

# La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia

*Clemente Mendoza Castro\**

Recibido: Agosto 11 de 2010

Aceptado: Septiembre 22 de 2010

## Indigenous education ika, kankuamo, nasa, wayuu and mokane strengthen intercultural in Colombia

**Palabras clave:** Educación ika, kankuama, nasa, wayúu, mokaná, Interculturalidad.

### Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación realizada con maestros indígenas ika y se compararon las experiencias de etnoeducadores kankuamo, nasa, wayúu y mokaná en conversatorios pedagógicos. Se contextualizó la dinámica educativa de los maestros en sus escuelas y se analizaron aspectos importantes de la etnoeducación indígena propia. La información se recogió a través de entrevistas, videos y registros fotográficos. Se visualizó el pensamiento pedagógico, la interculturalidad y compromiso sociocultural de los maestros indígenas en sus comunidades, los cuales están influenciados por legados ancestrales de sus cosmovisiones.

**Key words:** Education ika, kankuamo, nasa, wayuu, mokana, Multiculturalism.

### Abstract

This article is the result of research conducted with indigenous teachers ika and compared the experiences of ethnic teachers such as kankuamo, nasa, wayuu and mokana in educational conversations. He contextualized educational dynamics of the teachers in their schools and discussed important aspects of indigenous education. The information was gathered through interviews, videos and photographic records. Pedagogical thought was visualized, multiculturalism and cultural engagement of indigenous teachers in their communities, which are influenced by ancient legacies of their worldviews.



\* Miembro del grupo de investigación: Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. ztupara@hotmail.co

## Introducción

Colombia es reconocida como “país pluricultural y multilingüe, existen 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de población afrodescendientes y el pueblo rom o gitano; se hablan 64 lenguas amerindias y una diversidad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas” (DANE, 2005). La población indígena está arraigada en casi toda la geografía colombiana; son descendientes directos de tres familias lingüísticas: chibcha, arawak y caribe.

En la región del Caribe colombiano se localizan: mokaaná, ika o arhuaco, kogi, wiwa, kankuamo, chimila, yupo, wayúu, embera y zenú. En el caso de la región noroccidental colombiana se localizan: embera, embera chami, embera katio, senú, tule y waunan. En la región nororiental colombiana se localizan: betoye, chiricoa, hitnu, kumba, piapoa, sikuani, u'wa, barí y guane. En la región central colombiana se localizan: los u'wa, muisca, andoke, coreguaje, coyaima, embera, embera katio, inga, makaguaje, nasca, uitoto, amorda, kumba, moriguare, saliba, sicuani, tsiripú, yauros, yanacuna, chagua, guayabero, barahona, bora, cocama, tsnimake, tonano, tikuna, yagua, yauna, yukana, yur, katijona, kawiyari, kubeo, lituana, makuna, matapi, mirana, nanuya, ocaima, kurripuko, nukak, piaroa, pirutapuyo, puinave, tucana, anano, tuyuka, yuruti.

En la región centro occidental colombiana se localizan: canamomo, embera chami, embera katio, coyaima y nasa. En la región suroriental colombiana se localizan: coconuco, embera,

embera chamí, siapiadra, guambiano, guanaca, inga, nasa, toloro yanacuna, awa, kafan, oasto, sona y waunana.

La población indígena colombiana censada es 1.392.623, está organizada en cabildos, resguardos y asociados a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), con un registro de 103 pueblos indígenas, y tienen presencia en 27 departamentos y en 228 municipios del país, con 710 resguardos titulados; los departamentos con más población indígena son: Guainía, Vaupés, Amazonas, Vichada; un 50% de la población indígena está distribuida en los departamentos de Guajira, Cauca y Nariño.

La investigación mostró experiencias etnoeducativas de los ika o arhuaco, kankuamo, localizados en la Sierra Nevada de Santa Marta, los nasa al sur de Colombia, wayúu y mokaaná, durante la Expedición Pedagógica liderada por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

En los trabajos de campo se contextualizó la dinámica educativa frente a la etnoeducación que desarrollan los maestros indígenas en sus escuelas; los objetivos y propósitos se enfocaron a una mirada de la educación propia o indígena, para conocer las prácticas pedagógicas, la etnoinvestigación, la didáctica de la enseñabilidad y aprendibilidad, sus espacios pedagógicos, la relación escuela/comunidad, la formación de los etnoeducadores, su visión de la educación, el proyecto educativo, planes de estudios y la par-

ticipación familiar en el ámbito escolar en los procesos de la educación en Colombia.

Se describió el legado ancestral etnohistórico, sus problemas y necesidades, sus usos y costumbres, los diálogos de saberes, la interculturalidad, el multilingüismo, la visión que tienen los etnoeducadores ika de la educación y su aporte a la construcción del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) desde la región del Caribe colombiano.

Se resaltó las innovaciones que han implementado los maestros indígenas en las escuelas Piñúmuke, Atiarúmuke y Centro Indígena Diversificado (CID) de Nabusímake, sus prácticas pedagógicas, su formación, la concepción del PEI que denominan proyecto educativo comunitario (PEC), de la práctica pedagógica y plan de estudio en la educación kankuama, igualmente las experiencias de educación propia que lideran los nasa, los wayúu, y el proceso etnoeducativo que dinamizan las comunidades mokaná del Atlántico.

Se tomó referencia de las investigaciones de María Trillos Amaya, *El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la etnoeducación* (1999), de Inge Sichra, *La educación intercultural bilingüe extendiendo sus fronteras* (2006), reflexiones de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), *Educación propia: Desafíos de los pueblos indígenas* (2009), de Javier García Castaño, *La educación multicultural y el concepto de cultura* (1998), de Makú Jogú-

ki, *Ordenamiento educativo del pueblo indígena kankuama* (2008), de Myriam Galeano, *Resistencia indígena en el Cauca* (2006). Durante los procesos investigativos predominó el trabajo de campo, conversatorios y diálogos de saberes pedagógicos, entrevistas filmadas, grabadas y registros fotográficos. El problema giró en torno al plan de estudio, currículo y proyecto educativo institucional en contradicción con los principios cosmogónicos, en el rescate de sus tradiciones ancestrales para aplicarla a la educación propia, junto a los lineamientos de la etnoeducación emanada del Ministerio de Educación Nacional.

Los hallazgos encontrados en la educación indígena ika, kankuama, wayúu y nasa, corresponden al concepto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del MEN, denominado Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y es dinamizado como plan formativo global de vida comunitaria que sensibiliza a niños, jóvenes y adultos sobre la culturización y situación social que viven. La etnoeducación mokaná evidencia un proceso de recuperación de su legado ancestral que visibilizan a través de diálogos de saberes mokaná cobran vida en sus comunidades. Se presentó el proyecto de *Etnoeducación "Morotuawa: Educación indígena intercultural propia mokaná"* a la ONIC como aporte al Sistema de Educación Indígena Propio. Entre las estrategias pedagógicas que han utilizado los etnoeducadores indígenas en sus escuelas están, las reflexiones y análisis en los espacios pedagógicos sobre tendencias educativas y contradicciones temáticas existentes; se apropian del conocimiento universal que

adaptan al plan de estudio y currículo conforme a sus valores culturales.

Los etnoeducadores indígenas hacen de la educación un servicio social para orientar a la comunidad en general; el PEI forma parte del currículo como estrategia pedagógicas de su dinámica sociocultural, en estrecha relación escuela/comunidad; adecuado al plan de estudio, previa concertación con la comunidad educativa, autoridades mayores, comité educativo y asambleas de padres de familias que aportan sus experiencias de vida, de acuerdo con las necesidades, aspiraciones y principios de su cultura tradicional.

Los resultados de la investigación son importantes y significativos porque permitió un reencontro e intercambio de sus legados y saberes propios de sus culturas milenaria y sugirió un encuentro de Maestros Indígenas y Autoridades Mayores Tradicionales del Caribe colombiano, para analizar la trascendencia educativa, pedagógica y cultural propia, la problemática, necesidades, pertinencia e identificar criterios básicos metodológicos para rediseñar y consolidar un modelo etnoeducativo intercultural y bilingüe, con la visión del pensamiento indígena desde el Caribe colombiano, como aporte a la etnoeducación que promueve el MEN y llene las aspiraciones de la ONIC en la construcción del SEIP.

### **1. Antecedentes de la etnoeducación indígena en Colombia**

Los países latinoamericanos pioneros en política etnoeducativa son Perú, Chile, Venezuela,

Brasil y Bolivia, enfocada hacia la educación bilingüe e intercultural. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha desarrollado un currículo etnoeducativo integral desde la diversidad cultural.

La etnoeducación tiene como referente la década de los años 70/80 del siglo XX con el surgimiento de la educación bilingüe intercultural en América Latina como expresión del movimiento por la revalorización de la cultura de los grupos indígenas, se ha introducido las lenguas maternas en la enseñanza y posteriormente otros aspectos de las culturas indígenas (Parra, 2005).

En Colombia, esta situación se visibilizó a partir de las reflexiones y reivindicaciones de los movimientos sociales y grupos étnicos en interacción con el Estado; se logró conformar un nuevo marco jurídico amplio e importante en la educación colombiana y la construcción de procesos etnoeducativos en comunidades indígenas; se cuestionó la educación formal basada en la cultura nacional homogénea, desconociendo las culturas de los grupos étnicos, lo que contribuyó a la pérdida progresiva de su identidad cultural. Por otro lado, la etnoeducación en Colombia anterior a 1991 tuvo como propósito aportar a un proyecto educativo indigenista con base en necesidades de las comunidades, aplicando el Decreto 1142 de junio 19 de 1978, el cual reglamentó la educación indígena, la adaptación y experimentación de proyectos, el bilingüismo y la pastoral (Martínez, 1980).

