

LA EDUCACIÓN INDÍGENA COMO PARTE DEL EJERCICIO DEL GOBIERNO PROPIO DEL PUEBLO *PAMIVA* DEL GRAN RESGUARDO DEL VAUPÉS PARTE ORIENTAL 2007-2015.

ZULMA ROCIO GRACIA VELEZ

Director de tesis:

PEDRO ALEXANDER SILVA VARGAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRIA EN ESTUDIOS POLITICOS
BOGOTA D.C
2017

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el amor infinito de mi familia, mis hijas María Juliana y Ana María, mi esposo Oscar por ser un ser humano maravilloso, a mi Mamá por su cariño y comprensión; a mi Papá por su apoyo incondicional; a la Gobernación de Vaupés por brindarme la oportunidad de realizar la Maestría. Al pueblo indígena *Pamiva* del gran resguardo del Vaupés, parte oriental objeto de este trabajo de grado, por su disposición a la hora de la investigación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
---------------------------	----

Capítulo uno. Derechos de los pueblos indígenas al gobierno y la educación en el ámbito internacional, nacional y departamental	19
--	----

1. El gobierno propio y la educación propia en el Sistema Universal y el Sistema Interamericano de derechos humanos.....	20
1.1. Antecedentes históricos del reconocimiento de los derechos indígenas en los sistemas universal e interamericano	20
1.2. Derecho al gobierno propio y a la consulta previa	22
1.3. La educación propia indígena	25
2. El derecho al gobierno y a la educación de los pueblos indígenas en Colombia	29
3. Normas y políticas públicas de Colombia en materia de educación para los pueblos indígenas.....	33
3.1. Antecedentes históricos	34
3.2. La adopción de la Etnoeducación en Colombia.....	40
3.3. Constitución Política de 1991 y jurisprudencia de la Corte Constitucional.....	42
3.4. La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas.....	46
3.5. La Mesa Temática Educativa Amazónica.....	48
4. Normas y políticas públicas del departamento del Vaupés en materia de educación para los pueblos indígenas.....	50
4.1. Mesa Departamental Permanente de Concertación de Políticas y Acciones Educativas Indígenas del Vaupés	53

Capítulo dos. La educación propia del Pueblo Indígena ~Pamíva en el Gran Resguardo del Vaupés parte oriental: un escenario de diálogo intercultural para el ejercicio del gobierno propio	57
--	----

1. Importancia de la educación propia para el pueblo ~pamíva y su relación con el gobierno propio	57
2. Pluriculturalidad, interculturalidad y multiculturalidad.....	60
3. Historia del pueblo ~pamíva: un proceso de resistencia por la defensa de la dignidad humana	64
4. Organización social, política y el gobierno propio	66
5. La educación propia e intercultural del pueblo ~pamíva	68

5.1. Autoridades y lugares en la transmisión de conocimientos: entre los sabedores tradicionales en el ~Pamíkirami y los docentes en las sedes educativas	71
---	----

Capítulo tres. Política educativa del pueblo indígena ~pamíva: tensiones y desafíos entre la etnoeducación y la educación propia.....78

1. Situación actual de la educación del pueblo ~pamíva desde una perspectiva de derechos humanos: entre los procesos históricos de imposición occidental y la resistencia indígena en el Vaupés	79
1.1 Asequibilidad o disponibilidad	82
1.2. Acceso a la educación	91
1.3. Aceptabilidad: una educación de calidad que se fundamenta en la dignidad humana y la diversidad cultural	92
1.4. Adaptabilidad: una apuesta por la interculturalidad en la educación del pueblo ~pamíva	104
2. La consulta previa al pueblo ~pamíva para la construcción de políticas públicas educativas interculturales y respetuosas de los derechos humanos.....	108
2.1. Relación entre las autoridades indígenas y el gobierno en los espacios de consulta previa del SEIP	110
2.2. ¿Cuáles son los avances de los escenarios de consulta previa, gobierno y educación propia del pueblo ~pamíva?	113
2.3. Articulación de las instituciones educativas del nivel nacional y departamental para la garantía de la educación.....	114
2.4. Retos en la implementación del PEUPP	115

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES118

REFERENCIAS124

ANEXOS.....135

ANEXO 1. Objetivos de la educación intercultural y de la educación propia del pueblo ~pamíva	135
ANEXO 2. Cronología de la llegada de la educación occidental a territorios del pueblo ~pamíva en el Vaupés.....	136
ANEXO 3. Matriz curricular del modelo de educación indígena propia del pueblo ~pamíva (elementos principales)	138
ANEXO 4. Registro fotográfico del trabajo de campo realizado en los territorios del pueblo ~pamíva en el Vaupés.....	140

ACRÓNIMOS

CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
Comité DESC	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas
CONTCEPI	Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas
CP	Constitución Política
CRIVA	Consejo Regional Indígena de Vaupés
DANE	Departamento Administrativo y Nacional de Estadística
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NNA	Niños, niñas y adolescentes.
UN	Naciones Unidas
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONIC	Organización Nacional de Indígenas en Colombia
OPIAC	Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana
PEUPP	Programa de Educación Único del Pueblo Pamíva
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
SEDV	Secretaría de Educación Departamental de Vaupés
SEMV	Secretaría de Educación Municipal de Vaupés
SEIP	Sistema de Educación Indígena Propia

INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas que han ocupado ancestralmente el territorio de lo que actualmente es el departamento del Vaupés tenían un modelo de educación propio, sustentado en los principios y valores de su tradición y cultura. Así se educaban para salvaguardar la armonía con la naturaleza, el fortalecimiento de la comunidad, como sujeto colectivo, y conservar la paz con todos los seres de su entorno. No cabe duda que lo hacían sobre un sentido de autonomía y gobierno propio. Los modelos educativos impuestos por la sociedad occidental quebraron este sentido. Si en la actualidad es evidente que la educación que reciben los pueblos indígenas del Vaupés es resultado de un proceso de colonización, dominación y homogenización de la población, resulta más interesante evidenciar un proceso de resistencia no violenta de los pueblos indígenas por defender su identidad y cultura, así como sus formas de organización social y política y los sistemas y métodos de educación propia.

El presente trabajo se ocupa en describir y analizar cómo el pueblo indígena *~pamíva*¹ está transformando su realidad educativa con fundamento en el principio del gobierno propio. En ello ha sido determinante la Constitución política de 1991, así como el desarrollo jurisprudencial de la Corte Constitucional de Colombia sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas relacionados con los derechos al gobierno propio, la educación propia y la consulta previa como el mecanismo que permite garantizar la realización de los mismos, según las necesidades específicas de los grupos étnicos.

Dicha transformación se da en un escenario evidente: los obstáculos y avances entre el modelo educativo de la política de etnoeducación del gobierno nacional y el modelo de educación propia del pueblo *~pamíva*. La educación propia y el gobierno propio están íntimamente relacionados en el caso del pueblo *~pamíva*. Aquella relación es ancestral pues está en sus orígenes como sociedad colectiva. Así pues, para los pamiva la relación entre educación y gobierno no surge con el proceso de colonización, ni de los cambios constitucionales o gubernamentales de las dos últimas décadas en Colombia.

¹ También son denominados “kubeos”, sin embargo, para esta investigación no se utiliza este término en tanto para los pamíva “este nombre no tiene ningún significado mitológico ni histórico” (PEUPP, p. 9).

Para construir el modelo de educación propia, el pueblo *~pamíva* participó, con otros pueblos indígenas de la región del Amazonas y del país en general, en el proceso de elaboración del Sistema Educativo Indígena Propio (en adelante SEIP) desarrollado con el gobierno nacional a partir del año 2007². Sin embargo, los pueblos indígenas del Amazonas se retiraron de la mesa de concertación del SEIP con el gobierno nacional por desacuerdos en algunos de sus lineamientos. A la fecha, el pueblo *~pamíva* está en un proceso de adaptación del SEIP a las realidades específicas de la región del Amazonas.

Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar el proceso de diseño e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, así como del Programa de Educación Único del Pueblo *~Pamíva* (en adelante PEUPP) del pueblo indígena *~pamíva* del Gran Resguardo del Vaupés, parte oriental, como parte del ejercicio del derecho al gobierno propio y la consulta previa de los pueblos indígenas, durante el período comprendido entre el año 2007 y 2015. Por un acuerdo con líderes indígenas del pueblo *~pamíva*, tal análisis pretende tener aplicaciones prácticas, a manera de recomendaciones, que animen su proceso de construcción e implementación del modelo de educación propia.

El pueblo indígena *~pamíva* está ubicado en el noroccidente de la cuenca amazónica de Colombia, una región que abarca el suroriente del país entre los departamentos del Vaupés, Guaviare y Guainía. La presente investigación se centra en el caso de los *~pamíva* que viven en el departamento del Vaupés, sobre las riberas de los ríos Vaupés y sus afluentes, Querarí, Cuduyarí, Carurú y Cubiyú, así como en las cabeceras municipales de Mitú y Carurú. El territorio del pueblo *~pamíva* en este

² El proceso de construcción del SEIP inició meses después de la creación oficial de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas- CONTCEPI, mediante el Decreto 2406 del 26 de junio de 2007, en la sesión de trabajo que se realizó en Santandercito (corregimiento de Mesitas, Cundinamarca) en septiembre de ese mismo año. Posteriormente, los componentes integrales del SEIP fueron construidos colectivamente en cinco sesiones de trabajo entre julio y septiembre de 2008. El documento final del SEIP fue publicado por la CONTCEPI en junio de 2013.

departamento está dentro del Gran Resguardo Indígena del Vaupés parte oriental³, distribuido en cuatro zonas según su territorio tradicional. Cada una de las zonas cuenta con una organización social y política⁴ que fueron creadas a partir de la década de los sesenta. Las cinco organizaciones zonales⁵, junto con otras de diferentes pueblos, conforman la organización GOBIERNO PROPIO⁶, que representa a los pueblos indígenas del Gran Resguardo del Vaupés.

Según los datos recopilados por el pueblo *~pamíva*, su población está conformada por aproximadamente 9.500 habitantes⁷, distribuidos en cerca de 70 comunidades y representan la mayoría de la población indígena entre los 27 pueblos del Vaupés. Su lengua es el *~pamíe*, que hace parte de la familia lingüística *Tukano oriental* y, actualmente, la mayoría es bilingüe: se habla *~pamíe* en las comunidades y castellano en el sector urbano. (PEUPP, p. 38)

Para acercarse a la concepción que tiene el pueblo *~pamíva* sobre la educación propia, esta investigación parte del sistema cultural y de gobierno propio que fundamenta la

³ Creado por la Resolución N° 086 del 27 de julio de 1982 del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria- INCORA. Tiene una extensión de 3.375.125 hectáreas.

⁴ Exactamente son tres zonas las que cuentan con una organización, la cuarta tiene dos.

⁵ ASOCIACION UDIC del Río Cuduyarí, AATIVAM del Vaupés Medio, AATIQ del Río Querarí, AATIAM y AATICAM, ambas de la Asociación de Autoridades Aledañas a Mitú.

⁶ Es una organización sin ánimo de lucro para la defensa, promoción y desarrollo de las comunidades indígenas del Departamento del Vaupés, integrada por los 27 pueblos indígenas de este departamento. El Consejo Regional Indígena de Vaupés- CRIVA, fue creado en el año de 1973 en un congreso de pueblos indígenas (27 pueblos) los días 1, 2 y 3 de diciembre, en el marco de la Ley 89 de 1990. Posteriormente, entre los años 2004 y 2005, en virtud de la autonomía de los pueblos indígenas, los 27 pueblos indígenas del gran resguardo de Vaupés, en el Congreso de los Pueblos, decidieron constituirse en Asociación de Autoridades Tradicionales del Gran Resguardo y Territorio Indígena del Vaupés-AATI-CRIVA. Posteriormente, en el año 2015, los 27 pueblos indígenas, en el Congreso de Autoridades Tradicionales, decidieron que la AATI-CRIVA se disolviera y liquidara; lo cual no se ha llevado a cabo. Y en este mismo espacio, por voluntad de los mismos pueblos indígenas, se constituyó la nueva organización GOBIERNO PROPIO, bajo los parámetros del Decreto 1953 de 2014. Además, fue reconocida y registrada ante la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior. En conclusión, el nombre CRIVA se conserva como la preservación de lo que se considera la primera organización indígena del Vaupés, sin embargo, el régimen legal y sus competencias son distintas: unas si bien existen en la práctica no representan el gobierno o los pueblos indígenas (caso CRIVA 1973) mientras el otro no es operativo (caso AATI-CRIVA). Actualmente, las Asociaciones Zonales y el Gobierno Propio funcionan de acuerdo a las competencias que les otorga cada Decreto.

⁷ Estos datos difieren de los reportados por el Censo del DANE (2005), quien identificó a 3926 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Cubeo (*~Pamíva*) en el país, de las cuales el 46,4% son hombres (1823 personas) y el 53,5% mujeres (2.103 personas). En el departamento del Vaupés se localiza el 66,6 % de la población 2.616 personas. (Ministerio de Cultura, s.f., p. 1)

vida de este pueblo indígena en el Vaupés. Desde esta perspectiva se reconoce la existencia de prácticas culturales diferentes, que históricamente no han sido concebidas como parte de una sociedad pluricultural, con derecho propio, sino como grupos “diferentes” que deben adaptarse y ser asimilados por un Estado- nación que se relaciona con ellos a partir de políticas diferenciales. Tales políticas, amplían el marco normativo - en materia educativa de grupos étnicos, para el caso que aquí se aborda-, pero poco representan transformaciones estructurales al sistema de educación de toda una sociedad nacional que constitucionalmente se autodenomina pluriétnica y multicultural.

El trabajo tiene un enfoque de tipo cualitativo, en el cual se abordaron dos rutas metodológicas: el **análisis documental**, a través de estrategias de revisión de normatividad en la cual se consultaron diferentes, y el **estudio de caso**, a partir de entrevistas semiestructuradas a integrantes de las Asociaciones de Autoridades Zonales del pueblo ~Pamíva; representantes tradicionales, líderes, docentes y asesores pedagógicos que trabajan en la formulación del proyecto educativo unificado del pueblo ~Pamíva; coordinadores pedagógicos y político- organizativo de la administración central “PEUPP”, y, funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental de Vaupés (en adelante SEDV) y de la Gobernación de Vaupés.

Como resultado, se presenta un documento estructurado en tres capítulos principales y dos apartados finales. En el primer capítulo, desde una perspectiva socio-jurídica, se desarrolla el contenido fundamental de los derechos al gobierno propio, la consulta previa y la educación propia de los pueblos indígenas en el sistema internacional e interamericano de los derechos humanos, como marco de referencia en el diseño y aplicación de las políticas educativas para pueblos indígenas en Colombia (etnoeducación). Después, se precisan los procesos y espacios de consulta y concertación con organizaciones y comunidades indígenas de la Amazonía colombiana y el departamento de Vaupés sobre el Sistema de Educación Indígena Propia que se ha implementado en esta región. El segundo capítulo asume un enfoque histórico, antropológico y político desde el que se abordan los fundamentos históricos,

territoriales y espirituales de la educación propia e intercultural del pueblo *~pamíva*, resaltando la importancia que tiene en la defensa de su autonomía y gobierno propio y en la conservación de su identidad cultural. Más adelante, en el tercer capítulo se presentan los resultados del estudio de caso, desarrollados a partir de la identificación y análisis de las principales tensiones y desafíos que generados en el proceso de diseño, consulta previa e implementación del PEUPP, en el marco del SEIP.

Finalmente, se plantean dos apartados, uno sobre las conclusiones de la investigación y otro para las recomendaciones formuladas por las personas que hicieron parte de la misma, que recopilan las principales estrategias propuestas por las comunidades del pueblos *~pamíva* y funcionarios públicos de la SEDV, para enfrentar los retos que actualmente enfrentan como pueblo indígena para acceder a una educación propia intercultural y comunitaria, en el marco de su derecho al gobierno propio.

Capítulo uno. Derechos de los pueblos indígenas al gobierno y la educación en el ámbito internacional, nacional y departamental

El reconocimiento y respeto de las etnias son fundamentales para la construcción de una nación, su historia y base primordial para crear una sociedad pluricultural. (Stavenhagen, 1988) Históricamente, los grupos étnicos han desarrollado incansables acciones colectivas para lograr su igualdad y autonomía dentro de un estado existente o lograr ser independientes dentro de dicho estado, lo que ha posibilitado el reconocimiento de sus derechos y una mayor autodeterminación para los pueblos indígenas. (Stavenhagen, 2003).

Luego de la independencia política, los indígenas adquirieron libertades y derechos, pero también fueron sometidos a leyes y reglamentos especiales que los mantuvieron discriminados y marginados con respecto de la población mestiza (Stavenhagen, 1988), como las políticas educativas que buscaron desde el siglo XVI la asimilación y desintegración de las comunidades indígenas, su cultura, costumbres y formas de vida en América Latina. Fundamentados en principios de autonomía frente a sus estructuras y la conservación de su identidad étnica, las luchas por alcanzar el reconocimiento de la educación indígena propia fueron escenarios para la realización del derecho al gobierno propio a través de la consulta a las comunidades sobre asuntos de interés prioritario para su desarrollo social, económico y político.

Desde esta perspectiva, el capítulo que se presenta a continuación desarrolla el contenido de los derechos al gobierno propio y a la educación indígena propia en la jurisprudencia internacional e interamericana de los derechos humanos, como marco de referencia en la adopción de las políticas educativas para pueblos indígenas en Colombia, a partir de referentes históricos y normativos en la materia. Posteriormente, se precisan los procesos y espacios de consulta y concertación con organizaciones y comunidades indígenas de la Amazonía colombiana y el departamento de Vaupés sobre el Sistema de Educación Indígena Propia que se ha implementado en esta región, como contexto de la experiencia del pueblo *~Pamí* del Gran Resguardo Indígena del Vaupés- Parte Oriental que es analizado en este estudio.

1. El gobierno propio y la educación propia en el Sistema Universal y el Sistema Interamericano de derechos humanos

1.1. Antecedentes históricos del reconocimiento de los derechos indígenas en los sistemas universal e interamericano

La Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁸ fue la primera organización internacional en actuar sobre los pueblos indígenas y tribales desde la década de 1920 y adoptar un Convenio (169 de 1989) vinculante para los Estados.

