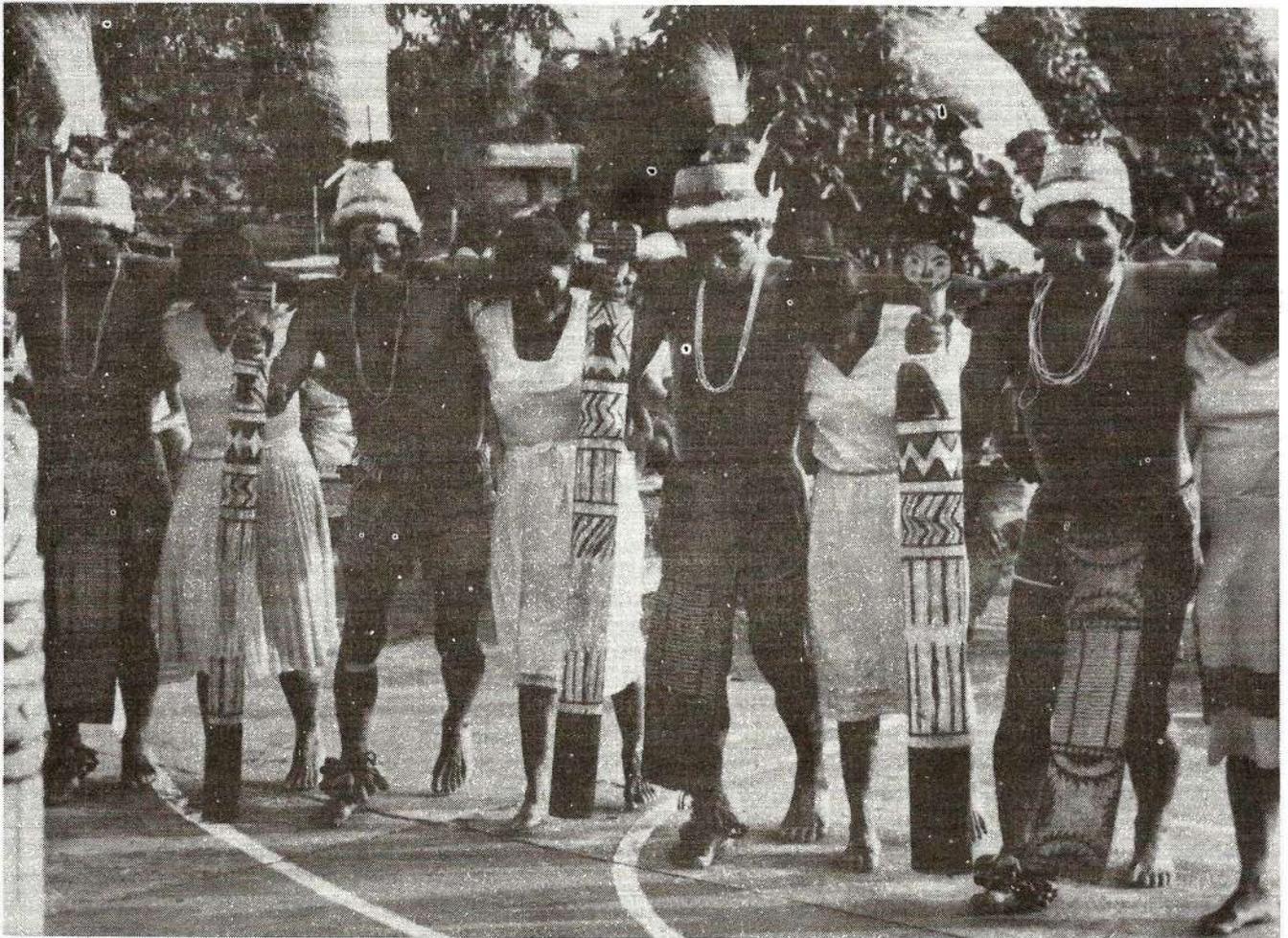
f) Participar en programas de formación de maestros indígenas y prestar asesoría técnico-pedagógica a funcionarios educativos y a los maestros indígenas en ejercicio.

g) Asesorar a la comunidad en asuntos legales y administrativos y promover grupos de acción y empresas comunitarias que permitan el mejoramiento de las condiciones materiales de vida en su región.

Aunque en el aspecto financiero el programa puede ser visto como oneroso si se considera la relación costo/beneficio que genera, ya que en términos cuantitativos el grupo poblacional al que está dirigido es pequeño, su beneficio social es grande porque posibilita un mejoramiento cualitativo integral y abre espacios investigativos y cognoscitivos interculturales. La especificidad de la Licenciatura exige que los docentes a través de las tutorías y los módulos establezcan un diálogo de culturas que se inscribe en el campo pedagógico. Este diálogo cultural ha implicado un conocimiento del interlocutor y un planteamiento metodológico de acuerdo con las características culturales del indígena amazónico.

Es importante reconocer la presencia de instituciones como el ICFES y la Universidad Nacional de Colombia a través de la Asesoría del doctor Pedro Carlos Dupont para la estructuración académica del proyecto y su implementación. Este proyecto educativo que se pone en marcha es la consolidación de una propuesta nacida en el interior de las comunidades y que hoy, cuando se conmemoran los 500 años del Descubrimiento, hace realidad la Universidad de la Amazonia. ✨

La propuesta de Etnoeducación del CRIC*



Danza tradicional Desana (Acaricuara, Vaupés) (Foto Oscar Gutiérrez).

“En la educación de hoy buscamos construir un modelo educativo propio, cuyos planes y currículos tengan la capacidad de conjugar los saberes propios y externos del conocimiento universal como patrimonio de la humanidad, sin que lo uno vaya en detrimento de lo otro. Así entendemos lo pluriétnico y lo pluricultural”.

* Consejo Regional Indígena del Cauca.

A partir del surgimiento del Movimiento Indígena en 1971, el CRIC desarrolla una experiencia educativa que podríamos considerar en la dimensión de la educación no formal y formal. En términos de educación no formal, con toda su legitimidad, el CRIC capacita a los cabildos en el ejercicio de sus derechos internos y legislativos, relativos a las mismas comunidades. Es decir, capacita para el ejercicio y desarrollo de la autonomía. En esta línea el CRIC experimenta diversos programas económicos, productivos, pecuarios, de atención de los recursos naturales, etc.

En cuanto a educación formal, ésta se ubica en el contexto de las necesidades sociales y culturales; es decir, en la dinámica organizativa de lucha por mejorar las condiciones de vida de las comunidades, de modo que la educación se convierta en instrumento de desarrollo. Este proyecto educativo apunta a fortalecer los procesos organizativos de las comunidades.

Hoy el CRIC cuenta con un programa de Educación Bilingüe e Intercultural, en el que ha logrado diseñar su propia propuesta curricular. Así se ha concebido y se ha desarrollado en el espíritu de lo que en términos académicos se ha denominado Etnoeducación. Vemos en esta concepción, la posibilidad de desarrollar la cultura, divulgar nuestro pensamiento, incentivar valores para la paz y ganar espacios para la participación. En tanto que la consideramos un derecho, es también nuestra posibilidad de decidir y proyectarnos como pueblo. Tanto los negros, los raizales y los indígenas, con su curriculum propio. En este sentido, llamamos *Educación propia* a lo que es Etnoeducación.

Criterios sobre educación

El CRIC considera que los niños se educan viviendo y que al luchar por vivir como indígenas los niños se van educando.

"Para nosotros la educación no es sólo aprender a hacer unas letras

sino que debe ser la formación para un todo, para defendernos en la vida..." (CRIC 1987:13).

El respeto por la ley indígena y por la medicina tradicional es, igualmente, otro elemento importante dentro de la concepción educativa del CRIC.

Pero el aprendizaje de lo propio no significa que se desconozca el aporte de otras culturas:

*La educación escolarizada,
como bien sabemos,
se impuso a los indígenas
como una institución
ajena a sus estructuras
sociales y culturales.*

"El empeño en fortalecer lo nuestro no se contradice con aprender lo que otras sociedades saben, pues es importante todo lo que nos sirve para la vida. Nuestras comunidades se han ido apropiando de muchos elementos de la sociedad dominante. La escuela debe contribuir a desarrollar el conocimiento de nuestra realidad y de la sociedad que nos rodea" (CRIC 1987:17).

Sobre los maestros se piensa que deben ser indígenas, haber participado en las luchas de la comunidad, conocer la realidad indígena, investigar con los niños y estudiar. El maestro no debe ser un "patrón que domina", sino un compañero que coordina y orienta.

La educación escolarizada, como bien sabemos, se impuso a los indígenas como una institución ajena a sus estructuras sociales y culturales. El objetivo básico del sistema escolar ha sido el de "civilizar" a los indígenas e "integrarlos" a la llamada sociedad nacional, sin tener en cuenta su derecho a una forma de vida propia (lengua, historia, costumbres, autoridades, formas de trabajo, tradiciones, creencias, etc.).

No obstante esta realidad histórica, el CRIC considera que la escuela es una institución que, no sólo se

puede, sino que se debe rescatar, modificando las relaciones de poder que se instauraron en su interior, adaptando sus contenidos curriculares a los intereses y necesidades de las comunidades y haciendo de ella un espacio para la revaloración de los saberes populares y tradicionales.

Esto quiere decir que el Programa de Educación tiene que sustentarse en valores propios, por lo cual se busca que los niños sean:

— Personas orgullosas de ser indígenas.

— Hombres fuertes y trabajadores que defiendan y cuiden la tierra.

— Que defiendan y amen la vida comunitaria.

— Que sean buenos dirigentes y cabildantes.

— Que sean respetuosos de las autoridades tradicionales.

— Que colaboren en el fortalecimiento de la unidad.

— Que sean críticos de la realidad.

En el análisis que hace el CRIC sobre la educación oficial se señalan entre otros los siguientes aspectos negativos:

— Nunca tuvo en cuenta el derecho de los indígenas a una forma de vida propia: lengua, costumbres, historia, formas de gobierno y de trabajo, música, rituales, medicina tradicional, etc.

— El ataque a las lenguas indígenas ha sido constante. Incluso se castigaba físicamente a los niños indígenas cuando hablaban su lengua y quien hablara bien el español era calificado como "entendido", "inteligente".

— Los contenidos de los programas no tienen en cuenta para nada la situación en que vive el indígena. En algunos casos, como en la historia, la realidad se cambia completamente, pues los héroes son los conquistadores, los dominadores y los antihéroes; los malos son los indígenas.

— La metodología y los contenidos de la escuela oficial en lugar de orientar al indígena lo desorientan, lo desvían y lo confunden. Prueba de ello es que muchos indígenas que

han tenido un nivel alto de escolaridad formal en vez de ayudar a sus comunidades se avergüenzan de su ser indígena y niegan su identidad.

Algunos criterios o principios que se tienen en cuenta en las escuelas bilingües que funcionan bajo la dirección del CRIC, son los siguientes:

Orientación y participación comunitaria

Esto quiere decir que las autoridades propias, es decir, los cabildos, los padres de familia y la organización en general participan de la orientación, evaluación y control de la escuela.

La comunidad entera discute acerca de la educación que quiere, elige al maestro, construye o consigue el local, colabora en la huerta escolar y está pendiente de los trabajos que se realizan en la escuela. Cada dos meses se hacen reuniones generales de evaluación sobre la marcha de la escuela, se revisan los avances, se discuten los problemas y se proponen las soluciones.

Al mismo tiempo la escuela participa y aprende en las labores comunitarias: mingas, recuperaciones de tierras y demás actividades. A través de la escuela se organizan charlas y cursillos de capacitación para comunicar diferentes conocimientos y concientizar a todos los miembros de la comunidad.

La participación se extiende también a los niños:

— Se analiza e identifica qué ayuda a nuestras luchas y qué es lo que nos conviene o nos debilita.

— Se busca que los niños participen en encuentros públicos.

— Se hacen reuniones escolares para discutir los problemas de la escuela, evaluar el trabajo del día y planear el trabajo del día siguiente.

— Los niños de segundo nivel en adelante redactan en conjunto el diario escolar.

— Los niños participan en la dirección de sus actividades-juegos, reuniones escolares, preparación de material de estudio, orientación de los trabajos escolares.

— Se estimula la mutua colaboración (CRIC 1987:23).

Papel fundamental de la investigación

Puesto que se considera como tarea de la escuela formar niños críticos y capaces de analizar la realidad y que además conozcan y aprecien los valores propios, la escuela desarrolla una pedagogía investigativa.



Se parte del principio de que el conocimiento no sólo está en los libros. Esto requiere un cambio en el modelo de escuela tradicional, ya que es necesario salir del salón para conocer la realidad: recorrer los límites del resguardo, visitar a los abuelos, a los médicos tradicionales, a los ancianos o al cabildo.

Participación en la producción

En la mayoría de las escuelas funcionan huertas comunitarias y restaurantes escolares. Además los niños participan en las mingas "cambio de mano", aportes de trabajo en los lotes comunitarios. Esto para que no se desarraiguen de su tierra, amen el trabajo y experimenten directamente en la producción de

diferentes cultivos que ayuden a mejorar la productividad y los niveles de nutrición y salud.

La enseñanza bilingüe

La lengua propia es un elemento fundamental de la cultura. Por tanto, fortalecerla, difundirla y desarrollarla es uno de los objetivos básicos de la escuela.

Las lenguas indígenas han sido lenguas orales, pero la situación actual exige que éstas se escriban. El CRIC considera que la utilización de la lengua, tanto oral como escrita, es fundamental para la conservación de la identidad étnica. Con este fin ha promovido la investigación no solamente por parte de lingüistas externos a la comunidad, sino por personas de las mismas comunidades. Para tal efecto envió a algunos jóvenes bachilleres a estudiar Etnolingüística en la Universidad de los Andes para que regresaran a colaborar con el Equipo de Educación en la orientación de los maestros, la elaboración de un alfabeto propio para la escritura de la lengua y el diseño de cartillas y material didáctico. En este trabajo se ha avanzado bastante. Igualmente se han elaborado diversas cartillas para la enseñanza de la lecto-escritura a los niños, y otras cartillas que recogen aspectos de la vida de la comunidad: medicina tradicional, cuentos, héroes indígenas, etc.

Pero no solamente la escuela debe enseñar la lengua indígena sino que debe brindar la oportunidad para un aprendizaje correcto del español. De acuerdo con esto también se trabaja en la búsqueda de una metodología apropiada para la enseñanza del español como segunda lengua.

Estudio de la situación y características del niño

Todo niño es portador de experiencias, sentimientos y fantasías. Para ayudar a enriquecer y desarrollar estos aspectos, el CRIC ha promovido la investigación sobre el

desarrollo intelectual, psicomotriz y socioafectivo del niño paez; sus características propias, los hábitos y costumbres que se tienen en la comunidad para la crianza y educación de los hijos. Estas investigaciones se han adelantado tanto por iniciativa de la misma Organización, como por un equipo de profesionales de la Universidad del Cauca. En esta perspectiva se realizó en 1988 un Taller sobre "Crecimiento y Desarrollo del Niño", en el cual se compartieron experiencias con otras organizaciones regionales, entidades y personas que han venido adelantando tareas similares.