La etnoeducación de acuerdo con el MEN, 1996 se define como: “*Proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, los pueblos indígenas y grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimiento y desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida.*”

Esta fue incorporada en 1976 mediante el Decreto Ley 088, valorando la diversidad étnica/ cultural en la política educativa; además, “se reconoce a los indígenas, el derecho a participar en el diseño, formulación, ejecución y evaluación del proceso curricular en sus comunidades, con una metodología y contenidos en concordancia con sus propias lógicas culturales, con autonomía propia sujeta a sus costumbres y estilo de vida ancestrales” (MEN, 1995). El Estado colombiano a través del MEN, “le ofrece, a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y uso, además de fueros propios y autóctonos (MEN, 1995). Las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993, de conformidad con lo que disponga la ley ordinaria territorial”.

La Constitución Política de 1991 revalidó la etnoeducación indígena con los Artículos 7, 10, 13, 18, 20, 68 y 160; “los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarro-

lle su identidad cultural, con un tratamiento especial a sus tradiciones en pro de la diversidad étnica y cultural” (Parra, 2005). Así mismo con la Ley 22 de 1981, la Ley 21 de 1991, la Ley 115 de 1994, los Decretos 804 de 1995, 982 de 1999 y el 2582 de 2003, además de la Directiva Ministerial del 08 de 2003, junto y con el convenio internacional 169 de la OIT y el Plan Decenal de Educación, el cual estableció como objetivo afirmar la unidad e identidad nacional dentro de la diversidad étnica y cultural.

Los planes de estudio en el currículo etnoeducativo indígena “se fundamentan en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de la vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres; su diseño será el producto de la investigación diagnóstica y concertada con la comunidad, sus autoridades y organizaciones tradicionales” (Parra, 2005).

El MEN demostró en su base de datos que existe una población potencial para desarrollar el Programa Nacional de Etnoeducación en 543 resguardos indígenas, 19 municipios y 16 corregimientos, los cuales están distribuidos en 30 departamentos de la división político-administrativa de la actual Colombia. Los lineamientos curriculares del programa etnoeducativo indígena, tienen como objetivo la formación docente en las normales con énfasis en etnoeducación, investigación, publicación de materiales etnoeducativos, difusión de política étnica para el fortalecimiento de procesos comunitarios, y la producción de idiomas de grupos étnicos. Con

esto se reafirma el compromiso del Estado de responder, apoyar y desarrollar concertadamente con las comunidades indígenas una programa etnoeducativo que proponga en palabras de Parra (2005).

“La construcción de una pedagogía para la convivencia en la diversidad, basada en el respeto y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la Nación y valide los diversos sistemas de conocimientos no occidentales que solo reconoce como válido el conocimiento producido por la ciencia universal.”

### ***1.1 Etnoeducación indígena en la década del 80 del siglo XX***

El plan de estudio para la primaria y secundaria comprende asignaturas y contenidos temáticos acorde con sus contextos, problemáticas y necesidades; se tuvo en cuenta el pluralismo étnico/cultural, el cambio, culturización como los contextos urbanos y rurales; propuestos curriculares surgidos en el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena en Popayán en 1980. En esta época tuvo dos etapas: la alfabetización en idioma autóctono y la nivelación primaria, estructurada con las asignaturas de lenguaje, matemáticas, cultura indígena, educación religiosa, educación estética, educación agropecuaria, higiene y salud. A manera de ejemplo citamos cuatro asignaturas del plan de estudio etnoeducativo de la década 80 del siglo XX. En la educación básica primaria, el lenguaje agrupó: escritura, gramática en lengua indígena, español;

lectura en ambos idiomas, comprensión de vocabulario, conversación y diálogo.

En el Área de Ciencias Sociales o cultura indígena, los ejes temáticos eran: Ubicación y localización de grupos indígenas, historia de étnicas, localizados en el departamento y Colombia, elementos de legislación indígena, medio ecológico, economía, sistema social y político, folclor y religión. En área de educación religiosa, los etnoeducadores enseñaban: Narraciones religiosas indígenas, creencias, ritos y mitos. En el área de educación estética: Dibujo, canto, folclor, música, danzas y artesanías. En el área de educación agropecuaria: Conservación del medio ambiente, suelo, huerta escolar y casera, industrias pecuarias menores. El segundo ciclo se extendía hasta el bachillerato con las asignaturas de lenguaje para el aprendizaje del idioma español a través del idioma autóctono de cada comunidad indígena, agrupó los aprendizajes de escritura, lectura, gramática, comprensión de vocabulario, sinónimo, conversatorio y diálogo.

En el Bachillerato de 1° a 4°, el plan de estudio estuvo estructurado por las asignaturas de la educación religiosa, español con temáticas adaptadas, lecturas, comprensión de vocabulario, síntesis y diálogo. El idioma indígena incluía temas de lingüística y estructura gramaticales. En el área de cultura indígena, se enseñó el pasado aborígen de América y Colombia, poblamiento de América, indígenas contemporáneos de América y Colombia, macro y micro etnias de Colombia, legislación indígena, derechos y

deberes, cultura de medio ambiente, economía, organización sociopolítica, creencias, ritos y literatura, tradición oral, fiestas, música y folclor.

En el Área Ciencias Naturales y Biología estuvo integrada a ecología, adoptada a las circunstancias y necesidades (Parra, 2005). Los maestros indígenas debían poseer un conocimiento científico, dominio de la lengua autóctona y del español, como requisito para ejercer la docencia en escuelas indígenas.

A su vez en el Encuentro Nacional de Experiencias en Educación Indígena realizado en Popayán del 26 de abril al 1º de mayo de 1980, participaron diversas delegaciones de comunidades indígenas de todo el país y se establecieron cuatro mesas de trabajo: Currículo, Pedagogía, Capacitación Docente e Investigación.

La Comisión de Currículo concluyó que en los principios teóricos/prácticos se destacaron los objetivos y características propias de la relación escuela-comunidad a través de la participación, lo que reafirma la cultura, y permite que se responda a sus necesidades y para intervenir en la definición de los objetivos de la educación, implementación, evaluación y control. Igualmente se analizó la cultura como “la reafirmación de lo propio y la aceptación crítica de los aportes externos, se enfatizó en los tres primeros niveles de escolaridad en la cultura indígena y cuarto y quinto grado se enfatizó en los procesos de nivelación para que el niño indígena pueda continuar en niveles superiores su educación.

Los contenidos deberían salir de la investigación permanente y participación de la cultura, historia y medio ambiente”. Se tipificaron las necesidades materiales y problemática socioeducativas, se recomendó relacionarlas con la producción, capacitación teórica/práctica en el educando para usar racionalmente los recursos económicos y desarrollo tecnológico de la comunidad.

Por su parte, la Comisión Pedagógica sugirió (Parra, 2005):

*“Una relación horizontal entre maestros y alumnos, para que sea un animador del educando en el proceso de adquisición del conocimiento; el currículo debe considerarse como algo flexible, adaptable a las condiciones, como un proceso que se va desarrollando e implementado progresivamente para institucionalizar los procesos que se dan, no las teorías con sus normatividades curriculares.”*

A partir de aquí, los etnoeducadores indígenas de la década de los años 80 comprendieron que la investigación era una herramienta pedagógica fundamental en el proceso del acto educativo y que era imprescindible la integración teoría y práctica en las áreas del conocimiento y en sus prácticas pedagógicas y reconocieron que el desarrollo de las ciencias/tecnologías y su profesionalización era fundamental para el mejorar la calidad de la educación y estilo de vida.

Hoy se hace necesario repensar y contextualizar la educación indígena y comparar el

currículo etnoeducativo de la década de los 80 con el actual frente a la nueva visión que tienen los maestros indígenas de la etnoeducación y contextualizar las experiencias etnoeducativas que desarrollan los maestros indígenas en escuelas. También se debe innovar con nuevos ejes temáticos y saberes ancestrales, analizando las prácticas pedagógicas, determinar sus avances, necesidades, problemas y aportes a la investigación educativa desde la región del Caribe colombiano.

El actual modelo etnoeducativo propuesto por el MEN, dentro del marco jurídico de la etnoeducación (Vásquez, 2007), tiene como objetivo ofrecer servicios educativos pertinentes a los estudiantes étnicos, expresados en términos pedagógicos, administrativos o culturales. El grado de pertinencia cultural lo determinan las propias comunidades consultando a sus asesores educativos y autoridades tradicionales y el financiamiento pasa por el Ministerio de Educación Nacional para su aprobación; se espera que con esto se mejore la calidad y la pertinencia, se aumenten el acceso y permanencia en la educación básica, media y superior.

## **2. La etnoeducación desde la visión de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC)**

La política etnoeducativa indígena emanada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y reflexionada desde la visión de la ONIC, respecto a los criterios educativos, pedagógicos y curriculares, legislada unilateralmente y sin

consultar a maestros indígenas ni autoridades mayores tradicionales sobre sus necesidades, problemas o manifestaciones culturales, no es la más apropiada para un etnodesarrollo autónomo de los pueblos indígenas en Colombia. Lo ideal debería ser una Educación Propia, porque “es el camino trazado por nuestros ancestros, lo que permite fortalecer nuestro sistema de gobierno propio para ejercer autonomía y garantizar la pervivencia digna y dignificante de nuestros pueblos indígenas” (ONIC, 2009).

