

La etnoeducación como estrategia de desarrollo social de la parcialidad indígena mokaná de Tubará*

Malory Jiménez Reyes**

Recibido: 20 de enero de 2012

Aceptado: 21 de marzo de 2012

The ethnoeducation as a strategy for social development of the indigenous mokana families from Tubara

Palabras clave: Etnoeducación, Exclusión, Desarrollo social.

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación “Las familias mokaná y su participación sociocultural en el municipio de Tubará”. A partir de un modelo cualitativo-etnográfico y la aplicación de técnicas como entrevistas semi-estructuradas, observaciones participantes y registros fotográficos, se logró la caracterización de la población sujeto de intervención, evidenciándose el proceso de aculturación que afronta la parcialidad indígena. De los resultados obtenidos, se concluyó que la etnoeducación es un mecanismo contundente para el rescate y la consolidación del legado etnocultural. Asimismo la etnoeducación está directamente relacionada con los procesos de participación ciudadana y el desarrollo socioeconómico de las poblaciones étnicas. Lo anterior dio origen al diseño de la cátedra etnoeducativa Morotuawa “Educación indígena intercultural mokaná”.

Key words: Ethno, Exclusion, Social development.

Abstract

This article is the result research entitled, “The mokana families and their sociocultural participation in Tubara town” based on the implementation of techniques such as the qualitative-ethnographic model and semi-structured interviews, participant observations and photographic records, was the characterization of the population of intervention, demonstrating the process of acculturation that faces the indigenous bias. From the results, it was concluded that ethnic education is a strong mechanism for the recovery and consolidation of ethnocultural heritage. Also ethnic education is directly related to the processes of citizen participation and socioeconomic development of ethnic populations. This gave rise to the design of the chair Morotuawa ethno-educational “Intercultural mokana Indian Education”.

* El presente artículo surge de la investigación realizada en el marco de la beca pasantía como joven investigadora e innovadora “Virginia Gutiérrez de Pineda” convocatoria nacional 510 de 2010. De Colciencias,

** Docente investigadora, Maestrante en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, miembro del grupo: Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, Universidad Simón Bolívar. mjimenez70@unisimonbolivar.edu.co

Introducción

La educación es la base más importante del avance y desarrollo de los países. Su calidad permite formar personal capacitado para asumir las realidades y los retos que impone la sociedad. Ella propende también por la integralidad del ser humano, haciendo de estos seres éticos, es decir, de proceder responsable con su vida, con el entorno al que pertenecen y con el servicio que puedan prestar a la humanidad.

Al respecto, Delors (s.f.) afirma: “La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la Nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta” (p. 8).

Es importante destacar, sin embargo, que, en el marco de la formación de los individuos y los pueblos, existe el riesgo de generar mutaciones culturales que impactan en la cotidianidad y trastocan los procesos sociales y de identidad. Esta situación afecta principalmente a las minorías indígenas, y de allí la necesidad de innovar en los modelos pedagógicos para contrarrestar la tendencia de aculturación que se ha constituido en el común denominador de las parcialidades indígenas y, en lugar de ello, fortalecer el sentido de pertenencia en sus habitantes, con el fin de perpetuar legados y propiciar desarrollo social.

En correspondencia con lo anterior, el lugar constituye la referencia más profunda de arraigo, representando para los pobladores su historia y su origen como colectividad. Justo aquí, desde la relación entre lugar y habitante, los vínculos socioculturales adquieren un valor indispensable, transformándose, a partir de manifestaciones autóctonas evidentes en el diario vivir de las familias, en soportes de identidad de los pueblos con tendencia a la desaparición (Gómez, 2009).