En las décadas de los sesentas y setentas tuvo lugar el establecimiento de las primeras organizaciones nacionales e internacionales de los pueblos indígenas, como respuesta a la situación de discriminación histórica, persistente y sistemática. Proyectos de desarrollo en los territorios indígenas, como la aceleración en la explotación de los recursos en las tierras de los pueblos indígenas (caso de los países de la cuenca del Amazonas), frente a los cuales las poblaciones no lograron respuesta de sus gobiernos nacionales, llevaron a ejercer presión internacional a través de las Naciones Unidas. A nivel internacional, movimientos como el de los derechos civiles en Estados Unidos y el programa mundial para eliminar el racismo que se centró en el régimen del apartheid de Sudáfrica, el cual abrió un espacio para la lucha contra el racismo a nivel mundial, contribuyeron al avance de la lucha de los pueblos indígenas y el reconocimiento de sus derechos. (Burger, 2014)

En 1971, la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de las Naciones Unidas encomendó al Relator Especial Martínez Cobo realizar un estudio sobre la discriminación contra las poblaciones indígenas y recomendar medidas nacionales e internacionales para eliminar la discriminación. En 1982, este estudio llevó a la creación del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas⁹

⁸La OIT es una agencia tripartita especializada de la ONU. Así, articula a gobiernos, empleadores y trabajadores de 187 Estados miembros a fin de establecer las normas del trabajo, formular políticas y elaborar programas promoviendo el trabajo decente de todos, mujeres y hombres.

⁹Estaba integrado por cinco expertos independientes y tenía el doble mandato de: i) prestar atención especial a la elaboración de normas relativas a los derechos de las poblaciones indígenas y ii) analizar

(GTPI) como el primer mecanismo de las Naciones Unidas para tratar exclusivamente cuestiones relacionadas con los pueblos indígenas, el cual, en cumplimiento de sus mandatos, en 1993 el Grupo terminó la elaboración de un proyecto de Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. (Burger, 2014)

Después de 23 años de debates¹⁰ y consultas con pueblos indígenas de todo el mundo¹¹, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* fue adoptada por la Asamblea General en septiembre de 2007. Un documento que reconoce la libre determinación y autonomía que tienen los pueblos indígenas sobre su vida y desarrollo, alrededor de derechos y principios fundamentales: (i) los derechos colectivos; (ii) la igualdad y no discriminación; (iii) la autodeterminación; (iv) la participación y consulta; (v) el consentimiento libre, previo e informado; (vi) tierras y recursos naturales; y (vii) el desarrollo en respeto a su cultura e identidad.

Casi diez años después, la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA)¹² aprobó la *Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas* en el 2016, como resultado de un largo proceso¹³ de negociaciones, consensos y acuerdos alrededor de derechos que ya habían sido reconocidos previamente por la OIT (1989) y las Naciones Unidas (2007), y otros que fueron más

los acontecimientos que les afectaran. (Consejo Económico y Social, resolución 1982/34, 7 de mayo de 1982 (E/1982/34))

¹⁰ El proyecto de Declaración elaborado por el Grupo en 1993 fue adoptado por la Subcomisión en 1994 y se presentó a la Comisión de Derechos Humanos que, a su vez, estableció su propio Grupo de Trabajo en 1995 para revisarlo.

¹¹ Es uno de los pocos documentos de las Naciones Unidas que fue elaborado en consulta con las víctimas de las vulneraciones de derechos humanos y los beneficiarios del documento. Sin embargo, no podría decirse que se trata de un documento que nace y refleja las realidades de los pueblos indígenas del mundo.

¹² La OEA es un organismo regional creado en 1948 (el más antiguo del mundo) con el objetivo de lograr un orden de paz y justicia en la región, fomentar la solidaridad y defender la soberanía de los Estados miembros (35 en total), constituyendo el principal foro gubernamental político, jurídico y social de las Américas.

¹³ Este proceso inició en 1989, cuando la Asamblea General de la OEA solicitó a la CIDH presentar un instrumento jurídico sobre los derechos de los pueblos indígenas. Posteriormente, en abril de 1997 la CIDH presentó un proyecto de Declaración y en 1999 la Asamblea General estableció un Grupo de Trabajo, bajo la responsabilidad de la Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos, para encargarse de la negociación y consenso de los artículos y su contenido, a través de Sesiones en las que se reunió con comités de expertos desde el 2001. (Toro, 2012, pp. 32- 34) El proceso siempre estuvo abierto para la participación de todos los Estados miembro y finalizó con la aprobación de la Declaración el 15 de junio de 2016.

allá de lo establecido por estos instrumentos (CIDH, 2016). La Declaración de la OEA (2016) tiene un preámbulo y 41 artículos organizados en seis secciones que desarrollan el contenido de los derechos de los pueblos indígenas en las Américas: (1) su ámbito de aplicación y alcances¹⁴; (2) los derechos humanos y derechos colectivos¹⁵; (3) identidad cultural¹⁶; (4) derechos organizativos y políticos¹⁷; (5) derechos sociales, económicos y de propiedad¹⁸; y (6) algunas provisiones generales. De acuerdo con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos- CIDH¹⁹ (2016), se trata de un documento con un enfoque regional, que reconoce las particularidades de las Américas, y constituye una fuente de principios y pautas que deben orientar las actuaciones de los Estados en cualquier asunto que sea del interés o afecte a los pueblos indígenas.

1.2. Derecho al gobierno propio y a la consulta previa

¹⁴ Se establece a los pueblos indígenas de las Américas como la población específica a la que se dirige la Declaración. Además, se reconoce la autoidentificación de los pueblos indígenas de manera individual y colectiva, su pluriculturalidad y multilingüismo, así como el derecho a la libre determinación de sus condiciones políticas, según su desarrollo económico, social y cultural. (OEA, 2016, arts. I, II y III)

¹⁵ En esta sección se reconoce la plena vigencia de los derechos humanos y libertades fundamentales de la jurisprudencia internacional e interamericana (Carta de las Naciones Unidas, Carta de la Organización de Estados Americanos, entre otros); así como los derechos colectivos, entre los que se incluye el respeto por sus sistemas e instituciones, su cultura y creencias espirituales, lenguas e idiomas y reconoce la participación de los pueblos indígenas y su coexistencia armónica. Además, promueve la igualdad de género de las mujeres, niñas y niños indígenas, incluyendo la prevención y erradicación de todas las formas de violencia y discriminación en su contra; rechaza la asimilación y protege a los pueblos indígenas contra el genocidio, exigiendo garantías contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia. (OEA, 2016, arts. V- XII).

¹⁶ Desarrolla los derechos a la integridad y patrimonio cultural, histórico y ancestral, su protección, mantenimiento y desarrollo; sus sistemas de conocimiento, lenguaje y comunicación; a la educación; la espiritualidad indígena; la familia indígena; la salud; y la protección del medio ambiente sano. (OEA, 2016, arts. XIII- XIX)

¹⁷ Se incluyen los derechos de asociación, reunión, libertad de expresión y pensamiento; a la autonomía o al autogobierno; al derecho y jurisdicción indígena; participación de los pueblos indígenas y aportes de los sistemas legales y organizativos indígenas. (OEA, 2016, arts. XX- XXIV)

¹⁸ Esta sección reconoce las formas tradicionales de propiedad y supervivencia cultural de los pueblos indígenas, como derecho a la tierra, territorios y recursos; protege a los pueblos indígenas en aislamiento voluntario o en contacto inicial; desarrolla los derechos laborales; la protección del patrimonio cultural y de la propiedad intelectual; y el derecho al desarrollo y a la paz, la seguridad y la protección. (OEA, 2016 arts. XXV- XXX)

¹⁹ La CIDH es un órgano principal y autónomo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), cuyo mandato surge de la Carta de la OEA y de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. La Comisión Interamericana tiene el mandato de promover la observancia de los derechos humanos en la región y actúa como órgano consultivo de la OEA en la materia.

El derecho al *gobierno propio o autogobierno* deriva del derecho a la libre determinación que tienen los pueblos indígenas sobre su condición política y su desarrollo económico, social y cultural. Relacionado con el derecho a la autonomía, el gobierno propio reconoce el derecho de los pueblos a su autodeterminación identitaria y a decidir las prioridades para sus vidas, de acuerdo a sus creencias, instituciones, bienestar espiritual y las tierras que habitan. Así mismo, reconoce la participación que deben tener en la formulación, aplicación y evaluación de planes y programas nacionales y regionales que les afecte directamente y a disponer de los medios necesarios para financiar sus funciones de manera autónoma. (Naciones Unidas, 2007, art. 4 y OIT, 1989, art. 7)

A lo largo de la normatividad internacional²⁰ se desarrollan los alcances del derecho al gobierno propio y la autonomía de los pueblos indígenas, definiendo sus ámbitos de aplicación y relación con otros derechos contenidos en el mismo. En este sentido, internacionalmente se reconoce el derecho a decidir sobre asuntos estructurales alrededor de la organización de sus sistemas e instituciones políticas, económicas y sociales (Naciones Unidas, 2007, art. 20), determinar sus estructuras y elegir la composición de las mismas, de acuerdo con sus propios procedimientos (Naciones Unidas, 2007, art. 33) y establecer las responsabilidades de los individuos para con sus comunidades (Naciones Unidas, 2007, art. 35). Además, la promoción, desarrollo y mantenimiento de sus instituciones, así como sus costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y sistemas jurídicos, deben ser acordes con la normatividad internacional de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2007, art. 34).

En este orden de ideas, como medio para garantizar el ejercicio del derecho al gobierno propio de los pueblos indígenas en cuestiones que afecten su vida individual, colectiva, social, cultural, económica, política y medioambiental, el artículo 19 de la Declaración de las Naciones Unidas (2007) desarrolla el *derecho a la consulta previa*, en la que establece una obligación específica a los estados de celebrar consultas y

²⁰ Ver arts. 5, 6, 7 y 17 del Convenio 169 de la OIT (1989); arts. 3, 4, 19, 20, 23, 30, 32, 33 y 35 de la Declaración de las Naciones Unidas (2007); arts. III, VI, IX, XVII, XXI, XXII, XXIII, XXIX y XXX de la Declaración Americana de la OEA (2016).

cooperar de buena fe con los pueblos indígenas interesados por medio de sus instituciones representativas antes de adoptar y aplicar medidas legislativas o administrativas que los afecten, a fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado. (Naciones Unidas, 2007)

Para su efectivo cumplimiento, los Estados deben garantizar que todas las consultas que se realicen a los pueblos indígenas se orienten bajo unos principios fundamentales: i) **la buena fe**; ii) que sea **informada**, es decir, que cuenten con todos los elementos necesarios para tomar una decisión con pleno conocimiento de causa; iii) que sea **libre**, para que toda la población indígena pueda participar sin ningún tipo de interferencia en todos los niveles de la adopción de decisiones; iv) que sea **previa**, para que la comunidad cuente con el tiempo suficiente para informarse, valorar y decidir desde su sabiduría ancestral y conocimientos propios; y v) que se adopten **procedimientos apropiados** a través de sus autoridades representativas, lo cual implica que los tiempos, lugares, contenidos y metodologías sean acordados previamente con las comunidades, de tal manera que se respete su cultura, sabiduría tradicional y costumbres propias para el establecimiento de los acuerdos y principios del proceso de consulta y toma de decisiones. (OACNUDH, 2008)

De esta manera, la consulta previa no sólo es concebida como un derecho que reconoce la autonomía de los pueblos indígenas sobre los asuntos relacionados con sus formas de vida y, a su vez, una obligación de los Estados para establecer los mecanismos necesarios para su garantía; además, representa un instrumento para que los pueblos indígenas protejan y exijan la realización de sus derechos, los cuales orientan el contenido y procedimientos de las consultas. Entre ellos, la OACNUDH (2008) plantea una serie de derechos que tienen una relación esencial con la consulta previa: (i) derecho a la igualdad y principio de no discriminación; (ii) derecho a la identidad e integridad cultural; (iii) derecho a conservar sus usos, costumbres y sus propias instituciones; (iv) derecho a la participación; (v) derecho a decidir sus prioridades y estrategias para el desarrollo; (vi) derecho a la tierra, al territorio, a los

recursos naturales y al medioambiente; (vii) derecho a utilizar, revitalizar, fomentar y transmitir su propio idioma.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que la educación es un factor importante para mejorar las condiciones sociales y económicas de los pueblos indígenas, que cumple una acción liberadora y puede transformar de manera progresiva para avanzar en el desarrollo, capacidades y conservar la sabiduría ancestral de sus propias costumbres (Romero, 2010), la consulta previa resulta un instrumento esencial para garantizar el ejercicio del gobierno propio y la autonomía de los pueblos indígenas sobre sus procesos educativos.

1.3. La educación propia indígena

El derecho a la *educación propia* de los pueblos indígenas en la normatividad internacional²¹ tiene múltiples rasgos distintivos que permiten comprender los alcances de su contenido y aplicación. En primera instancia, un rasgo de **universalidad** en el que se concibe como el derecho que tienen los indígenas, especialmente los niños y niñas indígenas, a todos los niveles y formas de educación del Estado, en condiciones de igualdad y no discriminación con el resto de la población nacional. Desde esta perspectiva, se trata de un derecho que se aplica –o debería aplicarse– a todos los seres humanos, a partir de medidas que garanticen su disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, permanencia y calidad por parte de los Estados.

Por otra parte, es un derecho que constituye obligaciones especiales a los Estados para su aplicación con los pueblos indígenas, a través de **acciones y medidas diferenciales**. Tal es el caso de la prioridad que debe tener el mejoramiento de las condiciones de vida, trabajo, nivel de salud y *educación* de los pueblos indígenas en los planes de desarrollo económico global y proyectos especiales de las regiones en las que tienen presencia (OEA, 1969, art. 7).

²¹ Ver arts. 11, 12, 13, 14, 15 y 21 de la Declaración de las Naciones Unidas (2007), arts. 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31 Convenio 169 de la OIT (1989), arts. XIV y XV de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA (2016).

Otro aspecto diferencial es la enseñanza en el idioma propio de cada pueblo, la cual los estados deben garantizar, cuando sea posible; y cuando no, deberán adelantar todos los esfuerzos necesarios para realizarlo, en tanto no puede negársele a una persona el derecho que le corresponde a pertenecer a un grupo étnico o lingüístico, a tener su propia vida cultural. En otras palabras, la educación de los pueblos indígenas debe reflejar la dignidad y diversidad de su cultura, tradiciones, historias y sus métodos de enseñanza, aprendizaje y comunicación.

En este sentido, el derecho a la educación propia de los pueblos indígenas está estrechamente vinculado a sus *derechos lingüísticos*. Para un pueblo el idioma constituye un elemento esencial para su especificidad cultural, la estructuración de su pensamiento y dar significado al entorno natural y social de las personas. Además, la lengua permite el establecimiento de vínculos entre las personas de una comunidad, a partir de la participación en un entorno con significados culturales compartidos. Así, las lenguas indígenas contribuyen a preservar la continuidad de una comunidad lingüística y su cultura a través de la transmisión intergeneracional. (Stavenhagen, 2003)

Desde esta perspectiva, el derecho que tienen los pueblos indígenas a utilizar su propia lengua (individuos, naciones, pueblos) es parte esencial de los derechos culturales que tienen todas las personas desde la normatividad internacional y, por lo tanto, es considerado como parte de los derechos humanos. En este sentido, Stavenhagen (2003) propone una educación bilingüe e intercultural o *multicultural* como objetivo de las políticas educativas de los pueblos indígenas. Sin embargo, pese a los avances de algunos estados en este sentido, reconoce en este modelo educativo varios retos: i) la carencia de alfabetos propios y una tradición escrita de las lenguas indígenas; ii) formación y capacidades pedagógicas especiales para la enseñanza formal de la lengua propia y el idioma oficial del estado por parte de maestros indígenas; iii) rezagos en la preparación de libros de textos y materiales pedagógicos en lenguas indígenas; iv) dificultades en la administración educativa (pública y privada) para manejar de forma eficaz la educación bilingüe indígena.

Además, no obstante su consagración como derecho humano, el reconocimiento y protección de las lenguas indígenas en la mayoría de estados ha sido históricamente orientada hacia la asimilación e integración de estos grupos al idioma y cultura nacional. (Stavenhagen, 2003)

Otra interpretación que se deriva del derecho a la educación propia en el marco internacional de los derechos humanos es el ***ejercicio del gobierno propio, la autonomía y la consulta previa*** de los pueblos indígenas sobre las decisiones que se toman en materia educativa por parte de los estados. Al respecto, tanto el Convenio 169 de la OIT como la Declaración de las Naciones Unidas (2007) coinciden en establecer que cualquier medida relacionada con la educación indígena propia debe ser adoptada, desarrollada y aplicada conjuntamente con los pueblos, que tienen derecho a establecer y manejar sus sistemas, métodos e instituciones docentes, así como a formular y administrar sus programas y servicios educativos a través de sus propias instituciones. Ahora bien, la educación propia impartida por los mismos pueblos indígenas también debe contar con las condiciones establecidas internacionalmente en desarrollo del derecho a la educación.

Por su parte, de esta dimensión de la educación propia se derivan obligaciones particulares a los Estados, como la facilitación de los recursos apropiados para su efectiva protección y realización, así como la realización de consultas con los pueblos indígenas para tomar decisiones que afecten este derecho.

Finalmente, se propone abordar otro rasgo distintivo de la educación indígena propia: su ***relación con la educación occidental***. Para los pueblos indígenas y los estados, la enseñanza de conocimientos occidentales a los grupos étnicos ha sido un asunto de especial interés y discusiones, por diferentes razones e intereses en ambos casos. Para los primeros, el aprendizaje de conocimientos y prácticas occidentales contribuye a: (i) el diálogo y concertación con las instancias del gobierno nacional, regional y local para la toma de decisiones sobre asuntos de interés para los pueblos indígenas; (ii) el

establecimiento de una convivencia comunitaria con quienes comparten el mismo territorio nacional; y (iii) ampliar las posibilidades de desarrollo y pervivencia de los pueblos indígenas a través del intercambio de saberes, en temas como la educación, trabajo, salud, la tierra y los recursos naturales.

Para los estados, la enseñanza occidental, mayoritariamente impuesta sobre los pueblos indígenas de manera violenta y en detrimento de sus propios conocimientos y tradiciones, ha sido orientada por: (i) los dogmas religiosos de las iglesias que ejercen un gran poder sobre las dimensiones políticas, económicas e ideológicas de las sociedades; (ii) las nuevas ideas de nación, república y civilización que fundamentan las diferentes corrientes políticas y formas de gobierno; y (iii) los prejuicios y representaciones sociales que conciben a las poblaciones indígenas como “inferiores”, “salvajes”, “incivilizados”, entre otras concepciones discriminatorias.

Con el surgimiento del discurso internacional de los derechos humanos a mediados del siglo XX, el desarrollo normativo de los derechos de los pueblos indígenas incluyó la divulgación y formación de estos grupos sobre sus derechos y obligaciones, principalmente los relacionados con el trabajo, las posibilidades económicas, educación, salud, servicios sociales y, en general, todos los derechos contenidos en la jurisprudencia internacional. Para lograrlo, los estados deben recurrir a todos los medios necesarios, entre ellos la traducción escrita y utilización de medios de comunicación masivos en sus propias lenguas e idiomas (OIT, 1989, art. 30).