Son pocos los avances en infraestructura, formación docente, conocimiento propio, aprendizaje de idioma nativo de cada pueblo, ausencia de contenidos temáticos los que contribuyen con una educación indígena propia. La ONIC centra su propósito en una educación bilingüe, intercultural y contextualizada, basada en sus legados culturales, necesidades reales, usos y costumbres de cada pueblo indígena. La etnoeducación indígena no es visible en planes, ni programas de estudios en el currículo oficial en las escuelas del país y en particular en el Caribe colombiano.

De la misma manera el conflicto armado, la política educativa oficial, la influencia masiva de los medios de comunicación, el uso no controlado de la tecnología y los procesos de migración forzada entre otros, se convierten en preocupaciones para el desarrollo de una educación propia, lo que plantea la necesidad de un programa etnoeducativo intercultural e integral para la pervivencia digna de los pueblos indígenas de Colombia. Se debe asumir el reto de planificar un

proceso de trabajo en educación indígenas para consolidar el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

El concepto de interculturalidad desde la visión del pensamiento indígena, representa la validez y existencia de culturas milenarias tradicionales con un legado de sabiduría, conocimientos, con cosmogonías y cosmovisiones del mundo en que vivimos, pensamos, actuamos, sentimos e interactuamos recíprocamente con otras cultural de la región o nacional. Todo esto bajo los principios y valores como la unidad, la cultura, el territorio y la autonomía desde el respeto mutuo y reconocimiento de la igualdad en la diversidad étnica.

Para el caso colombiano, la Educación Intercultural Bilingüe, en palabras de Sichra (2006) se concibe como “las relaciones entre pueblos indígenas y el Estado, lo que permite entender la interculturalidad como espacio de permanente conflicto alrededor de asuntos como identidad étnica, derecho y diferencia, afirmación cultural, territorio y Nación”.

Las concepciones de las organizaciones indígenas sobre una educación pertinente a su desarrollo van desde una educación propia o etnoeducación circunscrita a los resguardos o asentamientos indígenas con estatuto político específico, para el caso de Colombia, hasta la educación intercultural bilingüe a nivel nacional, en el caso de Bolivia; lo cual sería la herramienta en la construcción de una ciudadanía sin exclusión,

de una cultura democrática y de igualdades que en la práctica permitiría el ejercicio igualitario de la ciudadanía étnica o la doble ciudadanía con respeto a derechos colectivos y diferencias culturales (Sichra, 2006).

Desde estos lineamientos, la educación indígena intercultural de acuerdo con García (1998):

*“Aborda la relación entre educación y diversidad en las sociedades multiculturales, y se define como el proceso en que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de preconceptos, pensamientos y acciones en múltiples culturas, deja de entenderse como un programa para grupos minoritarios y se proyecta hacia otros grupos, favoreciendo la formación de estudiantes conscientes de la multiplicidad cultural.”*

La educación propia que exigen los pueblos indígenas, de acuerdo con Wuaira (2007) es:

*“una educación que responda a sus características, necesidades y aspiraciones, mediada por el desarrollo de la identidad cultural en el marco de la interculturalidad y el bilingüismo o multilingüismo”. Comprendemos que “desde la cosmovisión indígena y a partir de sus derechos y fundamentos, se establece el principio de gobernabilidad intercultural para el manejo de los territorios”; el pluralismo jurídico en el que la coexistencia de los dos sistemas de pensamiento, los principios de autoridad y el régimen especial, está basada en acuerdos y convenios de respeto y coordinación intercultural.”*

El Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), será posible a partir del fortalecimiento y desarrollo de experiencias regionales, como la Pedagogía Indígena de los etnoeducadores ika de Nabusímake en la Sierra Nevada de Santa Marta, la que dinamizan los wayúu de La Guajira, la Educación Indígena Kankuama, el Proyecto Mokaná, o la liderada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Las experiencias educativas indígenas estarían lideradas desde las macrorregionales y coordinadas por el Consejo Nacional en Educación Bilingüe e Intercultural de la ONIC, apoyadas por un equipo de etnoeducadores y asesoradas por universidades de las regiones que tengan Programas en Educación, como la Universidad del Atlántico, Universidad Simón Bolívar, Universidad Tecnológica del Magdalena, Universidad de La Guajira, Universidad del Norte o la Universidad del Cesar, entre otras. Estas experiencias etnoeducativas podrían ser modelo junto a otras como la del pueblo nasa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que llenen las expectativas señaladas por la ONIC, y sean presentadas al MEN para su implementación y regulación en los planes de estudios del currículo oficial.

Los procesos etnoeducativos autónomos que dinamizan las comunidades indígenas evidenciaron la voluntad de los pueblos indígenas por obtener una endoculturación que responda a sus propias necesidades, aspiraciones, tradiciones y legados ancestrales como características de su identidad étnica desde una dinámica de la interculturalidad, bilingüismo o multilingüismo;

como acontece en las comunidades indígenas kogi, wiwa, ika o arhuaco, chimila, arzario o kankuama en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta, wayúu de La Guajira, zenú, embera o de la comunidad indígena mokaná en el Caribe colombiano (Mendoza, 2008).

Desde esta visión la educación indígena, aporta una nueva generación de conocimientos en el ámbito nacional, regional y local; su dimensión pedagógica es significativa, necesaria e importante en el autodesarrollo de los pueblos indígenas o descendientes de las diversas etnias colombianas y en particular las que habitan en el territorio de la región del Caribe colombiano, sin desconocer los avances de la ciencia y tecnología que forme a estudiantes indígenas participativos, etnoinvestigadores y comprometidos con su región, de visibilidad étnica ante la sociedad civil (Mendoza, 2008:160).

La etnoeducación como respuesta a los planes de vida de los pueblos indígenas y grupos étnicos en la actualidad, ha tenido un avance significativo con diversos niveles de desarrollo, evidenciándose la estructura, apropiación y ejecución tanto pedagógica como administrativa por parte de los pueblos indígenas proyectados hacia la construcción de un Sistema de Educación Propio (Agreda, 1999). Sus aportes junto a los afros y rum contribuyen con la identidad cultural colombiana.

A pesar de los avances y logros, la educación indígena sigue invisible, así el MEN la contex-

tualice como política educativa, esta no se materializa curricularmente en las instituciones educativas indígenas, pero se inserta en el marco institucional bajo el nombre de etnoeducación, dirigido a los grupos indígenas y afrocolombianos, los cuales fortalecen su autonomía, en el marco de la interculturalidad, lo que posibilita la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (Agreda, 1999).

Así mismo, la educación indígena propia está estructurada teniendo en cuenta el territorio, cosmovisión, interculturalidad, usos y costumbres, principios de integralidad, diversidad lingüística y étnica, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, con cinco componentes: “formación, capacitación, profesionalización, nivelación y actualización, la investigación: lingüística, antropología, pedagogía y proyectos educativos comunitarios, diseño curricular: primaria y secundaria, producción de materiales en las regiones: pedagógico e informativo y publicaciones nacionales, seguimiento y evaluación” (1999).

### **3. Aporte de la educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu, mokaná al fortalecimiento de la interculturalidad y la educación colombiana**

#### **3.1. Educación ika de Nabusímake**

Su lengua nativa, el *ika* que significa gente, pertenecen a la familia lingüística chibcha (Reichel. Dolmatoff, 1991) conocida como arhuaco;

ubicada en las cuencas de los ríos Aracataca, Fundación y Ariguaní en la vertiente occidental de la Sierra Nevada de Santa Marta en los departamentos del Cesar, La Guajira y Magdalena (Arango, Sánchez, 2004).

Los asentamientos ika en la zona baja: Nabusímake, el Mamón, Pueblo Bello, Kárua, Sirká-rio, Tamañilla, Busin, Monte Azul, Tierra Nueva, La Ceja, Las Cuevas, Arroyo del Molino y El Pantano; los de la zona fría: Mamankanáka, Duriaména, Yéciki, Náncu, Maráncukua, Guruáncukua, Ati Kimakéka, Negragéka y Seráncua (Dolmatoff, 1991). La experiencia investigativa se desarrolló en Nabusímake, pueblo indígena de los ika conocida como arhuacos, sus etnoeducadores articulan su propia educación indígena a la educación oficial.

La discusión en conversatorios pedagógicos en las escuelas de Piñúmuke, Atiarúmake y Centro Indígena Diversificado (CID) con los maestros indígenas ika de Nabusímake, aclaró particularidades de la Educación Propia, de su legado cultural ancestral, que tipifica a etnoeducadores en la región y el país; sienta los fundamentos metodológicos, didácticos y pedagógicos de una educación indígena desde la visión contemporánea en el Caribe colombiano, comprendida e interpretada desde sus principios culturales, creencias y pensamiento cosmogónico, usos, costumbres, problemas y necesidades que inciden en su formación y acto educativo.

La cosmovisión tradicional ancestral está pre-

sente en el pensamiento pedagógico de los maestros indígenas que habitan en la Sierra Nevada de Santa Marta que reflejan en su desarrollo integral, práctica educativa, proceso de aprendizaje de su etnohistoria, determina su organización social, estilo de vida y manifestaciones cotidianas; dinamizando la cultura e ideología en el plan de estudio de las escuelas indígenas, influenciados por los principios trascendentales de su cosmogonía, adecuándolo al currículo oficial del MEN.