El maestro como compañero

Frente al modelo de maestro impuesto por la sociedad dominante, el CRIC propone un nuevo tipo de maestro que sea compañero de los niños, coordinador y orientador de las actividades de la escuela; en permanente actitud de aprender con los niños y con la comunidad, respetuoso de las opiniones ajenas; dispuesto a escuchar sugerencias. Así mismo, como ya se ha señalado en otros apartes, un maestro vinculado a las luchas de la comunidad, conocedor de los problemas de los indígenas, respetuoso de la organización y de las autoridades tradicionales.

Hacia un modelo pedagógico alternativo

El Programa de Educación del CRIC se plantea como un componente más de un Programa de desarrollo integral, autogestionado por las mismas comunidades y en el cual los diferentes aspectos (salud, educación, producción, comunicaciones, recursos naturales, asesoría jurídica, etc.), están integrados y son desarrollados bajo la coordinación de los cabildos y de la Organización Regional.

Las experiencias del CRIC plantean una propuesta alternativa para la educación indígena. Esta propuesta tiene entre otros los siguientes aspectos:

- La integración de la escuela a la vida cultural de las comunidades.
- La participación organizada de las comunidades en su orientación, evaluación y control.
- La vinculación de la escuela al proceso productivo de las comunidades.
- La vinculación de la historia y el saber de las comunidades a la educación de los niños.
- El uso, investigativo y dinamización de la lengua, asumido por la misma organización y por las comunidades.
- El señalamiento de las condiciones que debe tener el educador indígena.

— El partir, en la práctica pedagógica, del conocimiento del niño y de su saber.

— La práctica de diferentes metodologías y de la investigación como forma de estimular la creatividad permanente y la profundización en el conocimiento de la realidad.

— La elaboración y el diseño de material didáctico propio, tarea en la cual se ha acumulado una rica experiencia.

En cumplimiento del programa educativo del CRIC se desarrollan las siguientes actividades:

Capacitación

Capacitación inicial de los maestros. Una vez escogidos los maestros por las mismas comunidades se inicia una primera etapa de capacitación, la cual tiene una duración de seis meses a un año. Para esta etapa existe un plan específico que viene aplicándose y está sometido a los ajustes necesarios. Con dicho plan se busca introducir a los futuros maestros en la problemática educativa. Algunos de los contenidos son los siguientes:

- Aspectos organizativos: Escuela y comunidad, escuela y cultura.
- Aspectos pedagógicos: El niño, su desarrollo psicológico. Las áreas de enseñanza.
- La escuela y sus mecanismos de funcionamiento.
- Observación y participación directa en las comunidades donde se adelanta la capacitación.

Los participantes son concentrados en una comunidad, con la cual conviven y donde permanecen durante el tiempo de la capacitación. Actualmente hay dos centros para concentrar este personal: López Adentro y El Cabuyo.

Capacitación de maestros en ejercicio. Los maestros que participan de este subprograma están divididos en dos grupos: aquellos que tienen más de tres años de experiencia y los que llevan menos de tres años vinculados al programa.

Esta capacitación se realiza a través de talleres, seminarios, cursillos,



Ceremonia de "estrene" de una maloca Witoto, Jirijiri, Caquetá (Foto Y. Bodnar, 1989).

etc., los cuales se programan según las necesidades del personal docente. La planeación de estas actividades se efectúa desde las respectivas zonas por solicitud de los mismos maestros o por el equipo coordinador. Se ha trabajado sobre los siguientes temas: Lingüística, desarrollo psicológico del niño, metodología e investigación en las diferentes áreas; Aprestamiento, historia, lecto-escritura y planeamiento. Dentro de este subprograma se le da gran importancia a la asesoría pedagógica.

Las lenguas indígenas han sido lenguas orales, pero la situación actual exige que éstas se escriban.

Capacitación de maestros en general. Las anteriores actividades de capacitación son ejecutadas con los educadores o candidatos a educadores que dependen directamente de la Organización (CRIC). Pero además se desarrollan actividades de capacitación con los maestros que dependen del gobierno, bien sea a través del Fondo Educativo Regional o Educación Contratada. Esto se realiza a petición de las mismas comunidades, cuyos cabildos convocan a los maestros y con ellos analizan la situación educativa y trazan algunos planes para el mejoramiento de la educación.

Propuesta de profesionalización. Desde 1988 se viene impulsando una propuesta de profesionalización de educadores indígenas, basándose para ello en la experiencia del CRIC. Esta propuesta incluye la iniciación de un proceso de investigación participativa y sistemática a partir de la cual se vaya generando un currículo adecuado a las condiciones del medio.

Capacitación de las comunidades. Con este subprograma se busca difundir en las comunidades las nuevas concepciones educativas y capacitar a todos los estamentos sobre el significado de una educación propia. Esta es una actividad

fundamental si se tiene en cuenta la influencia que el modelo educativo tradicional tiene en las comunidades. El Equipo de Educación del CRIC reconoce que los avances en este campo son limitados y que el programa educativo apenas sí alcanza a tener injerencia en los problemas más sobresalientes de las comunidades. Además el equipo o comité de educación carece del recurso humano suficiente para cubrir las demandas y requerimientos del programa.

Capacitación del equipo coordinador. El equipo coordinador del programa de educación ha visto cada vez más la necesidad de una capacitación y cualificación de sus integrantes, con este fin se realizan reuniones periódicas y talleres, seminarios y otros eventos de capacitación tanto a nivel nacional como regional.

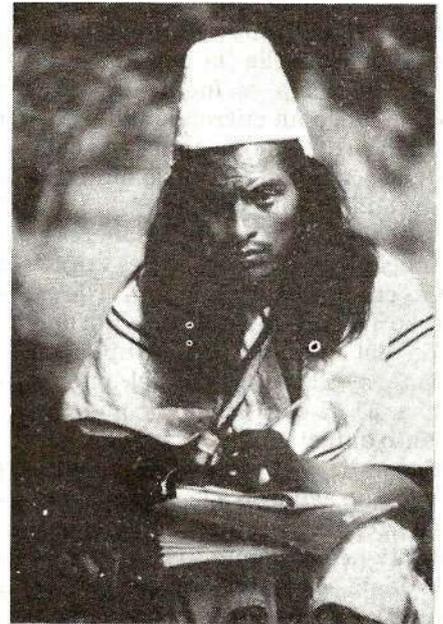
En general, en cuanto a capacitación se refiere, el CRIC considera que es necesario cualificar el equipo coordinador, garantizar capacitación a los cabildos y comunidades sobre educación escolarizada, profundizar en el análisis de la capacitación que se ofrece a los educadores, agilizar la sistematización de los materiales, evaluar los recursos humanos existentes e introducir los cambios requeridos y mejorar las condiciones físicas (vivienda, alimentación, etc.) en las cuales se realizan los eventos de capacitación.

Investigación

Ya se ha señalado la investigación como uno de los componentes fundamentales del Programa de Educación. Al comienzo aparecía como algo muy general y vago, pero poco a poco se ha visto la necesidad de estructurar proyectos especializados que respondan a las carencias y necesidades detectadas. Es así como la investigación lingüística, musical, etnohistórica y la que tiene que ver con los factores de socialización de los niños, ocupan un lugar cada vez más preponderante. Igualmente se

ve la necesidad de profundizar en el estudio de la situación socioeconómica, cultural y organizativa de las comunidades.

En la lingüística, como se indicó anteriormente, se ha avanzado en la propuesta de unificación del alfabeto y se continúan las investigaciones sobre gramática, morfología y semántica. También se analizan los problemas generados por la diversidad de situaciones de bilingüismo e interculturalismo que deben tenerse en cuenta para dar una respuesta acertada en este campo. Se ha iniciado la búsqueda de las metodologías más apropiadas para el estudio de las lenguas propias y también para la enseñanza del español como segunda lengua. Desde 1988 se comenzó la investigación desde el campo matemático, recolectando información de gran valor para el trabajo lingüístico y pedagógico.



Primer curso de maestros Arhuacos, dentro del programa de educación bilingüe-intercultural a nivel de primaria 1983. Archivo Educación y Cultura.

En el área de la etnohistoria se viene trabajando en la recolección de materiales de tradición oral y se han elaborado varios folletos y cartillas. También se ha trabajado en la

historia local y regional con la participación de las comunidades y las escuelas.

En cuanto a la música y danzas se adelanta un proyecto específico de investigación y se ha recogido material para la elaboración de un mapa musical. Se han editado y difundido casetes con música tradicional y se han elaborado y distribuido videocasetes de música y danza paez y guambiana. Cada año se celebra un encuentro de música autóctona, durante el cual se comparten las experiencias en este campo y se aprecian y valoran los trabajos de los diferentes grupos musicales. En todas las áreas se viene trabajando en la búsqueda de una metodología propia.

Diseño del currículo

Son elementos del currículo y de educación propia en general:

a. *Territorio*, las concepciones indígenas propias de la tierra como madre. El indígena vive en relación armónica con ella (hombre-naturaleza), la tierra es fuente de vida. Desde luego un curriculum de educación propia implica una relación intrínseca con el territorio indígena con toda su complejidad.

b. *Cultura*, centro de saberes y conocimientos, percepciones y prácticas culturales que orientan el desarrollo físico y mental en la formación del hombre, por ejemplo: La coca es planta sabia del pueblo Nasa. El *Ks'a'w* "sueño", como elemento didáctico del desarrollo científico es deidad y tiene su personificación de acuerdo a la especialidad del arte, oficio o saber. En sí, la cultura tiene los elementos formativos y modela al hombre con base en los mitos y los ritos, que la educación y un currículo propio deben tener en cuenta.

c. *Lengua*, medio por el cual se transmite el conocimiento, el pensamiento, cosmovisión, en tanto constituye un área del saber por sí mismo.

d. *Trabajo*, nuestra cultura rechaza la pereza, como rechaza la infertilidad del ser humano. La agri-

cultura es la actividad económica que ocupa a las comunidades y se rige por los principios sociales y comunitarios, cultivos asociados, rotación de los mismos de suelos, tala y quema controlada como práctica tradicional, poniéndose a la concepción de "potrero limpio" como sinónimo de desarrollo y a la rotación de suelos como sinónimo de atraso. Tenemos plantas que se relacionan con deidades, que simbolizan respeto, lo cual merece ser reflexionado y fortalecido a través de la educación formal ya que la situación de la interculturalidad con la sociedad hegemónica ha desvirtuado algunas prácticas.

e. *Investigación*, en la cultura Nasa tenemos nuestros sabios, nuestros investigadores: El *the' wala* "médico tradicional". Este sabio investiga para explicar muchas de las causas que afectan en la cotidianidad a los miembros de su comunidad. Con su investigación es capaz de predecir catástrofes sociales o ambientales. La investigación es uno de los elementos o áreas de formación en la propuesta educativa del CRIC, por ejemplo, identificar el tipo de educación que la cultura requiere. De aquí se establecen el perfil del hombre Nasa que hay que formar y el perfil de docente que hay que formar. El ambiente sociocultural en que nace, vive su infancia y adolescencia, así como las perspectivas o problemas para el aprendizaje, son igualmente el objeto de investigación. A partir de obtener esta visión se producen los materiales que retroalimentan el contenido curricular.

Aunque se dispone de un esbozo del programa de primaria, todavía no puede hablarse de un currículo propiamente dicho. El currículo mismo es de carácter abierto, como objeto de un proceso, sin que signifique que no sabemos lo que queremos. El nivel que más se ha trabajado y sistematizado es el correspondiente al "Primerito" o Aprentamiento. Actualmente se trabaja en lo referente al Primero y se han planeado los niveles de segundo, tercero y cuarto.

A nivel de las experiencias educa-

tivas gestionadas por las mismas comunidades y organizaciones, la del Cauca es, sin duda ninguna, la más avanzada, pero ello se debe en gran parte a la conciencia de lucha desarrollada por los indígenas de esta sección del país y a la solidez de su Organización Regional, el CRIC.

De los centros, cobertura y funcionamiento

Este trabajo surge como extensión del Programa de Educación Bilingüe del CRIC y ha rotado como períodos, en las empresas comunitarias donde tiene escuelas o administran la educación propia, por ejemplo:

La Laguna - Siberia - Municipio de Caldono; La Mancha - Municipio de Caloto, López Adentro - Municipio de Corinto, El Cabuyo - Resguardo de Vintonc - Municipio de Páez, Centro Luis Angel Monroy - Resguardo de Pueblo Nuevo - Municipio de Caldono.

La evaluación de cada período y en cada sitio ha contado, en cuanto a orientación y ejecución, con el cabildo y la comunidad. Los contenidos ya establecidos se fundamentan en los resultados de las investigaciones de temas y áreas específicas que el CRIC desarrolla en cada programa.

De esta modalidad formativa se benefician los resguardos de Toribio, Tacueyó, San Francisco, La Cilia, Corinto, Caldono, Pioyá, Canoas, Pueblo Nuevo, Paniquitá, Tambichucue, Huila, Vitoncó, comunidad Paez del Caquetá, comunidad Embera del Saija, la ORIVAC (Organización Indígena del Valle del Cauca), OREWA (Organización Regional Embera Wauna).

Esto nos muestra que es necesario trabajar la educación propia de manera profunda en la búsqueda de la calidad de la educación. Así que proponemos que Etnoeducación se debe convertir en una disciplina de formación superior (nivel de pregrado y postgrado). Desde luego implica una administración específica. ✨

Sistematización y socialización de experiencias
de educación rural en Colombia

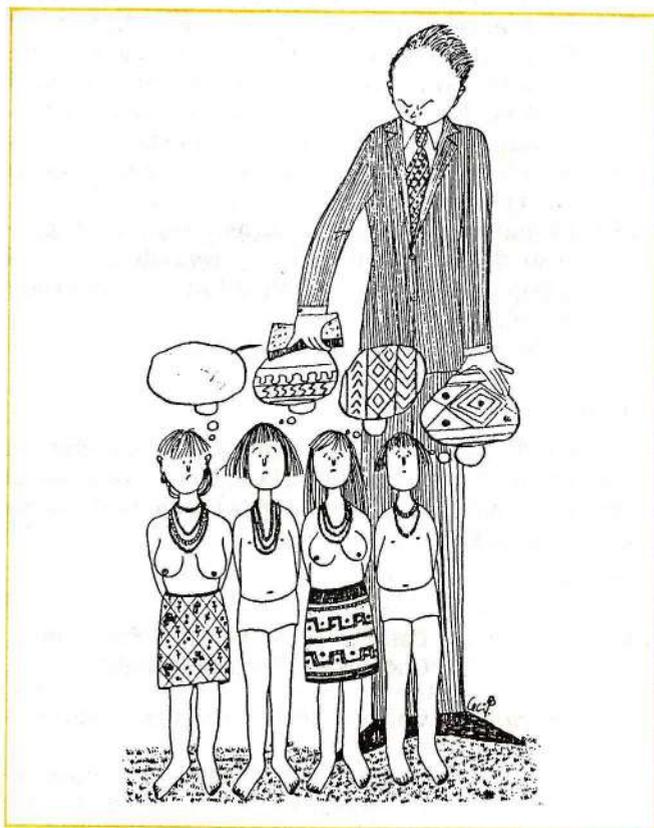
La educación indígena

Carmen Inés Gamboa
Jaime Enrique Blandón*



Una presentación general de las experiencias de las cuales tuvieron noticia los autores por diferentes fuentes, da una idea bastante aproximada del movimiento que se está dando en educación indígena. Casos como el del Vichada, el de la Sierra Nevada, algunos del Cauca y los de la Guajira, Guainía, Caquetá y Vaupés encierran conocimientos que no podemos desconocer al pensar en una educación válida para las poblaciones rurales del país.