Por otra parte, la educación occidental que es impartida tanto a indígenas como a toda la población general debe realizarse en condiciones de respeto y no discriminación hacia los pueblos indígenas, eliminando cualquier tipo de prejuicio que exista sobre esta población. Esto incluye los libros de historia y demás material didáctico que se utiliza para la enseñanza, garantizando que se transmita una descripción equitativa, exacta e instructiva sobre las sociedades y culturas de los pueblos indígenas. (OIT, 1989, art. 31)

Para llegar a ese modelo educativo propio, en el que se respeta la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas y se abre las posibilidades de potenciar capacidades para su desarrollo en diálogo y concertación con las culturas occidentales, mayoritarias y nacionales, la historia da cuenta de luchas de los pueblos y sus organizaciones que, en América Latina, representan procesos de recuperación, conservación y transmisión de sus culturas.

2. El derecho al gobierno y a la educación de los pueblos indígenas en Colombia

En Colombia, por mandato constitucional, los pueblos indígenas gozan de autonomía para la gestión de sus intereses, teniendo como derecho primordial el gobierno por autoridades propias para el desarrollo de su cultura y sus costumbres ancestrales. Si bien el gobierno propio es una noción y realidad de los pueblos indígenas que antecede el discurso occidental de los derechos humanos, en Colombia uno de los primeros reconocimientos oficiales del derecho a la autonomía de las autoridades indígenas fue en 1982 con el surgimiento de la Organización Nacional Indígena (ONIC) y, posteriormente, con la Constitución de 1991 que reconoció el gobierno de los territorios indígenas por parte de consejos indígenas, con competencias y jurisdicción especial, cumpliendo funciones públicas administrativas, legislativas y de justicia propia. (ONIC, 2012, p. 1)

Desde entonces, las luchas históricas de los pueblos indígenas en Colombia se han centrado en conseguir la igualdad, el respeto y reconocimiento de su gobierno propio y desarrollo de acuerdo a la cosmovisión plasmada en los planes de vida de cada comunidad. En este sentido, la propuesta de los pueblos indígenas en Colombia sobre el *gobierno propio* se deriva del concepto de autonomía, en la que se reconoce a la comunidad y su autoridad tradicional el derecho a decidir conjuntamente sobre la forma de organización política, económica y social. En otras palabras, le reconoce a cada pueblo indígena el derecho a organizar y desarrollar su forma de vivir, según en su propia ley de origen, lengua y cultura. (Ibíd., p. 1)

Además, tener y apropiarse de una estructura organizativa de gobierno propio les permite a los pueblos indígenas establecer un diálogo con el Estado colombiano y el gobierno nacional para la concertación, coordinación y articulación de políticas públicas que garanticen el ejercicio real y pleno de la autonomía, gobernabilidad indígena y la realización efectiva de los derechos reconocidos en la jurisprudencia internacional, la constitución política del 91 y el fuero o legislación indígena. (CORPAMIVA, 2014, p. 59)

En este mismo sentido se concibe la educación propia en cumplimiento con la Ley de Origen, manteniendo la unidad y la relación con la naturaleza, así como con otras culturas –incluyendo la sociedad mayoritaria–, manteniendo cada una sus costumbres y tradiciones.

Cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo; como por ejemplo, la medicina tradicional que armoniza y protege la espiritualidad y los territorios. De esta manera se han venido formando los gobiernos propios, los sabios, las parteras, los sobanderos, entre otros. (CONTCEPI, 2013, p. 19)

De esta manera, la educación propia reconoce todos los conocimientos y saberes ancestrales, proponiendo un diálogo respetuoso entre culturas en el que no se impongan modelos hegemónicos de vida, es decir, una educación donde se reconozca “lo propio”. Ahora bien ¿cómo se entiende *lo propio*? Desde una dimensión política, se concibe como la capacidad que tienen los pueblos indígenas de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas, a partir de una posición crítica y propositiva frente a la educación que esperan como comunidad. En sus palabras, se trata de “construir nuestra educación recogiendo desde el sentir de nuestro corazón, el gusto por lo nuestro, la alegría que nos da participar en nuestros rituales pero también aprender en el encuentro con los demás.” (Ibíd., p. 19)

Uno de los contenidos del derecho fundamental a la educación indígena propia en Colombia establece que debe asegurarse su gratuidad, a partir de los siguientes componentes: el acceso, la equidad, integralidad, pertinencia, diversidad y la interculturalidad con reciprocidad. En el marco de su realización, los pueblos indígenas desarrollaron el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un tejido ancestral o el “conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios.” (Ibíd., p. 21)

Además, la educación indígena propia se basa en principios de territorialidad, espiritualidad indígena, las lenguas y otras formas de comunicación, la familia y comunidad- pueblo. Y sus pedagogías se guían a partir de la ley de origen y madre tierra, las cosmovisiones y sabidurías ancestrales, la diversidad lingüística, la identidad e interculturalidad y la participación comunitaria. Por su parte, los contenidos fundamentales de la educación indígena propia se orientan alrededor de los elementos esenciales para enseñar- aprender sobre la relación del ser humano consigo mismo, con quienes le rodean y el medio en el que vive:

- ◆ La **lengua propia** a través de un proceso de rescate y fortalecimiento de la lengua materna de los pueblos indígenas.
- ◆ La **identidad cultural** para el crecimiento y desarrollo de cada uno de los pueblos indígenas del país. El conocimiento y trasmisión de la Ley de Origen o Derecho Mayor, el origen de la vida, la espiritualidad que nace de la existencia de los Dioses como ancestros divinos y sus historias. El pasado e historia de los grupos. Los valores culturales, las tradiciones, rituales, mitos, cantos, música.
- ◆ El **equilibrio armónico entre el ser humano y su entorno** basado en el respeto de las leyes de la naturaleza, que caracteriza la relación con el universo, el territorio, los ríos y las montañas. Aprender a leer el tiempo y el espacio, el manejo y conservación de los recursos naturales.

- ◆ **Las formas de producción**, la labranza de la tierra, el cuidado de las semillas según las fases de la luna, el conocimiento del calendario productivo, la cacería, conocer los sitios de repoblamiento de animales.
- ◆ La **medicina tradicional** con el aprendizaje en la naturaleza material y espiritual.
- ◆ Las **normas de una convivencia comunitaria** que promuevan una relación comunicativa y crítica entre seres humanos y grupos culturales diferenciados, extendiendo esa relación hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. Potenciar la capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades, respetando los derechos de todos.
- ◆ La apropiación de **elementos políticos, organizativos y académicos** como formas propias de organización jurídica, social y política de cada pueblo (Ibíd., pp. 19- 20).

Como parte de su derecho ancestral, el SEIP toma la *investigación* como elemento metodológico central en la educación propia, teniendo en cuenta que es la manera como las comunidades indígenas construyen y transmiten sus conocimientos: reflexionar sobre sus realidades y sus ámbitos territoriales. En este sentido, la educación propia que proponen los pueblos indígenas en el SEIP se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos educativos que se transmiten durante todas las etapas de la vida – antes del nacimiento y después de la muerte-, como estrategia de fortalecimiento y construcción de los Planes de Vida. (Ibíd., pp. 21- 22)

Este amplio desarrollo de los derechos al gobierno propio y la educación propia de los pueblos indígenas en Colombia es el resultado de una larga historia de sucesos que marcaron el desarrollo y pervivencia de los pueblos indígenas desde la incursión autoritaria y violenta de colonizadores europeos, pasando por los proyectos de república y nación que trajeron las corrientes “civilizadoras” de quienes gobernaban, hasta alcanzar los primeros acercamientos del Estado colombiano a la etnoeducación y la construcción de las políticas públicas que garantizan la realización de la educación indígena propia para los pueblos del territorio nacional.

3. Normas y políticas públicas de Colombia en materia de educación para los pueblos indígenas

El reconocimiento de la educación indígena propia en Colombia –por parte de las mismas comunidades y del gobierno nacional- ha generado luchas históricas en resistencia a la imposición de modelos de vida occidentales, nociones de “hombre blanco”, “desarrollo” y “nación civilizada”, culturas y tradiciones religiosas, a partir del ejercicio del gobierno propio y la exigencia de reconocimiento de sus autoridades desde la llegada de los conquistadores españoles:

Antes de la conquista española éramos gobierno, por eso existen muchos tratados suscritos de la época entre los pueblos indígenas y los españoles, después en la vida republicana nos siguieron reconociendo a nuestras autoridades como consta en 1821 y 1890, con el reconocimiento de los resguardos y cabildos indígenas. Hoy a partir de 1991, la constitución nos ratificó ese reconocimiento [...] (ONIC, 2012, p. 2)

En este sentido, históricamente la educación ha sido uno de los componentes principales en las reivindicaciones de los pueblos indígenas, así como un escenario en el que se ejerce plenamente su derecho al gobierno propio frente a una política nacionalista de asimilación y paternalismo, que ha pretendido homogenizar a la población indígena y consolidar una particular noción de nación, que responda a los criterios y objetivos del modelo de sociedad al que se pretende llegar, el que se pretende imponer. Además, es una de las vías privilegiadas para garantizar la presencia del Estado en todo el territorio nacional, así como un medio para la formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad (Rojas y Castillo, 2005, citadas por Rodríguez, 2011)

En este escenario, la iglesia –principal, pero no únicamente, la católica- ha tenido un lugar hegemónico y determinante en la educación de los pueblos indígenas en Colombia. Trascendiendo las instituciones educativas y los contenidos curriculares, la influencia de la religión llega a las diferentes dimensiones de la vida personal y colectiva de las comunidades y su cultura, tal como lo plantea Stavenhagen (1992),

condicionando el comportamiento interpersonal, las instituciones locales y públicas, el derecho y la justicia, los valores morales, las normas y costumbres e incluso sus características como grupo étnico. (p. 47)

3.1. Antecedentes históricos

La colonia. Con la llegada de los colonos y misioneros a Colombia, el gobierno tradicional de los pueblos indígenas se vio amenazado con las expulsiones y destrucción de las casas de sabiduría ancestrales, la prohibición y eliminación de rituales de conservación y transmisión de conocimientos tradicionales –que fueron condenados como “satánicos”- y la evangelización de las comunidades para “salvar las almas de los salvajes”, a través de la palabra y verdad del único Dios posible de toda la humanidad para los conquistadores, el Dios del cristianismo occidental.

De acuerdo con Rodríguez (2011), el proceso para homogenizar a la población indígena comenzó con su evangelización durante la colonia, caracterizada por prácticas educativas impuestas en los territorios a través de escuelas que rompieron violentamente las tradiciones ancestrales de los pueblos nativos. Este proceso de evangelización buscaba generar condiciones desiguales de asimilación de estas poblaciones a la vida “civilizada” de una nueva sociedad.

Para Ahern (s.f.), los primeros esfuerzos de los educadores coloniales comenzaron en 1540 con la apertura de las primeras escuelas primarias por parte de las órdenes religiosas en los conventos. En 1542, el padre Jerónimo de Loaisa solicitó permiso para abrir un colegio, el cual fue concedido por el rey Carlos V de España, a condición de que brindara educación gratuita a los hijos de los caciques. Sin embargo, debido a carencia de recursos y a su nombramiento como Arzobispo de Lima en 1542, este proyecto no prosperó. El rey persistió en el tema de la educación de los indios, expidiendo una Cédula para fundar un colegio indígena en 1554; no obstante, llegó a abrirse hasta 1576 y su funcionamiento duró muy poco. (p. 5)

En 1587, el arzobispo Luis Zapata de Cárdenas, de la orden de los franciscanos, fundó el Colegio Seminario de San Luis por recomendaciones del Concilio de Trento, en el que se ofrecieron clases de música, latín, retórica y de muisca, el idioma de los chibchas. Sobre esta última clase, Ahern asegura que era financiada por el tesorero real por orden del monarca, convencido de que *“si el clero hablaba la lengua de los naturales, podría adelantar con mayor facilidad su misión evangelizadora.”* (Ibíd., p. 5) En 1590, el colegio fue clausurado con la muerte del arzobispo Zapata por orden del consejo eclesiástico.

A partir de 1600, las principales ciudades de la Nueva Granada veían la apertura de múltiples instituciones con propósito educativo (primarias, secundarias y universidades) por parte de diferentes órdenes religiosas, entre ellas, los jesuitas, agustinianos, franciscanos y dominicos. Los contenidos de las clases estaban orientados hacia la enseñanza de latín (lengua de las ciencias “eclesiásticas”), filosofía, teología y, en la época final de la colonia, derecho civil y derecho canónico. La lengua española era considerada “una pérdida de tiempo”.

Una educación impartida no sólo desde las doctrinas religiosas, sino también con profundas desigualdades basadas en la raza, etnia, clase y género. Tras años de luchas entre las misiones por la supremacía de las doctrinas religiosas sobre la educación en la Nueva Granada, para el momento de la independencia la situación era desalentadora: “Sólo unos pocos sabían leer y eran todavía menos los que habían logrado superar ese nivel” (Ibíd., p. 10). Sin embargo, la concepción de una educación para los pueblos indígenas estaba orientada hacia la concientización de los conceptos que se consideraban necesarios para el desarrollo posterior, tales como límites, propiedad privada y prácticas religiosas:

Dado que el indio no era otra cosa que un objeto de explotación, se consideraba inútil enseñarle cosas distintas de la obediencia absoluta al rey, a su amo y a las demás autoridades, y a pagar sus diezmos, sin lo cual su salvación no sería posible. “Por lo demás, el indio no sabía distinguir la mano derecha de la izquierda, no conoció jamás escuela ni cosa parecida...” (Samper, J., 1861, p. 46 citado por Ahern, s.f., p. 10)

Los impactos de este tipo de educación fueron estructurantes para toda la población estudiantil: eran incapaces de expresarse con propiedad en su propia lengua; hizo que consideraran que los trabajos más importantes que podían ejercer eran el sacerdocio, la jurisprudencia o la carrera militar, mientras que a otros puestos –como el de notario, escribano o dependiente- se aspiraba como última instancia. Por su parte, los oficios manuales y de trabajo de la tierra (como la agricultura) eran despreciados y considerados indignos.

Para Rodríguez (2011) las consecuencias fueron más profundas. Se transformaron las relaciones sociales coloniales en la Nueva Granada, donde el otro era considerado como un ser inferior. Para quien impone este tipo de relación, al “otro” se le otorga una imagen de “necesitado” al que hay que ayudar a salir de una situación indeseada, en tanto no cuenta por sí mismo con las condiciones para llegar a ser como ese otro “superior”. Además, no se cuestiona la supuesta superioridad de quien ejerce el poder dado que el fin inmediato se oculta tras el argumento de “ayudar a sacar al otro de su estado no grato como ser inferior”.

De esta manera, se generaron formaciones discursivas dominantes que construyeron representaciones sociales sobre estas poblaciones como bárbaras, salvajes e incivilizadas, alimentando las condiciones de subordinación y desigualdad. Es así como surgen las sociedades y grupos “inferiores”, objetos de políticas y prácticas especiales, como argumento para justificar su asimilación o exterminio, con miras a la homogeneidad de la nueva nación. (Rodríguez, 2011)

La Independencia y los comienzos de la República. La Nueva República comenzó con el reto de establecer un sistema educativo gratuito y legal para todas las clases sociales, a través de leyes de cubrimiento nacional. El proceso educativo estaba orientado a la preparación de los jóvenes para vivir bajo un nuevo gobierno, inculcando la igualdad y dignidad de todas las profesiones y oficios, así como los derechos y deberes de una nación en progreso.

Los primeros diez años después de la independencia no constituyeron avances significativos en materia educativa: “si bien se hicieron algunos esfuerzos en Bogotá por erradicar las antiguas ideas y prácticas coloniales, el intento tuvo en realidad poco éxito.” (Ahern, s.f., p. 12)

El primer sistema de educación primaria fue creado en 1820 por Francisco de Paula Santander, también conocido como el *fundador de la educación pública* en la Gran Colombia, con el propósito de difundir la libertad recién conquistada. El 6 de octubre de ese mismo año decretó, entre otras órdenes, “*que los niños indígenas debían ser educados en las mismas condiciones que los niños blancos.*” (p. 13) En este sentido, la educación de los pueblos indígenas recibió una mayor atención por parte del gobierno, orientado por la idea que tenía Santander sobre la enseñanza de estos grupos para que “disfrutaran de los beneficios de la civilización”.

Constitución del 86. Con el Concordato de 1887 se legalizó una propuesta escolarizada, en la que el Estado colombiano le entregó a la iglesia católica la administración y dirección de las escuelas públicas de primaria para varones, internados, contenidos, usos y prácticas pedagógicas, así como el manejo y control de la educación.

Más adelante, la Ley 89 de 1890 dispuso que el resto de la legislación nacional no debía regir entre los “salvajes” y estableció un estado de transición para aquellas comunidades o parcialidades de indígenas que se fueran “civilizando” a través de las misiones. En esta ley se reforzó la idea de la existencia de unas poblaciones “salvajes”.

Con el régimen jurídico especial para los territorios de las misiones en 1893 el gobierno estipuló las áreas alejadas y el dominio de las “tribus bárbaras”, un aparente propósito

altruista en el que se ocultan evidentes intereses económicos y de sujeción, que sería reafirmado más adelante en el Decreto 74 de 1898²².

Paulatinamente, el Estado fue recuperando el control y vigilancia de la educación en territorios indígenas a través de avance normativos. Con la República liberal (1930-1946) se introdujeron cambios en el sistema escolar, con miras al desarrollo de una visión de progreso y modernización. Inició un proceso de secularización, reglamentación y aumento de la participación estatal en la enseñanza técnica y secundaria y, particularmente, en la educación superior.

En 1936, hubo una reforma constitucional mediante el acto legislativo 1 para precisar la injerencia del Estado en el terreno educativo, con el objetivo de limitar el poder y funciones entregados a la iglesia, a quien sólo se le encargaría la formación moral. La reforma generó enfrentamientos con los sectores más tradicionales. Asignó al Estado la inspección y vigilancia de la educación. Declaró la libertad de cultos y de conciencia para delimitar las órbitas de lo civil y religioso en los terrenos social y educativo. Esta reforma fue uno de los primeros pasos para la transición de un Estado teocrático basado en la identidad religiosa, a un Estado laico apoyado en valores civilistas. (Herrera, 1993, citado por Rodríguez, 2011)

No obstante el nuevo enfoque educativo, que incluyó el avance en la construcción de una infraestructura más amplia (escuelas, puestos de salud, transporte y comercio), las realidades no se transformaron significativamente para las regiones y grupos más alejados y exclusivamente indígenas, pues seguían bajo el control moral y dogmático de la iglesia. En este contexto, la escuela seguía siendo un contexto de desarticulación cultural y desarrollo de nuevas pautas sociales.