El currículo que desarrollan los etnoeducadores indígenas en sus escuelas, no está divorciado de la política educativa nacional; sus prácticas curriculares las adecúan a necesidades, tradiciones, usos y costumbres propias de la diversidad étnica cultural que existe en su contexto local y regional; los de Nabusímake definieron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como Proyecto Educativo Comunitario (PEC), argumentando que además de ser educativo e institucional es un proyecto de educación comunitaria, así lo afirmó Wilson Maestre, director de la Escuela Indígena Atiarúmake o Madre del Pensamiento, en ikú su lengua nativa, y cumple una misión social donde participan las autoridades tradicionales, comunidad, para el trabajo pedagógico.

Como proyecto de vida socioeducativo y comunitario, estructuran los lineamientos curriculares conforme a su identidad cultural y necesidades básicas de su entorno, adecuándolo al PEI sugerido por el MEN. Explicó el citado director que “la Escuela Tradicional se originó con proyectos educativos institucionales, asambleas

de mayores, consejo de padres de familias, con aportes de la comunidad; ellos decidieron articularlo del PEC unitario como proyecto educativo activo en el proceso académico de las escuelas indígenas de Nabusímake desde 1997.

Lo novedoso del acto educativo en las escuelas de Nabusímake radicó en la participación de autoridades mayores, madres de familia y maestros en la elaboración del PEC y funciona en red, conformado por siete componentes básicos: lengua materna, historia, comunidad, castellano, geohistoria, ciencias naturales y matemáticas. La dinámica en el proceso de enseñabilidad, especialmente en las áreas de manualidades, folclor, historia tradicional ancestral y cultura de su legado milenario cuenta con el apoyo, revisión y participación de autoridades mayores desde su visión cultural.

El etnoeducador Víctor Sebastián Torres, Coordinador de Educación del Cabildo Indígena Central del Resguardo, explicó: la Misión Capuchina desde su llegada a Nabusímake en 1916 culturizó y dominó el proceso de etnoeducación hasta su expulsión en 1982. Igualmente afirmó que solo recibieron consecuencias negativas, por ejemplo la lengua española y una religión que desconocían y cambió progresivamente sus costumbres y tradiciones, perdieron su pensamiento indígena, olvidaron lo propio; transformaron sus costumbres. Igualmente precisó que lo que perdió la comunidad nunca compensó con lo que recibieron y que el PEC del CID es prioridad recuperar lo perdido incluyendo sus valores culturales y tradiciones.

Luis Niño, etnoeducador indígena de la Escuela Piñúmuke, responsable del Área de Lenguaje y Lengua Materna, explicó, “la dificultad que tienen radica en cumplir la ley tradicional desde su cosmogonía, porque el PEC de las escuelas prioriza la problemática del resguardo indígena; no todos los estudiantes hablan la lengua ikú, y al desaparecer deja de ser arhuaco, perdiéndose la identidad del pensamiento y con ello la tradición.

### **3.2. Prácticas etnopedagógicas en las escuelas de Nabusímake**

Las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores ika son coherentes y sólidas en su estructura, acorde con su formación profesional, dimensión social, experiencias etnoeducativas, proyección comunitaria y etnoinvestigaciones en función del compromiso con la comunidad en conservar su medio ambiente y divulgar su cultura o rescatarla según el caso. Los etnoeducadores ika de Nabusímake adecuaron el currículo del MEN a las condiciones de su cultura tradicional y del medio ambiente escolar, aplicando un enfoque antropológico educativo con sus prácticas pedagógicas como estrategia metodología y didáctica de “aprender haciendo, leyendo y oyendo”.

Osvaldo Zapata, etnoeducador ika, responsable de la lectura y escritura, aclaró que el ingreso a la escuela depende del padre de familia, quien decide matricularlo, “el proceso de aprendizaje y formación no es por grados escolares, sino por niveles, no cuenta la edad ni el sexo, sino la temática de aprendizaje si es autorizado por sus

padres. En el primer nivel se enseña la lengua ikú, damana o kaggaba, sirve de fundamento epistemológico para las áreas del programa de estudio; metodológicamente el proceso enseñanza-aprendizaje se hace por etapas cognitivas. Se ilustra el tema con gráfico propio de la región conocida por estudiantes, se escribe el nombre de la figura u objeto de la naturaleza en lengua ikú y castellano, generando un proceso bilingüe en los estudiantes; ejemplo, nombre de un ave conocida, *siso* en ikú *pájaro* en castellano nombre de un ave conocido.

### **3.3. Etnoinvestigación indígena**

Los proyectos etnoinvestigativos que lideran los maestros indígenas ika, tienen el propósito de recuperar el legado ancestral tradicional de usos y costumbres, como bautizos tradicionales en lugares sagrados, con nombres en lengua materna, la formación de la semilla en la kankurwa para convivir y pensar como indígena.

El proyecto, que enseña la tradición, de impacto significativo en la comunidad de Nabusímake, respondió a un programa de educación estética, que innovó en la enseñanza de elaboración de atuendos y tejidos tradicionales con la explicación y significado de cada uno de los símbolos o figuras, tales como mochilas, vestidos, gorros, telas, huso, banco y carrumba para la educación básica primaria (Uribe, 1998). El proyecto cultural, rescate de danzas y ritos, liderado por Elizabeth Izquierdo, maestra ika, formó parte de otra línea de etnoeducación indígena, igual que los proyectos productivos en agricultura serrana.

### 3.4. *Formación de maestros indígenas*

Los maestros indígenas ika han recibido formación en etnoeducación; unos en pregrado, otros en postgrado en la Escuela Normal del Cesar y distintas universidades de la región o del país; su formación es vital para la educación indígena, porque de acuerdo con Trillos (2003): “en la pedagogía indígena es uno de los aspectos fundamentales en la formación del hombre para la búsqueda del equilibrio y comunicación”.

### 3.5. *Pensamiento pedagógico y cultural de los maestros indígenas de Sierra Nevada de Santa Marta*

Tomando como fundamento las reflexiones investigativas, su formación, prácticas pedagógicas y la mirada diferente de hacer educación social de los maestros indígenas Ramón Gil, de la comunidad wiwa, Rubiel Zalabata, Germán Álvarez Morales, Fabián Efraín Torres, Shila Bolívar, Denis Izquierdo, Carlos Izquierdo, Luis Niño Márquez, Wilson Maestre, Víctor Torres, de la comunidad arhuaca y del maestro indígena paez, podemos concluir que el maestro indígena en Colombia tiene su propio pensamiento pedagógico, educativo y cultural, una praxis educativa *sui generis* que le permite mostrar su identidad étnica y conservar su cultura tradicional a través de su labor social educativa.

La praxis pedagógica indígena tiene una visión diferente de hacer educación social en nuestro país, porque desarrolla una pedagogía activa, dinámica, social, comunitaria y familiar, con prioridad en el rescate, conservación y divulga-

ción de su identidad étnica cultural, como lo afirma el director de la escuela Atiarúmake Wilson Maestre:

*“...aquí se trabaja partiendo del conocimiento propio, partiendo de la enseñanza tradicional, de la cultura propia. El maestro indígena debe ser un gestor social y cultural. Debe conocer la comunidad para saber las aspiraciones que tiene la comunidad con la escuela. El maestro indígena está ocupado siempre, tiene un compromiso en la región, no debe ser únicamente el maestro que se dedica seis horas a la enseñanza. Estamos para educar en todo momento y orientar en todo sentido”* (Mendoza, 2001).

A la pregunta relacionada con la historia y cultura antigua respondió:

*“el maestro también es un gestor cultural, no estoy autorizado por el mamo gobernador del Cabildo Central, el conversatorio pedagógico es asunto propio y es necesario consultar previamente al mamo; solo autorizo algunas muestras relacionadas con bailes y danzas tradicionales de nuestra cosmogonía tales como: guacamaya (nuruwit), golondrina (nakinsiro), mapurito (wakumma), lamento (chuwiriwari), sapo (sapu), baile del diablo (ikanui), la danza del sol, tierra, lluvia, culebra, que son ofrendas tutelares propias de nuestra cosmogonía y son acompañadas por el grupo musical dirigido por el mamo Manuel Chaparro, usando maracas, tambor, gaita, los bailes y danzas coordinado por Salomé y Carmen, esposas (ati) del mamo Chaparro.”*

El pensamiento pedagógico del maestro indígena wiwa Ramón Gil de la comunidad de Kemakúmake, Sierra Nevada de Santa Marta, refleja una filosofía estoica, es partidario de la formación ética y moral que debe rodear al que se atreva a ser maestro indígena en su comunidad. Él manifiesta:

*“...no importan los títulos académicos y universitarios, si antes no ha sido un digno formador de formadores y esto solo es viable cuando se ha caminado de la mano acertada de los mamos y ancianos venerables de los wiwa, la única forma de conservar nuestra identidad cultural, el respeto y amor por la madre naturaleza donde Serankuwa es el único dueño y a quien hay que agradecerle por los dones y riquezas que ha confiado.”*

Hablar con un maestro indígena es conocer un mundo pedagógico diferente, es tertuliar con un experto en pedagogía biótica, ecológica o ambiental, es conversar con un experimentado líder comunitario comprometido con su contexto social.