No se pretende registrar todas las experiencias de educación indígena del país, ni todos los aspectos de las reseñadas; sólo ofrecer una visión general de lo que pasa en 18 regiones de Colombia en este campo. De cada una se citan las etnias que participan en las experiencias reseñadas, los nombres de algunas de las personas e instituciones que les colaboran y una síntesis de las experiencias y de los criterios que las orientan.



1. Reseña de experiencias educativas en comunidades indígenas

1. Amazonas¹

En el Amazonas existen diferentes culturas, sin embargo existen pocas referencias escritas de trabajos educativos realizados en la región.

Organización: OZIPEMA - Organización Indígena de La Pedrera y Mirití

Ha habido diversos cursos de capacitación para maestros indígenas con apoyo del CEP, del SENA y Acción Comunal.

En la región de La Pedrera y Mirití se hablan cuatro lenguas, Bora, Miraña, Yucuna y Tanimuca; funcionan 12 escuelas y 3 internados misionales con 600 alumnos aproximadamente; se utilizan los textos del ILV con algunas readecuaciones. La educación en las comunidades es oral tradicional.

2. Antioquia²

Etnias: Chamí, Katío, Kuna, Zenú
Población aproximada: 9.500 en 54 comunidades

* Investigadores de CELATER (Centro Latinoamericano de Tecnología y Educación Rural).

<i>Organización:</i>	OIA - Organización Indígena de Antioquia
<i>Asesores o colaboradores:</i>	Equipo Interdisciplinario OIA SEDUCA Sec de Educación de Antioquia Antropólogo Mauricio Pardo Lingüista Daniel Aguirre (U. de los Andes) Antropólogo Silvio Aristizábal

Las misioneras de la Madre Laura, los padres Carmelitas y las misioneras Carmelitas han trabajado desde comienzos de siglo entre los indígenas de Urabá y de occidente; en el sureste han trabajado maestros seglares.

En 1980 se creó la División de Educación No Formal de Adultos y Comunidades Indígenas adscrita al CEP.

En 1981 en el Resguardo Indígena de Cristianía (municipio de Jardín) se inició una experiencia educativa acorde con el Decreto 1142 de 1978. El cabildo logró el nombramiento de maestros indígenas y exigió a los educadores el cumplimiento de normas como las siguientes: enseñanza de la lectoescritura en lengua materna; presencia en las reuniones del cabildo; consultas con la primera autoridad del resguardo, en sociales enseñar deberes y derechos del cabildo, la comunidad y los empresarios, legislación indígena, historia de la comunidad; en naturales dar prioridad a conocimientos sobre la conservación del suelo.

En 1987 se realizó el primer encuentro de maestros indígenas de la zona, en el cual se analizó la problemática educativa de la región y se conformó la Asamblea de Maestros de Comunidades Indígenas —AMCIA— con el objeto de realizar investigaciones sobre educación y elaborar programas para cada comunidad.

Entre los factores que dificultan el trabajo, ONIC señala la falta de capacitación para los maestros, la no promoción de la profesionalización, el nombramiento de maestros no indígenas y la falta de coordinación entre OIA, SEDUCA y AMCIA.

3. Caquetá⁹

<i>Etnias:</i>	Coreguaje, Witoto
<i>Organización:</i>	Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio CRIOM ORWCAPU de la etnia Witoto.
<i>Asesores:</i>	CEP, Universidad de la Amazonia, Centro Indigenista del Caquetá, Asuntos Indígenas, ONIC, Secretaría de Educación. Algunos estudiantes de la Universidad Nacional realizan trabajos sobre la lengua y la cultura Koreguajes.

Koreguajes

1970. Cursos sobre organización comunitaria y legislación indígena para líderes indígenas organizados por Acción Comunal.
1971. Acción Comunal y el SENA escogen 15 jóvenes Koreguajes para ampliar capacitación; los hombres fueron a Villavicencio y las mujeres a Popayán. Esto no dio buenos resultados.
1973. Los caciques expresan la necesidad de crear un centro de capacitación para los jóvenes.
1974. Envían a dos indígenas a Bogotá por diez meses a un curso sobre agropecuarias. Tampoco dio resultados positivos.
1975. Llegan las hermanas Belhemitas y se inicia la construcción de la maloca Mama Bwe Reojache (Nueva Casa Alegre).
1976. Se inician clases en la maloca. En el 77 tienen 32 alumnos.
1978. El padre Cayetano Mazzoleni, director del Centro Indigenista del Caquetá le da mucha importancia a la maloca: busca la formación de los profesores como maestros bilingües, se empieza a adaptar los programas, se adopta el sistema de 8 días en la maloca y 20 días en las comunidades.
1980. El padre Cayetano se retira y quedan sin asesoría. Viene la violencia y se suspenden las clases.
1982. Se realiza el primer encuentro indígena del Caquetá y surge el CRIOM. Se solicita a la Secretaría de Educación que se reviva el colegio, el cual vuelve a funcionar sin aprobación en la modalidad de Bachillerato Académico.
1983. Se solicita la presencia de las hermanas Lauras en el colegio.
1984. Llegan las hermanas Lauras e inician un proceso de reestructuración y remodelación del colegio. Se escoge la modalidad de Promoción Social.
1987. Se logra la aprobación del colegio.

Wuitotos

ORWCAPU elaboró una propuesta para diseñar un currículo de Básica Secundaria y Media Vocacional para las comunidades Witotos en la modalidad "Investigación de la Cultura".

4. Cauca⁴

<i>Etnias:</i>	Paeces, Guambianos, Yanaconas, Coconucos, Totoroes, Emberas.
<i>Organización:</i>	Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC Comité de Educación de Guambia (6 maestros y un delegado del cabildo) Organización Regional Indígena del Sur de Colombia ORINSUC Musurru Nacuna

Asesores: Universidad del Cauca
CINEP
ILV
Centro Experimental Piloto del MEN
Normal de Varones de Popayán
Comité de Educación del CRIC
Fundación Proindígenas

CRIC

Desde la creación del CRIC en el 71 se planteó la necesidad de formar maestros bilingües que enseñen de acuerdo a la situación y en lengua propia, pero fue hasta el 78 que se discutió y recomendó la puesta en marcha de un programa de educación bilingüe. En el 79 se constituyó un equipo de investigación formado por un antropólogo, un lingüista, un pedagogo y un sicólogo para desarrollar la idea; en el 81 ya estaba consolidado el programa con las siguientes características: orientación comunitaria; investigación como medio de aprendizaje; investigación de la lengua; relación de compañerismo entre el niño y el maestro; reuniones escolares cada día para evaluar el trabajo; el maestro debe tener en cuenta las necesidades, intereses y aptitudes del niño; huerta comunitaria y restaurante escolar para fomentar la producción y el espíritu comunitario. La mayoría de las escuelas del programa están en territorios de los guambianos y los paeces.

Guambia

En el 85 se elaboró el primer planeamiento educativo, el cual fue evaluado por la comunidad con resultados positivos.

En el 87 el cabildo presentó al Ministerio de Educación un proyecto para la profesionalización de maestros guambianos.

En el 88 se tenía un temario, a manera de programa, para desarrollar desde el preescolar hasta quinto de Básica Primaria. El temario se aplica en 16 escuelas.

Tierradentro

En Tierradentro está el Seminario Indígena Paez que cuenta con la aprobación de los 18 cabildos de la región. En su programación se integran el aspecto agropecuario, el social, el bilingüismo, el sentido comunitario, la educación personalizada y elementos de la cultura Paez. Los contenidos han sido elaborados por los mismos maestros y buscan que los alumnos sean bilingües y capaces de desenvolverse, no sólo dentro de su comunidad, sino dentro de la sociedad hegemónica.

Resguardo de Pitayó

Cuentan con 22 maestros indígenas que han recibido capacitación del ILV en Lomalinda con el fin de convertirse en editores indígenas: elaboración de materiales educativos, mecanografía y uso de stencil.

Nororiente del Cauca

En 1984 Mingobierno convino con la Universidad del Cauca —Grupo de Educación Indígena— realizar un diagnóstico de la educación indígena en el nororiente del Cauca. Han dictado cursos de tradición oral, lingüística y socialización a maestros indígenas y no indígenas y a representantes del cabildo; cursos de educación indígena a supervisores y programadores de Escuela Nueva.

Bota Caucana

Hasta el 71 la educación funcionaba dentro de los parámetros de la educación oficial. En el 72 se funda el Centro Indigenista del Caquetá para darle respuesta a la problemática educativa de la región. En la región se desarrollan los programas oficiales con algunas modificaciones, como revaloración de la propia lengua.

5. Chocó⁵

Etnias: Embera, Waunana.

Organización: Organización Regional Embera Waunana, OREWA.

Asesores o colaboradores: Misioneros Claretianos, Centro de Pastoral Indigenista CPI; Vicariato A. de Quibdó.
Luis Antonio Pérez y Pablo Emilio Gaitán.

La única alternativa de educación era el internado de Istmina con orientación sacerdotal.

1974. Los claretianos inician la búsqueda de alternativas educativas.

1983. Se realiza un encuentro donde se analiza la problemática educativa.

1984. Se inicia la nueva experiencia educativa en las comunidades a lo largo de la carretera Quibdó-Carmen de Atrato. El proceso es liderado por estudiantes del internado, quienes iniciaron su trabajo con la elaboración de cartillas en lengua nativa.

6. Guainía⁶

Etnias: Piapocos, Sikuani, Puinave, Kurripacos.

Organización: UNIGUVI - CRIGUA

Asesores: U. Nacional Antropología
U. de los Andes - Etnolingüista
ICBF
ILV

Guainía es una zona de colonización en la cual diversos factores han contribuido a agudizar los problemas de las comunidades indígenas.

En 1986 el CEP inició una investigación para elaborar una propuesta de alfabeto Puinave. Se empiezan cursos de profesionalización para maestros en la Normal de Mitú. Realizan reuniones con el FER y con la Secretaría de Educación para analizar Etnoeducación.

El antropólogo David Alba del ICBF inició un proceso de investigación acción participativa para la implementación de Etnoeducación. El ICBF también adelanta un trabajo de etnodesarrollo con la comunidad Kurripacos.

La Secretaría de Educación, a partir de una revisión de su trabajo, decide elaborar un proyecto basado en Etnoeducación. A partir de allí surge REDALF Guainía, la cual pone en marcha un proyecto de radio participativa "La Voz del Guainía".

Educación Contratada y UNIGUVI desarrollan una serie de actividades para la introducción del tema de la Etnoeducación: Producción de materiales, periódicos Wiasairita y Takaisir, investigaciones con la comunidad Piapoco dirigidas por el antropólogo Francisco Ortiz de la U. Nacional, formación de maestros bilingües, elaboración de programas curriculares, organización de microcentros como centros de investigación, recursos y documentación.

7. Guajira⁷

Etnia: Wayuu

Organización: Yanama

Asesores o colaboradores: MEN
Lingüista Esteban Mosonyi
Carbocol, Intercor, MOIN (de Venezuela), Secretaría de Educación, CEP

- 1956. Fundación de la Normal de Uribia con orientación hacia los indígenas.
- 1976. Establecimiento de una unidad móvil de alfabetización y post-alfabetización con indígenas bilingües; fracasó por falta de presupuesto. Más tarde se creó un grupo de trabajo sobre educación para hacer un diagnóstico sobre la educación en las escuelas indígenas y analizar el currículo de la normal.
- 1980. YANAMA plantea la necesidad de una educación adaptada a las características del pueblo Wayuu.
- 1982. Primera reunión sobre educación intercultural bilingüe.
- 1983. Elaboración del primer libro de lectura en Wayuu Naikí.
- 1984. Elaboración del plan de estudios para el primer grado e iniciación del proyecto de educación intercultural bilingüe en dos escuelas de Media Luna.
- 1985. Definición de los fines de la educación para Básica Primaria del pueblo Wayuu e inicio del

programa de profesionalización para docentes Wayuu.

Por presión de la organización indígena, el MEN estableció en el 87 la cátedra de cultura Wayuu y de lengua Wayuu-Naikí en la Normal de Uribia.

Algunas comunidades Wayuu agrupadas en NAYA BANGLOMA desconocen los trabajos educativos de YANAMA.

8. Guaviare⁸

Etnias: Tukano, Siriano, Desano Piratapuyo, Sikuani, Kurripaco, Guayabero, Witoto.

Asesores: La etnolingüista Nubia Tovar (U. de los Andes) realiza un trabajo con la comunidad Guayabero.

Las comunidades reunidas en el seminario de Etnoeducación en San José del Guaviare en sep./87 expresaron lo que esperan de la educación: Que sus hijos aprendan a leer y escribir su lengua y el español y las operaciones aritméticas para no dejarse engañar del blanco; aspectos de su cultura, técnicas de cultivo en la forma tradicional de la comunidad y otras; educación en salud que integre la medicina tradicional con la occidental.

9. Nariño⁹

Etnias: Awa

Son pocas las escuelas en la zona y pocos los niños que asisten a las que hay; el analfabetismo es casi del 82%, se está aplicando el programa Escuela Nueva y la capacitación se hace a través de los microcentros rurales.

10. Norte de Santander¹⁰

Etnias: Motilón, Barí, Tunebo.

La comunidad de misioneras de la Madre Laura desarrolla la educación en la comunidad indígena Motilón Barí. Los alumnos de bachillerato son llevados a Bucaramanga a realizar sus estudios subvencionados por un extranjero que promociona dicho traslado.

11. Meta y Alto Vichada¹¹

Etnias: Sikuani

Organización: UNUMA.

Asesores: CEP del Vichada y del Meta
Educación Contratada
Padre Ignacio González

ONIC

12. Putumayo - Valle de Sibundoy¹²

Etnias: Kamsá, Siona, Inga, Kofanes, Witos, Paeces, Katíos, Quaiqueres, Kogruajes, Ocaínas, Tamas.

Organización: Hay 40 cabildos indígenas organizados en 5 resguardos.
KAMENTSA - ORINSUC
Musurru Nacuna (Hombres Nuevos)

Asesores: Servicio Colombiano de Comunicación Social.
Francisco Tandioy - indígena Inga, lingüista profesor de la U. de Nariño
Hermanos Maristas.

1968. Dos maestros atienden la educación en la región. En 1970 ya no están allí.

1971. El padre Ignacio González es encargado de la educación indígena de la zona y contrata dos maestros que permanecen allí diez años.

1973. Contratan cinco profesores más. Se plantea la necesidad de elaborar un sistema propio de educación para la cultura Sikuaní. Se empieza a desarrollar la cartilla UNUMA PELIWAISI. UNUMA promueve reuniones con la comunidad para orientar a los profesores.