²² El artículo 1 declaró: “La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones. En consecuencia, el gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.” (Ley 89 de 1890, citada por CONTCEPI, 2013)

La intervención de los protestantes con los pueblos indígenas en Colombia y América Latina. Si bien la iglesia católica fue quien mayoritariamente adelantó el proceso de “civilización” de los pueblos indígenas a través de las misiones, otras iglesias, en su disputa religiosa, llegaron a Colombia y otros países de América Latina amparados por discursos altruistas de intervenir en los territorios y poblaciones indígenas. Una de ellas fue la Iglesia Bautista del Sur a través del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), creado a mediados de los años treinta, con la finalidad: “*preparar jóvenes cristianos de ambos sexos y enviarlos aproximadamente a dos mil tribus, cuyas lenguas no han sido reducidas a escritura, para que éstas puedan tener nociones de las Escrituras, himnos cristianos y literatura, y, a los menos, el Nuevo Testamento, en su propia lengua.*” (Lucena, 1962, citado por ALAI, 1978)

Su llegada a América Latina inició en México (1935) y Perú (1945). Pero fue en la década de los cincuenta que empezó su expansión por los países latinoamericanos, entre ellos Colombia. Bajo el mandato del presidente Rojas Pinilla, en 1962 el ILV se instaló en los dos últimos pisos del Ministerio de Gobierno a través de un convenio, con la presencia de 228 misioneros lingüistas para 1972 que tuvieron contacto con 36 grupos étnicos y llegaron a organizar la filial para Panamá de este mismo instituto. (ALAI, 1978, p. 123)

Posteriormente, en la década de los setenta el Estado colombiano firmó un convenio con el ILV, que trajo a un grupo de evangelizadores norteamericanos con el objeto de realizar un estudio de lenguas aborígenes, buscando reducir la hegemonía de la iglesia católica en las comunidades indígenas. Sin embargo, durante su implementación se dedicaron a acciones de proselitismo que afectaron la forma de vida y creencias de las poblaciones indígenas²³. Entre las acciones que adelantaron se encuentra: i) la

²³ Entre los territorios en los que el ILV desarrolló su trabajo de investigación de las lenguas y culturas indígenas estuvo el Vaupés, donde también “arrasaron” con las creencias y tradiciones de las comunidades. Tras años de ocupación y luchas entre las misiones religiosas (Javerianos de Yarumal, Misión Nuevas Tribus de Sophia Muller), desde 1969 los grupos del ILV empezaron a ser expulsados inicialmente por presión de los mismos pobladores y de las misiones católicas. Con la creación del Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) en 1973, éste demandó que el ILV se retirara del territorio y, posteriormente, esta posición sería reiterada por la Unión de Indígenas Cubeos (UDIC) que

traducción de pasajes bíblicos y fundamentos religiosos a las lenguas indígenas, a partir de la tergiversación de los idiomas; ii) métodos de planificación entre mujeres indígenas sin su consentimiento; y iii) estudios geológicos en los territorios indígenas. (Rodríguez, 2011)

Estas acciones generaron dos tipos de confrontaciones. *Internas* entre los miembros de los pueblos indígenas por disputas debido a la práctica de estos credos, las cuales continúan hasta ahora, pues en muchos territorios se profesan diferentes religiones dentro de una misma comunidad. Y *externas* con los misioneros de todas las órdenes religiosas, llevando a la expulsión –transitoria y permanente- de algunas, la transformación de los métodos y contenidos de enseñanza de otras y la adopción –no tan voluntaria ni consciente- de los dogmas impuestos por las iglesias con mayor poder e influencia.

Como respuesta a estas intervenciones del Estado, las diferentes organizaciones indígenas nacientes empezaron a crear programas para dinamizar y revitalizar las culturas a partir de la educación, como el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena (CRIC) creado en 1978.

3.2. La adopción de la Etnoeducación en Colombia

A partir de 1976, mediante el Decreto Ley 088, la etnoeducación se incorporó por primera vez en las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), reconociendo el derecho a la educación propia de los pueblos indígenas, a partir de dos dimensiones fundamentales. Por una parte, el desarrollo de programas educativos de acuerdo a su realidad antropológica y el fomento de la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas. Y la participación de las comunidades indígenas en los “beneficios” del desarrollo del país a nivel económico y social. (MEN, 1976)

en su segundo congreso en 1976 decidió que el ILV debía marcharse definitivamente de sus territorios (UDIC, s.f., pp. 30- 33).

Más adelante, el MEN expidió el Decreto 1142 de 1978 sobre educación de las comunidades indígenas en Colombia, en el que hace un amplioreconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística del país, a partir importantes avances:(i) el derecho a la consulta, consentimiento y concertación con las comunidades para desarrollar acciones educativas por parte de instituciones privadas y oficiales en sus territorios, el diseño de sus currículos y programas educativos; (ii) la gratuidad de la educación indígena propia en los planteles oficiales; (iii) el respeto y fomento del patrimonio cultural, económico, social y natural en los procesos educativos de los pueblos indígenas; (iv) la alfabetización en la lengua materna, facilitando progresivamente la adquisición de la lengua nacional, garantizando la conservación de la primera; (v) la selección, formación y capacitación del personal docente indígena y bilingüe por parte de las mismas comunidades; (vi) la incorporación de conocimientos sobre la historia y cultura de los pueblos indígenas en la educación formal de todo el país; y (vii) el establecimiento de horarios y calendarios escolares según las características sociales, económicas y culturales de las comunidades. (MEN, 1978)

Frente al avance legislativo que tenía el tema en el país, durante el Primer Congreso Indígena Nacional realizado en 1982, las organizaciones, autoridades y líderes indígenas se plantearon “la urgencia de rescatar las formas de educación propia, para asumir gradualmente el control de la educación, investigar y profundizar, la propia historia y fortalecer la lengua y la tradición oral como mecanismos de transmisión de la cultura.” (CONTCEPI, 2013, p. 11)

Un llamado que empezó a consolidarse en procesos concretos poco tiempo después, con la presión ejercida por las autoridades indígenas de la Confederación Indígena Tayrona (CIT) para hacer parte de la administración de la educación indígena en esta región. Como consecuencia, en 1984 MEN expidió la Resolución 3454 sobre el programa nacional de etnoeducación, en la que se logró establecer el primer espacio de concertación regional con una comunidad indígena para la administración del servicio educativo (Rodríguez, 2011, p. 52) y resaltó la importancia de la educación de los grupos étnicos como un proceso sociocultural de las comunidades que contribuye al

desarrollo de sus propias formas de vida, valores y conocimientos. (Molina-Betancur, 2012, p. 283)

En adelante, el gobierno nacional, a través principalmente del MEN, desarrolló una amplia normatividad que permitió darle contenido a la política pública de etnoeducación emprendida desde 1976. Entre los avances más significativos se resaltan la incorporación del bilingüismo al proyecto educativo y político del país, para la promoción de la lengua materna y enseñanza del castellano como segunda lengua; así como el diseño y producción de materiales educativos bilingües. Además, se iniciaron los primeros procesos de capacitación y nombramiento de maestros indígenas y no indígenas, teniendo en cuenta la importancia de contar con los conocimientos propios de las culturas de sus comunidades. Y se construyeron proyectos etnoeducativos y Centros Experimentales Piloto (CEP) para implementar la educación de los pueblos indígenas en las regiones. (Rodríguez, 2011, p. 53)

Sin embargo, más allá de los avances alcanzados en materia normativa, las transformaciones que representaron la incorporación de un enfoque étnico en las políticas nacionales de educación, incluyendo las obligaciones que se generaron para el gobierno y la sociedad civil en esta materia, se alejaban del proyecto de Estado-Nación en el que se venía trabajando, generando tensiones por parte de algunos sectores políticos y sociales, en tanto significaba “pensar en la existencia de unas sociedades culturalmente distintas, con unos intereses propios y conscientes de un proyecto político [...]” (Ibíd., p. 55)

3.3. Constitución Política de 1991 y jurisprudencia de la Corte Constitucional

La Asamblea Nacional Constituyente (ANC) reconoció amplios derechos a los pueblos indígenas que fueron incorporados a la Constitución Política (CP) de 1991. Con la participación de tres representantes indígenas, que estuvieron acompañados de

aliados²⁴ y contradictores²⁵, el acuerdo final de la propuesta indígena contempló sus reivindicaciones y principios fundamentales basados en: (i) la naturaleza y estructura general de la Nación como multiétnica y pluricultural, (ii) la ruptura con el concordato, (iii) la prohibición de la discriminación, el derecho a la vida y la conservación de su identidad cultural, (iv) la autonomía indígena en lo político, administrativo y territorial, (v) el ejercicio de la jurisprudencia propia; (vi) la doble nacionalidad. (Rodríguez, 2011, p. 73)

En materia de educación propia, durante la ANC se desarrolló un proceso de reflexión y elaboración de propuestas educativas con exigencias de: (a) reconocimiento de la diversidad cultural, el plurilingüismo, la interculturalidad; y (b) desarrollo de una educación con amplia participación indígena en la orientación, desarrollo, ejecución, valoración y seguimiento por parte de las mismas comunidades y organizaciones. Posteriormente, el reconocimiento de Colombia como país multilingüe y pluricultural permitió sentar bases jurídicas y oportunidades para el fortalecimiento cultural y educativo de las comunidades indígenas.

Algunos autores se permiten hablar de una “constitución indígena” considerando la gran cantidad de normas constitucionales que se ocupan de los derechos indígenas, en igualdad de condiciones a los cuatro restantes ordenamientos fundamentales: la constitución económica, ambiental, social y cultural. (Semper, 2006, p. 763)

En este sentido, la Constitución y la Corte Constitucional²⁶ reconocen varios principios constitucionales a las comunidades indígenas en Colombia. Uno de ellos fue

²⁴ De acuerdo con Rodríguez: “Las propuestas indígenas contaron con el apoyo de la alianza democrática M-19 y de la Unión Patriótica (UP), de algunos liberales, de un ambiente nacional favorable a los indígenas pues se consideró que la Asamblea Nacional Constituyente debía ser ante todo un pacto de paz en el que las demandas de las fuerzas heterogéneas tenían que ser consideradas, y así evitar que se acudiera a formas de violencia para reclamar los derechos.” (p. 74)

²⁵ Los “enemigos” de las demandas indígenas estuvieron encabezadas por Álvaro Gómez Hurtado, del sector conservador y Lleras de la Fuente, de los liberales, argumentando “que estas propuestas contribuían a la fractura de la unidad territorial de la Nación al introducir territorios étnicos autónomos y por la creación de guetos étnicos y culturales (Castillo, 2007, citado por Rodríguez, 2011, p. 75).

²⁶ Además del amplio reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas que consagró la Constitución del 91, también estableció herramientas jurídicas para su defensa y protección, como la acción de tutela e instituciones competentes, entre ellas la Corte Constitucional.

el reconocimiento y protección de la **diversidad étnica y cultural**(art. 7, CP, 1991), el cual constituyó una transición de un Estado monocultural al pluriétnico y multicultural. Esta transición constitucional generó entonces una nueva forma de relación entre el Estado y las comunidades indígenas, en tanto se empezaron a concebir como **sujetos de derechos (fundamentales) colectivos**. Esto significó que el concepto de “comunidad indígena” no determinaba una “*acumulación de sujetos de derechos individuales que comparten los mismos derechos o extensivos intereses comunes*”, otorgándoles una protección jurídica a través de una serie de instrumentos populares a su disposición. (Ibíd., p. 765)

De acuerdo con Semper (2006), el desarrollo constitucional que ha hecho la Corte sobre los derechos de las comunidades indígenas²⁷ permite señalar una serie de **derechos fundamentales**, con el propósito de garantizar su territorio, el fortalecimiento y desarrollo de su autodeterminación y facilitar la participación en el Estado y sus instituciones:

- ◆ Derecho a la subsistencia, a resultas del derecho a la vida (art. 11, CP, 1991)
- ◆ Derecho a la integridad étnica, cultural, social y económica (art. 12, CP, 1991)
- ◆ Derecho a la propiedad de tierra comunitaria.
- ◆ Derecho a la participación en decisiones y medidas que afecten a las comunidades indígenas, relacionado con el derecho a la consulta previa (art. 330, CP, 1991)

Igualmente, la Corte desarrolla los derechos contenidos en la Constitución y la Ley 21 de 1991 sobre las comunidades indígenas en Colombia, en los que reconoce las bases territoriales del **derecho a la autonomía**(art. 287, 329 y 330, CP, 1991) y a la **jurisdicción especial indígena** (art. 246, CP, 1991), sin limitarlo al reconocimiento legal del mismo²⁸. Y resalta la importancia del **derecho a la consulta previa** como un instrumento (no un fin) de protección de los derechos de las comunidades indígenas, en el que el Estado debe consultar con la población indígena interesada sobre las medidas legislativas y administrativas que adopte. (Semper, 2006, p. 774)

²⁷ Corte Constitucional. Sentencia SU-510-98.

²⁸ Corte Constitucional. Sentencia T-606 -01.

En este marco de principios y derechos constitucionales reconocidos a las comunidades indígenas, la apuesta educativa de la Constitución del 91 y la Ley 21 de ese mismo año, se fundamentó en la interculturalidad y la apuesta por una política cultural, que se tradujo en la oficialización de las lenguas indígenas en sus territorios y su incorporación en procesos educativos bilingües, a partir de su identidad étnica y cultural. (Rodríguez, 2011, p. 81) Teniendo en cuenta los avances realizados por las organizaciones indígenas y el MEN desde 1976, la Constitución reconoció los fundamentos jurídicos de los principios de la educación indígena propia que las comunidades indígenas ya venían reivindicando alrededor de su cultura y sabiduría ancestral, para el gobierno nacional sentaron las bases constitucionales de sus obligaciones y competencias en materia educativa, a partir de la incorporación de los instrumentos en materia de derechos humanos ratificados por Colombia internacionalmente.

Para Rodríguez (2011), todos estos cambios constitucionales generaron transformaciones discursivas como estrategias oficiales para la renovación de la política hegemónica, orientada hacia la integración cultural y el desvanecimiento de las luchas indígenas, desplazándolas por los espacios de concertación. En este sentido, después de la Constitución del 91 la política etnoeducativa en Colombia tomó más fuerza ampliando su infraestructura, estrategias y contenidos para incorporar este enfoque en sus lineamientos y competencia. La creación de Comités Departamentales de Etnoeducación en 1992²⁹, la multiplicación de espacios de concertación entre las comunidades indígenas, el MEN y otras entidades competentes³⁰ y la elaboración del

²⁹ En los que se nombran coordinadores de etnoeducación de la Educación Contratada, se capacitan coordinadores y docentes (nivelación, profesionalización y actualización) y se financian investigaciones y producción de materiales bilingües. Apoya primeras licenciaturas en etnoeducación.

³⁰ La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en el título tres sobre Educación para los Pueblos Indígenas, propició espacios de concertación entre las organizaciones indígenas, el MEN y con FECODE, a través una amplia movilización nacional y regional para que se reconociera el derecho de los indígenas a una educación diferenciada, autónoma, bajo los principios de territorialidad, Identidad, comunitariedad, entre otros.

documento de la política de etnoeducación de 1996³¹, fueron algunos procesos que tuvieron lugar durante este período.

A lo largo de este proceso, la necesidad de lograr una mayor representatividad por parte de las organizaciones y comunidades indígenas de las regiones en los espacios de consulta y concertación con el gobierno sobre sus propios procesos educativos, llevó a orientar las dinámicas y niveles de diálogo a escenarios cada vez más específicos, que respondieran a las particularidades de las poblaciones indígenas, no sólo como grupo étnico minoritario en una nación, sino como comunidades con diferencias sociales, culturales, históricas, lingüísticas y geográficas entre sí, que debían ser consideradas para las medidas en esta materia se tomaban.

3.4. La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas

La Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas³², en desarrollo de su función de organizar comisiones de trabajo y concertación según temas y asuntos específicos, acordó en el 2006 la creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en articulación con la formulación de la política pública nacional de los Pueblos Indígenas. Creada mediante el Decreto 2406 de 2007, la CONTCEPI se constituye en un escenario de consulta a los pueblos “para definir una política que brinde una educación pertinente, de acuerdo a su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos”.

A cargo del MEN, en la estructura de la CONTCEPI se encuentran, entre otros, el presidente de la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) o su delegado y un delegado del Programa de Educación del Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA). Tiene siete funciones orientadas hacia la

³¹ En 1996, el documento Política de Etnoeducación incluye los lineamientos del MEN en el que se plantea una conceptualización de la etnoeducación. Incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos.

³² Creada por el Decreto 1397 de 1996.

política pública educativa para los pueblos indígenas³³, los Proyectos Educativos Comunitarios o Proyectos Etnoeducativos³⁴ a partir de los Planes de Vida de cada pueblo y las mesas regionales y sus problemáticas educativas³⁵.

En desarrollo de sus funciones, el CONTCEPI delegó una Subcomisión para que desarrollara un trabajo colectivo alrededor de los componentes y estructura del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), una propuesta sobre mecanismos y estrategias que busca contribuir al desarrollo y mejoramiento de la educación indígena, generada desde septiembre de 2007³⁶ hasta junio de 2013³⁷.

Definido como *Tejido Ancestral*, el SEIP representa un conjunto de procesos que, desde la ley de origen o derecho mayor, recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y los principios que los orientan. Esto les permite proyectar un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios. El SEIP involucra una serie de derechos, procesos, procedimientos y acciones y está organizado a partir de componentes políticos, pedagógicos y administrativos que se relacionan entre sí y tienen como objetivos:

- ◆ Garantizar el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita.
- ◆ Asegurar el acceso, equidad, integralidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad en materia educativa para los pueblos indígenas.
- ◆ Posibilitar el fortalecimiento de su autonomía y el ejercicio de la gobernabilidad.
- ◆ Potenciar los Planes de Vida.
- ◆ Fundamentarse en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida, que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena.
- ◆ Estar acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. (CONTCEPI, 2013, p. 36)

³³ Diseño, formulación y difusión de la política; formulación de directrices y criterios para su construcción y aplicación en todos los niveles (nacional y regional) con miras al fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas; establecimiento de directrices para su seguimiento y evaluación.

³⁴ Apoyo del diseño, implementación y socialización.

³⁵ Acompañamiento y evaluación del cumplimiento de los acuerdos establecidos y suscritos.

³⁶ Fue el resultado de un proceso de debate y concertación realizado en una sesión de trabajo, en el Corregimiento de Santandercito, Municipio de Mesitas del Colegio, Departamento de Cundinamarca.

³⁷ Fecha de publicación del documento "Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio".

El SEIP es una herramienta que brinda conceptualizaciones y definiciones básicas, relacionadas con los principios y fundamentos de los 102 pueblos nativos en Colombia, comprendiendo los límites que representan esta riqueza y diversidad cultural. Además, orienta sobre la importancia de reflexionar y debatir acerca de las formas propias que cada pueblo implementará para la construcción, desarrollo, fortalecimiento y consolidación de su SEIP, como realización de su derecho a la educación indígena propia. Un proceso que debe atender las realidades y problemáticas regionales de los pueblos indígenas.