El eje central de la dinámica sociopolítica, religiosa, educativa, cultural, económica, comunitaria y ambiental gira en torno a su cosmogonía, a la cosmovisión del mundo, al respeto sagrado por la tierra y sus leyes antiguas o ley de origen, a su historia sagrada y a la madre tierra; “estos criterios determinan la concepción que tiene el factor educativo, pedagógico y cultural, lo que explica el por qué prefieren la praxis de una pedagogía y educación social y comunitaria, ini-

ciándose en una enseñanza del conocer primero su propia cultura” (Mendoza, 2000). El patrón cultural tradicional que conservan sus ancestros, en su mayor parte, lo manifiestan en los principios educativos, crianza y enseñanza familiar, creando una especie de pedagogía familiar. Igualmente, lo hacen práctico en las artes, estética, folclor, música, danzas, bailes y ritos ceremoniales que forman parte de su cotidianidad, aplican lo mítico-ritual en los objetos materiales que usan como vestuario personal.

El proceso de enseñanza tradicional es un aspecto cotidiano en las escuelas indígenas, y se transmite de generación en generación a través de relatos de la cosmogonía que narran ancianos, padres y maestros indígenas en los espacios educativos para que los niños arhuacos aprendan su propia etnohistoria y cultura, cuyos principios filosóficos son aprender haciendo, leyendo y oyendo.

Los arhuaco, wiwa, nasa, guambiano o paez, como cualquier comunidad indígena en Colombia, articulan las categorías de tiempo-espacio con la historia de su pasado a la elaboración creativa de las artesanías, representando las manifestaciones cotidianas en lo mítico-mágico-religioso-ritual con lo etnoeducativo como parte de su cosmogonía que los identifica dentro de la diversidad cultural colombiana. Nada más trascendente que conservarla a través de la educación de su propia tradición. Es acertado el mensaje del mamo Bunchanawin, “estamos enseñando lo que a nosotros nos enseñaron, para que algún día

se vaya poniendo a la luz y por eso hablamos como nos enseñaron nuestros abuelos” (1997).

#### **4. Etnoeducación indígena del pueblo kankuamo**

El pueblo indígena kankuamo está ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta en los corregimientos de Ataque, Guatapurí, Chemesquemena. Los Haticos, La Minha y el Río Seco en el departamento del Cesar; pertenecen a la familia lingüística chibcha (Arango y Sánchez, 2004); el kampanake, lengua nativa que se hablaba en Ataque, los actuales indígenas ya no hablan sino español (Trillos, 1998).

Los kankuamo desarrollan su proceso educativo propio a través del proyecto denominado Makú Jogúki: Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo, orientado por un equipo coordinador del proyecto conformado por especialistas en administración educativa, etnoeducadores, antropólogas y docentes, con el apoyo y acompañamiento del Cabildo Mayor Kankuamo y financiado por el Ministerio de Educación Nacional y del Consejo Noruego para Refugiados.

El objetivo central de acuerdo con Arias (2008) es “fortalecer una educación que garantice la integridad y la permanencia cultural y territorial del pueblo indígena kankuamo”. Así mismo su misión está orientada a la permanencia cultural, formando personas con principios y valores propios de la cultura establecidos en la ley

de origen, con una enseñanza intercultural, integral y permanente donde prevalezcan los principios culturales, territoriales, el trabajo colectivo, la identidad, la autodeterminación articulado a la realidad del pueblo indígena kankuamo (2008).

Han innovado la práctica de una pedagogía del consejo, transmitida por los sabios y abuelos, que enseñan a toda la comunidad con su ejemplo, con los rituales y con la palabra (Arias, 2008); los trabajos de campo en sitios sagrados tradicionales, los han convertido en lugares de espacios pedagógicos y didácticos para la educación indígena propia; así mismo los actos de su cotidianidad donde interactúan en comunidad, han roto el esquema tradicional de educación implementada por el sistema escolar nacional.

Los kankuamo entienden y valoran la educación propia como “aquella que se da cumplimiento a la ley de origen, y en la que acude a la tradición oral, la memoria, la familia, la comunidad y el trabajo colectivo” (Arias, 2008). Desde el punto de vista pedagógico la etnoeducación de los kankuamo se fundamenta, en la investigación directa, el pensamiento, el concomimiento y el cumplimiento del orden de la naturaleza que es nuestra ley de origen (Arias, 2008).

Otro elemento innovador es la fundamentación en la educación propia, entre ellos la sabiduría y vida en comunidad, que como principios educativos priorizan y resaltan valores como el respeto, ya que valoran el entorno y las costumbres ancestrales y espirituales. Hay reciproci-

dad porque ven la igualdad y el entendimiento, guardando una relación maestro/estudiante/comunidad; igualmente hay solidaridad porque el apoyo mutuo es característico de los kankuamo; además de autoprotección porque expresan su pensar, actuar; responsabilidad y derechos como conocimiento práctico en la enseñabilidad y aprendibilidad de formas y leyes y ordenes de la madre naturaleza para mantener el equilibrio en lo pedagógico. Está presente la comunidad porque fortalece la cotidianidad del trabajo colectivo y la unidad porque en los planes de estudios del resguardo kankuamo se unifican alrededor de los mismos propósitos que fortalece la confianza y convivencia, y desarrollan en lo educativo ejes en valores como la responsabilidad, dignidad, humildad y constancia (Arias, 2008).

El pueblo kankuamo ha comprendido que el sistema educativo que recibe hoy, “está orientado a formar estudiante para competir en el mercado, no para la defensa de la cultura y tradición, educa bajo concepto foráneo y debe articularse a los valores de la cultura kankuama, en donde todas las áreas del conocimiento estén relacionadas con lo propio y que se desarrollen asignaturas específicas de nuestra cultura” (Arias, 2008).

#### ***4.1. Componente pedagógico en la educación kankuama***

En el proceso de reconstrucción de la educación indígena del pueblo kankuamo contempla dos variables: la metodología y la práctica pedagógica. La primera es aplicada sin estar acorde con su cultura tradicional y la segunda tiene el

propósito de rescatar y reconstruir su acervo cultural para lograr la permanencia, fortalecimiento y trascendencia a través de la articulación del sistema escolar del MEN al proyecto educativo indígena propio.

El enfoque está conformado por lo pedagógico y por la naturaleza. El primero busca establecer una metodología única que articule lo tradicional, cultural, político y organizativo desde la integralidad y flexibilidad, con el fin de formar estudiantes kankuamo competentes en su tradición y en el desarrollo de la educación que mejore su calidad de vida comunitaria. Consideran necesario consolidar una práctica pedagógica a partir del consejo, que permita formas del rescate de valores y principios culturales propios a partir de las escuelas. Para el desarrollo del proceso de enseñanza es necesario “buscar espacios donde se interactúe con los recursos propios, haciendo las actividades académicas prácticas, además de buscar la conservación y permanencia de nuestro ambiente y de los seres existentes en él. De la misma manera se debe hacer buen uso de los recursos y transmitirlos de padre a hijo y de educador a estudiante a través del ejemplo” (Arias, 2008).

El segundo (madre naturaleza), “se adquiere mediante el contacto directo, la observación, apoyado en la perseverancia y la experiencia, sobre la base del respeto recíproco en la búsqueda del equilibrio hombre-naturaleza, y se fortalece con nuestra tradición” (Arias, 2008). Es así debido a que el hombre debe conocer los reglamen-

tos de la naturaleza para no maltratarla y poder acceder a ella de manera adecuada, pedirle permiso a la naturaleza para acceder a un animal y pagar por lo que tomamos de la Madre Tierra, saber que existen espacios específicos para todo, por ejemplo Teroarika; en la escuela de la vida todo elemento tiene su sitio, cada conocimiento tiene su tiempo y su espacio.

Con relación a la metodología del aprendizaje, se basa en el consejo, la reflexión permanente del entorno, la investigación y el trabajo colectivo que le permite producir conocimiento teórico-práctico en su entorno socializando sus resultados. Es un “rasgo cultural que marca la diferencia entre el pensamiento indígena y el pensamiento de la sociedad urbana no indígena. El proyecto de educación kankuamo sugiere como estrategias pedagógicas: la observación directa, la tradición oral, los trabajos comunitarios, la conversación con los mayores, las visitas familiares, los encuentros de saberes, las prácticas tradicionales, historias de vida, trabajos de campo, entrevistas, programas radiales, de televisión y la consulta referencial” (Arias, 2008).

La educación kankuama es un proceso que “se imparte durante toda la vida, comienza antes de nacer y va más allá de la muerte, no se constituye como práctica escolarizada, sino como una actitud frente al conocimiento y se fundamenta en valores profundamente arraigados”. Desde la visión de la pedagogía indígena, “para enseñar hay que tener sabiduría y conocimiento, los docentes tienen un conocimiento y es importante,

pero deben aprender la ley para que conozcan lo que le es útil y cómo es la persona y lo que se enseña de acuerdo con la edad”. El maestro indígena debe tener una preparación integral, al menos “debe saber cómo se llega a los sitios sagrados, cómo se habla con los mayores y los mamos, lo que se puede preguntar y lo que se puede escribir”.

Los maestros indígenas kankuamo deben ejercer con profesionalismo su labor educativa en función de la ley de origen e historia tradicional como lo hacen con las áreas del conocimiento del MEN, y acatar el gobierno del pueblo kankuamo, “para que enseñen con palabras y con actos. Los estudiantes kankuamo deben convertirse en investigadores permanentes de su realidad y para ello deben ser guiados por los principios de la investigación propios y la reflexión constante, para acceder a la investigación referencial y documental; la investigación en el sitio y de fuente directa es, en palabras de los mayores, el primer paso en la formación del investigador kankuamo” (Arias, 2008).