Para referirse a los indígenas, afirman en este sentido Máñez y Reinoso (2009):

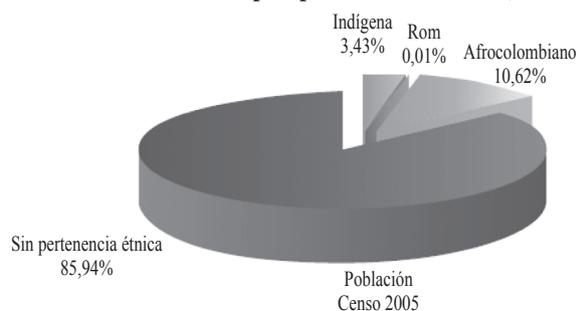
Son el rostro y la cultura de los pueblos originarios los que frecuentemente identifican a los países indoamericanos. Las zonas arqueológicas, los códices pictográficos, las costumbres, las artesanías, la comida, las danzas y la música así como la vistosa indumentaria que portan invitan a internarse en un universo pletórico de simbolismo, el cual es expresado a través de un sinnúmero de lenguas, muchas de las cuales se escuchan todavía hoy en diversas regiones (p. 7).

Partiendo de ello, se puede inferir que no existe coherencia entre el reconocimiento que otorga el Estado a los pueblos indígenas, la visibilización que ostenta la Nación gracias a la existencia de sus legados ancestrales y la calidad de vida, puesto que un número significativo de estos grupos étnicos se encuentra en condiciones deplorables debido a la vulneración de sus derechos.

Para el caso de Colombia, el Artículo 7 de la Constitución Política “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” y reafirma su postura mediante el Artículo 68, que reza: “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”. Bodnar (2005) destaca que la Constitución de 1991 fue la concreción y expresión normativa de la necesidad de fomentar en toda la sociedad relaciones de mutualidad e interculturalidad, en vez de relaciones de dominación de la sociedad hegemónica hacia las minorías étnicas. Lo anterior deja claro y pone en tela de juicio la gestión realizada por las autoridades competentes en torno a los procesos etnoeducativos que se están desarrollando y los que aún no se han gestado en lugares con presencia de grupos étnicos.

De acuerdo con la información suministrada por el censo del DANE de 2005, de un total de 41.468.384 personas encuestadas, el 3,43%, es decir, 5.709.238 reconocieron pertenecer a un grupo étnico, mientras que el 85,94% no se identificó como población indígena y en menores proporciones se ubicaron los afrocolombianos, el pueblo Rom o gitano y el personal que no accedió a responder sobre su pertenencia étnica con el 10,62%, 0,01% y 2,08%, respectivamente. Está claro que Colombia es un país pluriétnico y multilingüe, puesto que se hablan 63 lenguas amerindias y una diversidad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas (Arango y Sánchez, 2004).

Figura 1. Distribución de la población colombiana censada por pertenencia étnica, 2005



Teniendo en cuenta lo anterior es pertinente preguntarse: ¿hasta qué punto la educación puede llegar a vulnerar los derechos de las poblaciones étnicas y/u homogeneizarlas en la medida que omite la peculiaridad de las mismas? El presente artículo deja en evidencia la problemática que afronta la parcialidad indígena mokaná del municipio de Tubará, Atlántico y la lucha por el rescate de su legado etnocultural.

Aproximaciones teóricas

La etnoeducación

El Artículo 1 de la Ley General de la Educación “señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”, dejando claridad en la obligación de brindar y reorientar los modelos pedagógicos según la particularidad de las personas y el medio en el que estas se desarrollan.

La Constitución Política de Colombia, al referirse a la etnoeducación, dice que esta debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respe-

to de las creencias y tradiciones de los grupos o comunidades que integran la nacionalidad y poseen una lengua, unas tradiciones, unos fueros propios y autóctonos. Además de estar regida por los principios de la Ley General de Educación y tendrá criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (Ley 115 de 1994, Arts. 55, 56). En coherencia con lo anterior, Del Moral (2011) afirma que:

La etnoeducación, como perspectiva sociocultural, traduce las expectativas de búsqueda de nuevos modos de expresión cultural, social y política en las comunidades indígenas, y toma en cuenta la interculturalidad y la diversidad cultural, a partir del conocimiento y del respeto por la cultura indígena para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar otras culturas; reconocer al indígena como miembro de la sociedad; respetar sus derechos de recibir una educación digna acorde con las necesidades de su entorno. Hablar de diversidad cultural es reconocer que las comunidades indígenas son diferentes porque viven en circunstancias diferentes y no por cuestiones de raza (p. 81).