3.5. La Mesa Temática Educativa Amazónica

En la Amazonía colombiana³⁸ habitan 62 pueblos indígenas diferenciados, que representan el 74% del total de los pueblos indígenas a nivel nacional y hay 186 Resguardos Indígenas, que ocupan el 81.38% del área total de resguardos y el 50.67% de la región amazónica. Una región mayoritariamente indígena que ha logrado mantener sus formas tradicionales de subsistencia, como la horticultura, pesca, caza y recolección de productos del bosque, frente a las diferentes problemáticas que atraviesan en sus territorios.(OPIAC, 2011, p. 8- 9)

Mediante el Decreto 3012 de 2005 se creó la Mesa Regional Amazónica para los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana, bajo la dirección del Ministerio del Interior y de Justicia, en cumplimiento de la sentencia SU-383-03 de la Corte Constitucional. En esta sentencia se acordó una consulta previa para la creación de la Mesa entre algunas organizaciones y autoridades indígenas de la Amazonía y entidades del orden nacional, regional y local, como un escenario de concertación para la formulación, promulgación y ejecución de políticas públicas regionales e integrales de desarrollo sostenible para los pueblos indígenas de esta región.

³⁸La Amazonía es la principal región en riqueza cultural y biológica del país. Conformada por seis departamentos, en esta región se distinguen dos zonas según sus características demográficas, ambientales y división político- administrativa: Zona Nororiental y Suroriental, donde se encuentra el departamento de Vaupés.

En el marco de estos procesos de diálogo y concertación que estaban desarrollando las organizaciones indígenas del Amazonas con el Estado, la OPIAC (2011) advirtió la necesidad de mejorar la cualificación de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana para hacer parte de los procesos de consulta previa en el nivel local, señalando que estos procesos requieren de conocimientos particulares, estudios e investigaciones necesarios para la toma de decisiones sobre temas especializados, con los cuales no cuentan los pueblos indígenas de esta región. (p. 40)

Más adelante, la Mesa Temática Educativa del Amazonas surgió en el 2014 como un espacio de concertación entre los pueblos indígenas amazónicos, el MEN y las SED de los seis departamentos que conforman esta región, con el fin de discutir, analizar y proponer acciones educativas que respondan a las realidades sociales, culturales y geográficas de la Amazonía colombiana. (OPIAC, 2014-b) Desde esta perspectiva, la educación indígena propia en la región amazónica está caracterizada por la conservación y transmisión de los conocimientos ancestrales que tienen alrededor de sus formas de vida en la selva, siendo ésta la herencia más preciada para los pueblos indígenas:

es a partir de la escuela en la Amazonía donde se tiene que proponer el modelo de desarrollo alternativo para nuestros pueblos, ese es además un elemento indispensable para empezar a descubrir el valor de la oferta ambiental para el mundo como pueblos indígenas de la Amazonía, no es válido pensar sólo en la minería y, hacer la reflexión a nuestros pueblos que pensar en futuro es pensar en el futuro de nuestras culturas, pensar en la defensa de nuestro territorio es garantizar el desarrollo de nuestras culturas y, a ello debemos apostar. (OPIAC, 2014-c)

En 2014, el Decreto 1953 creó un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley que trata el artículo 329 de la Constitución Política. En ese mismo año, en el marco de una reunión de la Mesa Temática Educativa Amazónica, pueblos indígenas de Amazonía si bien

reconocieron el esfuerzo y compromiso del MEN, manifestaron se inconformidad en tanto advirtieron que *“el Decreto como está planteado, no llena las expectativas de los pueblos, ni cumple los requisitos mínimos requeridos para administrar la educación propia en la Amazonía.”* (OPIAC, 2014-a)

Los principales motivos que manifiesta la Mesa Temática Educativa Amazónica para fundamentar su inconformidad frente al Decreto son:

- ◆ No existió una consulta en los espacios legítimos con los pueblos indígenas amazónicos.
- ◆ No cumple el principal requisito de los números de estudiantes para que los pueblos a través de sus Autoridades Tradicionales Indígenas puedan administrar su propia educación, en tanto el número contemplado de estudiantes en el Decreto es de 8.000 como requisito mínimo y ningún departamento de la Amazonía alcanzaría esa cifra de estudiantes indígenas.
- ◆ No respeta los principios de diversidad étnica y cultural del país y viola los principios constitucionales que garantizan la educación pública indígena.
- ◆ No recoge lo planteado en otros escenarios de discusión técnica, como la CONTCEPI, y lo contemplado en el SEIP.
- ◆ La implementación de este Decreto tendría afectaciones negativas directas sobre la población indígena. (OPIAC, 2014-a)

4. Normas y políticas públicas del departamento del Vaupés en materia de educación para los pueblos indígenas

De acuerdo con el DANE (2005), Vaupés³⁹ es el departamento con más población indígena del país, con 27.124 habitantes de los cuales el 94% es población indígena, distribuida en 32 grupos étnicos reconocidos oficialmente, con alrededor de 38 dialectos que pertenecen a los grupos lingüísticos Tucano Oriental y Arawak. (SEDV, 2014) En el Departamento existen tres resguardos indígenas: Gran Resguardo del

³⁹Vaupés se constituyó inicialmente como una Comisaría Especial y fue elevado a la categoría de departamento en la constitución de 91. La totalidad de su territorio hace parte de la reserva forestal de la Amazonía, declarada por la Ley 2 de 1959. Es decir, prácticamente todo el territorio es selva y no existen relictos boscosos ni bosques plantados.

Vaupés- Parte Oriental⁴⁰, Resguardo Yaigojé Apaporis⁴¹ y Resguardo de Bacatí-Remanso de Arara- Lagos de Jamaicurú⁴². La extensión total de los Resguardos Indígenas es de 41.164 km², que equivale al 77% del total del departamento. Bajo estas condiciones y regido por el Decreto 662 del año 1997, se establece un régimen especial de gobierno para los casos en que se solapan resguardos indígenas con áreas protegidas.

El 3 de diciembre de 1973 nació el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) bajo los mismos principios de las nacientes luchas indígenas en Colombia⁴³: unidad, tierra, cultura y autonomía. De acuerdo con Jesús Santacruz, líder indígena del Vaupés, la creación del CRIVA tuvo lugar en el marco de una reunión para identificar y analizar las diferentes problemáticas y necesidades percibidas por los pueblos indígenas del departamento. Con la participación de los capitanes de las comunidades, profesores indígenas, presidentes de acciones comunales, inspectoras de policía y líderes en general, éste fue el primer espacio de diálogo en la historia del Vaupés que reunió a todos los capitanes de las comunidades de los pueblos indígenas existentes en este territorio, permitiendo, a muy corto plazo, unificar las autoridades y líderes indígenas del Vaupés.

Entre los logros durante sus primeros años de creación, el CRIVA resalta el respeto y reivindicación que alcanzaron las tradiciones culturales, la medicina tradicional y occidental (con la construcción de un modelo de salud integral e intercultural) y la educación. Con relación a esta última, el CRIVA logró la construcción de un programa de educación bilingüe, la creación de la Normal Indígena y la profesionalización de docentes.

En el departamento de Vaupés la educación se administró a través de la educación contratada por la prefectura apostólica de Mitú, quien llevaba la demanda académica a

⁴⁰ Resolución N° 086 del 27 de julio de 1982 del INCORA.

⁴¹ Resolución de ampliación N° 006 de 1998 del INCORA.

⁴² Resolución N° 80 del 14 de abril de 1993 del INCORA.

⁴³ La década de los setenta vio el surgimiento de las primeras organizaciones indígenas en Colombia, como el CRIC, CRIT, OIA, UNUMA, CIT, entre otros.

las diferentes comunidades, sin tener en cuenta sus necesidades diferenciales. Actualmente no hay educación contratada, pues se realiza mediante organizaciones indígenas presentes en el departamento (ASATRIZY, ACAIPI y UDIC), que, amparadas en el decreto 2500 de 2010 del MEN,formulan modelos curriculares que resulten más pertinentes a sus necesidades, costumbres y conservación de saberes ancestrales. Estefue el primer acercamiento del departamento para implementar una educación propia como base de su reconocimiento y el fortalecimiento del gobierno propio.

En la reestructuración administrativa del CRIVA comoGobierno Propio delas autoridades tradicionales de los Resguardos y Territorios Indígenas del Vaupés – CRIVA, se dispuso la existencia de unas Consejerías, como áreas temáticas, encargadas de desarrollar las prioridades y estrategias propias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. Una de ella es la *Consejería de Educación Propia y Cultura*, la cual desarrolla los sistemas de educación propia y cultura a través de la gestión de recursos económicos que permitan su efectiva realización, en articulación con las entidades competentes. (CORPAMIVA, 2014)

Entre las funciones asignadas a esta Consejería se encuentra: (i) la orientación e implementación de las políticas públicas de SEIP en todos los pueblos indígenas asociados a CORPAMIVA; (ii) la socialización de permanente sobre los desarrollos de los procesos educativos propios e interculturales; (iii) la implementación del programa de educación y atención inicial de niños y niñas indígena en los primeros años de vida; y (iv) gestionar e implementar programas y proyectos para el rescate y promoción de la historia de origen, relaciones entre clanes, espiritualidad y la pervivencia sociolingüística de los pueblos indígenas. (Ibíd., 2014)

De acuerdo a la SEDV (2014), la planta docente del departamento está compuesta por 366 docentes y docentes directivos, de los cuales

el 60% de los docentes son indígenas con perfiles de formación académica de bachilleres pedagógicos, normalistas superiores y un grupo con formación de pregrado,

en su mayoría licenciados en etnoeducación y educación básica primaria; el 9,7% de los docentes son mestizos (hijos de indígena y no indígena), el 29,25% son no indígenas del interior del país y de las dos costas con perfil de licenciados en áreas específicas con grandes dificultades para vincularlos por la lejanía de sus hogares y un 1.5% son docentes afro-descendientes. (p. 18- 19)

Con relación a la población estudiantil, los datos que proporciona la SEDV (2014) señalan que cuentan con 8.320 estudiantes oficiales y 736 estudiantes no oficiales, distribuidos en 16 Instituciones Educativas y 120 Centros Educativos. (SEDV, 2014, p. 12 y 18) Uno de los problemas que presenta el departamento en materia educativa es la inasistencia y deserción escolar, generados por factores como la pérdida del año escolar, ambientes escolares poco propicios, infraestructura poco adecuada, épocas de receso estudiantil poco apropiadas, poca responsabilidad familiar y la falta de interés y motivación de los estudiantes. (Ibíd., p. 12)

4.1. Mesa Departamental Permanente de Concertación de Políticas y Acciones Educativas Indígenas del Vaupés

En el 2005, se abrió un espacio de concertación entre el Ministerio de Educación Nacional, el Gobierno Departamental del Vaupés y los pueblos, Autoridades y Organizaciones Indígenas del Vaupés, con el propósito de otorgar un mayor interés y prioridad a la educación de los pueblos indígenas del Vaupés. Con el propósito de continuar y hacer seguimiento a los acuerdos alcanzados en este espacio se conformó la Mesa Departamental Permanente de Concertación de Políticas y Acciones Educativas Indígenas del Vaupés, como un mecanismo de consulta y concertación con las autoridades y organizaciones indígenas, orientado a la garantía de la política educativa indígena propia y el proceso educativo indígena en el departamento. (CDA, 2005, p. 111- 112)

Para las autoridades y comunidades indígenas del Vaupés la conformación de este escenario permitió reafirmar la voluntad y decisión de avanzar en la construcción de un *Tejido de Saberes Ancestrales*, es decir un sistema educativo indígena propio, basado

en el origen filosófico y cultural de los pueblos indígenas, en el que se impartiera una educación bilingüe e intercultural, orientada al reconocimiento y fortalecimiento de su identidad cultural en la lengua materna, el sentido de pertenencia y conocimientos propios sobre medicina tradicional y territorio ancestral. Un sistema educativo propio enmarcado en el Plan de Vida de cada pueblo que garantizara la pervivencia, permanencia y dignificación de los pueblos indígenas.

Por su parte, para la Secretaría de Educación Departamental, la Gobernación y el MEN la creación de esta mesa de concertación constituyó el inicio del apoyo a la Etnoeducación en el Vaupés. Entre las primeras concertaciones que se establecieron durante la consulta fue la adecuación de la estructura administrativa departamental, que incluyó el cambio a una sola administración para la educación, pues para la fecha era compartida entre el gobierno departamental y la iglesia (es decir, hasta el 2005 la iglesia aún tenía control sobre la educación de los pueblos indígenas en el Vaupés).

Igualmente, se acordó la gestión de recursos financieros y la implementación de convenios con otras instituciones educativas del orden departamental y nacional, con el propósito de promover la educación secundaria y superior para jóvenes indígenas del Vaupés y mejorar la calidad de la formación a profesores indígenas del departamento. Además, se estableció una reestructuración para la contratación y asignación de docentes indígenas en los territorios, así como la elaboración de currículos y materiales didácticos diferenciados para cada pueblo, según su lengua materna y conocimientos ancestrales.

En otras palabras, con la creación de la Mesa Permanente desde el 2005, el departamento adoptó la “etnoeducación” en su estructura administrativa con el propósito de reorientar el sistema que se venía implementando en las instituciones educativas de la SEDV, hacia el desarrollo de un modelo de educación indígena intercultural y multilingüe dirigido a los pueblos indígenas y afrocolombianos del Vaupés que apoye y fortalezca sus identidades y valores culturales.

Posteriormente, en el 2008 se inició la construcción de proyectos etnoeducativos con una visión intercultural para conservar sus lenguas, fortalecer su identidad cultural, sus valores y conocimientos ancestrales. De acuerdo con la SEDV (2016) estos proyectos son modelos de educación propia construidos a través de talleres en los que se consultaron a las Autoridades tradicionales, docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia y líderes de las comunidades, que, acordes a los Planes de Vida de cada zonal, buscan garantizar la pertinencia, cobertura, permanencia y calidad de la educación de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos étnicos (indígenas y afrocolombianos) del Vaupés.

A partir del Decreto 2500 expedido por el MEN en 2010, en el que se reglamenta transitoriamente la contratación de la administración en materia educativa por parte de las autoridades indígenas, la SEDV asumió la implementación de la etnoeducación como política educativa a nivel departamental, acogiendo este enfoque en su visión institucional:

En el año 2019 seremos una entidad educativa modernizada y certificada, líder a nivel nacional e internacional en procesos Etnoeducativos pertinentes a los planes de vida indígena de los grupos étnicos, garantizando la accesibilidad y permanencia de la población atendida, generando cambios en los procesos organizativos en lo social, político, educativo y económico siendo competentes e innovadores. (SEDV, 2016)

Actualmente, entre las metas de la SEDV en materia de proyectos etnoeducativos en el Departamento del Vaupés se encuentra: la formulación de diez proyectos etnoeducativos⁴⁴ en las 16 zonas indígenas del departamento, beneficiando a 6000 niños de las organizaciones involucradas en los proyectos; la construcción del modelo etnoeducativo del pueblo Cubeo: Proyecto Etnoeducativo Unificado del Pueblo Cubeo

⁴⁴ 1) PÉNCHOTARO – ALUBVA; 2) PEPPIVA - ACAZUNIP y AZATIAC; 3) OPECO ÑIACA – AASATAV; 4) KAJNETAKAPALI Sabiduría de los Pueblos – AACURIS; 5) ITAPINOPHONA-WAIPINOPHONA BUERIVI TUYUCA Y BARA – AATIZOT; 6) WAJIARA CAMOAWI Casa de la Sabiduría Yurutí en educación compartida - Zona de AZATRAYUVA; 7) MIRA - PORAVÍ Centro de Vida - Zona de OZCIMI; 8) AAZIRPA; 9) AACTIVA; 10) AATIVAM CARAPANAS; 11) Consulta y Concertación proyecto Etnoeducativo Taraira; 12) ENOSIMAR.

del Vaupés PEUP; el seguimiento y fortalecimiento a dos proyectos etnoeducativos en fase de implementación⁴⁵.

Por su parte, en materia de dificultades y riesgos identificados durante la implementación de los proyectos etnoeducativos plantea tres específicamente: (i) los costos elevados de los desplazamientos a las zonas y la distancia entre ellas generan dificultades para realizar un mayor acompañamiento por parte de los asesores del SED, constituyendo obstáculos de permanencia y continuidad del trabajo realizado; (ii) retrasos en la programación de comisiones de trabajo en algunas zonales por parte de los docentes, debido a los tiempos de receso escolar de fin de año y las evaluaciones institucionales; y (iii) resistencias por parte de algunos docentes y directivos frente a las transformaciones que constituye la etnoeducación, persistiendo en el desarrollo de sus clases desde el sistema tradicional.

⁴⁵ Proyecto Etnoeducativo “Una Educación para la Vida” – ACAIPI- y Proyecto Etnoeducativo MAHIRIKE “Una educación para vivir bien” ASATRIZY.

Capítulo dos. La educación propia del Pueblo Indígena ~Pamíva en el Gran Resguardo del Vaupés parte oriental: un escenario de diálogo intercultural para el ejercicio del gobierno propio

La educación propia del pueblo ~*pamíva* tiene fundamentos **históricos, territoriales y espirituales**. La historia permite conocer su pasado, la sabiduría de sus ancestros y su origen, en tanto es su historia la que les permite recrear y consolidar el presente, así como orientar y proyectar el futuro con solidez e identidad cultural y territorial. Por su parte, el territorio ~*pamíva* tiene un origen ancestral y relata las historias del recorrido de los dioses de cada grupo indígena ~*pamíva*, permitiendo comprender la relación de respeto con el territorio, basado en la convivencia entre hombre y naturaleza. “Es un territorio vivo, sagrado, madre y cuna de la vida para la pervivencia del gran pueblo.” (UDIC, s.f. p. 53) Y la espiritualidad del pueblo ~*pamíva* fundamenta su cultura y la relación armónica y el equilibrio entre los seres humanos y los seres de la naturaleza. En este sentido, se considera un principio para las estrategias y métodos de las pedagogías tradicionales en la educación propia, como herramientas orientadoras para mantener el equilibrio y permanencia cultural del pueblo indígena ~*pamíva*. (Ibíd., pp. 22- 24)

Recorriendo estos tres fundamentos, el presente capítulo desarrolla los orígenes y principios de la educación propia del pueblo ~*pamíva*, a partir de sus luchas por la defensa de su autonomía y gobierno propio, así como los aspectos más característicos de su vida sociocultural, política y espiritual. Se trata de un capítulo que se enfoca en las prácticas culturales del pueblo ~*pamíva* en relación con la educación y el gobierno propios, en tanto “permite pensar en el goce de los derechos sociales considerándolos de una manera más compleja y enriquecedora.” (Bercher, García y Mantilla, 2006, p. 160)

1. Importancia de la educación propia para el pueblo ~*pamíva* y su relación con el gobierno propio

Para iniciar el análisis de este capítulo es necesario abordar los principales elementos que fundamentan la importancia de la educación propia. Estos fueron identificados por los líderes zonales y educadores del pueblo *~pamíva* en el marco de esta investigación. Como lo afirma Sánchez (2001, p. 191), los indígenas, como pueblos e individuos, son seres en devenir, cuya identidad no es estática, que está en permanente construcción de su identidad, a partir de las relaciones que establece con su entorno comunitario y con el mundo externo. Desde esta perspectiva, “la identidad [...] se da en la permanencia de un sentido implícito de reconocimiento de grupo y con relación a otros con los que no se comparte” (Ibíd., p. 192), sobre la cual las estructuras, autoridades y los lugares de la educación propia que se imparte determinan la conservación y transformaciones de sus formas de vida.