Tanto los maestros del pueblo kankuamo, como la escuela y la comunidad, son parte integral del proceso educativo, por tanto deben participar en las investigaciones que desarrollen los estudiantes; esta “se articula a través de la oralidad con los mayores conocedores de la tradición para conocer y divulgar nuestra cultura y la interrelación y debe mantenerse alrededor del respeto y confianza”.

El fortalecimiento de la investigación, “estrategia de aprendizaje propio en el plan de estudio, es un eje transversal en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación kankuama; por eso la comunidad, los docentes, los niños y niñas, los jóvenes, los mayores, las autoridades deben garantizar dentro del territorio una función ecológica y social, tales como fortaleciendo la medicina tradicional desde la misma preparación de la placenta, las artesanías, la música, tradición oral articulando a la escuela como un todo integral, conociendo los sitios sagrados” (Arias, 2008).

Dentro del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) unitario, “el plan de investigación sobre las áreas propias recurrirá a las fuentes de ley de origen, conocimientos ancestrales de las mayores autoridades tradicionales, para fortalecer la educación propia y replantear los contenidos académicos de las áreas convencionales y desarrollarlas de acuerdo con los elementos de nuestra cultura” (Arias, 2008). Para que el proceso investigativo en la educación propia kankuama sea exitosa debe fortalecerse a través de la sensibilización, el conversatorio, la socialización y la enseñabilidad y buscar la unidad y solidaridad entre la comunidad; igualmente se debe fomentar el acudir al sitio de pagamiento, así como fomentar el servicio, identificar y comunicar problemas y necesidades, enseñar la importancia del trabajo comunitario para rescatar la costumbre ancestral; “integrando a los adultos mayores, formando a los niños en el trabajo comunitario, realizar con amor y sin egoísmo estos trabajos,

pensando siempre en el mejoramiento de la comunidad para el bienestar de todos” (Arias, 2008).

El plan de estudio kankuamo contiene asignaturas específicas que desarrollan la cultura y tradición de forma transversal en todas las áreas del conocimiento. El plan de estudios como lo ofrece y dispone la ley se desarrolla con sus usos y costumbres y con diferentes formas de concebir el mundo. Mientras el fundamento principal de la cultura propia sea fuerte y se arraigue de manera positiva, los conocimientos externos nos servirán para enriquecer cada vez más el proceso y mejorar la calidad educativa dentro del resguardo y la calidad de vida de toda la comunidad kankuama.

La construcción del plan de estudio propio está centrada en el desarrollo de lo propio, en tanto reconocemos que nuestra mayor falencia es el proceso de culturización que hemos vivido a lo largo de la historia. Los etnoeducadores tienen en cuenta el nivel cultural, educativo y político en el proceso de aprendizaje y formación del estudiante kankuamo, preparándolo para la vida de acuerdo con sus mandatos internos, usos y costumbres; compartiéndolo con diferentes grupos en las instituciones de manera unitaria e intercultural con las autoridades tradicionales; concertando políticas en la Sierra Nevada de Santa Marta, en defensa de su territorio y autonomía, aprendiendo una lengua de los pueblos hermanos.

## 5. Modelo de educación indígena del pueblo nasa

El pueblo nasa, localizado en el departamento del Cauca, es la mayor población indígena en Colombia, seguida por los wayúu de La Guajira. Al respecto Galeano (2006) afirma: “son siete las poblaciones sobreviviente desde la penetración española, entre ellos los nasas, gambianos, totoroce, kokonucos, yanaconas, eperara-siapidara y los ingas.” Hay una variedad lingüística, verdadero mosaico cultural interétnico, pueblos indígenas que hablan la lengua nasca, gambiano, totoreño, siapedee (sia), quechua, que pertenecen a diversas familias lingüísticas.

En Colombia la experiencia regional más significativa en etnoeducación la desarrollan los pueblos indígenas del Cauca, asociados al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); incluyeron en el plan de estudio la enseñanza de la lengua nazayuwa que significa idioma o lengua del indio. Es innegable que a los pueblos indígenas no se les ha permitido la aprendibilidad de su cultura a través de la educación formal (Galeano, 2006). Los indígenas del Cauca convirtieron la educación en un instrumento para recuperar, recrear y consolidar su esencia cultural en las nuevas generaciones para tejer la memoria, la identidad y el destino de nuestros pueblos.

Los pueblos indígenas del Cauca perciben la educación como un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, descubrir las raíces culturales, fortalecer su identidad y potencializar el sentido crítico para la forma-

ción de sus dirigentes comprometidos con su propio proyecto de vida (CRIC, 2005). Afirmó Galeano que el proceso educativo avanza y el nivel pedagógico mejora, gracias a la relaciones entre el CRIC y las Escuelas Normales, donde los maestros indígenas se profesionalizan. En el convenio de La María de 1996 se firmó con el Estado, para administrar autónomamente la educación del programa de educación indígena, logro comunitario y luchado contra el argumento gubernamental de ilegal porque su elaboración no correspondía a todos los criterios establecidos por el MEN, sostiene Galeano.

La etnoeducación indígena del Cauca es uno de las más sólidas en el CRIC en relación con otras experiencias regionales porque mantiene los principios y criterios de la organización indígena y el apoyo nacional e internacional (Galeano, 2006). Es bilingüe e intercultural, y su estructura curricular la constituyen tres componentes claves. El componente político organizativo, denominado PEC, que incluyen los planes de vida de los resguardos y la propuesta educativa indígena, principios y fundamentos elaborados por la comunidad en lo educativo, ambiental, economía y territorialidad. El componente pedagógico-cultural, con cuatro ejes temáticos de trabajo: licenciatura en pedagogía comunitaria, formación en lenguas nativas, seguimiento y acompañamiento de los PEC, producción de material pedagógico y un centro de documentación (Galeano, 2006).

En cuanto a lo administrativo, los etnoedu-

cadres del CRIC reciben su salario de diferentes fuentes, del sistema general de participación, fondo de regalías, de la Corporación Nasa Kiwe y de la cofinanciación de los cabildos. Su apoyo es en la infraestructura educativa, lo mismo que la articularon de las instituciones educativas del Estado en atención al Decreto 982 para la atención de la educación indígena. El CRIC desde el 2005 asumió la administración de los recursos del Estado para la educación en sus territorios; además de ser pionero es modelo en el país y se aspira a la creación de una universidad indígena con un pensamiento ancestral.

Por otro lado, funcionan programas de administración y gestión propia en el resguardo de Jambado, escuela de salud en el resguardo de Huellas, derecho propio en el resguardo de Caloto y licenciatura en pedagogía comunitaria, son el embrión de la universidad indígena (Galeano, 2006). En la elaboración del PEC intervienen maestros indígenas, padres de familia, las autoridades mayores ancianos o chamanes aportan orientaciones y sabidurías de la vida en sus escuelas y se desarrolla en todas las escuelas indígenas y tiene el carácter de unitario; aun así predomina en los resguardos la educación tradicional estatal.

## 6. Etnoeducación indígena wayúu

El pueblo wayúu habita en la parte media y alta del departamento de La Guajira; su lengua nativa el wayunaiki; pertenecen a la familia lingüística arawak (Arango y Sánchez, 2004). Para Rodríguez, (1995):

*“La realidad sociocultural wayúu radica en que la educación tradicional, se ejercita por aprendizaje en contextos y situaciones prácticas y cotidianas, en donde la observación y comunicación son las fuentes que desencadenan los procesos de enseñanza y asimilación del universo indígena y encierra los lazos entre la palabra y el vivir.”*

Los etnoeducadores wayúu reciben el acompañamiento, apoyo, formación y asesorías de la Universidad de La Guajira y de Caracol, en formación en publicaciones de materiales didácticos en lengua wayunaiki. “La educación bilingüe e intercultural en la comunidad indígena deberá enfrentar esta correlación lengua/oralidad/cultura, articulada al proceso etnoeducativo curricular en las escuelas” (Rodríguez, 1995). La problemática existente en etnoeducación, radica en lo que manifiesta Trillos (1999: 68):

*Pretender enseñar al educando a escribir tanto en su lengua materna, como en el castellano. Se analiza como un fenómeno especial de transmisión de la oralidad a la escritura, un grupo menor de habitantes es ágrafo y otro grupo minoritario es bilingüe y ha tenido acceso a la escritura por medio de la educación. La educación bilingüe es conceptualizada no solo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, sino como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas por casi cinco siglos de predominancia española.*

## 7. Etnoeducación indígena mokaná

La comunidad indígena mokaná en los albores del siglo XXI, está conformado por cabildos urbanos y rurales en el territorio ancestral de sus antiguos y extinguidos resguardos en el departamento del Atlántico, son descendientes de la etnia mokaná, su lengua extinguida y en proceso de recuperación, su legado cultural de filiación lingüística de los arawak.

### 7.1. Proceso etnoeducativo mokaná

Inicialmente surgió en el cabildo indígena de Tubará a través de charlas, conferencias, conversatorios y diálogos de saberes relacionados con la etnohistoria y cultura, cosmogonía, usos, costumbres, música, ritos, danzas y tradiciones, dirigidas a estudiantes de las instituciones educativas y miembros del Cabildo Indígena Mayor Mokaná de Tubará, con trabajos de campo a sitios arqueológicos del legado mokaná.