1974. Se inician congresos indígenas para buscar organización.

1976. El gobierno ordena la expulsión de los profesores.

1976-1984. Los alumnos promovidos por UNUMA empiezan a fundar sus propias escuelas.

1985. Cuentan con la cartilla UNUMA PELIWASI.

1987. Seminario para unificar material educativo de la comunidad Sikuaní.

Desde 1978 los Inganos han analizado las dificultades del niño indígena frente a la educación oficial y frente al maestro colono.

A partir de acciones para la recuperación de tierras se organizaron seminarios para conocer la realidad de las comunidades y elaborar un inventario sociocultural y económico de las mismas, así como de sus dificultades y necesidades. Por las dificultades de comunicación no han podido concretar la elaboración de un programa propio. Se ha venido trabajando en la unificación del alfabeto Inga.

La educación bilingüe se inició en una escuela cuando nombraron un maestro nativo, quien logró lo que la anterior maestra no había conseguido en diez años: que los niños que venían repitiendo primero y segundo llegaran a cuarto con un nivel aceptable. A pesar de esto trasladaron al maestro indígena y nombraron un blanco.

En el 82 vuelven a nombrar maestros indígenas, se piensa en ampliar la educación bilingüe, pero otra vez los trasladan.

Desde el 86 los maestros bilingües trabajan con un auxilio mínimo del programa de alfabetización. Están organizando centros de artesanías con la colaboración del Servicio Colombiano de Comunicación Social.

En el 86 se organizó un microcentro mediante el cual se elaboraron dos cartillas de lecto-escritura y un programa para el primer grado que fue ensayado en el 87. Para los otros grados se toman como punto de partida los programas oficiales complementándolos con contenidos de la cultura Kamsá. Además se está trabajando en la unificación del alfabeto kamsá.

13. Risaralda¹³

Etnias: Chamí

Organización: Consejo Regional Indígena de Risaralda - CRIR

Un grupo encabezado por el padre Rafael Cruz, director del Núcleo de Santa Cecilia elaboró el documento "Bases y sugerencias para un proyecto de desarrollo educativo y plan de emergencia educativa en la vertiente pacífica del departamento de Risaralda".

14. Sierra Nevada de Santa Marta¹⁴

Etnias: Arhuacos, Kogi, Arsarios, Wiwa

Asesores o colaboradores: USEMI - Unión de Seglares Misioneros
ICAN - Instituto Colombiano de Antropología
CEP de Valledupar
Profesionales como: Rosa Emilia Salamanca, Calixto Evers, John Landaburi

1916. Los Capuchinos fundan el internado indígena.

1967. USEMI inicia labores educativas en la región.

1971. Varios indígenas y misioneros asisten a un curso de antropología y metodología de la investigación organizado por la misión capuchina.

1973. Los indígenas ven la posibilidad de tener una escuela diferente, respetuosa e integrada a la comunidad.

1974. Se publicó la primera cartilla bilingüe (USEMI) para la enseñanza de la lecto-escritura.

1975. En Asamblea General Indígena con el equipo misionero, las autoridades indígenas plantean la forma como quieren que se organice la educación. Se empieza a elaborar el diccionario castellano-arhuaco.

1976. Los indígenas presentan al Ministerio una propuesta de programa para los primeros años de primaria tomando como base la realidad de los Arhuacos y sus necesidades y aspiraciones.

1978. Personal del MEN se desplaza a la Sierra para discutir el proyecto del Decreto 1142 (sobre educación indígena).

15. Tolima¹⁵

Etnias: Pijao. Familias Coyaima, Natagaimas y Paeces.

Organización: Consejo Regional Indígena del Tolima - CRIT (1981).

Asesores: Comité de Educación CRIT - CINEP.

En el Congreso Indígena del 80, en el cual se creó el CRIT, se vio la necesidad de brindar apoyo a la educación, debido al abandono del gobierno y a la falta de maestros para las escuelas. Se inicia el programa propio de educación en dos escuelas apoyadas por la comunidad, con maestros seleccionados por ella. En el 84 se conformó el Comité de Educación con 8 maestros indígenas, un asesor indígena, un psicólogo, un antropólogo y un asesor del CINEP. Se amplió la experiencia a cuatro escuelas. Se busca una educación distinta a la oficial y que haya maestros indígenas en cada una de las 27 comunidades pertenecientes al CRIT.

Las comunidades indígenas del sur del Tolima perdieron su idioma, por lo cual las nuevas propuestas educativas se han encaminado a la recuperación de la memoria colectiva (mitos, leyendas, la lucha de Quintín Lame...), con base en la cual se elaboran los materiales educativos. En la educación participan los ancianos y los medios tradicionales. El proyecto educativo comprende acciones de capacitación a la comunidad.

A partir de 1914 la educación fue impartida por el Estado colombiano a través de los misioneros Monfortianos primero y después de los Javerianos de Yarumal por medio de educación contratada.

Desde la creación del CRIVA en 1973 se inicia un proceso para buscar un sistema educativo acorde con las necesidades de la región. Se pensó en la formación de profesores indígenas conocedores de la cultura, de las lenguas y capaces de vivir en ambientes difíciles para el blanco. Lograron una normal indígena y una vez aprobada la normal con el pènsun nacional, empezaron a trabajar para tener un pènsun apropiado a las necesidades indígenas: lenguas indígenas como asignaturas obligatorias, legislación indígena, organización popular, estudios prácticos.

El manejo administrativo de la educación está pasando en forma gradual a las comunidades indígenas. En el 85 el CRIVA tenía en sus manos varios internados.

16. Valle¹⁶

Organización: Organización Indígena del Valle del Cauca - ORIVAC

Asesores: Marcos Yule del CRIC

En Pradera y Florida se viene planteando desarrollar el programa bilingüe de CRIC como alternativa a la

educación oficial. Se desarrolló un primer taller para las comunidades en 1989. Posteriormente se han desarrollado otros 2 talleres para sensibilizar sobre la importancia de tener su propia educación.

El programa Escuela Nueva se aplica en la zona indígena de la Costa Pacífica del Valle. El CEP busca adaptarlo a las necesidades de la zona con la participación de las comunidades indígenas involucradas. Sin embargo representantes de comunidades indígenas opinan que el PEN no se ajusta a sus intereses y necesidades.

17. Vaupés¹⁷

Etnias: 24 tribus - unas 18.000 personas

Asesores: SENA

Organización: Consejo Regional Indígena del Vaupés - CRIVA
8 organizaciones zonales

18. Vichada - Santa Teresita del Tuparro¹⁸

Etnias: Sikuaní - Familia Guahibo

Organización: ORIST, Organización Indígena de Santa Teresita del Tuparro.

Asesores: Prefectura Apostólica del Vichada
CODECAL: Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social.
ETNOLLANO
Dr. Francisco Queixalos - U. de los Andes.

- 1962. Internado Indígena Santa Teresita del Tuparro de la prefectura Apostólica del Vichada.
- 1966. Egresados de primaria se integran a la tarea educativa como auxiliares.
- 1970. Los auxiliares se convierten en maestros en propiedad, y se decide mandarlos a capacitar al interior del país con resultados negativos.
- 1976. La prefectura analiza su trabajo y la situación regional y define una nueva orientación a su trabajo. La investigación acción genera elementos teóricos que fundamentan el trabajo. Se plantean: escuelas satélites, cambios en estructuras y contenidos, profesionalización de maestros indígenas, diseño de un currículo bilingüe y bicultural.
- 1979. Diseño de un programa de profesionalización. Experiencia en 27 escuelas del Tomo y del Alto Vichada.
- 1983. Los exalumnos solicitan cursos de secundaria.
- 1985. Se abre colegio de bachillerato pedagógico y técnico. La prefectura se propone elaborar un currículo que responda a las necesidades regionales y a las expectativas de las comunidades.

1986. Se presenta la propuesta de currículo al MEN. El currículo se centra en cuatro áreas: Cultura general, la comunidad, artes, el campo.

II. Tipos de experiencias

La lista que presentamos en el capítulo anterior permite identificar el tipo de experiencias en educación indígena que se adelantan en el país.

1. Elaboración o adecuación de programas

Varios grupos han asumido la elaboración y puesta en marcha de programas educativos propios; entre ellos se destacan las experiencias de la Sierra Nevada con programas para primaria, secundaria y media vocacional; las de la organización YANAMA de la Guajira; el plan educativo de los guambianos; las experiencias de la Prefectura Apostólica del Vichada en diseño y prueba de un nuevo currículo; la experiencia de la ORWCAPU del Caquetá para diseñar un currículo de básica secundaria y media vocacional en la modalidad de Investigación de la Cultura.

Otros grupos decidieron tomar como referencia los programas oficiales y adaptarlos a las condiciones de las comunidades; como ejemplos están la experiencia en la Maloca Mama Bwe Reojache del Caquetá y los de la cultura Kansá en el Putumayo.

2. Formación de maestros

En la mayoría de los casos se ha visto la necesidad de una formación especial para los educadores que trabajan en comunidades indígenas, sea que pertenezcan a la misma comunidad o no. Algunos ensayos de enviar a jóvenes indígenas a recibir capacitación como maestros en diferentes ciudades son consideradas como negativas. En cambio grupos como Yanama, los guambianos, los del Guainía, Caquetá, Vichada y Putumayo han optado por diseñar programas especiales de formación para sus maestros en la misma región con resultados satisfactorios. Se plantean cursos sobre temas específicos de pedagogía, metodología, psicología, legislación indígena, lingüística, cultura indígena, educación bilingüe, entre otros.

3. Producción de materiales educativos

La producción de materiales educativos ha sido constante en casi todos los casos. Los libros de lectura Wayunaikí, las cartillas bilingües y el diccionario Castellano-Arhuaco, la cartilla Unuma-Peliwasi, las cartillas de lecto-escritura elaboradas en el Putumayo, son sólo algunos ejemplos de esta producción.

4. Realización de investigaciones

Varios grupos consideran que sus propuestas educativas deben basarse o estar enmarcadas en una investigación. YANAMA decidió en el 78 realizar un diagnóstico sobre la educación en las escuelas indíge-

nas, investigar la cultura con el fin de recuperar aspectos relevantes y analizar el currículo de la normal de Uribe; el CRIC creó en el 79 un equipo de investigación para desarrollar la idea de la educación bilingüe; la prefectura del Vichada opta por la IAP para definir las bases de su programa; los claretianos y la OREWA buscan alternativas educativas con un enfoque investigativo.

5. Escuelas experimentales

Algunos grupos han considerado necesario someter sus propuestas educativas a una etapa de prueba. La Sierra Nevada, la Guajira, Chocó, Guambia, Vichada, Meta y Tierradentro, son algunos de los lugares donde se han establecido escuelas o colegios experimentales para probar las nuevas propuestas educativas.

6. Utilización de medios masivos de comunicación

Encontramos un caso en el cual se está utilizando la radio y la publicación de periódicos: el Guainía.

III. Existencia de un movimiento renovador en educación indígena

La información anterior sugiere que desde mediados de la década del 70 se presenta en el país un cambio en lo relacionado con educación indígena. Entre los signos de este cambio están el fortalecimiento de la organización indígena y su interés por el tema de la educación, la posición del Ministerio de Educación al fijar lineamientos centrados en el concepto de Etnoeducación; el desarrollo de programas de Etnolingüística en las universidades Nacional y de los Andes; el apoyo de varias universidades a programas de educación indígena; el interés de organizaciones no gubernamentales y de un buen número de investigadores por el tema, y la revisión que instituciones, como la Iglesia Católica, realizan de su labor educativa con comunidades indígenas.

En varios lugares de Colombia en el año 73 se habla de "la posibilidad de tener una escuela diferente, respetuosa, integrada a la comunidad" (Sierra Nevada), de "la necesidad de elaborar un sistema propio de educación" (Meta), y de "buscar un sistema educativo acorde con las necesidades de la región" (Vaupés). Pocos años después (76) la Prefectura Apostólica del Vichada evalúa su quehacer y decide iniciar la búsqueda de una educación diferente; en el Cauca, el CRIC (78) inicia una discusión sobre la educación que quieren para su pueblo, en el Caquetá (78) establecen experiencias de educación bilingüe.

IV. Criterios identificados para la educación indígena

En las experiencias presentadas se detecta un conjunto de criterios adoptados para la educación indígena, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. Valorar, conservar y divulgar las culturas indígenas

La mayoría establece que la educación debe contribuir a valorar, reforzar, conservar y divulgar la propia cultura (Guajira, Sierra Nevada, Tierradentro); que debe presentar aportes de otras culturas que puedan ser útiles (Guajira, Sierra Nevada); debe integrarse a la vida cultural de la comunidad (CRIC); contribuir a mantener la cohesión como cultura (YANAMA); y ayudar a conservar las costumbres y las tradiciones autóctonas (Caquetá).

2. Partir de la propia realidad

Varios grupos señalan el conocimiento de la propia realidad como la base de la educación: se debe partir de las exigencias, intereses, críticas y necesidades de la comunidad (CRIC, Sierra Nevada, Caquetá); el currículo debe responder a las necesidades de la población (Caquetá); debe adaptarse al medio ecológico (Sierra Nevada); debe partir del diagnóstico cultural (Caquetá).

3. Vincular educación, producción y mejoramiento de las condiciones de vida

La educación debe estar vinculada a la producción comunitaria (CRIC, OREWA); enseñar técnicas de cultivo tanto tradicionales como modernas (Guaviare); enseñar por encima de todo lo práctico, lo útil (Caquetá); la capacitación debe hacerse en la práctica, debe contribuir a mejorar las condiciones de vida (YANAMA); enseñar a trabajar (Sierra Nevada); empezar por mejorar la subsistencia (Caquetá).

4. Promover la participación

En diferentes grados dan importancia a la participación comunitaria: se debe buscar la participación decisiva del pueblo indígena (Caquetá); la comunidad debe participar en la orientación, evaluación y control de los programas; debe participar en todo el proceso, propiciar la participación en el desarrollo del país (YANAMA).

5. La educación debe ser bilingüe e intercultural

La educación bilingüe es demandada con diferentes énfasis. Algunos ven los aspectos de la lengua como el punto de partida de cualquier proceso educativo (Ingas); que se busque la dinamización de la lengua (CRIC); que el aprendizaje del castellano se haga con los mejores métodos (Caquetá); que se cuente con asesores en lingüística (Caquetá).

6. Respetar los valores tradicionales

La educación debe desarrollar los valores tradicio-

nales; formar para la justicia y la fraternidad (OREWA); promover la unión, el respeto, la higiene, la responsabilidad, la solidaridad (Tierradentro).

V. Algunas ideas expresadas sobre pedagogía y sobre condiciones de los educadores

En las experiencias reseñadas se reflejan posiciones definidas respecto a la educación, en forma explícita o implícita. Entre tales expresiones destacamos:

Necesidad de elaborar un método propio de educación; construir una educación propia; una educación con características como singularidad, apertura, autonomía (Chocó); educación personalizada (CRIC); graduación en el aprendizaje (Tierradentro); necesidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; integración del conocimiento (Vichada). Enfoque de educación popular (CRIC); vinculación entre educación y organización comunitaria (CRIC, OREWA).