Históricamente, estas transformaciones han significado para los pueblos indígenas la imposición violenta de contenidos y modelos educativos hegemónicos que cambiaron drásticamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, cuestionaron sus principios espirituales y el sistema de creencias mitológicas, para facilitar la importación y dominación de otras religiones mayoritarias (católica, cristiana, protestante), e introdujeron una nueva noción de ser humano como ciudadano de un Estado nación funcional al modelo de desarrollo occidental de la sociedad.

Como consecuencia, las transformaciones de la identidad del pueblo indígena *~pamíva* a partir del colonialismo representan actualmente un reto para la educación propia de las nuevas generaciones, que rescata su importancia en el ejercicio y mantenimiento de la autonomía y gobierno propio en las comunidades, así como en su misma existencia como indígenas a nivel individual y colectivo. La Corte Constitucional en el desarrollo de la jurisprudencia⁴⁶ sobre el derecho a la educación de los pueblos indígenas ha reiterado que constituye un contenido especial para esta población, en tanto debe ser orientado por fines de conservación de sus culturas, costumbres y creencias. Al mismo tiempo, es una educación que demanda del Estado obligaciones específicas sobre la garantía del proceso de consulta previa, para que sean los mismos

⁴⁶ Ver Sentencias T-871/13, T-116/11, C-937/11, T-524/14, T-565/13, entre otras.

pueblos indígenas quienes decidan, diseñen, administren y regulen sus programas e instituciones educativas, de acuerdo a sus necesidades, historias y lenguas. Es decir, constituye un deber del Estado garantizar el gobierno propio de los pueblos indígenas en materia educativa. (Corte Constitucional, 2013-b)

De esta manera, para el Estado colombiano el derecho a la educación de los pueblos indígenas representa una doble obligación: como derecho fundamental individual para todas las personas indígenas y como derecho colectivo de la comunidad étnica a participar y ser consultadas en el desarrollo de políticas y programas educativos para sus propias comunidades, donde se garantice que la educación que reciben responde a sus patrones e identidad cultural. (Corte Constitucional, 2011-b)

En este sentido, se identificaron algunos aspectos que constituyen y le dan sentido a la educación propia del pueblo *~pamíva*:

1. El fortalecimiento de los valores propios y del sentido de pertenencia a una comunidad indígena por parte de los niños, niñas y adolescentes en la etapa escolar. Valores sobre su cultura, lengua, el conocimiento de su propio territorio, su propia historia, pensamiento y cosmovisión. (Valencia, 2016 y Rodríguez, 2016)

2. La transmisión del conocimiento sobre el contexto pluricultural que existe en el territorio del pueblo *~pamíva*, en territorios de otros pueblos indígenas y en la sociedad nacional del país. (Valencia, 2016)

3. El fortalecimiento de liderazgos desde los primeros años para formar hombres y mujeres que hagan parte de la vida social y política de la comunidad, y que contribuyan al desarrollo del grupo indígena al que pertenecen, en ejercicio de la autonomía y el gobierno propio. (Gutiérrez, 2016)

4. La formación de las nuevas generaciones a partir de la construcción de proyectos de vida, dentro y fuera de la comunidad, basados en la identidad cultural como indígenas y

el reconocimiento de sus costumbres en todos los contextos (comunitario, zonal, regional, nacional e internacional).

5. El fortalecimiento del territorio concebido como un escenario de “gobernanza” en la formación de liderazgos sobre lo propio, a partir de la comprensión de las luchas indígenas por la reivindicación territorial. Es decir, una educación donde los pueblos indígenas y las comunidades se formen para liderar y autogestionar el gobierno propio en su territorio, desarrollando al mismo tiempo capacidades de diálogo crítico con otras culturas (principalmente la occidental) y esos saberes y aprendizajes vuelvan a las comunidades para retroalimentar a las bases. (Quevedo, 2016)

2. Pluriculturalidad, interculturalidad y multiculturalidad

La educación propia puede entenderse desde la interculturalidad, que, como concepto y práctica, significa “entre culturas”, no sólo como un contacto entre las mismas, sino como un intercambio que se establece en términos de equidad e igualdad. Por esta razón, la educación propia es un concepto que puede desarrollarse ampliamente en la educación, como una de las instituciones fundamentales de la sociedad (Walsh, 1998, p. 121) En este sentido, para hablar de educación propia, desde una perspectiva intercultural, es necesario distinguir la “interculturalidad” de otros conceptos que, en algunas ocasiones, son utilizados como sinónimos⁴⁷: la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Como se observa en la Tabla 1, Walsh (2005) establece elementos alrededor de definiciones, nociones de relaciones inter-culturales y propósitos que fundamentan el desarrollo de su trabajo sobre la interculturalidad y la educación en varios países de América Latina.

Tabla 1.
Diferencias entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Multiculturalidad	Pluriculturalidad	Interculturalidad
--------------------------	--------------------------	--------------------------

⁴⁷ Otro concepto que Walsh (2005) retoma para distinguir la interculturalidad es la “etnoeducación”, sobre la cual afirma que sólo “se focaliza en el aprendizaje- enseñanza de lo propio”. (p. 23)

Hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio (local, regional, nacional o internacional) sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.	Sugiere una pluralidad histórica y actual entre y dentro de las culturas, las cuales conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional.	Refiere las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes.
Se entiende como un relativismo cultural, en otras palabras, refiere la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, segregados, divididos y opuestos, sin aspecto relacional.	Indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.	
Se enfoca en el cambio de una actitud de "tolerancia del otro" como eje para que una sociedad nacional –y monocultural- funcione sin mayores problemas.	Mientras que la multiculturalidad apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuesta, la pluriculturalidad señala la diversidad <i>entre</i> y <i>dentro</i> de las culturas mismas.	A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes.
Oculto y promueve la permanencia de estructuras e instituciones que privilegian las desigualdades e inequidades sociales, que no permiten el relacionamiento equitativo de todos los grupos, ni su participación activa en la sociedad.		Reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el "otro" pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y potencia la capacidad de actuar.

Fuente: Adaptado de Walsh, 2005, p. 3

En este mismo orden de ideas, Walsh (2009) distingue tres perspectivas bajo las cuales puede entenderse el uso y sentido de la interculturalidad. Una perspectiva **relacional**, que hace referencia de forma básica y general al contacto e intercambio entre culturas, que pueden generarse en condiciones de igualdad o desigualdad, ocultando o minimizando los conflictos que se generan en contextos de ejercicios del poder, dominación y colonización. Otra perspectiva **funcional**, reconoce la diversidad y las diferencias culturales y la inclusión de esta diversidad en la estructura social establecida. Desde esta perspectiva se pretende promover el diálogo, la convivencia y tolerancia, volviéndolo funcional al sistema dominante, sin cuestionar las causas, en

opinión de Walsh “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal”. (pp. 2- 3)

La tercera perspectiva es la interculturalidad **crítica**. Esta no parte de las problemáticas alrededor de las diferencias o la diversidad entre culturas sino de las estructuras de poder jerarquizadas que generan condiciones de desigualdad e inequidad entre las mismas. En este sentido, la interculturalidad se propone como un proyecto social, político construido desde la gente, como demanda de la subalternidad y está orientada a transformar esas estructuras, instituciones y relaciones sociales.

La interculturalidad crítica propuesta por Walsh no existe, en tanto que no describe una realidad, ni refiere un atributo “natural” de las sociedades y culturas, es decir, no se concibe como un sustantivo o adjetivo (2005, p. 4). Se trata de algo por construir: un proceso, una actividad continua, una tarea que convoca a toda la sociedad, es decir, se concibe como un verbo, una acción. Tiene un rol crítico, central y prospectivo para reconstruir sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y promover relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática.

En este orden de ideas, la educación propia e intercultural, desde una perspectiva crítica, es un proceso continuo de relación, comunicación y aprendizaje entre diversas personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones, que busca promover un respeto y convivencia mutua, así como potenciar todas las capacidades de las personas para su desarrollo. En contextos de luchas históricas entre oprimidos y opresores, la educación propia e intercultural busca transformar las lógicas hegemónicas de dominación, basadas en las diferencias culturales, sociales y de género, al mismo tiempo que fortalece las identidades de los grupos subordinados. (Walsh, 1998, pp. 119- 120)

En este sentido, las reflexiones que propone Sánchez Botero (2001, Pp. 187- 188) alrededor de la comprensión del sistema jurídico propio permite interrogarse por la forma en la que “vemos” a los pueblos indígenas, en clave del ámbito educativo: ¿qué debe ver el sistema educativo hegemónico nacional en la educación indígena propia que no ve?, ¿cómo se puede construir un diálogo intercultural entre Estado y sociedad en el que una sociedad multicultural pueda participar? ¿Qué debe ver el estado multicultural en los pueblos indígenas que no ven?

Los pueblos indígenas en Colombia proponen una política de educación que se centre en las características y estructuras propias del sistema particular de cada pueblo y no en las extensiones o interpretaciones del mundo occidental. Desde una perspectiva antropológica, Bohannan (citado por Sánchez Botero, 2001, p. 190) asegura que no se deben utilizar conceptos occidentales para estudiar procesos políticos de pueblos no occidentales, en tanto se corre el riesgo de forzarlos a entrar en categorías de la jurisprudencia occidental. Al respecto, resalta que resulta importante saber si las tareas investigativas se realizan desde la perspectiva ética, entendida como la extensión de una sola manera posible de hacer las cosas, propia del sistema al que pertenece el investigador, o *émica*, que parte del saber y entender de los miembros de los grupos en estudio.

De esta forma, comprendiendo los amplios sentidos y contenidos que tiene el concepto de educación es concebida como un derecho humano estrechamente vinculado al ejercicio del gobierno propio por parte del pueblo indígena *~pamíva*, llevando a las siguientes preguntas: ¿La educación propia permite el ejercicio del gobierno propio?, ¿Cuáles son las posibles relaciones entre la educación propia y el gobierno propio?, ¿El ejercicio del gobierno propio puede desarrollarse en el marco de la educación propia?, ¿Garantizar una educación propia garantiza el gobierno propio de las comunidades?

3. Historia del pueblo *~pamíva*: un proceso de resistencia por la defensa de la dignidad humana

En los relatos orales del pueblo indígena *~pamíva* pueden identificarse dos tipos de historias: una ancestral y otra intercultural. La historia ancestral es la historia común del pueblo indígena que explica la existencia de sus dioses y ancestros divinos, así como describe el origen de la vida de los *~pamíva*. En otras palabras, se trata de la historia que le da sentido al ser *~pamíki* (UDIC, S.F. Pp. 22 y 27):

La historia común del pueblo *~pamíva* inicia con su nacimiento como personas, cuando remontaron el gran Río desde la laguna de leche, inicialmente con todos los grupos étnicos del Vaupés, hasta la cachivera de Waracupuri (Hiparari). Así nacieron o emergió cada uno de los grupos en diferentes lugares del gran territorio del Vaupés (Hipana, Jirijirimo, Yurupary, Hiparari), bajo la orientación de los dioses. De esta manera, lograron recorrer en busca de un territorio propio y definir el parentesco con los demás grupos que conforman el pueblo *~pamíva* y otros pueblos. Ya establecidos cada uno en su territorio vivieron en completa armonía con la naturaleza y su entorno natural, desarrollándose social y culturalmente de acuerdo a sus propias necesidades por miles de años.

Por su parte, la historia intercultural hace referencia al proceso de alianzas y luchas del pueblo *~pamíva* por la defensa de su territorio, autonomía e identidad cultural. Este tipo de historia relata las relaciones que el pueblo ha construido entre grupos indígenas y tiene como referencia el encuentro con la cultura occidental, a partir de la llegada de los primeros colonizadores europeos a América Central y del Sur. En el departamento de Vaupés, los colonizadores entraron por el Brasil. Diferentes grupos indígenas nativos y originarios de la selva amazónica se integraron para establecer alianzas culturales y territoriales en un gran pueblo, bajo un mismo nombre: *~Pamíva*. No obstante, por razones históricas cada grupo conservó su Ley de Origen, y hasta la actualidad los grupos indígenas que conforman el pueblo *~pamíva* respetan las alianzas establecidas desde esos primeros encuentros. (Ibíd., p. 9)

Como consecuencia, el pueblo ~pamíva está conformado por diversos grupos indígenas⁴⁸ que tienen una diversidad cultural y lingüística. No sólo se conserva y respeta la Ley de Origen de cada grupo, sino además sus costumbres y lenguas, generando aun la permanencia y el uso de diversas formas dialectales al interior del pueblo ~pamíva. Así como en la mayoría de pueblos indígenas de Suramérica, en el departamento del Vaupés la protección de lo propio viene desde el periodo de la colonia española y como resultado de una resistencia a la llegada de las misiones católicas. Estas misiones, con su imposición religiosa y educativa, subvaloraron, condenaron y atropellaron las formas de organización y el pensamiento ancestral de las autoridades indígenas.

Nos trajeron nuevas necesidades acabando de esta manera los tiempos de felicidad y tranquilidad de nuestros abuelos; esta gente extraña llegó por una parte con el disfraz y el afán de civilizarnos y cristianizarnos, porque para ellos nosotros éramos unos salvajes y sin alma; otros llegaron simplemente con la visión de explotar nuestros recursos naturales y la mano de obra barata; las bonanzas de la balata y caucho, pieles, coca y últimamente con la bonanza politiquera y presupuestos que llegan a las diferentes entidades asentadas en nuestro departamento, con el apoyo y complicidad de los políticos foráneos de turno. (Ibíd., p. 27)

Aquellos procesos de resistencias⁴⁹ generaron la conformación de diversos movimientos indígenas de carácter social y político, orientados al desarrollo organizativo de los pueblos para promover una relación con el Estado colombiano y la sociedad nacional en igualdad de derechos reconocidos a nivel nacional e

⁴⁸ ~Hehévana, Bíoiva, Hiríva, Uçívaiva, Yurémava, Miadáva, Tarábiavi (~Kahétari), Yoká kibeivi (Darékueni) y Yúrivava. ~Hehévana, Hiríva, Miadáva y otros de origen de la familia lingüística Tukano, Yurémava y ~Kahétari y algunos grupos de origen Arawak.

⁴⁹ Algunos ejemplos de estas luchas son la rebelión realizada por los indígenas en el medio y alto rionegro contra varias misiones destruyendo totalmente las iglesias en 1757 (Povos Indígenas de Río Negro). En 1880, varios sabedores se rebelaron contra los religiosos incitando a atacar a los invasores. Estos movimientos fueron violentamente reprimidos por los militares en complicidad con los misioneros. Los Tarianos en la misión de Ipanore bajo Vaupés expulsaron a los misioneros Franciscanos por su prohibición y ridiculización permanente y violación de las normas de la ceremonia sagrada del ritual de los ancestros. En 1911, cuando llegaron los primeros misioneros Monfortinos por Colombia, los ~pamíva pedí~kua'vi en el río Cuduyarí se rebelaron y los expulsaron de la zona. En 1975, en el río Cuduyarí los ~pamíva organizados en la UDIC expulsaron a miembros del ILV por su labor lingüística y evangelizadora en contra de la cultura ~pamíva. (UDIC, s.f., p. 45)

internacional. Bajo este propósito, en 1973 el pueblo *~pamíva* y otros pueblos indígenas conformaron el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) – actualmente GOBIERNO PROPIO. Desde sus inicios, el CRIVA incluyó la educación propia y bilingüe como un elemento fundamental en su agenda política y, así mismo, en los estatutos y planes de vida de cada organización zonal que la integran. (Ibíd., p. 46)

De esta manera, para comprender cómo el pueblo *~pamíva* concibe la educación propia, cuáles son los fundamentos de los conocimientos que se transmiten, cómo lo hacen y cuál es la importancia para su vida y preservación como pueblo indígena, resulta importante conocer las formas como organizan sus estructuras sociales y políticas.

4. Organización social, política y el gobierno propio

El territorio del pueblo *~pamíva* está distribuido en cuatro zonas y cada una tiene una organización de carácter sociocultural y político. La organización social es un espacio de análisis y reflexión para las comunidades sobre los comportamientos y acciones en la vida social, educativa, cultural, económica, política, el gobierno propio y los asuntos territoriales del Gran Resguardo Indígena del Vaupés Parte Oriental. Su patrón de asentamiento se caracteriza por la conformación de comunidades o aldeas dispersas a lo largo de diferentes ríos, considerados como el río Madre o el río de la leche, el universo cultural y territorial. (Ibíd., p. 11- 12)

En las cuatro zonas, los diversos grupos de origen o descendencia que conforman el pueblo *~pamíva* están organizados de acuerdo a su propia historia y a su concepción cósmica de la vida, que, como civilizaciones milenarias, les permite mantener su origen ancestral y territorio internamente definido; es decir, su organización corresponde a su propia Ley de Origen. Pero, ¿qué es la Ley de Origen? Es el *principio de vida*. Fundamentado y explicado a partir de las historias de los dioses y héroes de la espiritualidad indígena como iniciadores de la vida y orientadores de los conocimientos y saberes del pueblo *~pamíva*, la Ley de Origen contiene las normas que regulan el comportamiento del ser humano en su relación con el cosmos, la naturaleza y la vida

sociocultural en comunidad, que se traduce en el respeto al territorio ancestral y su identidad cultural. La Ley de Origen expresa los pensamientos, conocimientos, saberes, arte y práctica en todas las formas de vida del pueblo *~pamíva*: espiritual, material y cotidiana. Mediante la tradición oral, los sabedores tradicionales interpretan las historias ancestrales y transmiten estos conocimientos a través de rituales tradicionales⁵⁰. (Ibíd., pp. 11 y 41)

Bajo este principio, los grupos del pueblo *~pamíva* están organizados por **clanes**, que son unidades exogámicas⁵¹, patrilineales y patrilocales, estratificados internamente de mayor a menor y liderados por un *jefe*, que actúa a través de las autoridades tradicionales⁵². Desde tiempos ancestrales, cada clan cuenta con una estructura social y política de gobierno propio que permite el ejercicio de su autonomía para orientar la resolución de conflictos, la defensa y control del territorio, la transmisión de su cultura y la manera de relacionarse con los demás clanes. Este sistema de gobierno propio está representado en sus autoridades tradicionales, las cuales tiene como función guiar desde el conocimiento y la sabiduría ancestral a cada clan y comunidad con el fin de asegurar la pervivencia física y cultural como pueblo indígena. (Ibíd., pp. 11 y 51)

Las principales prácticas y actividades sociales, culturales, económicas y espirituales del pueblo *~pamíva* son el trabajo en la chagra (para la agricultura itinerante), la caza,

⁵⁰ Por ejemplo, el rito del Lloro, el Ritual Yuruparí y el Dabucurí.