Los docentes mokaná, desarrollaron en el Instituto Técnico Agropecuario el proyecto de aula “Producción de textos desde la escuela sobre aspectos relacionados con la cultura mokaná de Tubará”; proyecto apoyado y avalado por las autoridades mayores y comunidad indígena (Vitali y Coll, 2000). Fortalecieron el rescate y visibilización de diversos elementos tradicionales, conocimientos de la etnobotánica y saberes del legado cultural, la recuperación de usos y costumbres, la valoración de las raíces étnicas mokaná, articulando lo propio y lo ajeno desde la interculturalidad. lo anterior en sus respectivas asignaturas, actividades extracurriculares

que extendieron a las comunidades indígenas de Juaruco y El Morro (2002).

En el 2006 la Secretaría para el Fortalecimiento Étnico del Cabildo Indígena de Tubará extendió el proceso etnoeducativo al Cabildo Indígena de Malambo y compartió con un grupo de maestros los diálogos de saberes ancestrales con el propósito de iniciar el proceso de la etnoeducación en las escuelas del departamento del Atlántico con presencia de cabildos indígenas.

A finales del año 2009 se presentó al Consejo Regional de Autoridades Tradiciones Indígenas Mokaná, el proyecto Etnoeducación, denominado Morotuawa, Programa de Educación Intercultural Propia Mokaná, como aporte al Sistema Educativo Indígena Propio, aprobado por las autoridades mayores del CRATIMA y apoyado por el Instituto de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y en el 2010 se presentó a la Consejería de Educación Propia Intercultural de la ONIC. En junio de 2011 será socializado en la macro indígena en Tubará ante el Consejero Mayor de la ONIC y autoridades mayores tradicionales de la comunidad mokaná.

Este proyecto tiene el propósito de implementar la educación indígena, en el territorio del Atlántico, capacitando a docentes y miembros de los Cabildos Indígena Mokaná del Atlántico, mediante el diplomado “Educación indígena mokaná y diálogos de saberes”.

Inicialmente se articuló al currículo escolar a través del PEI como proyecto de aula de forma transversal en las asignaturas oficiales avaladas por el Ministerio de Educación Nacional, tanto en la Educación Básica Primaria como en la Secundaria, con el nombre de **Educación Indígena Mokaná**, para en un futuro implementarlo como programa en las instituciones educativas del departamento del Atlántico donde existan Cabildos Indígenas Mokaná.

El proyecto comprende cinco momentos: Primero, la *socialización ante las autoridades indígenas tradicionales mayores*, con presencia de directivos docentes, docentes y cabildantes en las comunidades de Malambo, Tubará, Galapa, Baranoa, Usiacurí, Puerto Colombia y Piojó y cabildos rurales. El segundo es conformar grupos de etnoinvestigadores mokaná y de apoyo con miembros de los cabildos en cada una de las comunidades indígenas. El tercer momento es desarrollar el diplomado “*Educación indígena mokaná*” a través de módulos dirigidos por docentes investigadores expertos en la temática provenientes de diferentes universidades de la región y del país. Un cuarto momento consiste elaborar el programa “*Morotuawa - Educación Indígena Propio Mokaná*” con módulos temáticos para estudiantes de 1° a 11° grado, aprobado por el CRATIMA y concertado con los directivos docentes de las instituciones educativas urbanas y rurales de Tubará, Galapa, Malambo, Usiacurí, Baranoa, Piojó y Puerto Colombia. Y el último paso es diseñar la cartilla *Lengua Mokaná*, con asesoría de la antropóloga Lina Montoya Mora-

les y la lingüista María Trillos Amaya, quien a su vez se desempeñará como guía de consultas y aprendizaje, para los etnoeducadores en las distintas escuelas de las comunidades indígenas mokaná existentes en los municipios con presencia de cabildos indígenas.

El objetivo general es diseñar un programa de educación indígena intercultural propio mokaná, que dé cuenta del legado etnohistórico, de sus problemas, necesidades, usos y costumbres desde la interculturalidad que fortalezca los lineamientos curriculares de la Etnoeducación indígena promovida por el Ministerio de Educación Nacional y se articule a los planes de estudio en las instituciones educativas en el territorio mokaná Malambo, Tubará, Galapa, Baranoa, Usiacurí, Piojó y Puerto Colombia y sus corregimientos.

Específicamente, se realizó un encuentro de maestros mokaná y autoridades mayores del CRATIMA, donde se analizaron la problemática y necesidades de la educación indígena e identificaron los criterios metodológicos para la innovación del diseño del programa etnoeducativo desde la visión del pensamiento indígena. De la misma manera se conformó un equipo de etnoeducadores representativo indígena del CRATIMA comprometidos en la elaboración y diseño del programa etnoeducativo, que incluirán núcleos temáticos contextualizados, conservando lo que cada escuela desarrolla frente a los lineamientos del MEN en sus planes de estudios.

Se presentó al MEN por intermedio de la ONIC, el diseño del programa etnoeducativo del CATRIMA, para su implementación en los planes de estudio en las escuelas del territorio mokaná en el Atlántico. Además se solicitó a los coordinadores de Programas en Educación de las universidades de Barranquilla, que capaciten en etnoeducación a maestros mokaná para fortalecer los procesos de aprendizajes acorde con las aspiraciones de la ONIC. También se coordinó con las comunidades educativas convencionales del departamento del Atlántico, la implementación de los conocimientos ancestrales, sus valores culturales, usos y costumbres, su etnociencia en los planes de estudios del currículo escolar, para su reconocimiento y visibilización en la sociedad y contexto regional y nacional. Igualmente se elaboró un inventario de topónimos arawak y de sitios sagrados existentes en el territorio ancestral, de la misma manera una cartilla didáctica como guía para la enseñabilidad y aprendibilidad de la etnohistoria y cultura mokaná.

La educación indígena mokaná, orientada a fortalecer y garantizar la permanencia cultural, formando estudiantes con principios y valores humanos espirituales, saberes ancestrales establecidos en la ley de origen, dentro y fuera de las aulas escolares, acorde con los saberes científico y tecnológico del mundo globalizado; innovando un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural, integral y permanente los principios culturales, territoriales y de trabajo cooperativo para la consolidación de la identidad y autodeterminación, articulados a la dinámica cotidiana de

las comunidades indígena mokaná del Atlántico. Igualmente formar personas con fundamento en los principios de la ley de origen mokaná, con visión ancestral del orden en su territorio; críticos, investigadores, reflexivos, con sentido de pertenencia, comprometidos con sus comunidades y competentes para la conservación de la naturaleza y medio ambiente, la defensa y permanencia de su cultura, el autodesarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad mokaná. La educación indígena propia facilita la consolidación del proceso identitario como comunidad mokaná, respetando la diferencia dentro de la diversidad étnico-cultural e intercultural en el Caribe colombiano y el país, fortaleciendo todos los elementos étnico-culturales que identifican a los mokaná: su tradición oral, sus costumbres, música, artesanías, medicina tradicional y la futura reconstrucción de la lengua nativa.

De la misma manera ser portador y portadora de una conciencia y pensamiento indígena del ser mokaná basada fundamentalmente en nuestra ley ancestral, el conocimiento de su historia antigua, enseñada con prioridad en las instituciones educativas, fomentando el respeto y conservación por el medioambiente natural y comunitario, a través de la espiritualidad mokaná y normas en el territorio ancestral. Los fines de la educación indígena intercultural mokaná fortalecerá la oralidad; dignificará las personas, naturaleza, reconocimiento y respeto por las autoridades indígenas de gobierno autónomo, comprometidos solidariamente con otras comunidades y pueblos indígenas existentes en el Caribe

colombiano. De la misma manera tendrá como eje central, el legado tradicional de su cultura, una conciencia ambientalista y solidaria entre sus hermanos y hermanas y con otros indígenas de la región y del país, además de formar personas competitivas tanto en el sistema educativo nacional del MEN como en el propio, en procura de la consolidación de la identidad étnica mokaná del Atlántico.

El programa sugiere innovar en el plan de estudio articulado a las áreas del conocimiento de las ciencias sociales, naturales, castellanos y otras, ejes temáticos como: *Territorio, biodiversidad y medioambiente*.

### **8. La interculturalidad en la cotidianidad de los pueblos indígenas**

Desde lo académico, “el interculturalismo es el compartir y aprender a través de las culturas con el fin de promover el entendimiento, la igualdad, la armonía y la justicia en una sociedad diversificada”. La visión generalizada que tienen los pueblos indígenas del interculturalismo está relacionada con su cosmogonía y se expresa en las relaciones interétnicas de sus diálogos de saberes ancestrales en todos los aspectos de su cotidianidad y convivencia sociocultural, política, educativa, comunitaria entre otros para preservar la pervivencia de sus usos y costumbres e identidad cultural. El pluralismo cultural se concibe como “modelo de organización social para convivir armoniosamente en sociedades, grupos o comunidades étnicas, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes”; en ese sentido

Colombia es un país pluricultural, multiétnico y lingüístico. Lamo de Espinosa (1995) define el multiculturalismo descriptivo, como la “convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas” y el multiculturalismo normativo lo define como “proyecto político” con respeto a las identidades culturales, no como reforzamiento de su etnocentrismo, sino como camino más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia, la fertilización cruzada y el mestizaje”. Tiene como principios “el respeto y asunción de todas las culturas, el derecho a la diferencia y la organización de la sociedad de tal forma que exista igualdad de oportunidades y de trato y posibilidades reales de participación en la vida pública y social para todas las personas y grupos con independencia de su identidad cultural, interracial, religiosa o lingüística”.