En ese sentido, la etnoeducación sitúa al individuo en su propio contexto y permite interacciones respetuosas e igualitarias en medio de la diversidad cultural. De esta forma, no hay influencia de una cultura sobre otra ni hegem-

nias culturales o, en el peor de los casos, una confluencia de la peculiaridad de varias y, por ende, la pérdida de todas. Justo aquí es pertinente abordar el tema del reconocimiento del otro, las dinámicas y tendencias de las relaciones en medio de la diversidad étnica.

Los procesos globalizadores traen consigo conceptos novedosos, nuevas formas de ver e interpretar el mundo y de participar en él, formas divergentes que impactan a nivel familiar y social. Lo anterior supone cambios de proceder, movimientos masivos que arrasan gente en la medida que personas, por voluntad propia o no, conocedoras de las implicaciones o no, se acogen a la modernidad. Es importante destacar que estas acciones propositivas y las nuevas opciones de vida que hoy se ofrecen han permitido mantener las puertas abiertas al desarrollo, sin embargo, la parte negativa del asunto está en la omisión de un planeta integrado por razas y culturas, y en la socialización al obviar un discurso intercultural, entre otros. Si bien es cierto que esto hace parte de los avances del mundo, de la realidad cambiante y hasta del desarrollo de los países, es pertinente preguntar hasta qué punto se puede hablar de avances, teniendo en cuenta que minorías étnicas y sus legados ancestrales están en vía de extinción, puesto que el Estado es el garante de su permanencia, tal como lo expone la Constitución Política colombiana. Según Mansilla (2004):

En la actualidad uno de los problemas centrales de la interculturalidad está vin-

culado con la temática del reconocimiento por el otro. Las sociedades andinas han ingresado en el proceso globalizador con vínculos desiguales que las atan a otras culturas: la constelación básica resultante es de una marcada asimetría. Y las culturas dominantes del Norte no reconocen a las sociedades andinas y menos a las comunidades indígenas como iguales. Una identidad estable y razonable requiere de comunicaciones e intercambios de variado tipo con los otros, lo que, en el fondo, ejerce la función de consolidar la identidad mediante el reconocimiento por los otros (p. 380).

El mismo autor es más enfático al expresar que “en la confrontación con el otro el sujeto tiende a percibirlo primeramente como lo extraño, pero el reconocimiento de lo propio en medio de lo ajeno es paradójicamente lo que permite un conocimiento cabal de uno mismo” (p. 24).

Por su parte, Gros (s.f., citado en Reyna, L., 2000) señala que se ha dado: “una internacionalización de la cuestión indígena” y “una preocupación creciente por la ‘diversidad cultural’ en un mundo marcado por la presencia masiva de un complejo cultural e industrial cuyos efectos homogeneizantes afectan la particularidad de las culturas nacionales y locales” (p. 177).

En coherencia con lo expuesto anteriormente, Jiménez (2011) habla de las “acciones interacti-

vas y asociativas por parte de los grupos étnicos, con la finalidad de preservar y/o conseguir un fin común tras la postura frente a situaciones determinadas basadas en ideologías que buscan trascender y perpetuarse con el pasar de los tiempos. Es por ello que los orígenes de las civilizaciones se acogieron a este mecanismo, convirtiéndose en creadores de su historia” (p. 211).

En este orden de ideas, se infiere que por muy grandes que sean los esfuerzos que emprenden las parcialidades indígenas, estos se tornan débiles y pierden peso frente a la gran trayectoria y el efecto homogeneizante que hoy envuelve al mundo.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN (1997) se refiere a la etnoeducación como un constante proceso social que parte de la cultura misma y promueve la adquisición de conocimientos, el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad. El incumplimiento de esta premisa limita el desarrollo de las comunidades indígenas, puesto que los conocimientos impartidos no son contextualizados a la realidad socioeconómica que afrontan ni a las condiciones particulares que viven, por lo tanto, vale la pena introducir el concepto de exclusión social como una inclusión agreste a un sistema diferente del propio.