⁵¹ De acuerdo a su Ley de Origen, desde los tiempos más remotos de su historia los *~pamíva* establecieron una regla para las relaciones matrimoniales, que constituye un mandato cultural que rige las relaciones exogámicas interétnicas de los pueblos indígenas del Vaupés. El principio básico de la Ley de exogamia es que no se puede contraer matrimonio o unión marital con una persona perteneciente a clanes de un mismo pueblo, pues las personas que pertenecen a los diferentes clanes de un mismo pueblo son considerado como consanguíneas y la Ley de Origen no lo permite. Esto se explica porque la consanguinidad no se define por el uso de una lengua sino por la alianza definida y establecida por la misma Ley de Origen de los pueblos. Esta regla establece las alianzas matrimoniales que están permitidas entre algunos grupos; con los que no sólo es posible establecer pactos de hermandad. (PEUPP, p. 36)

⁵² Tiene dos tipos de autoridad: (i) la autoridad tradicional o *habóki*, el cual es elegido según la Ley de Origen, corresponde al descendiente del clan mayor, es el guía tradicional y espiritual de la comunidad, también conocido como hermano mayor, *némamiki* o *mahémamiki*, la autoridad mayor; y (ii) autoridad civil, elegido por la comunidad, durante un período determinado, denominado Capitán. El Capitán orienta la comunidad en la vida política, social, cultural y asume la responsabilidad como representante ante el Estado. Igualmente, existen otros personajes fundamentales en la conservación y transmisión de los conocimientos ancestrales, como los médicos tradicionales y los sabedores. (PEUPP, p. 13)

pesca, elaboración de artes manuales, preparación productos derivados de sus cultivos, el cuidado de niños y niñas y el desarrollo de las funciones propias de las autoridades tradicionales, los cuales se realizan de acuerdo a su calendario ecológico⁵³ y los roles de género al interior del pueblo indígena⁵⁴. Además de realizar estas actividades para su autoconsumo y autocuidado, su principal actividad económica se basa en el intercambio comercial de los productos derivados de sus cultivos⁵⁵, carne de monte y pescado. (Ibíd., p. 14)

5. La educación propia e intercultural del pueblo *~pamíva*

Finalmente, resulta pertinente detenerse en los conceptos de “educación propia” – partiendo de su relación con la “etnoeducación”- e “interculturalidad”, planteado por Walsh y desarrollado previamente. Retomando el contenido que define la educación propia como el derecho que tienen los pueblos indígenas para el reconocimiento, respeto y pervivencia de la cultura ancestral de cada pueblo indígena, por una parte, y por otra, la etnoeducación como el conjunto de normas, proyectos y acciones diferenciales dirigidas hacia los grupos étnicos por parte del Estado colombiano (ambos desarrollados en el capítulo anterior), es posible establecer algunas reflexiones que permitirán posteriormente analizar las relaciones entre las organizaciones del pueblo indígena *~pamíva* y las instituciones estatales en la consulta, construcción e implementación de las políticas y modelos de educación propia en el Vaupés.

El artículo 55 de la Ley 115 de 1994 define la etnoeducación como la educación “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. De acuerdo con la Corte Constitucional (2014-b), los pueblos indígenas en calidad de sujetos de

⁵³ De acuerdo a posiciones de los astros y constelaciones, este calendario ecológico dividen el tiempo en dos períodos: invierno o la temporada lluviosa y el verano o temporada de sol.

⁵⁴ Los hombres se encargan de la tala y quema de la chagra, que prepara el terreno para la agricultura itinerante; caza y pesca; la elaboración de artes manuales (como utensilios de cocina y medios de transporte, como canoas y remos); y cargos administrativos dentro del grupo. Por su parte, las mujeres realizan las actividades del cultivo en la chagra (yuca amarga o yuca brava, plátano, ají, caimarón, frutales y otros tubérculos); elaboración de fariña y cazabe; preparación de alimentos; elaboración de artesanías (como cestería y cerámica); y cuidado de niños. (UDIC, s.f., p. 38)

⁵⁵ Como la fariña, casabe, tapioca (derivados de la yuca brava), el maíz y el plátano.

derechos fundamentales colectivos, tienen derecho no sólo a la educación, que es de carácter general, sino además el derecho fundamental a una etnoeducación, que garantice la diversidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, el cual es un derecho específico y se deriva de la aplicación de un enfoque diferencial; en consecuencia, se trata de una educación que fomenta el respeto y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades étnicas.

Vasco (2004) propone una definición de etnoeducación en la que no sólo delimita claramente los alcances y ámbitos de este concepto, sino que además desarrolla una lectura crítica sobre su adopción y uso en Colombia:

La etnoeducación es la política educativa del gobierno colombiano frente a los indígenas. En Colombia durante la época de la organización y la lucha de las sociedades indígenas, éstas plantearon la búsqueda de una educación propia, basada en sus formas de vida, en su visión del mundo y en sus necesidades y orientada a fortalecer sus luchas, dentro de una visión de “recuperarlo todo” y no solamente la tierra. Ante eso, el MEN retomó de México el concepto de Etnoeducación, lo planteó ante los indígenas y consiguió su aceptación en una reunión que tuvo lugar en Girardot, hace ya unos 20 años. Así, los indígenas aceptaron cambiar su reivindicación de educación propia, por Etnoeducación, que es otra cosa. En ella, la institución escolar, con todo lo que comporta, incluyendo los currículos, el Programa de Educación Institucional (PEI), etc., se mantiene y sólo se propone la inclusión de algunos aspectos de las culturas y las lenguas de las sociedades indígenas, pero subordinadas a las correspondientes de la sociedad nacional colombiana.” (pp. 67- 68)

Siguiendo con el análisis de Vasco (2004), los conocimientos indígenas son reconocidos bajo la forma de espejo, es decir, no como un reconocimiento total con base en los criterios y condiciones propios de los indígenas, sino a partir de la perspectiva occidental, que es mayoritaria y hegemónica, tiene una concepción fragmentada del conocimiento de la realidad, y no como un todo, una unidad, una

totalidad, tal como la conciben y desarrollan los pueblos indígenas en la cotidianidad de sus vidas, y en los procesos de sus conocimientos ancestrales⁵⁶. (p. 68)

La educación propia busca reconocer la existencia de las formas particulares como los pueblos indígenas conciben y ordenan sus sistemas de conservación de conocimientos, cómo determinan las autoridades y lugares para transmitir sus conocimientos y sabiduría ancestral a las nuevas generaciones, y cuáles elementos externos adoptan –o no- en sus modelos y prácticas educativas, incluyendo aquellos incorporados como resultado de la imposición occidental.

Aquel tipo de proceso es el que propone el pueblo *~pamíva* en su modelo educativo propio: un diálogo intercultural que fortalezca sus organizaciones de gobierno e identidad cultural y potencie la comunicación respetuosa, recíproca y crítica con las culturas occidentales. (Ver Anexo 1. Objetivos de la educación intercultural y de la educación propia del pueblo *~pamíva*) Así como el gobierno propio del pueblo *~pamíva*, la educación propia se fundamenta en la Ley de Origen, como ejercicio de la autonomía sobre sus estructuras de pensamiento, conservación de saberes propios y transmisión de conocimientos, establecidos por los dioses ancestrales. Esta forma de interpretar y explicar el origen de la vida constituye los principios que asignan y desarrollan las competencias propias para la vida, de acuerdo a las realidades sociales, culturales, geográficas y espirituales de los grupos indígenas, y establecen normas de convivencia comunitarias fundamentales para mantener un equilibrio armónico en la relación entre el hombre y la naturaleza. (UDIC, s.f. p. 42- 43)

Todos estos aspectos de la vida del pueblo *~pamíva* hacen parte de la formación de las nuevas generaciones en la educación propia, desde un sentido individual y colectivo.

⁵⁶ El mismo Vasco (2004) brinda un ejemplo de esto: “Es cierto que los niños y las niñas aprenden "artes manuales" en los programas de Etnoeducación, aprenden a hacer sus artesanías, pero todo el pensamiento que está ligado a esos objetos y procesos no se trabaja; entonces queda solamente el procedimiento material de elaboración del objeto y se pierde en el camino la trasmisión de conocimientos que implica todo ello cuando se efectúa conforme a la tradición, en la cual la escogencia de las materias primas, las técnicas de fabricación, los mismos objetos y su uso contienen significados, contenidos esenciales; lo propio ocurre con los procesos productivos que se desarrollan en las llamadas ‘huertas escolares’”.

¿De qué manera? La espiritualidad permite la armonía y equilibrio necesarios para la reciprocidad entre los humanos y los seres de la naturaleza, que rige la mayoría de las acciones cotidianas de la vida del pueblo *~pamíva* (fundamento de su valor comunitario), a través de la transmisión de prácticas, conocimientos, saberes, habilidades, ideas y valores propios, que durante siglos han permanecido y permiten al ser *pami'ki* o *pamí'ko* mejorar su calidad de vida, potenciar sus capacidades y conocimientos y garantizar su permanencia cultural como pueblo. (Ibíd., p. 43- 44) En otras palabras, la educación propia otorga al pueblo *~pamíva* los saberes que permiten el manejo, control y crecimiento de las personas, así como el desarrollo cultural y social de las comunidades y su relación con el medio ambiente. (Ibíd., p. 13)

5.1. Autoridades y lugares en la transmisión de conocimientos: entre los sabedores tradicionales en el *~Pamíkirami* y los docentes en las sedes educativas

La educación propia de los *~pamíva* se basa en la transmisión de conocimientos, de manera oral y memorística, y se fundamenta sobre el diálogo, acercamiento, trato y consejo de los mayores, sabedores, pensadores y padres de familia. Este modelo educativo y sus pedagogías tradicionales están articuladas a la educación oficial nacional, que representa la cultura occidental, y el acceso a la información y formación necesarias para participar en la vida nacional e internacional.

De acuerdo con Quevedo (2016), estos conocimientos no dependen solo de una educación escolarizada y no responden únicamente a una situación de aula de clases. Los conocimientos en el pueblo *~pamíva* se transmiten a través del modo de vivir y como complemento de la educación. La educación propia no está enmarcada en cuatro paredes, sino en el conocimiento del contexto que les rodea, en el momento en que el sabedor o el abuelo se sienta en la fogata a hablar sobre la Ley de Origen, a relatar historias que siempre generan enseñanzas sobre cómo relacionarse con el medio, según el rol que asumirá posteriormente la persona, hombre o mujer, en la edad adulta y en la importancia de la generación y definición de esos roles para la comunidad.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos y pedagógicos propios del pueblo ~pamíva están basados en la cotidianidad, oralidad y práctica en los diferentes **espacios de formación** requeridos, según la edad y género de los aprendices: la casa de la sabiduría ancestral, el puerto⁵⁷, la chagra⁵⁸, la selva, los caminos y el río, así como en los rituales⁵⁹ y ceremonias⁶⁰ tradicionales. (UDIC, s.f., p. 43) Para el líder zonal Alfonso López (2016), esta experiencia de lo cotidiano representa una formación práctica, en la que el niño aprende haciendo, mirando al adulto, “[...] *por eso estos espacios son muy importantes.*”

Servando Gutiérrez (2016) relata que, en su experiencia como docente de planta de la comunidad indígena de Santa Marta en la Zona de Cuduyarí, lleva a los niños y niñas ~pamíva hasta los lugares sagrados y les cuenta la historia de cada uno: “*por qué se le dio ese nombre, qué se debe hacer en ese sitio, qué no debe hacer (...) todos esos conocimientos que el viejo le da a uno*”. Esta actividad se realiza con el sabedor, para que las nuevas generaciones comprendan la importancia de los lugares sagrados dentro del territorio.

Teniendo en cuenta que la cultura propia es el principal componente del modelo educativo propio del pueblo ~pamíva, como centro del universo de los pensamientos y conocimientos, comprender el significado del **espacio de la sabiduría ~pamíva**, en el que se desarrollan sus saberes, ceremonias, actividades sociales y cotidianas, resulta

⁵⁷ Es el sitio en el que se practicaba la inhalación del ají durante todas las madrugadas, dando las orientaciones respectivas para los baños ceremoniales a los jóvenes para la limpieza y curaciones del cuerpo por medio del uso de las plantas medicinales con medios vomitivos tradicionales. (UDIC, s.f., p. 73)

⁵⁸ Es uno de los espacios más representativos de la cultura, identidad y pensamiento ~pamíva, donde tiene lugar el aprendizaje cotidiano, que permite el afianzamiento de conocimientos y saberes para la vida, al mismo tiempo que se proyecta la solvencia de una de las necesidades básicas de las personas: la alimentación. (Ibíd., p. 85)

⁵⁹ Por ejemplo, el ritual con los ancestros, en el que se complementa la orientación cultural de los hombres, es concebido como el espacio de articulación espiritual con los ancestros, un ritual de paso de niño a adolescente, ritual de las ofrendas, ritual de la cohesión, ritual de la reciprocidad y el control social. (Ibíd., p. 73)

⁶⁰ Por ejemplo, la ceremonia de ofrenda, que se realiza en tiempo de cosecha según el calendario ecológico en el que participan el payé, el danzador, el rezandero, el orador y los mayores que transmiten sus conocimientos, es un espacio de ofrenda de productos alimenticios en abundancia. Además, representa un espacio de convivencia, integración, solidaridad, recreación y afianzamiento del sentido de pertenencia e identidad. (Ibíd., p. 73)

fundamental para analizar sus métodos de enseñanza: el *~Pamíkirami* o *casa de la sabiduría ancestral*.

El *~Pamíkirami* tiene un doble sentido para las comunidades: (i) como un espacio de orden, entendido como un orden cósmico y la dimensión ritual que se desarrolla alrededor de sus representaciones; y (ii) como lugar de la autoridad, un símbolo de respeto y sabiduría, que representa la orientación y guía de la comunidad, que se sigue y apoya en la persona de un “jefe”⁶¹, encargado de la construcción y conservación de la casa de la sabiduría ancestral. (Ibíd.) El *~Pamíkirami* representa los amplios conocimientos y capacidades del pueblo *~pamíva* para la construcción y el diseño de los espacios, a partir de sus saberes tradicionales⁶².

La función del *~Pamíkirami* representa tres principios que determinan el funcionamiento de los grupos socioculturalmente diferenciados entre sí y les permite su permanencia a través de las futuras generaciones. En este sentido, la casa de la sabiduría ancestral se concibe como un sitio para: (a) la **conservación** de la sabiduría y el conocimiento ancestral; (b) la **transmisión** de la sabiduría y el conocimiento ancestral, es decir como principal centro de enseñanza; y (c) la **integración** como armonía y equilibrio de la convivencia, el cual es el eje central de las actividades cotidianas en aspectos sociales, laborales, económicos, organizativos y culturales. (Ibíd., p. 25)

⁶¹ El jefe de *~pamíkirami* cumple con los siguientes requisitos: a) pertenecer al clan mayor; b) ser sabedor tradicional de la historia de origen (Ley de Origen); c) organizar y manejar fiestas tradicionales y rituales; d) saber el saludo tradicional, el rezo y las danzas; y e) ser un hombre dinámico, orientador y trabajador. (Ibíd., p. 21)

⁶² La casa de la sabiduría ancestral tiene como base seis estantillos que la soportan, le dan fuerza y consistencia. Son troncos sobre los cuales se soporta el techo de ésta donde van unidas las paredes. De su solidez y colocación depende que la estructura de la casa de la sabiduría ancestral se sostenga y se conserve. Ubicados uno frente al otro, representan la complementariedad, comunitariedad y dualidad en temas de astronomía (día y noche), sociales (mujer y hombre), comunicación (*~pamíe* y castellano), ética (bueno y malo), tecnología (potrillo y remo), matemáticas (largo y ancho, grueso y delgado, mucho o nada), interculturalidad (cultura propia y cultura occidental). Siguiendo esta filosofía, el pueblo *~pamíva* estructuró el plan de estudio de su modelo educativo propio a partir de seis estantillos, canastos o áreas (naturaleza y biodiversidad, lenguaje y comunicación, pensamiento lógico-matemático, sociocultural, cultura y espiritualidad y comercialización, producción artística y tecnología) que permiten una formación completa, están interrelacionados entre sí y conforman un todo coherente. (Ibíd., p. 107)

Desde el periodo de la colonia en Colombia, en la mayor parte del territorio del pueblo ~pamíva, fue creciente la destrucción de las ~pamíkirami por órdenes de misioneros que las consideraban como “casas del mal”, lo que posteriormente derivó en el término “mal-ocas”. Para el líder zonal Orlando Rodríguez estos espacios sagrados y tradicionales se fueron perdiendo en algunas zonas, pero sólo como espacio físico, pues *“hay que mirar: donde hay un sabedor, el seno familiar es un espacio adecuado también para empezar a transmitir los conocimientos.”* (Entrevista del 15 de septiembre de 2016) En este sentido, si bien Rodríguez reconoce la importancia de que se garantice la existencia de estos lugares sagrados en las comunidades, enfatiza que la sabiduría ancestral está cargada de símbolos y significados que permanecen en las tradiciones orales de divulgación del conocimiento y en las prácticas culturales de sus ceremonias y actividades cotidianas, en diferentes contextos como la familia y comunidad.

Ahora, si bien la educación propia propone un diálogo y una integración de los saberes ancestrales del pueblo ~pamíva con los conocimientos occidentales, los lugares que se utilizan para transmitirlos y enseñarlos son diferentes. Para Quevedo (2016) cuando se formaliza el conocimiento ancestral para su transmisión desde el modelo de educación oficial hay cambios en la educación propia. Así, el sabedor deja de ser una autoridad tradicional y el depositario de ese conocimiento en un contexto de comunidad, y pasa a ser un pedagogo más de lo ancestral. Ello genera la limitación del espacio, pues el espacio del aula limita mucho el conocimiento. El espacio en el colegio es distinto a un espacio abierto, donde el conocimiento se enriquece no sólo con el hecho de la palabra, sino también con la acción. Es distinto contar las cosas a vivir las cosas. Entonces, la educación y el conocimiento fuera del aula de clase, se convierte en un hecho más vivencial que un hecho retórico.