El multiculturalismo como “ideología propugna la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad se relacionan entre las mismas; la interculturalidad referencia a la dinámica de las comunidades culturales”. Afirma Rodrigo Alsina (1999), que:

*La comunicación intercultural debe iniciarse para conocer a los otros, a través de un diálogo que ha de ser tanto crítico como autocrítico. En segundo lugar, es necesario desterrar los estereotipos negativos de las otras culturas, tan hondamente arraigados en ocasiones. En tercer lugar, es necesario iniciar una negociación intercultural desde una posición de igualdad. En cuarto lugar,*

*hay que relativizar nuestra cultura. Ello permitirá estar en disposición de considerar los valores culturales y, en su caso, aceptarlos.*

Marcelino Arias Sandi y Miriam Hernández Reyna (2007), traen el concepto de pueblos originarios y pueblos tradicionales para comprender el interculturalismo y cómo podría darse en la cotidianidad entre los pueblos indígenas en el contexto latinoamericano y en particular en Colombia entre nuestras culturas indígenas. “Los debates del interculturalismo latinoamericano han ofrecido un centro teórico y político al tema de los pueblos indígenas, considerados como nuevos actores políticos en diversos aspectos de su convivencia como la políticas, laborales, ecológicas y educativas”.

Desde esta mirada el interculturalismo, se intuye que los pueblos originarios son las reservas de posibilidades de sobrevivencia social y planetaria que se argumente a partir del valor de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas. Puede afirmarse que “los pueblos indios ofrecen un conjunto de alternativas que implicarían una epistemología y una concepción del mundo radicalmente diferente y superior, si el objetivo es la igualdad del hombre y una relación armónica con el planeta”.

El interculturalismo multiétnico pervive gracias, tanto a los pueblos originarios, como a los tradicionales y mantienen sus fortalezas y tradiciones orales de sus costumbres milenarias ancestrales que constituye la esencia nuclear de

sus identidades culturales; además sus orígenes anteceden al primer contacto indo hispánico. Con relación a las comunidades tradicionales, su identidad no es el resultado de los procesos globales, pues los pueblos indígenas en su lucha de resistencia marcan fronteras para defender sus tradiciones frente a los embates del mercado y del consumo global. Los pueblos tradicionales conservan sus principios identitarios e interculturales con anterioridad a los procesos del mundo globalizado, tecnológico en el cual se dinamiza actualmente la cultura contemporánea.

Para el interculturalismo como visión política, los pueblos originarios y los pueblos tradicionales son una misma identidad, cuyo valor ha sido atribuido a la permanencia de esa identidad, construida en la base primigenia de sus costumbres y tradiciones (Polanco, 2003). La visión de los pueblos indígenas referente a la interculturalidad y multiculturalidad se fundamenta en el compartir de sus saberes legados de generaciones ancestrales compartidos fraternalmente con otros grupos étnicos, los cuales se hacen tangibles en los encuentros interétnicos tales como en las macroindígenas regionales o en congresos, o simplemente en encuentros para el intercambio de sus asuntos propios.

### **9. Impacto en la comunidad indígena de Nabusímake**

Generó reflexiones y debates para impulsar la propuesta, rediseñó al Programa de Educación Indígena Intercultural Bilingüe en la región del Caribe colombiano, como estrategia pedagógica

que aporte nuevos conocimientos y llene el vacío en los planes de estudio de la educación indígena y se articule desde la flexibilización el diálogo de saberes ancestrales-tradicionales con los conocimientos universales. Desde esta visión del pensamiento indígena se consolidaría el sentido de pertenencia, la fraternidad entre comunidades indígenas, conservándose el legado ancestral, haciéndose visible la identidad étnica-cultural de los pueblos indígenas en el Caribe colombiano. Se demostró:

- La existencia de una educación indígena propia con un proceso de trabajo integral en las escuelas de Nabusímake, un PEC único con énfasis en el rescate de su legado cultural.
- Los etnoeducadores tienen formación docente con énfasis en etnoeducación, son bilingües, comprometidos con el desarrollo socio-cultural orientando a los planes de vida de la comunidad. Además desarrollan una práctica pedagógica etnoinvestigativa con prioridad en el rescate del legado cultural ancestral.
- Innovaron en los planes de estudio y PEC con nuevas asignaturas para fortalecer su identidad étnica, suprimieron otras por no ser importantes a su cultura.
- Realizan un proceso de enseñanza-aprendizaje con prioridad en temáticas de su microentorno y territorio con participación, aporte de autoridades mayores tradicionales y padres de familia. Que los maestros indígenas están motivados y dispuestos a participar con el rediseño del programa de etnoeducación indígena intercultural bilingüe para la región del Caribe colombiano.
- La etnoeducación indígena debe mirarse en estrecha relación con la globalización, los avances de la ciencia y tecnología que plantean múltiples fenómenos, problemas y retos en ámbitos de la actividad humana, ejemplo de ello, el proyecto productivo en etnociencia es el café arhuaco TIWUN (origen), quienes lo exportan al Japón.
- Las prácticas pedagógicas de los etnoeducadores son trascendentes a la educación colombiana, parten de los diálogos de saberes que difunden maestros indígenas y autoridades mayores tradicionales en sus territorios ancestrales, permiten percibir un mundo pedagógico diferente.
- El pensamiento pedagógico de los maestros indígenas tiene como eje central la dinámica sociopolítica, religiosa, etnoeducativa, económica, comunitaria y ambiental y gira en torno a la cosmogonía, cosmovisión del mundo, al respeto sagrado por la madre tierra, ley de origen, derecho mayor o propio y cultura ancestral.
- La cosmogonía determina la ideología y concepción que tienen del sistema etnoeducativo y se refleja en el principio pedagógico de enseñar primero su propia cultura y después la civilizada.
- La educación indígena en el Caribe colombiano, aporta al fortalecimiento de la interculturalidad al sistema educativo indígena propio y al MEN, nuevos saberes, su etnopedagogía educativa con característica del ser caribeño, centrada en un aprendizaje significativo, crítico y productivo desde la diversidad intercultural bilingüe.

- La etnoeducación pensada desde la visión de los educadores indígenas, debe estar estructurada con base en la diversidad étnica-cultural que existe en la región del Caribe colombiano y el país, para recuperar y preservar la memoria histórica de sus tradiciones milenarias y costumbres que identifican a las culturas indígenas de Colombia.

### Referencias bibliográficas

- Agreda (1999). *La etnoeducación: una respuesta a las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá.
- Aguirre (1999). *Culturas, lenguas, educación*. Bogotá: Gente Nueva.
- Arango, S. (2004). *Los pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Arias, J. (2008). *Makú Jogúki. Ordenamiento educativo del pueblo indígena kankuamo*. Sierra Nevada de Santa Marta. Documento del Resguardo Kankuamo.
- Bunchanawin (1997). Hablamos como nos enseñaron nuestros abuelos. En m. A.W. & otros, *Universo Arhuaco*, No. 10 (pp. 71, 72). Medellín: Oficina Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005). Censo Población. Bogotá: Planeación Nacional.
- Dolmatoff (1991). *Los Ika. Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Galeano (2006). *Resistencia indígena en el Cauca, labrando otro mundo*. Cali: Interteam.
- García, & otros (1998). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Iberoamericana de Educación. No. 13. p. 243.
- Martínez, M. (1980). *Lineamientos para un proyecto educativo indígena*. Bogotá: Guadalupe Ltda.
- Mendoza (2000). Cosmogonía y etnobotánica en la salud y cultura arhuaca de Nabusímake. *Prospectiva Social*. No. 5. Universidad Simón Bolívar. p. 65.
- Mendoza (2008). Etnoeducación indígena intercultural en el Caribe colombiano. *Educación y Humanismo*. No. 14. p. 195.
- Mendoza (2009). *Morotuawa: educación indígena intercultural propia mokaaná*. Barranquilla.
- MEN (1995). Decreto 804 de 1995. p. 7. Bogotá.
- (MEN), M. d. (1996). La etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Bogotá: Viceministerio de Educación Nacional.
- ONIC (noviembre de 2009). Educación propia: desafío de los pueblos indígenas. *Unidad Indígena*. No. 125. p. 12.
- Parra, R. (2005). *Comunidades étnicas en Colombia, cultura y jurisprudencia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez (1995). Lengua, oralidad y etnoeducación en la cultura wayúu. *Studia*. Vol. 1 No. 1. Universidad del Atlántico. p. 67.
- Sichra (2006). *La educación intercultural bilingüe extiende sus fronteras*. Buenos Aires, Argentina: PROEIB.
- Trillos (1998). Observación al documento de Roberto de Wavrin sobre la lengua kankuamo

- o kampanake. En: P. Rivet, Documentos sobre lenguas aborígenes de Colombia, Vol. II, Lenguas de la Orinoquia y el norte de Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Trillos (1999). El entramado de la multiculturalidad: respuesta desde la etneducación. En: Aguirre. *Cultura, lengua, educación* (p. 15). Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Trillos (2003). *Pasión y vida de las lenguas colombianas*. Bogotá: Linotipia Bolívar, Vol. 2.
- Vásques (2007). *Educación rural Fase II, Marco de participación de las poblaciones étnicas*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC.
- Vitali, C. (2002). Producción de textos desde la escuela sobre aspectos relacionados con la cultura mokaaná de Tubará. En: M. Unda, *¿Cómo se experimenta hoy con el lenguaje y comunicación en la escuela?* Tomo 4 (pp. 39 y 40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Wuaira (2007). Experiencias de conversación del territorio ancestral de los inganos en el Putumayo colombiano. En: D. & otras, *Mujeres indígenas, territorialidad y biodiversidad en el contexto latinoamericano* (p. 130). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.