Es importante destacar la postura de la ONIC (1995), institución indígena de Colombia, según

la cual la escuela ha significado la pérdida de la identidad y una forma concreta de desintegración cultural. En un sentido similar se pronuncia Bodnar (2009), quien plantea que imaginar a la humanidad como una línea recta, mediante posiciones hegemónicas impuestas, ha ocasionado un etnocidio de unas culturas hacia otras.

Mora (2001) plantea una importante diferencia al referirse al tema, precisando que las palabras genocidio y etnocidio llevan implícita “la muerte” y operan bajo modalidades distintas. La primera es la eliminación mediante la supresión física y se da de manera inmediata; la segunda es la supresión cultural y la destrucción sistemática de los modos de vida, a través de un proceso paulatino, cuya durabilidad depende de la capacidad de resistencia de la minoría oprimida.

Sobre este último concepto, Camacho (2010) afirma que hablar de etnocidio implica dar una mirada integral a las variables que integran el proceso.

El etnocidio es una categoría conceptual de alta complejidad que no puede medirse con total objetividad. Conjuga variables cuantitativas como la cantidad de población o la superficie territorial con variables cualitativas como la pérdida de la cosmogonía, de los sistemas de organización social y las estructuras de poder local. Se trata de una categoría específica de los procesos de cambio social porque refiere a situaciones forzadas y de

grandes asimetrías, caracterizadas por la agresión y la falta de control del cambio por culturas que no poseen mecanismos para resistir las transformaciones que enfrentan. La decisión de asumir cambios culturales no está en manos del pueblo que sufre el fenómeno. Este le es impuesto por una sociedad que posee más fuerza desde todos los puntos de vista (p. 12).

El etnocidio va más allá de la pérdida y/o transformaciones de legados culturales. Este trasciende a los procesos de participación ciudadana. Por ello, vale la pena hablar sobre exclusión, inclusión y desarrollo social.

Exclusión social

Según Bello y Rangel (2002), “Aparentemente el origen étnico-racial influye de manera importante en la posición que ocupan las personas dentro de la estructura social, siendo la discriminación y la exclusión los mecanismos a través de los cuales un grupo dominante mantiene y justifica la subordinación social y económica de otros, reproduciendo y perpetuando la inequidad”. Esta apreciación puede que no fundamente el accionar de quienes tienen el deber de velar por el cumplimiento de los derechos consagrados en la Carta Magna a favor de las minorías étnicas, sin embargo, en la medida que se da el incumplimiento y la insatisfacción de necesidades, entre otros aspectos, es posible hablar de exclusión y discriminación, es decir, que independientemente del sentimiento y/o ideología que opera detrás de la acción, el resultado será un grupo

excluido, relegado y, por ende, pobre, con poca movilidad social e incapacidad de superación de adversidades. Justo aquí es importante mencionar que la incapacidad no está dada por la ausencia de iniciativas en los integrantes de las parcialidades indígenas, sino que obedece al poco o nulo respaldo por parte de los entes estatales y una prueba fehaciente de ello la constituye el ejercicio de las tradiciones ancestrales que estos grupos étnicos asumen mediante la realización de actos culturales, llevados a cabo a pesar de la inversión que revisten y las limitaciones económicas que afrontan.

Al respecto, Jiménez (2011) afirma que “los intereses del pueblo mokaná son en primera instancia el rescate y la preservación de la cultura mokaná. Para ello, desde las facultades que les otorga la ley y el Cabildo indígena, realizan constantes actividades tendientes a fortalecer su legado ancestral”. Los mokaná por su parte realizan pagamentos, es decir, un ritual sagrado cuya finalidad consiste en honrar y agradecer al dios Hu por la vida y la naturaleza, entre otras cosas. Esta ceremonia sagrada tiene lugar en Piedra Pintada y es presidida por autoridades tradicionales del Cabildo Mayor de Tubará y por representantes del Consejo de ancianos, hombres, mujeres y jóvenes. Adicionalmente, reciben visitas de hermanos de otras etnias como kogi, wayúu, embera, etc. Con motivo de ese acontecimiento, los mokaná son los anfitriones de una gran fiesta que implica una planeación y logística pertinente que permite brindar a los demás invitados una experiencia agradable. Este