La educación debe contribuir a desarrollar la libertad, la socialización, la creatividad y la criticidad (OREWA); la capacidad transformadora (Vaupés); la capacidad de buscar la liberación (Vapués); aprender a salvar la vida (Sierra Nevada); la capacidad de organizarse para la defensa del trabajo y de la vida (UNUMA).

La educación debe brindar conocimientos sobre salud, tanto tradicional, como occidental (Guaviare); lingüística (varios); temas útiles del programa oficial (CRIT); lectura, escritura, aritmética, historia de las comunidades (CRIC); conocimientos prácticos (Caquetá).

Es importante aplicar el método científico en todo el proceso (Vichada); la investigación debe ser la base del currículo (Caquetá - CRIVA); uso investigativo de la lengua (CRIC); aplicación de la investigación acción participativa (Guambia y Vichada).

Los educadores deben ser orientadores del proceso (Vichada); que estén preparados en cultura indígena, lingüística, legislación (Caquetá); que se especialicen en alguna tarea técnica (Caquetá); que estén en una relación directa con la comunidad (Guambia); que estén en un proceso permanente de capacitación (Vichada).

VI. La educación indígena como parte de la educación rural

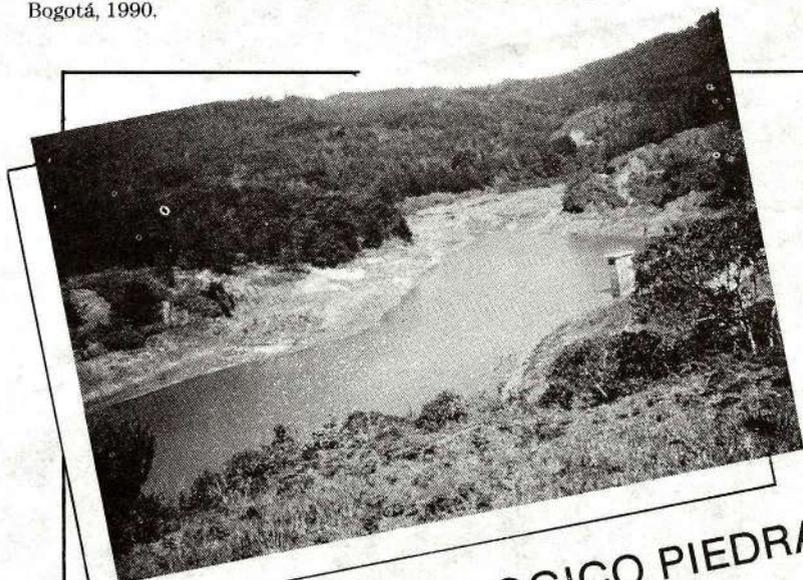
Las experiencias de educación indígena que actualmente se adelantan en el país, encierran aprendizajes válidos para la educación en general y para la educación rural en particular. Una interacción entre quienes adelantan estas experiencias y quienes están en educación campesina es fundamental dentro de un proceso de sistematización y socialización de prácticas en educación rural.

El tema de la educación indígena es vital para las organizaciones indígenas y ha logrado despertar el interés de lingüistas, antropólogos, sociólogos, educadores de diferentes instituciones. Hay regiones hacia donde muchas personas han dirigido su atención, mientras existen comunidades indígenas con muy poco apoyo en sus búsquedas educativas. La socialización de experiencias maduras entre la comunidad de personas interesadas por la educación rural es básica para la extensión y consolidación del movimiento que

se está dando en este terreno.

En el campo de la educación indígena se juegan fuerzas ideológicas muy diversas, que tratan de ganar a los indígenas para su causa. Sin embargo, la organización indígena es cada día más fuerte y está demostrando iniciativa y seguridad en sus propuestas educativas. En general la educación orientada hacia el proselitismo religioso o político va perdiendo terreno, mientras ganan posición enfoques hacia la autonomía y la participación. ✨

1. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85. Seminario Nacional de Educación Indígena, Bogotá, 1990.
2. Seminario Regional de Etnoeducación, Cali 87. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85. Seminario Nacional de Educación Indígena, Bogotá, 1990.
3. Seminario de Etnoeducación, Caquetá 87.
4. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85. Seminario de Etnoeducación, Popayán 88. CRIC, Nuestra Experiencia Educativa. Seminario Nacional de Educación Indígena, Bogotá 90.
5. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85. Seminario de Etnoeducación, Cali 87. Seminario Nacional de Educación Indígena, Bogotá 90. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85.
6. Seminario de Etnoeducación, Puerto Inírida 87.
7. YANAMA. Documento informativo sobre la organización indígena de la Guajira, Riohacha, mayo 88. Experiencia educativa del pueblo Wayuu. Una propuesta educativa, Uribia, octubre 88. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85. Seminario de Etnoeducación, Riohacha 88. Seminario de Educación Indígena, Bogotá, 1990.
8. Seminario de Etnoeducación, San José del Guaviare 87.
9. Seminario de Etnoeducación, Popayán 88.
10. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85.
11. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85. Seminario de Etnoeducación, Santa Teresita del Tuparro 87.
12. SCCS. Indígenas y Educación Popular, 1988. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85. Seminario de Etnoeducación, Popayán 88.
13. Seminario de Etnoeducación, Cali 87.
14. USEMI. Bases para un Modelo Pedagógico, 1979. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85.
15. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85. Seminario de Etnoeducación, Cali 87. ONIC. Seminario de Educación Indígena, Bogotá 90.
16. ONIC. Seminario de Educación Indígena, Bogotá 90. Seminario de Etnoeducación, Cali 87.
17. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán 85.
18. Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Indígena, Popayán, 1985. Seminario de Etnoeducación, Girardot 85. Seminario de Etnoeducación, Santa Teresita, 87.



EL PARQUE ECOLOGICO PIEDRAS BLANCAS

Una excelente oportunidad para emprender maravillosas aventuras a través de actividades y programas culturales recreativos y de educación ambiental.



**PARA TODA
LA COMUNIDAD
DE EDUCADORES
AFILIADOS,**
COMFENALCO Antioquia
abre nuevos espacios
para el aprendizaje creativo:

Informes: Departamento de Recreación y Turismo Social Teléfonos: 511 3133 ó 512 6657

Didáctica
y Experiencias
Pedagógicas

La educación ambiental en los pueblos indígenas

Oscar Peña*



Cachivera del río Vaupés (Foto ONIC).

Para los indígenas, la crisis ambiental es consecuencia de los planes de desarrollo y ecosistemas centralistas, homogenizadores de culturas y sin participación comunitaria en su diseño, implementación y evaluación.

* Secretaría de Recursos Naturales, ONIC.

La manera como se desarrollan actividades en torno a la educación ambiental depende de las condiciones socioeconómicas y culturales propias de cada comunidad. La sociedad mayor está interesada en llevar a cabo acciones educativas sin cuestionar las causas del deterioro ambiental; para ella el desarrollo que se viene imponiendo en nuestro país no necesita ser revisado sino *reacondicionado*, y es hacia esto que enfocan sus esfuerzos educativos; mientras que los pueblos indígenas llevan sus trabajos hacia la realización de sus propios programas de desarrollo para implementarlos al interior de sus territorios. Para los indígenas, la crisis ambiental es consecuencia de los planes de desarrollo y ecosistemas centralistas, homogenizadores de culturas y sin participación comunitaria en su diseño, implementación y evaluación.

La educación es parte integral del sistema cultural y la forma como se ha puesto en práctica será producto del proceso adaptativo logrado por cada pueblo para sobrevivir en su medio. Nuestros pueblos indígenas se han caracterizado históricamente por poseer conocimientos profundos sobre la dinámica y estructura de los ecosistemas tropicales, producto de la convivencia milenaria con este medio, la que permitió producir formas educativas propias para elaborar, practicar, enseñar y difundir aquellas normas y conocimientos necesarios para aprovechar los recursos naturales sin destruirlos.

Sin embargo, estas formas de adaptación se han venido deteriorando debido a factores externos a las comunidades. Los procesos colonizadores y el cultivo de la coca son las presiones actuales que mayor daño están causando en los territorios indígenas. La colonización invade territorios indígenas para aplicar fórmulas de producción y comercialización de productos, sin tener en cuenta las particularidades físicas y culturales de las diferentes regiones del país, extendiendo el modelo de desarrollo agenciado por el Estado

y responsable del deterioro ambiental y cultural. Los procesos colonizadores han entrado a los territorios indígenas desconociendo completamente las normas culturales desarrolladas ancestralmente, cambian las expectativas de vida de las comunidades, los valores culturales se trastocan y confunden, haciendo de la acumulación individual de bienes el objetivo principal de vida. Son procesos que pretenden enseñar al indígena a acomodarse a la sociedad mayor, desconociendo sus propias formas de pensar, construir y explicar su realidad, circunstancias que finalmente llevan al indígena a perder la confianza en sí mismo y despreciar sus propias formas culturales.

A su vez, el cultivo ilícito de la coca fuerza a volcar la atención y los intereses de la región, descuidando las demás labores productivas tradicionales. Estos factores inciden directamente en el deterioro de las estructuras socioculturales en que están basadas las sociedades indígenas, provocando desequilibrios que se traducen en la pérdida de esos pensamientos, manejos y prácticas conservacionistas que las caracteriza, necesarios para mantener la biodiversidad y asegurar la sobrevivencia de los pueblos indígenas.

Ante esta situación, la educación ambiental debe dirigirse a fortalecer aquellas instancias educativas propias de las comunidades que trabajan por la reafirmación de las propias experiencias culturales comunitarias.

Los siguientes son los motivos que enmarcan las tareas principales que debe tener en cuenta la educación ambiental para los pueblos indígenas:

- Recuperación de sistemas indígenas productivos que manejen los recursos naturales sin deteriorarlos.

- Adaptación de sistemas productivos indígenas a las nuevas condiciones socioeconómicas en que se encuentran.

- Apropiación de técnicas y sistemas productivos que se adapten a



Indígena Kogui (Foto ONIC).

los requerimientos y condiciones culturales de las comunidades indígenas que lo necesiten.

- Difusión y apropiación de los derechos y deberes constitucionales que tienen las comunidades indígenas para el manejo y aprovechamiento de sus recursos naturales.

- Difusión y apropiación de los objetivos y funciones de las instituciones, gubernamentales y no gubernamentales que realizan trabajos relacionados con los recursos naturales dentro de territorios indígenas.

Estas tareas realizadas, basándose en los siguientes principios:

- La educación ambiental para los Pueblos Indígenas debe girar en torno al fortalecimiento, reafirmación y rescate de la humanidad, para que el pueblo indígena se potencie como sujeto productor de conocimientos con sus propias formas de transmitirlo.

- La educación ambiental en los Pueblos Indígenas debe buscar establecer cuadros comparativos entre lo que piensa la sociedad occidental y lo que piensan ellos, para que puedan evaluar y defenderse de la sociedad mayor, así como para que creen sus propios mecanismos de defensa. ✨



Didáctica
y Experiencias
Pedagógicas

El aprendizaje del tiempo histórico

José Ignacio Zamudio*

Todo parece indicar que la construcción del concepto de tiempo histórico es muy lenta y exige la formación y asimilación de otras relaciones y nociones. Igualmente, cada vez más, se reconoce la importancia de la adquisición de las nociones temporales para el aprendizaje de las matemáticas, la historia y en general todas las ciencias.



Cacique Coreguaje (Mama Bwe Reojaché), Caquetá (Foto Oscar Gutiérrez).

El tiempo que es objeto de estudio por la historia es aquel que se refiere a los cambios en las cosas, las gentes y las sociedades; el que nos indica las nociones de pasado, presente y futuro. Para Piaget, el tiempo no podría ser percibido y concebido independientemente de los seres o de los acontecimientos que lo llenan¹.

Las investigaciones realizadas durante casi diez años por Mikel Asencio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo, profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, han permitido demostrar que el estudio de los aspectos temporales de la enseñanza de la Historia es más complejo de lo que normalmente suponemos y que esta dificultad se traslada a la comprensión que los alumnos poseen de estas nociones.

Estas investigaciones mostraron que la adquisición de las nociones temporales seguían la siguiente secuencia: Tiempo personal, tiempo físico, tiempo social y tiempo histórico.

Como es apenas lógico suponer "este continuo de comprensión supone que el alcance de un determinado nivel vendrá siempre cimentado en los conocimientos temporales que el sujeto ya posee en el nivel inmediatamente anterior"². La conclusión anterior nos indica que la noción de tiempo histórico, por ser

* Profesor U. Santiago de Cali.

más compleja, se adquiere en función de las otras y por tanto posteriormente a ellas; sin embargo la tradición escolar exige desde muy temprano no sólo el uso, sino también el conocimiento de la categoría de tiempo histórico.

Pero tal vez una de las condiciones más relevantes de estas investigaciones, es aquella que señala que el concepto de tiempo histórico es un concepto muy denso, debido a que en él se incluyen diversas nociones: Temporales, cronológicas, de sucesión causal y de continuidad. De esta manera podría afirmarse que el tiempo histórico es "un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable"³. Al parecer cada subsistema o noción como es el caso de la duración, el orden, la causalidad, el cambio, el progreso, poseen entidad en sí mismos y por tanto, suponen no sólo una comprensión, sino también un desarrollo particular, por ello lo más probable es que la relación entre estos

subsistemas genere una concepción general del tiempo histórico.

En este trabajo iniciamos algunas indagaciones sobre las nociones que integran la cronología a saber: el orden temporal, las eras cronológicas y la duración.

El orden temporal

Muestra la capacidad de los escolares para ordenar de más antiguo a más reciente las fechas históricas. Implica conocer la lógica que manejan los niños para establecer un orden a los años, fechas y períodos.

Los sujetos deben establecer una relación causa-efecto entre los acontecimientos.

Las eras cronológicas

Indican, como el orden temporal, un conocimiento de la cronología histórica. La noción de eras cronológicas implica una noción un poco

más compleja porque exige además de la ordenación una cierta disociación entre el tiempo histórico real y el tiempo histórico convencional.

La duración temporal

Indica la representación que tienen los escolares de la duración entre un hecho y otro, o la duración entre dos períodos o dos épocas.

La comprensión del orden temporal

Para detectar el grado de comprensión que alcanzan nuestros escolares del orden en que se producen los hechos, aplicamos una prueba que consistía en ordenar cronológicamente una serie de acontecimientos históricos, del más antiguo al más reciente. Se pedía a los alumnos que ordenaran los siguientes hechos:

La abolición de la esclavitud en nuestro país.



Henry González Meza
John Lázaro Bustos
Jorge H. Valero R.

ABOGADOS DERECHO ADMINISTRATIVO-LABORAL

Reclamaciones administrativas, Caja Nacional de Previsión,
Juntas de Escalafón y Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio.

Demandas ante las Jurisdicciones Laboral y Contencioso Administrativa.

CALLE 19 No. 4-88 - OFICINA 1502 - FAX 2832392
TELS.: 2835512 - 2824518 - 3420701
Santafé de Bogotá, D.C.

El descubrimiento de América.
El nacimiento de Cristo.
La independencia de Estados Unidos.
El hombre descubre el fuego.



La aplicación de la prueba mostró que la gran mayoría de los niños con edades de 10-11 años, consideraron como el primer acontecimiento el nacimiento de Cristo. La prueba escrita fue aplicada a 320 niños. Luego decidimos realizar unas entrevistas siguiendo en lo posible el método clínico y tomando como punto de partida el cuestionario aplicado. Fueron entrevistados 26 niños, cada entrevista duraba entre 10 y 20 minutos, de acuerdo a las respuestas de los entrevistados, pos-

teriormente fueron transcritas textualmente.

La mayor parte de las explicaciones de los sujetos entrevistados, tienen como punto de partida una idea mágico-religiosa: Cristo es el principio del orden natural y social, antes de él no puede haber acontecimientos históricos.



Por tanto podríamos afirmar que la tendencia encontrada en niños de 10 y 11 años de considerar como primer acontecimiento el nacimiento de Cristo, en buena parte se explica por el hecho de que éstos aún no han accedido a las operaciones formales. Es característico que todavía no hayan alcanzado un sentido de continuidad entre el pasado y el presente y por tanto

aprecien la sociedad como un estado y no como un proceso. La tendencia varió en el colegio de clase media alta, en donde niños de VI grado con edades de 10 y 11 años, respondieron correctamente en un 60%. Lo anterior indica que la comprensión de la noción de tiempo histórico —en lo que se refiere a la ordenación— está en relación directa con las condiciones de enseñanza, el medio familiar y social que pueden en condiciones favorables hacer que tengan más éxitos si se comparan con otros sectores sociales.



En el siguiente cuadro se resumen las principales tendencias encontradas en las respuestas de los alumnos entrevistados. 🌟



Tomado de Cambio 16

Niños en edades de 10-11 años	Tipo de respuestas de los alumnos
C1	80% No logran una ordenación correcta. El nacimiento de Cristo es considerado como el primero de los acontecimientos.
C2	98% No logran una ordenación correcta de los acontecimientos. El nacimiento de Cristo es primero que los demás hechos.
C3	75% No logran una ordenación correcta. La respuesta es similar a las anteriores.
C4*	40% No logran una ordenación correcta. 60% Logran ordenar correctamente los acontecimientos presentados. Opinan que antes del nacimiento de Cristo, existieron los hombres primitivos y la pre-historia.

* Colegio de estrato socio-cultural más alto.

1. PIAGET, Jean. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura, p. 11.
2. ASENCIO, Mikel, CARRETERO, M., POZO, J. I. *La comprensión del tiempo histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid, 1989, p. 133.
3. *Ibid.*, p. 133.

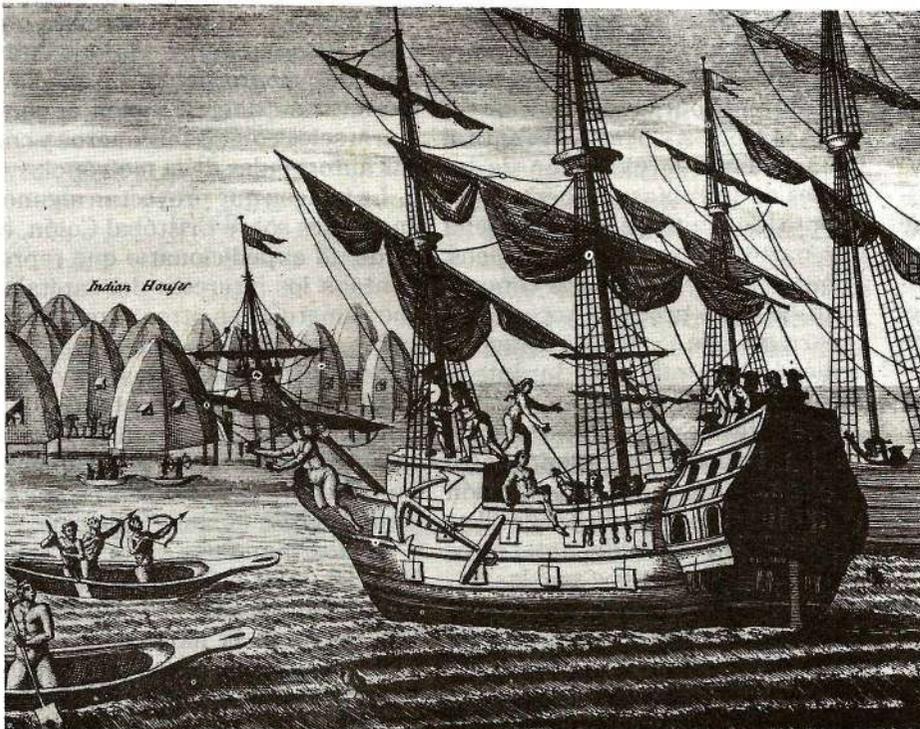
El encuentro de dos mundos:

Sus imágenes en los textos escolares



Didáctica
y Experiencias
Pedagógicas

Diana Soto Arango*
Víctor Manuel Prieto**



Sin lugar a dudas, uno de los acontecimientos más importantes en la historia de la humanidad fue el “encuentro de dos mundos”. La forma como este hecho se presenta en los textos escolares de Colombia, permite identificar dos aspectos de un mismo problema: en primer lugar, algunas deficiencias que tiene la manera como se suministra la información histórica a los estudiantes y en segundo término, cómo perciben los alumnos la historia, de acuerdo con las imágenes que los manuales presentan y en consecuencia con los criterios valorativos expuestos en ellos.

Con relación al primer aspecto, encontramos que los contenidos de los textos de historia son demasiado extensos y la información que en ellos se ofrece es abundante. La cantidad de fechas, personajes y lugares geográficos que se citan, impide una correcta asimilación y no contribuye a la creación de una verdadera conciencia en los estudiantes.

* Profesora e investigadora. U.P.N.-COLCIENCIAS.

** Profesor U.P.N. Coordinador del Comité de Ciencias Sociales de la Comisión Pedagógica de la A.D.E.

*Y las lenguas del hombre se juntaron
en la primera ira, antes del canto.*

*Así, con el sangriento
titán de piedra,
halcón encarnizado,
no sólo llegó sangre sino trigo.*

La luz vino a pesar de los puñales.

PABLO NERUDA

Los "mitos" y "tergiversaciones" que expresan los manuales sobre el tema deben ser motivo de reflexión para los docentes de Historia que aspiren a guiar la enseñanza de la asignatura, no a juzgar el pasado, sino a comprenderlo para entender mejor el presente y proyectar el futuro con una mentalidad dispuesta a la tolerancia y al respeto por la identidad cultural de los pueblos.

El trabajo que ofrecemos hace parte de una investigación que busca establecer la articulación que existe entre las imágenes del "encuentro de dos mundos" en la memoria colectiva, los mensajes del texto escolar y las enseñanzas que imparten los profesores al estudiante y que generalmente quedan por muchos años como única representación de ese pasado en los individuos. En cuanto a las imágenes que se proyectan de los diferentes grupos sociales en el "encuentro de dos mundos", tema en el cual hemos centrado el análisis de contenido en los textos escolares, puede advertirse que se fomentan interpretaciones que buscan favorecer la imagen de algunos grupos sociales. Por ejemplo, el clero corresponde al sector de los "buenos", y los expedicionarios al de los "malos". Los indígenas, a pesar de las costumbres bárbaras que se les atribuye, se muestran indefensos y con la necesidad de requerir protección externa.

El "encuentro de dos mundos" se aborda en varios temas, que corresponden aproximadamente al 15% de la totalidad del contenido del programa de estudio de Ciencias Sociales. Aunque suelen enunciar algunos antecedentes, al referirse a

este hecho histórico, los manuales determinan unos límites geográficos y cronológicos que comprenden desde el siglo XV hasta el siglo XVII, ubicando el acontecimiento en la dinámica social de Europa y América durante el mismo período. En general, el análisis temático o de contenido que se efectúa en los textos escolares se hace sobre la imagen que proyectan las siguientes variables: los países europeos que llegaron a América, la población indígena, el derrumbe de las comunidades indígenas, la religión católica, la esclavitud y el mestizaje.

Para explicar los sucesos que ocurrieron en Europa durante este proceso, señalan aspectos económicos, políticos y culturales, entre los cuales figuran: la lucha entre feudalismo y burguesía, el desarrollo de la ciencia y el arte durante el Renacimiento, la expulsión de los árabes de la Península Ibérica, y el intento de unificación de España por parte de los Reyes Católicos. Como se puede percibir, la complejidad de estos procesos sociales no se corresponde con el escaso tiempo dedicado a su reflexión durante el desarrollo del curso.

Los textos de primaria no tocan el tema del "reparto del mundo" entre España y Portugal, la intervención del Papa, el Tratado de Tordesillas, ni la actitud asumida ante estos acuerdos diplomáticos por las naciones comprometidas. Un análisis más profundo de tales aspectos facilitaría la comprensión de los intereses económicos y políticos que se mencionan como antecedentes de las expediciones emprendidas por los europeos y las concepciones geográficas que existían a finales del siglo XV.

En la secundaria, además de españoles y portugueses, se habla de viajeros ingleses, franceses y holandeses. Sin embargo, a éstos se les recuerda como expedicionarios que emprendieron sus viajes sin mayor interés por suscribir acuerdos internacionales para realizar sus exploraciones en el continente americano. Se citan los pactos a que llegó la Corona española con los presta-

mistas alemanes de la Casa Welser para venir a América, no como una política estatal de los germanos sino como un contrato comercial. Esa historiografía ha hecho ver a España como principal protagonista del "encuentro de dos mundos".

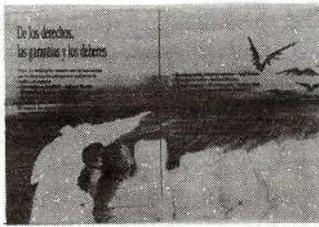
Imagen de los personajes históricos

A pesar de que en varios pasajes de los textos suelen aparecer expresiones como "a la llegada de los españoles", en el encuentro de las culturas europea y americana sus protagonistas, son calificados como "conquistadores" del continente, término éste que implica una valoración del acontecimiento y que va a permitir su diferenciación al compararse con los misioneros y con las autoridades de la metrópoli.

La imagen que proyectan algunos manuales sobre Cristóbal Colón, es la de un expedicionario que representaba los intereses del capitalismo comercial; en otros es mostrado como un experto marinerero, con conocimientos de geografía y cartografía, que encontró bastantes dificultades para emprender su primera expedición y que solamente con el apoyo de la Corona española pudo realizar su anhelado viaje.

En los manuales se dejan a un lado las referencias que muestran los adelantos técnicos que hubo por esa época en la navegación; en el mejor de los casos suelen mencionarse los viajes de Marco Polo al Oriente y las expediciones de los portugueses, haciendo hincapié en que solían navegar bordeando las costas, y solamente se habla de dos personajes: Enrique EL NAVEGANTE y Vasco de Gama. Esa imagen no permite comprender que los viajes de Colón eran parte del desarrollo de las técnicas de navegación y de la ampliación del comercio que se presentaba en Europa como resultado de un proceso del desarrollo social y cultural que se venía gestando con anterioridad, pues estos hechos se enuncian de modo demasiado esquemático.

JAIRO ANÍBAL NIÑO



EL ÁRBOL DE LOS ANHELOS

Relato para niños
de la Constitución Política
de Colombia
1991

TEMIS

**¡Joya de la literatura
para la pedagogía!**

Art. 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

Distribuido por:

InfoMarket Ltda.

Santafé de Bogotá, D.C.
Calle 21 No. 6-58 Of. 704
Tel.: 2843651
Fax: 2885997 - A.A. 241761

Cali
Tel.: 654406

Medellín
Tel.: 2303203

Además de Colón se alude a otros expedicionarios, quienes generalmente se caracterizan por su crueldad. Estos son descritos como "aventureros, valientes, audaces, resistentes, tenaces, llenos de fe en Dios; pero también de escasa instrucción, ambiciosos, rebeldes y, la mayoría de ellos, sin escrúpulos... pertenecían a clases bajas de campesinos pobres y acostumbrados a la dureza de la vida"¹. Se indican también, aunque marginalmente, las rivalidades entre los "conquistadores", muchos de los cuales, movidos por la codicia, calumniaron y en algunos casos asesinaron a sus contrincantes.

Las referencias a otros grupos, como piratas, corsarios y bucaneros, que atacaban las embarcaciones que llevaban el oro para España, los muestran como hombres que buscaban la forma de conseguir riquezas fácilmente. Por lo demás, los textos escolares no suelen citar nombres como los de Francis Drake o Walter Raleigh, ni mencionan los países a los cuales servían. Sus actividades tampoco se asocian a un mecanismo empleado por algunos países europeos que aspiraban a romper el monopolio comercial que ejercía España en América.

En ningún manual escolar se habla de las creencias que tenían los expedicionarios del siglo XV. Sus temores por encontrarse con monstruos marinos o por caer al fondo de un abismo al llegar al fin del mar, son aspectos que permitirían conocer algunas creencias de los europeos de esa época. Esto deja en los estudiantes la imagen de que los expedicionarios del siglo XV tenían formas de razonar muy similares a las que tendrían los marineros que navegan en la actualidad.

Es importante señalar la diferenciación que se establece entre el comportamiento de los conquistadores y el de los misioneros. Mientras que los primeros son calificados de crueles, violentos y ambiciosos, las acciones de los misioneros se muestran como actividades desarrolladas con fines humanitarios; a pesar de que en algunos casos se les atribuyen

comportamientos violentos, éstos son justificados con el argumento de que eran motivados por la fe cristiana y por un sentido de justicia.

Imagen de la población indígena

Cuando se aborda la historia de los aztecas, mayas, incas, taironas y muiscas, no se especifican períodos de desarrollo. Sólo se reseñan su organización social y administrativa, los cultos religiosos y alcances científicos, dedicando al tema pocas páginas, en las cuales se hacen valoraciones bastante ambiguas de las culturas amerindias. En los textos escolares se encuentran afirmaciones tales como: "Cuando los españoles llegaron a nuestro continente, encontraron grupos indígenas que tenían diferentes tipos de organización social y política" y "[en] la zona continental encontraron grupos con un alto grado de desarrollo"².

*Sus temores por encontrarse
con monstruos marinos
o por caer al fondo
de un abismo al llegar
al fin del mar,
son aspectos
que permitirían
conocer algunas creencias
de los europeos de esa época.*

Esos enunciados permiten que los estudiantes capten características culturales y desarrollos desiguales en las comunidades indígenas; sin embargo, las formulaciones no resultan suficientemente explicativas. Singularizando en aztecas, mayas e incas, se muestran sus grados de desarrollo. En relación con los aztecas se manifiestan aspectos tales como que "eran grandes conocedores de la naturaleza, la matemática, la astronomía, la botánica, la medicina y la arquitectura"³. De los mayas se dice que "poseían conocimientos avanzados de matemáticas, pues manejaban conceptos tan abstractos como el cero y el infinito. Los

aplicaban al conocimiento de la astronomía y de la construcción de los calendarios⁴. Respecto de los incas, un texto enuncia que “poseían grandes conocimientos de astronomía que se reflejan en las construcciones de sus templos y en las terrazas de cultivos, los cuales eran rotados según las diferentes zonas climáticas y épocas de cosecha”⁵.