evento tiene una periodicidad semestral y es uno de los actos culturales más representativos del legado ancestral de los mokaná. Haciendo un análisis de cada muestra típica de la cultura, en aras de trascender, de ir más allá del derroche de accesorios, el jolgorio de los tambores y los cuerpos danzantes al ritmo de la cucamba, hay una comunidad indígena que expresa su valentía en el acontecer diario, una parcialidad que ha entendido que todo esfuerzo debe estar articulado a un plan formal respaldado desde los planteles educativos, pues, aunque sus acciones son llamativas y albergan gran cantidad de personas, no logran que los entes estatales vuelvan la mirada hacia ellos y, de este modo, los haga partícipes de los planes de gobierno, entre otros asuntos.

Resulta paradójico que la política pública alrededor de la atención a comunidades especiales esté dada desde una perspectiva inclusiva que, sin embargo, en su aplicabilidad, implica la exclusión social de la población sujeto de intervención.

Método

La metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas, la forma y el medio de dar respuesta a estos. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, así como nuestros propósitos nos llevan a seleccionar una u otra metodología (Taylor y Bogdan, 1987).

El diseño metodológico de esta investigación se enmarcó en un modelo cualitativo-fenomenológico, porque, a partir de la realidad y el con-

texto sociocultural de los sujetos investigados se logra la interpretación y comprensión de los esquemas y patrones de comportamiento social que caracterizan y se convierten en particularidades de un determinado grupo poblacional. De esta forma, es posible entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores, validando la emocionalidad implícita en cada actuación y su significación. De acuerdo con la metodología escogida, es pertinente la apreciación de Douglas (1970, citado en Castaño y Quecedo, 2002), quien afirma: “Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos son materia significativa. Son ideas, motivos internos y sentimientos”, que se convierten en aspectos relevantes en los procesos investigativos de este corte.

El paradigma asumido fue el histórico hermenéutico y el enfoque designado fue el etnográfico. Ambos se han conjugado para proceder a la interpretación, comprensión, explicación y generación de nuevos conocimientos a partir de las informaciones obtenidas. Además, el enfoque y el paradigma hacen posible el estudio de los modos de vida de grupos de personas y su objetivo inmediato es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado (Martínez, 2000).

Muestra y técnicas de recolección de información

Se trabajó con una muestra intencional de 40 familias o clanes. Los criterios de selección fueron previamente definidos y entre ellos se des-

tacan la pureza de la etnia, es decir, la existencia de matrimonios y/o uniones maritales entre mokaaná, las prácticas de las tradiciones ancestrales, el conocimiento de la lengua arawak y el hecho de portar la indumentaria de los indígenas.

En el proceso de recolección de información se utilizaron como técnicas la entrevista abierta semiestructurada, la observación participante y los registros fotográficos. La primera contempló los objetivos planteados en la investigación, mientras que la segunda y la tercera fueron utilizadas para plasmar la cotidianidad de las familias o clanes indígenas y las actividades representativas de la etnia. La aplicación simultánea de las mismas permitió establecer comunicaciones amenas entre el colectivo de investigación y la población sujeto de intervención, facilitando el proceso de registro y el análisis de datos, en la medida que posibilitaron la participación en rituales y la toma de imágenes secuenciales que detallan el curso de las actividades. De esta forma se describe y se ilustra la significación de los actos.

Resultados

Para concluir que la etnoeducación es un mecanismo contundente en el rescate del legado cultural, durante el proceso de análisis de resultados de esta investigación, se abordaron varios tópicos que posteriormente fueron analizados mediante la triangulación. Uno de ellos fue la etnoeducación y la situación educativa de la parcialidad indígena mokaaná de Tubará, donde se encontró la ausencia de cátedras etnoeducativas

en los Programas Educativos Institucionales-PEI de las instituciones educativas del municipio. De esta forma, quedan en evidencia las irregularidades por parte de los gobiernos en lo que respecta al cumplimiento de las políticas públicas a favor de las poblaciones con condiciones particulares. Hasta la fecha, todas las acciones tendientes al rescate y fortalecimiento de la cultura se gestan desde el Cabildo indígena de Tubará y operan aisladas de los entes estatales locales.