Junto a esos “avances culturales” de las comunidades indígenas, se mencionan otros aspectos, como los sacrificios humanos, que formaban parte de la administración de justicia y de los ritos religiosos, pero que al no ser explicados suficientemente, dejan en los estudiantes la impresión de que aquellas comunidades realizaban prácticas que en la actualidad serían calificadas como propias de pueblos salvajes o demasiado primitivos.

En cuanto a otras comunidades, como las taironas y muiscas, grupos indígenas que habitaban el territorio que actualmente pertenece a Colombia, los manuales señalan que no habían alcanzado progresos tan avanzados... De igual manera, muestran que existían otros pueblos con grados de desarrollo más elementales: eran recolectores, pastores nómadas y agricultores sedentarios.

Para calificar la actitud asumida por las dos culturas en su encuentro, se recurre a las palabras dominación por parte de los españoles y sometimiento por parte de los nativos.

Con relación a la resistencia indígena sólo se destaca a personajes como *Manco Inca*, quien dirigió algunos movimientos de oposición a la dominación de los “conquistadores”. De las islas antillanas suelen hacerse pequeñas menciones a la resistencia opuesta por los caciques Hatuey, Urraca y Enriquillo, señalando que, salvo este último, fueron vencidos con facilidad. Sobre las comunidades del sur se recuerda la



sublevación de los araucanos, cuya resistencia a los conquistadores —iniciada por Lautaro, a su muerte continuada por Caupolicán— duró doscientos años.

Imagen del derrumbe de las comunidades indígenas

Al exponer las razones de la caída de los imperios inca y azteca, los manuales enuncian aspectos como las divisiones, rivalidades, traiciones y guerras internas que se presentaban en sus comunidades a la llegada de los españoles.

A pesar de que no hablan de presagios ni profecías, señalan que el arribo de los europeos produjo gran confusión entre los indígenas; algunos textos afirman, por ejemplo, que cuando llegaron los españoles, los indígenas “creyeron que se trataba de dioses o enviados de sus propios dioses para castigarlos... Por consiguiente, los indios debieron su fracaso más que a sus armas primitivas a su estado psicológico fatalista y de derrota”⁶. Tal explicación deja la sensación de que los europeos llegaron en un momento en que los imperios amerindios estaban en crisis.

Para calificar la actitud asumida

por las dos culturas en su encuentro, se recurre a las palabras *dominación* por parte de los españoles y *sometimiento* por parte de los nativos. La disminución de la población nativa se atribuye al mestizaje tolerado por los nativos americanos; a la mortalidad de indígenas causada por epidemias de viruela, sarampión, tifo y gripe —que, de acuerdo con un manual, fueron “introducidas [por] esclavos africanos traídos por los españoles”⁷; a la negación de la mujer indígena a tener hijos y a las condiciones de trabajo que les fueron impuestas.

La imagen de la esclavitud

Los textos revisados se refieren al tráfico y venta de esclavos que provenían de África, situación que se explica a partir de la necesidad de encontrar mano de obra, debido a la disminución de la población indígena. Afirman que “los negros demostraron mayor resistencia física y síquica [para el trabajo] que los indios, sobre todo en las tierras cálidas”⁸, sin ofrecer información sobre la historia, cultura y regiones de origen de los africanos traídos a América.

La valoración que hacen los manuales respecto al comercio de esclavos, la podemos determinar por estas dos oraciones, tomadas de un texto escolar: “En África, los negros eran cazados como animales, a veces por los blancos y otras por tribus negras enemigas” y “La Corona también se beneficiaba, pues cobraba impuestos sobre este infame comercio”⁹. Donde se vuelve a enfatizar a España como el país ganador.

Sin embargo, se refieren a las comunidades africanas que lucharon contra la opresión, pues se mencionan los palenques y cumbes, señalando que se constituyeron en formas de organización social de los esclavos negros que huían. De ellos dicen los textos que conservaban las costumbres y ritos que traían del África, pero imitando la organización de las poblaciones de los blancos.

Imagen del mestizaje

Los textos no mencionan políticas de poblamiento por parte de los españoles, ni suministran datos o cuadros estadísticos sobre el desarrollo de la población; las referencias al mestizaje tan sólo se limitan al aspecto racial, dejando a un lado la consideración de un mestizaje cultural. Sin ofrecer ubicación cronológica que muestre la evolución de este proceso, lanzan afirmaciones como "Hubo cambios en la población: los grupos mestizo y blanco habían crecido más rápido que el indígena, el cual además continuaba disminuyendo"¹⁰.

Algunos manuales señalan que España no contaba con una población muy numerosa y que por eso la Corona procuró restringir la migración de sus habitantes hacia América. Sólo permitía que mujeres casadas o comprometidas en matrimonio con hombres que ya estuvieran radicados, viajaran al Nuevo Mundo. Cuando tratan sobre la cohabitación entre indígenas y europeos señalan que ésta se presentó "porque los propios caciques y príncipes indígenas, acostumbrados a la práctica de la poligamia, obsequiaron jóvenes a los conquistadores"¹¹.

El mestizaje se inició por la ausencia de mujeres blancas; sin embargo, afirman que la mezcla racial de indígenas con españoles se debió a que estos últimos no eran racistas. También explican la convivencia entre europeos y nativos diciendo que: "las uniones se generalizaron sin matrimonio alguno, tanto por la frecuencia con que los españoles sometían por la violencia a las nativas, como por lo atractivo que para éstas representaba la unión con el vencedor"¹².

Imagen de la religión católica

El interés de las comunidades religiosas por mantener el poder político y expandir los bienes materiales, no figura como el elemento explicativo de su actitud en un país

como el nuestro, donde la Iglesia Católica es mayoritaria y su control sobre la educación ha sido una constante.

Solamente realzan la tarea evangelizadora de los misioneros católicos. La presencia del clero en América la explican con frases como: "Los curas doctrieros vinieron de España movidos por la posibilidad de expandir el catolicismo. Aunque no respetaron las creencias de los indígenas, sí se enfrentaron a los conquistadores, quejándose a la Corte española de los maltratos que éstos les daban a los nativos"¹³.

Los textos de primaria no tocan el tema del "reparto del mundo" entre España y Portugal, la intervención del Papa, el Tratado de Tordesillas, ni la actitud asumida ante estos acuerdos diplomáticos por las naciones comprometidas.

Sus reclamos fueron atendidos por el Papa Paulo III, quien por medio de dos Bulas y otras declaraciones manifestó que "los indios tenían capacidad para alcanzar la fe y no podían ser privados de la libertad ni del dominio de sus bienes"¹⁴ y motivaron que los reyes de España dictaran disposiciones para proteger a los nativos.

Para informar sobre el trato ofrecido por los misioneros a los indígenas, los manuales emplean frases justificativas como: "Motivados por sus buenas intenciones cristianas, los misioneros destruyeron objetos y construcciones indígenas, muy valiosas desde el punto de vista arqueológico"¹⁵. Aseveraciones éstas que dejan la impresión de que los religiosos carecían de interés económico en América. Los miembros del clero son elogiados como los principales benefactores de los grupos oprimidos. Y para subrayar lo anterior regularmente mencionan a fray Bartolomé de las Casas, fray Antonio de Montesinos y fray Fran-

cisco de Vitoria, quienes amparaban a los indígenas, y a San Pedro Claver, quien protegía a los esclavos.

Los manuales escolares conceden especial importancia a la Iglesia Católica. Al hablar de las influencias de la cultura europea en América, mencionan a las comunidades religiosas como las principales protagonistas. Destacan su liderazgo en la Península Ibérica para impulsar el rechazo a los árabes en defensa de la religión católica; en los textos se encuentran expresiones como: "Ellos [los árabes] tenían una religión que se llamaba musulmana y su principal profeta se llamó Mahoma. Querían imponer su religión a los españoles, pero ellos [los sacerdotes] organizaron un ejército para defender el catolicismo y para rechazar la invasión"¹⁶.

Igualmente, subrayan la importancia del clero en América, resaltando su labor evangelizadora. En un texto escolar se dice que "el mensaje de Cristo se propagó por el mundo adquiriendo así la Iglesia el carácter ecuménico que deseaba su fundador"¹⁷. Aserto que deja en los estudiantes la errada impresión de que América era el único lugar en el mundo donde la religión católica no tenía seguidores. ☀

1. MONTENEGRO GONZALEZ, Augusto. *Historia de América*, Colección Nuestro Mundo y sus hechos, Editorial Norma, Bogotá, tercera edición, 1984, p. 77.
2. SUAREZ DE PINZON, Rosa. *Habitat 4*, Colección Ciencias Sociales, Editorial Voluntad, Bogotá, sexta edición, 1989, p. 64.
3. *Ibidem*, p. 64.
4. *Ibidem*, p. 65.
5. *Ibidem*, p. 65.
6. MONTENEGRO GONZALEZ, Augusto. *Op. cit.*, p. 79.
7. *Ibidem*, p. 80.
8. *Ibidem*, p. 104.
9. SUAREZ DE PINZON, Rosa. *Op. cit.*, p. 69.
10. *Ibidem*, p. 77.
11. MONTENEGRO GONZALEZ, Augusto. *Op. cit.*, p. 99.
12. *Ibidem*, p. 99.
13. SUAREZ DE PINZON, Rosa. *Op. cit.*, p. 66.
14. MONTENEGRO GONZALEZ, Augusto. *Op. cit.*, 78.
15. SUAREZ DE PINZON, Rosa. *Op. cit.*, p. 66.
16. *Ibidem*, p. 57.
17. MONTENEGRO GONZALEZ, Augusto. *Op. cit.*, p. 62.

La Alegría de Leer

La alegría de leer

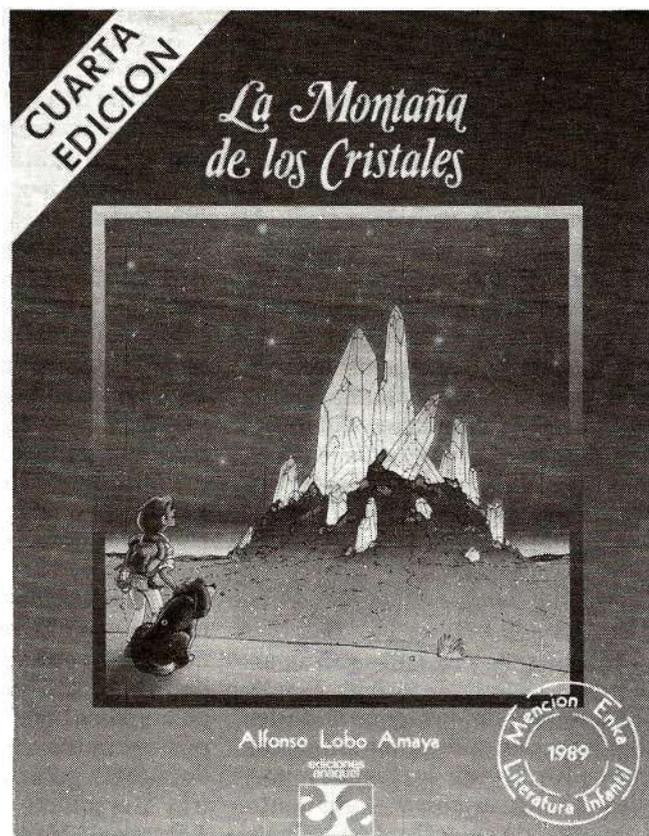
LA MONTAÑA DE LOS CRISTALES
Alfonso Lobo Amaya

“*La Montaña de los Cristales* es una de las obras maestras de la literatura infantil en Colombia.

Un relato que llena en gran medida el vacío que hay en este género tan difícil como es la escritura dirigida especialmente a los niños.

La obra de Alfonso Lobo Amaya recrea un ambiente regional —Ocaña, Norte de Santander— y a través de hermosas metáforas transmite los valores espirituales que todo ser humano necesita para vivir de una manera más honrada, más justa y más digna”.

Carlos Hernán Alzate López
Jefe del Departamento de Español y Literatura
GIMNASIO DEL NORTE





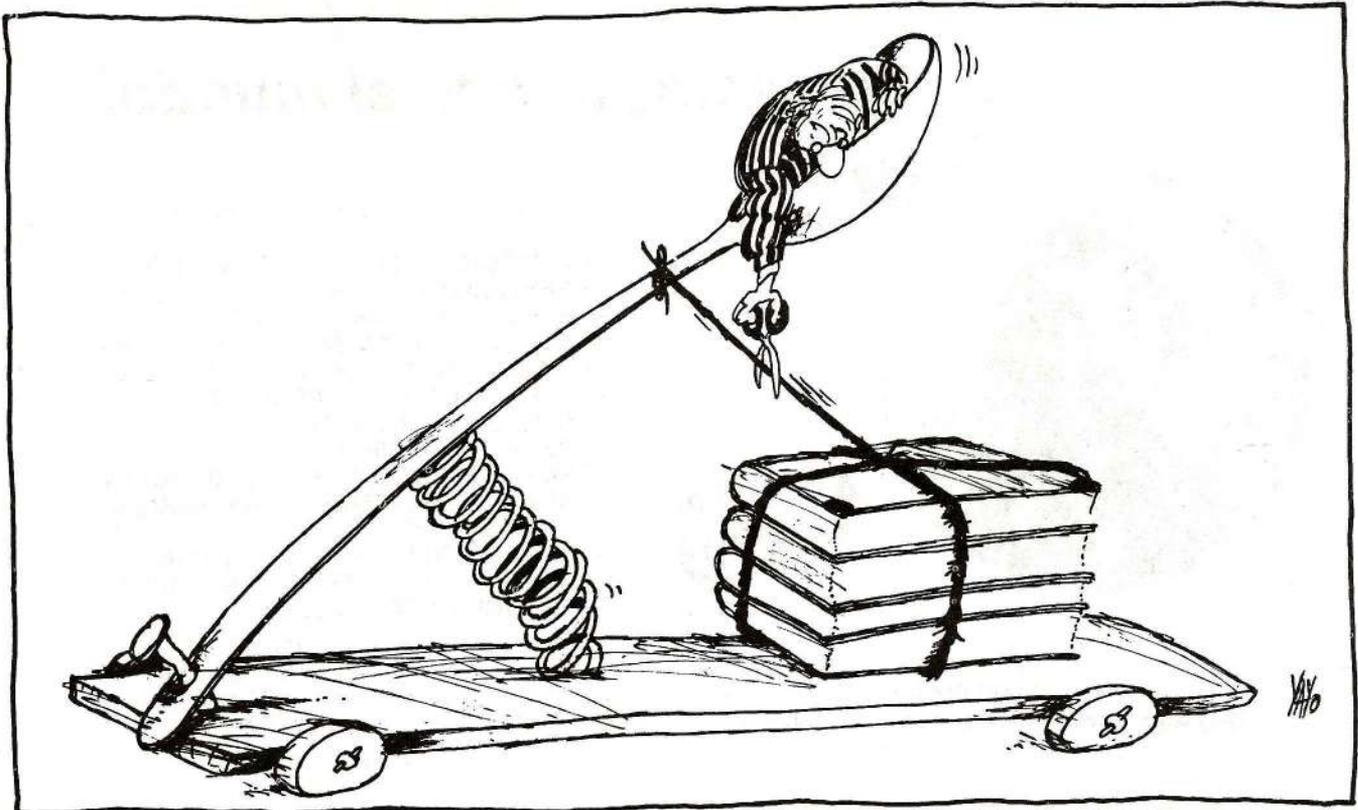
**EL OFICIO DE INVESTIGAR
O EL ARTE DE AUSCULTAR LAS ESTRELLAS**
José Arturo Muñoz Martínez
CORPRODIC (Primera edición)
Bogotá, abril de 1992. 260 páginas.