Las autoridades tradicionales indígenas mokaná han encontrado en la academia el mejor aliado para el diseño y la puesta en marcha de un programa etnoeducativo. Se trata de “Morotuawa: Educación indígena intercultural mokaná”, que cuenta con el respaldo del grupo de investigación “Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano” de la Universidad Simón Bolívar, y su misión está orientada a contribuir al rescate y permanencia del legado etnocultural Mokaná, mediante un enfoque pedagógico intercultural participativo que permita la enseñanza y aprendizaje de principios y valores propios ancestrales establecidos en la ley de origen, que, articulados a la dinámica del Consejo Indígena mokaná del Atlántico y a las instituciones educativas permita la consolidación de la identidad cultural. Partiendo de esta premisa, a futuro se pretende la formación de personas con visión ancestral del orden en su territorio, este es, que sean críticas, investigadoras, reflexivas y posean un sentido de pertenencia, en la medida en que estén comprometidas con sus comunidades y sean competentes para la conservación de la na-

turalidad y del medio ambiente, así como para la defensa y permanencia de la cultura y posean la capacidad de proponer y orientar el autodesarrollo, a fin de incidir en el bienestar de la población.

Por su parte, los diálogos de saberes de las comunidades indígenas deben tener en cuenta el territorio como realidad sociocultural y los procesos organizativos en la concreción de un proceso educativo que respete su pensamiento y permita metodologías propias para la enseñanza y el aprendizaje, la creación de espacios de reflexión comunitaria y la generación de un sistema de investigación de lo propio.

También es importante dar una mirada a las prácticas de la medicina tradicional, que, según la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (2011): “es una parte de la cosmovisión indígena y representa el conocimiento milenario sobre la madre tierra y el uso de las plantas medicinales que los pueblos autóctonos han resguardado como un importante activo de incalculable valor para el fortalecimiento y preservación de su identidad” (p. 2).

La etnobotánica es bastante utilizada en la actualidad por miembros de la etnia y entre las preparaciones de estos se encuentran los jabones de nin y los ungüentos a base de plantas con factores analgésicos y antiinflamatorios. Acorde con esto, es indispensable contribuir a repensar la actividad, optimizar la producción y, sobre todo, medir variables de calidad y veracidad en torno

al uso y propiedades de estos. Hay que articular de forma respetuosa los conocimientos ancestrales y universales con el único fin de propender por la calidad de vida del pueblo mokaná.

López y Teodoro (2006) aclaran en este sentido: “Cuando hablamos de tradicional, se nos viene a la mente algo viejo, lo contrario a lo moderno, algunas veces como cosas que ya no tienen utilidad, y en el caso de la medicina tradicional indígena no es la excepción, es por ello que uno de los objetivos es contribuir a un mejor conocimiento y preservación de la misma” (p. 20). Teniendo en cuenta lo anterior es indispensable respaldar las prácticas de los mokaná, puesto que estos conocimientos son transmitidos de generación en generación y, en el proceso de enseñanza, se corre el riesgo de omitir información relevante que pueda poner en riesgo la vida de quienes hacen uso de esta.

A los indígenas hay que abonarles el carácter, la buena voluntad y el cuidado con que emprenden todo tipo de acciones que permiten visibilizar la cultura. Pero también es necesario el apoyo constante en aras de que estas no resulten contraproducentes. Este es un punto clave que justifica la puesta en marcha del programa etnoeducativo.

Otro aspecto a abordar son los deslizamientos ocurridos en los últimos años en la parcialidad indígena de Tubará, que han afectado a cientos de familias, y aunque ha habido atención por parte de las entidades competentes, esta es lenta

y no brinda soluciones definitivas. El municipio de Tubará aún conserva la distribución hecha por los indígenas de la época, carece de calles y carreras, según Jiménez (2011): “Por su condición geográfica y altura, en tiempos de lluvias el agua descendiente de los cerros, al venir en una sola dirección, arrasaba con las viviendas. Los indígenas, en su búsqueda constante de soluciones a sus problemáticas, idearon que las casas debían ubicarse en forma dispersa. De este modo, las corrientes de agua procedentes de las partes más altas chocaban con las esquinas de casas, perdiendo fuerza y evitando así daños materiales”.

En la actualidad esta estrategia, adoptada hace cientos de años ya no es suficiente. Por lo tanto, es urgente iniciar procesos de reubicación que garanticen la conservación de las fachadas de las viviendas y, sobre todo, salvaguardar la vida de la población.

Para concluir, esta y todas las problemáticas sociales tratadas deben articularse a los planes de estudio, a fin de permitir soluciones desde la perspectiva y las cosmovisiones de las poblaciones étnicas. Se deben gestar y ejecutar proyectos incluyentes que generen un desarrollo social fundamentado en los principios de equidad y justicia social.

Referencias

Arango, R. y Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

- Bello, A. y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*. Consultado en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/equidad%20exclusion%20Bello%20rangel.pdf>
- Bodnar, Y. (2005). Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible sobre los pueblos indígenas de Colombia. Santiago de Chile. *Notas de Población*, N° 79.
- Bodnar, Y. (2009). Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales. En: Rocha, M. (Ed.). *Interacciones multiculturales, los estudiantes indígenas en la Universidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Camacho N., Carlos (2010). Entre el etnocidio y la extinción: Pueblos indígenas aislados, en contacto inicial e intermitente en las tierras bajas de Bolivia. IWGIA. Consultado en: http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Entre_el_etnocidio_y_la_extincion_ccamacho.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Arts. 7 y 68, julio 7 de 1991. Colombia
- DANE (2005). *La visibilización estadística de los grupos étnicos*. Bogotá D. C.: Imprenta Nacional. Consultado en: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Del Moral, de R. M. (2011). *Formación docente indígena: Retos y desafíos*. Caracas. Consultado en: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/viewFile/1099/1061>
- Delors, J. (s/f). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Consultado el 17 de enero de 2012 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Douglas, J. En: Castaño, C. y Quecedo, R. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*. Universidad del País Vasco-España. No. 014. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501402.pdf>
- Gómez, P. G. (2009). Proceso de mutación cultural desde experiencias cotidianas en Villa Puclaro. *Revista INVI*. Volumen N° 24, 159-190. Santiago de Chile. Consultado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-83582009000200005&script=sci_arttext
- Gros, C. En: Reina, L. (2000). *Los retos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI*. México: CIESAS-INI, p. 177.
- Jiménez, R. M. (2011). Las familias indígenas mokaná y su participación sociocultural en el municipio de Tubará. *Revista Educación y Humanismo*. Universidad Simón Bolívar. Vol. 13, No. 20, pp. 205-221.
- Ley 115 de 1994. Arts. 1, 55, 56. Colombia.
- López, H. J. & Teodoro, M. J. (2006). La cosmovisión indígena tzotzil y tzeltal a través de la relación salud-enfermedad en el contexto de la medicina tradicional

- indígena. *Revista Ra Ximhai*. Universidad Autónoma de México. Vol. 2, No. 001. pp. 15-26.
- Mansilla, H. C. (2004). Los procesos de globalización en el área andina, los fenómenos de interculturalidad y la influencia normativa de la modernidad. En: *Revista de Ciencias Sociales*. Consultado en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/view/7536/7219>
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas.
- Máynez, P. & Reinoso, M. (2009). El mundo indígena desde la perspectiva actual. México: *Destiempo.com*. Consultado en <http://www.destiempos.com/n18/dossierMI.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *La etnoeducación*. Bogotá: Autor.
- Mora, Q. E. (2001). Derechos de los pueblos indígenas. ¿Utopías constitucionales frente a la Constitución? *Espacio abierto*. Vol. 10, No. 3, pp. 431-454. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/122/12210305.pdf>
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (1995). *Algunas reflexiones en torno a la etnoeducación*.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Editorial Paidós.
- UACI (2001). *TUKARI - Medicina Tradicional: Efectividad a prueba*. México. Consultado en: <http://www.uaci.udg.mx/files/File/tukari/tukari16.pdf>