He aquí una concepción novedosa sobre los principios de la investigación, los problemas —algunos ya pensados, otros olvidados— del conocer, sin descuidar sus consecuencias éticas, ni los emocionantes aportes de los protagonistas de épocas, regiones y culturas diferentes. El lector encontrará aquí un afán ancestral de búsqueda, y tentativas de respuestas frente al universo desconocido, que se han traducido en música, tecnología, pintura, teoría científica, cosmovisiones, poemas y mil preguntas más sobre su entorno humano y su ser.

**LAS FORMAS DE INSTRUCCION
Y EL CONTROL SOBRE EL PENSAMIENTO**
(el SENA frente al desarrollo)
Afranio Duarte Agudelo
PRODIC (Primera edición)
Bogotá, junio de 1992. 200 páginas.

Este es el producto de un proceso investigativo, surgido a su vez de la experiencia decantada del autor en el campo de la instrucción y la educación técnica, bajo los modelos recurrentes de "cambio" que se ejecutan en

el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Sin embargo el libro no se circunscribe solamente al análisis particular de tal institución, sino que sus aportes engloban problemas generales de urgente análisis crítico, en el campo general de la educación, en sus fines, medios y finalidades éticas. A su vez, el autor enfatiza sobre los principios teóricos en los cuales se soportan los modelos educativos, desestabilizándolos y obligando a sus lectores, por lo menos, a dudar de algunas presuntas "verdades" que, por no ser producto de la reflexión, se asumen como irrefutables.



EL RAPONAZO.**La Investigación Educativa y otras Historias****Manuel María Gaviria Sagi****PRODIC (Primera edición)***Bogotá, junio de 1992. 152 páginas.*

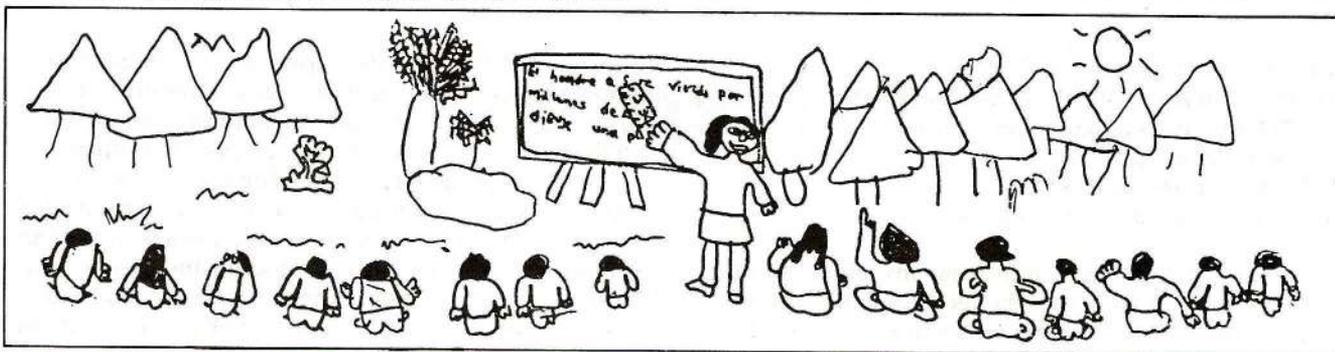
En su primera parte, este libro hace no sólo una crítica a la educación contemporánea sino que, además, aborda temas de imprescindible análisis ético en una sociedad que, como la actual, tiende a ignorarlos cada vez más.

La segunda y tercera partes llaman la atención sobre "renuncias" necesarias, pero también habla de sencillos e indispensables "apegos" dentro del código ético. Con una prosa de fino humor negro este libro sugiere e insinúa, más que intentar postulados o reglamentos.

¡Un libro para pensar, tachar, agregar y... sonreír!

CRE-C-SER**(Mausolo dando cartilla sobre socialización)****José Arturo Muñoz Martínez****PRODIC (Tercera edición)***Bogotá, junio de 1992. 80 páginas.*

Poseedor de un conocimiento amplio sobre la educación colombiana y, específicamente, de lo concerniente a la educación de la infancia, el autor analiza la escuela convencional como un sitio acrítico, donde reina la costumbre y presenta planteamientos críticos alrededor de algunas prácticas educativas, costumbres e ideologías que en forma irreflexiva los adultos repiten con los niños. Así mismo, el libro abre vías por las cuales se puede transitar para hacer de la socialización un proceso menos áspero. ✨



Llegamos a todo el mundo!


Adpostal

Estos son nuestros servicios utilícelos!

- SERVICIO DE CORREO ORDINARIO
- SERVICIO DE CORREO CERTIFICADO
- SERVICIO DE CORREO ESPECIAL
- SERVICIO ENCOMIENDAS ASEGURADAS
- ENCOMIENDAS CONTRA REEMBOLSO
- SERVICIO CARTAS ASEGURADAS
- SERVICIO DE FILATELIA
- SERVICIO DE GIROS
- SERVICIO DE ELECTRONICO BUROFAX
- SERVICIO DE INTERNACIONAL APR/SAL
- SERVICIO "CORRA"
- SERVICIO RESPUESTA COMERCIAL
- SERVICIO TARIFA POSTAL REDUCIDA
- SERVICIOS ESPECIALES

Teléfonos para quejas y reclamos:

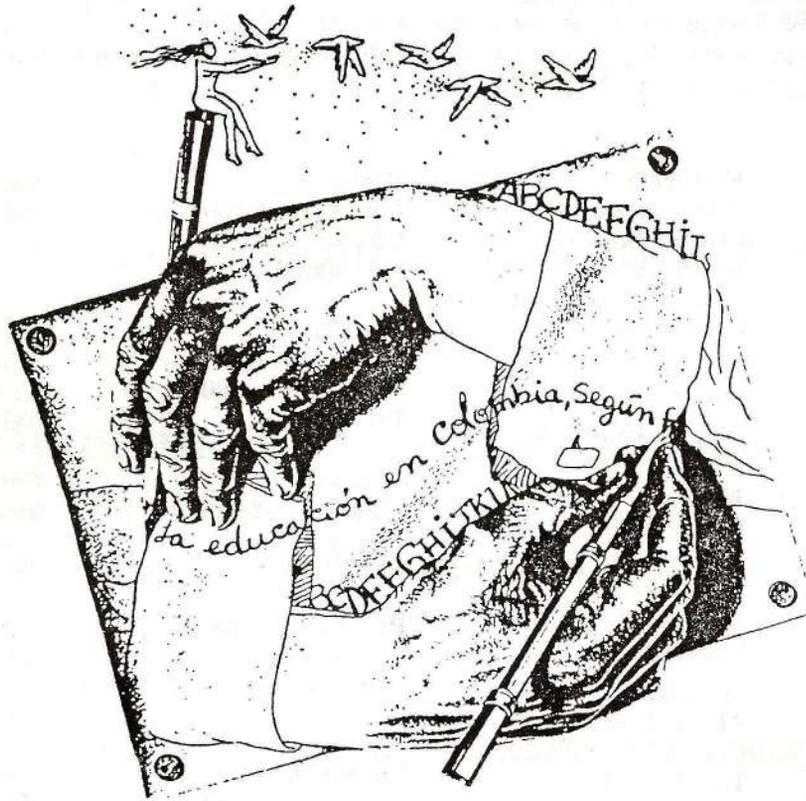
334-0304

341-5536

Bogotá

Cuenta con nosotros
Hay que creer en los correos de Colombia

Una Red Nacional de Corresponsales para Educación y Cultura



Con este ejemplar que ahora tiene en sus manos, *Educación y Cultura* sobrepasa el número 25. Esta es la continuación de 8 años de trabajo, en los cuales se han realizado, entre muchas otras cosas, dos números extraordinarios y se ha establecido un sistema nacional de distribución.

Un nuevo ciclo comienza para *Educación y Cultura* y queremos comenzar lo flexibilizando la estructura editorial imprimiéndole un estilo más ágil y asequible. Igualmente se ampliarán las temáticas educativas y pedagógicas. Abriendo

las posibilidades a proyectos de trabajo editorial que comprometan la participación permanente y amplia en la producción intelectual de la revista de los educadores de las diferentes regiones.

Para que esto sea una realidad, proponemos la creación de una *Red Nacional de Corresponsales de "Educación y Cultura"*, a partir de los equipos de los CEID departamentales, la mayoría de los cuales ya tienen un trabajo permanente y han creado una serie de relaciones inter-institucionales (con las Secre-

tarías de Educación, los Centros Experimentales Piloto, las Universidades...) que les permiten acceder fácilmente a los educadores interesados en enviar sus producciones escritas.

Serían funciones de los corresponsales:

A) Motivar a los educadores de la región para dinamizar sus relaciones con la revista: divulgarla, mejorar su circulación y utilización, recoger evaluaciones sobre los temas abordados...

B) servir de medio de comunicación entre los educadores regionales y el Consejo Editorial de la revista, y

C) recolectar la producción regional sobre la educación y la pedagogía (ponencias, artículos, informes de estudios e investigaciones...), evaluarlos, preseleccionarlos y enviarlos al Editor de la revista.

Propuestas de procedimiento:

La corresponsalía es una responsabilidad colectiva del equipo de trabajo del CEID Departamental,

razón por la cual los procedimientos propuestos son de trabajo colectivo.

1. Las colaboraciones se dirigirán a las sedes de las asociaciones departamentales de educadores, donde se establecerá un sistema de recepción y acuse de recibo,

2. se informará ampliamente a los afiliados acerca de la labor de corresponsales que a partir del próximo número (No. 27) tendrán los CEID,

3. las colaboraciones e informaciones de actividades se evaluarán

en el curso de cada bimestre y se enviarán con carta remitora al Editor, quien acusará recibo de cada envío,

4. los materiales enviados serán leídos, discutidos y aprobados por el Consejo Editorial y su publicación se realizará de acuerdo a los temas, las secciones y las limitaciones de paginaje y diagramación de la revista. El Editor podrá resumir y corregir el estilo para su publicación,

5. La recepción de materiales es permanente.

Arauca

Luis Antonio Carrillo
Calle 19 No. 22-74
Tel.: 52516

Armenia

Emilio Serna
Cra. 13 No. 9-43
Tel.: 463533

Barranquilla

Janeth Hernández
Cra. 38B No. 66-39
Tel.: 343858

Bucaramanga

María Helena Flórez
Cra. 25 No. 30-55
Tel.: 453998

Cali

José Ignacio Samudio
Calle 8a. No. 8-85
Tel.: 801008

Cartagena

Ignacio Herrera
Calle Cuartel No. 36-32
Tel.: 642449

Cúcuta

Francisco Sayago
Av. 6a. No. 15-37
Tel.: 724859

Cundinamarca (ADEC)

Luis A. Avila
Calle 14 No. 12-50
Tel.: 840661

Florencia

Emirio Bermúdez
Cra. 8a. No. 6-58
Barrio Estrella
Tels.: 2662 4253/54
Casa: 4949

Ibagué

Luis Alberto Torres
Av. 37 Cra. 4a.
Tel.: 646913

Leticia

Carlos Alberto López
A.A. No. 181
Tel.: 27547

Manizales

Liliana Mejía

Medellín

Alonso Londoño
Calle 57 No. 42-56
Tel.: 840173

Mitú

Elmer Calderón
Col. José Eustasio Rivera
Tel.: 42045

Mocoa

José Félix Bernal
A.A. No. 036
Tel.: 85140

Montería

Horacio Garnica Díaz
Calle 12A No. 8A-19
Tel.: 835630

Neiva

Miller Dussán C.
Cra. 8 No. 5-04
Tel.: 721106

Pasto

Luis Alberto Martínez
Cra. 23 No. 20-80
Tel.: 30696

Pereira

Carlos Saracay
Calle 13 No. 6-39
Tel.: 355458

Popayán

Gilberto Montenegro
Calle 7a. No. 7-26
Tel.: 44159

Puerto Carreño

José Valverde
Centro Experimental Piloto
Tel.: 54215

Puerto Inírida

Fernando Mora Lizcano
Puerto Inírida
Tel.: 56063

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 No. 9-23
Tel.: (949711) 769

Riohacha

Gustavo Aragón R.
Calle 14A No. 11-66
Tel.: 273437

San Andrés Islas

Rafael B'León
A.A. No. 1506
Tel.: 3829

San José del Guaviare

Julio César Arias
Casa del Educador
Tel.: 40054

Santafé de Bogotá (ADE)

Mireya Leudo
Cra. 9a. No. 2-45 Sur
Tel.: 890266

Santa Marta

José Vicente Ospina
Cra. 22 No. 15-10
Tel.: 238016

Sincelejo

Ramiro Medina
Cra. 30 No. 17A-24
Tel.: 820352

Tunja

Humberto Cortés F.
Cra. 10a. No. 16-47
Tel.: 422055

Valledupar

Blanca Cecilia Pérez
Calle 16A No. 19-75
Tel.: 725016

Villavicencio

Stella Venegas
Cra. 26 No. 35-09
Tel.: 24551

Yopal

Jorge Hernán Suárez
Cra. 20 No. 13-63
Tel.: 558309



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

Protegemos la salud del educador

**Diseñamos y organizamos el
servicio médico-asistencial
para el Magisterio**

**Pioneros en la prestación de los servicios
médicos asistenciales en Colombia.**

BOGOTA: Carrera (Av.) 30 No. 47A-74 Tels.: 244 52 78 - 269 20 71

SANTA MARTA: Carrera 12 No. 20-38 - Tel.: 232 681

BARRANQUILLA: Carrera 42 No. 76-157 Tel.: 352874

CUCUTA: Avenida 0 No. 8-63 Tel.: 712378

VALLEDUPAR: Carrera 12 No. 15-60 - Carrera 9ª No. 14-32 Tel.: 722726

**y en las principales poblaciones de la Costa Atlántica.
Próximamente en otros departamentos del país.**

***PROTEGEMOS EL FUTURO
DE QUIENES SIEMBRAN FUTURO***



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA LTDA.
ALTA GERENCIA AL SERVICIO DEL ESTADO**

VEICULADO SUFICIENTEMENTE
BANKARIA

CALLE 72 No. 10-03 PISOS 4 Y 5 TEL: 3100111 FAX 2488458 BOGOTA COLOMBIA