Reconociendo la importancia de estos lugares propios de transmisión de conocimientos, principalmente el ~Pamíkirami, López plantea que *“el modelo educativo propio debe reconocerlo –lo que quiere decir que actualmente no está incluido como parte del PEUPP y es una necesidad que se demanda desde la base- como un espacio*

oficial para la educación “porque ahí es donde el sabedor va a estar en su espacio, transmitiendo ese saber y esos conocimientos que tienen hacia los muchachos.” (2016)

Desde esta perspectiva, el pueblo *~pamíva* considera que las escuelas y los espacios educativos deben partir de tres elementos: (1) el sistema de enseñanza tradicional; (2) la lengua como elemento básico de interpretación y manejo del entorno que lo rodea desde el pensamiento y cosmovisión propia del pueblo *~pamíva*; y (3) la identidad cultural. (UDIC, s.f., p. 71). Así pues, el pueblo *~pamíva* considera que las escuelas y los espacios educativos del sistema de educación oficial responden a un orden en el que cada persona ocupa un lugar y cumple unas funciones específicas. Además, que las escuelas deben representar autoridad sin intimidación, ni castigo o miedo, sino una autoridad basada en la experiencia y la sabiduría, a partir de la capacidad para orientar y dirigir a las nuevas generaciones. (Ibíd., p. 21). En este sentido, el “jefe” o director de una escuela debe conocer la ruta o camino de formación con conocimiento y sabiduría, la historia, su pueblo o gente; debe ser trabajador, conocedor de las buenas prácticas y acciones ejemplo de vida; tal como se conciben las autoridades en el pueblo indígena *~pamíva*.

El rol de los sabedores es fundamental. Así como en la estructura política del pueblo *~pamíva* cada comunidad tiene su autoridad tradicional, en la educación propia los sabedores tradicionales son las autoridades que conocen, conservan y transmiten la sabiduría ancestral, cultural e histórica que fundamenta la identidad. También los llamados mayores, mayoras, payes y los sabedores representan la tradición del conocimiento que se considera necesario continuar y transmitir, como parte de la educación propia. Ellos se especializan y encargan de diferentes ramas del saber: (i) la danza; (ii) las historias y los mitos; (iii) los rezos curativos y la botánica⁶³; (iv) las artes manuales. Así mismo, los conocimientos se transmiten según la clase de formación especializada asignada por el paye, conforme a las cualidades especiales y naturales de cada uno de sus integrantes, tanto hombres como mujeres. (Ibíd., p. 43) Para

⁶³Los médicos tradicionales conocidos como *yavía* o *mahídi~pohéva*, igualmente poseen una gran sabiduría y son portadores de pensamientos, conocimientos y saberes tradicionales.

Gelbert Quevedo (2016), los sabedores tradicionales “*son parte importante en la formación y educación dentro de los modelos educativos y, para el caso del modelo PEUPP, éstos forman parte integrante de todo el proceso de implementación de la educación propia intercultural*”. En este sentido, la educación propia no está sólo bajo la responsabilidad de los sabedores tradicionales, también se aplica para los padres y todo el entorno familiar y comunitario, que incluye a docentes y educadores.

Para el pueblo *~pamíva*, la educación nace en la familia, sus formas de vida, valores culturales, pensamientos y saberes tradicionales. Los primeros responsables del aprendizaje son los padres, abuelos y demás miembros de la familia, quienes tienen un rol estructural en la educación propia y enseñan a través del consejo desde la vida y para la vida (vivencia). Desde la primera etapa del desarrollo, los niños y niñas pasan sus primeros años al lado de la madre, quien los lleva hasta la chagra. En esta etapa el manejo de la lengua materna se constituye en un elemento básico de interpretación y de las cosas que lo rodean desde el pensamiento y cosmovisión *~pamíva*. Posteriormente, alrededor de los siete años, las actividades y rol de los niños y niñas comienza a diferenciarse según su género: los niños empiezan a acompañar al padre en sus actividades y las niñas a sus madres. A medida que avanza su crecimiento, aumenta también la responsabilidad asignada por los padres de consecución de alimentos –para los hombres- y preparación de alimentos, cuidado de hermanos pequeños y trabajos en la chagra –para las mujeres. Durante todo este tiempo, la responsabilidad siempre está a cargo de los padres y abuelos. (UDIC, s.f., pp. 38, 63 y 71)

Guitérrez (2016) señala que el sabedor orienta las enseñanzas y las autoridades que intervienen en la educación propia, las cuales a pesar de pertenecer al pueblo *~pamíva*, no poseen todos los conocimientos tradicionales y acuden a los mayores para pedirles consejo sobre asuntos relacionados con la educación propia, por ejemplo, “*cómo hago para dar este determinado tema*”; él es como un asesor y tienen una comunicación permanente.

El rol de los docentes en la educación propia no es subsidiario. Los docentes indígenas, que hacen parte del proceso de construcción e implementación del modelo educativo, tienen un lugar esencial en la transición y articulación del proceso de educación propia e intercultural del pueblo *~pamíva*. Lo anterior con el ánimo de transformar el sistema de educación occidental que implementado en el departamento de Vaupés desde la colonia hasta hace un par de años, en un ejercicio de diálogo, intercambio e interacción entre culturas.

El docente Servando Guitérrez resalta que su función es conservar, mantener y recuperar la identidad indígena como pueblo *~pamíva* y, por su parte, Valencia enfatiza el rol del docente como articulador e integrador cultural de los contenidos tradicionales y occidentales, *“sin ir a chocar con lo que ya venían trabajando, con el apoyo fundamental de los sabedores tradicionales, que son los que nos aportan, son los consejeros del proceso de la educación propia.”*(2016)

Desde esta perspectiva, para el pueblo *~pamíva* es necesario desarrollar un proceso de resignificación de la educación a partir de retomar los elementos de la pedagogía tradicional en los que se involucran a padres de familia, mayores y sabedores, donde la comunidad y sus espacios se convierten en espacios de enseñanza y aprendizaje permanente (UDIC, s.f., p. 72) y se articulan con las realidades propias de una sociedad pluricultural desde un diálogo intercultural.

Capítulo tres. Política educativa del pueblo indígena *~pamíva*: tensiones y desafíos entre la etnoeducación y la educación propia

Las políticas pueden ser definidas como un conjunto de acciones que desarrollan diferentes actores –estatales, sociales, académicos- como respuesta a un escenario de derechos vulnerados o en riesgo de serlo, caracterizadas por: i) su heterogeneidad, es decir por la disparidad e incoherencia de los diferentes intereses que las determinan; ii) su irregularidad, entendida como los permanentes cambios y transformaciones que atraviesan el contexto de las políticas y a los actores que intervienen en ellas; y iii) la dispersión del poder, que a pesar de la lógica estatal que lo monopoliza, reconoce las reivindicaciones de las luchas sociales por sus derechos al mismo tiempo que implica para el Estado cumplir con sus obligaciones de proteger, prevenir y garantizar los derechos. (Guido y Bonilla, 2013, pp. 20- 21) En este sentido:

la etnoeducación dejó de ser una bandera del movimiento cuando su sentido de alguna forma fue cooptado por las lógicas de poder estatal; en dicho contexto emerge la educación propia como una nueva propuesta que poco a poco recupera el poder constituyente cedido al Estado y le da lugar a nuevos actores que lo retoman legítimamente para autorregular sus vidas colectivas; en consecuencia, el Estado se ve forzado a aceptarlo para mantener de forma relativa su legitimidad en un marco de luchas de poder disperso. (Ibíd., p. 21)

Desde esta perspectiva, este capítulo describe y analiza los resultados del estudio de caso sobre la política etnoeducativa de los pueblos indígenas del Gran Resguardo del Vaupés, parte oriental. Así mismo, identifica las tensiones y los desafíos existentes en el proceso de diseño, consulta e implementación del modelo educativo propio del pueblo *~pamíva* (PEUPP). El análisis parte de la situación actual de la educación en aquel pueblo indígena con base en las percepciones de algunos funcionarios públicos de la SEDV, así como de algunas de las autoridades, los líderes y docentes indígenas del pueblo *~pamíva*. Aquella situación es el resultado de un proceso histórico de tensiones y disputas alrededor de las relaciones de poder, dadas en condiciones desiguales, entre las comunidades indígenas y las instituciones del Estado. También se

identifican los principales aspectos de los procesos de consulta previa realizados a las comunidades indígenas del pueblo *~pamíva* sobre el diseño e implementación del sistema educativo indígena propio (SEIP) y su modelo educativo específico (PEUPP), resaltando las relaciones y dinámicas construidas entre las comunidades indígenas y el sistema estatal.

1. Situación actual de la educación del pueblo *~pamíva* desde una perspectiva de derechos humanos: entre los procesos históricos de imposición occidental y la resistencia indígena en el Vaupés

Antes del siglo XVIII, los primeros misioneros católicos, franciscanos, jesuitas y carmelitas llegaron por Brasil a los territorios del pueblo *~pamíva*, en las riberas del río Vaupés. En opinión del pueblo *~pamíva*, aquellos impusieron un modelo de educación extraña a su cultura, sus costumbres y tradiciones, atropellando así de manera generalizada a las formas propias de expresión y formación cultural. (UDIC, s.f., p. 28)

Por su parte, los abuelos y ancestros del pueblo *~pamíva* implementaron procesos de resistencia a la educación oficial que les fue impuesta en el marco de disputas religiosas por el control de la educación de los pueblos indígenas, que se dieron principalmente entre las misiones protestantes de Sophia Müller y las católicas de los Javerianos de Yarumal. (Ver Anexo 2. Cronología de la llegada de la educación occidental a territorios del pueblo *~pamíva* en el Vaupés)

Así, la educación occidental se impuso a los pueblos indígenas del Vaupés a partir de tres formas: (i) **la educación contratada**, que fue dirigida y administrada por la iglesia católica a través de un *contrato* con el departamento con base en el principio de la homogenización de los pensamientos y las creencias culturales y religiosas; (ii) **la educación evangélica**, cuyos principales objetivos fueron la evangelización y la traducción escrita de la biblia a las lenguas de los grupos del pueblo *~pamíva*, y basada en la “satanización” de la cultura indígena; y, (iii) **la educación estatal**, diseñada e implementada mediante las políticas de etnoeducación del Estado para todo el ámbito

nacional sin considerar las particularidades de cada uno de los pueblos indígenas. (UDIC, s.f., pp. 68- 69)

Desde una perspectiva principalmente sociocultural, en opinión de los *~pamíva* los modelos de educación impuestos fueron más negativos que positivos:

[...] esa educación fue doblemente mortal para la cultura de los pueblos indígenas. Porque por una parte era la imposición de una educación, pero por otra parte también era la imposición de un pensamiento religioso, ajeno totalmente a los pueblos indígenas. Y mucho más de eso, prohibiendo todos los elementos culturales, eso acabó y todavía en la mentalidad está eso: la cristianización impuesta.” (Alfonso González, 2016)

La imposición generó múltiples tensiones, tanto internas (entre las comunidades y la población indígena), como externas (entre las comunidades indígenas y las instituciones estatales), centradas en la erosión de la sabiduría ancestral y las formas de organización y gobierno propio de la población. Una de ellas es la “tensión intergeneracional” consistente en que algunos jóvenes indígenas de generaciones más recientes asumieron la figura occidental del colono como un referente para la construcción de su identidad y su proyecto de vida, abandonando así las tradiciones culturales, la relación con el territorio y las lenguas originarias de los mayores en sus comunidades.

Con relación a sus formas de organización social y de gobierno propio se originaron tensiones – aún existentes en los territorios- respecto de: la legitimidad de las autoridades tradicionales indígenas en la interlocución con el Estado y la falta de garantías frente al derecho a la consulta previa. Las tensiones evidencian un desconocimiento de la autonomía y el gobierno propio de los pueblos, así como de la toma de decisiones en los asuntos que los afecta directamente. En consecuencia, los proyectos de desarrollo de las instituciones estatales han sido poco pertinentes frente a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas.

Desde otro punto de vista, el modelo educativo impuesto por los misioneros religiosos generó procesos que los pueblos indígenas consideran “positivos” para sus comunidades. Para los *~pamíva* la educación impuesta impulsó: (i) el establecimiento de alianzas entre los grupos para proteger sus territorios ancestrales, su identidad y el legado cultural como pueblos indígenas; (ii) la organización social y política para ejercer la autonomía y el gobierno propio; y (iii) la exigencia de escenarios de consulta para cualquier decisión estatal que afecte a los pueblos indígenas. También, la educación impuesta promovió la prestación de algunos servicios, la creación de puestos de salud, escuelas, pistas de aterrizaje de avionetas, corregimientos e inspecciones de policía. Finalmente, motivó el surgimiento de las organizaciones indígenas y no indígenas que impulsaron la exigencia de políticas educativas propias en el marco de procesos de consulta previa e informada con las comunidades. (UDIC, s.f., pp. 30)

Para analizar la situación actual de la educación del pueblo *~pamíva* se retomará el trabajo de Katarina Tomasevski (2004), Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación durante el período 1998- 2004, quien propone una serie de indicadores del derecho a la educación que, basados en el marco internacional de los derechos humanos⁶⁴, representan obligaciones para los Estados por una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable. Estas cuatro características o indicadores resultan fundamentales para determinar el grado de realización progresiva del derecho a la educación. Cabe anotar que Tomasevski las diseñó en un esquema de “4-A”, por los términos originales en inglés que utiliza: *availability*, *accessibility*, *adaptability*, *acceptability*⁶⁵.

Para el caso del pueblo *~pamíva* estos indicadores resultan pertinentes en la descripción y análisis de las políticas educativas del Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Vaupés (SEDEV), para los pueblos indígenas del Gran Resguardo del Vaupés parte oriental.

⁶⁴ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); Observación General 13. El derecho a la educación (1999).

⁶⁵ Para más información consultar: Comisión de Derechos Humanos – Informes de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski, E/CN.4/1999/49, párrs. 51-74; E/CN.4/2000/6, párrs. 32-65, y E/CN.4/2001/52, párrs. 64-65. Todos los informes están disponibles en inglés en www.right-to-education.org

1.1 Asequibilidad o disponibilidad⁶⁶

En este primer apartado se hace referencia a la forma como el Estado ha dispuesto el sistema educativo para hacerlo asequible a las comunidades indígenas del pueblo ~pamíva en sus territorios, en términos de disponibilidad de la infraestructura, así como de las condiciones y recursos humanos, económicos y físicos suficientes y pertinentes para garantizar la cobertura total de la educación en condiciones de equidad para todos los niños y niñas ~pamíva.

1.1.1. ¿Escuelas y docentes suficientes para el pueblo ~pamíva?

Uno de los elementos básicos de la educación es la suficiente disponibilidad de instalaciones físicas y docentes que permitan atender a la totalidad de la población en el territorio. Según el pueblo ~pamíva en el departamento del Vaupés, la infraestructura educativa está conformada por tres categorías:

- i) *Institución educativa*. También conocidas como “colegios”. Tienen primaria y básica secundaria. Son el centro de los internados y las escuelas satélite que funcionan en cada zona.
- ii) *Internados*. Cuando llegaron las misiones religiosas a imponer su sistema de educación fundaron un nuevo tipo de institución educativa: los internados⁶⁷. Para el

⁶⁶ Para mantener la misma referencia a las 4-A, la mayoría de versiones en español traducen el término “availability” como “asequibilidad”, que la Real Academia de la Lengua define como una cualidad relativa a “que puede conseguirse o alcanzarse”, por estar *disponible*. En este orden de ideas, este concepto corresponde al término “disponibilidad” propuesto por el Comité DESC, el cual es adoptado en esta investigación a partir del desarrollo que realiza sobre su contenido esencial, donde la define como una característica en la que los Estados deben garantizar que existan: “[...] instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.” (Naciones Unidas, 1999, párr. 6)

pueblo *~pamíva* la imposición de los internados en sus territorios transformó la forma de concebir a las autoridades ancestrales y los padres de familia como actores fundamentales en la educación de los niños y las niñas indígenas, para dejarle sólo la responsabilidad al Estado y los docentes. En términos generales, para el pueblo *~pamíva*:

Nuestros niños, niñas y jóvenes fueron llevados de manera obligada, sacándolos de las casas ancestrales y su entorno cultural. [...] se constituyó en un medio totalmente ajeno y extraño a nosotros, ubicado lejos de nuestras familias y de las comunidades; lejos de las costumbres y cultura tradicional. Con este sistema éramos obligados a aprender un idioma extraño con la prohibición de usar el propio, a creer en un dios extraño, a aprender otras costumbres lejos de la libertad de la selva. Nos sometieron a cumplir normas ajenas y maltratos, alimentación no tradicional y de pésima calidad, trabajo obligado en la construcción y mantenimiento de fincas y siembras. (UDIC, s.f., pp. 29-30)

iii) *Escuelas asociadas*. También conocidas como escuelas satélites o escuelas rurales, precisamente por estar vinculadas a las instituciones educativas y ubicarse en cada zona para la atención principalmente de la población rural. Son centros educativos más pequeños, con un reducido personal docente –generalmente tienen sólo un maestro- y con una mínima capacidad de atención en número de estudiantes.

Tabla 3.

Cantidad de sedes educativas del pueblo *~pamíva* en el departamento de Vaupés

Zona- Organización	Institución educativa departamental (Sede principal)	Internados	Escuelas rurales
Caño Cuduyarí- UDIC	San Javier	3 ⁶⁸	13 ⁶⁹

⁶⁷ El primero que funcionó como centro de este modelo educativo fue el internado María Reina en Mitú, que llegó a contar con aproximadamente 500 estudiantes anualmente de los diferentes pueblos indígenas del Vaupés.

⁶⁸ Internado Rural de Macaquiño, Internado Rural de Piracemo, Internado Rural de Arara (Cuduyarí).

⁶⁹ (1) Escuela Rural de Trubon, (2) Escuela Rural de Pituna, (3) Escuela Rural de Wacuraba, (4) Escuela Rural de Camuti, (5) Escuela Rural de Querari Miri, (6) Escuela Rural de Piramiri, (7) Escuela Rural Puerto Casanare, (8) Escuela Rural de Santa Marta, (9) Escuela Rural de Pacuativa, (10) Escuela Rural de Wacara, (11) Escuela Rural de Tucunare - Sede Principal, (12) Sede Educativa Rural de Garrfa, (13) Sede Educativa Rural de Pacú.

Vaupés Medio- AATIVAM	Mandí	1 ⁷⁰	13 ⁷¹
Querará- UNIQ	Tapurucuará	1 ⁷²	14 ⁷³
Autoridades Aledañas a Mitú- AATIAM			4
	3	4	44

Fuente: elaboración propia, adaptada de la información recopilada en el trabajo de campo

Según datos de la SEDV, proporcionados por Sandra Guzmán (2016), a nivel departamental hay 9.200 estudiantes, de los cuales aproximadamente 1.583 pertenecen al pueblo *~pamíva* que son atendidos en las sedes educativas de San Javier y Mandí, ubicados en toda la zona fluvial del departamento, lo que representa para esta entidad un alto nivel de cobertura. Sin embargo, para Alfonso González (2016) la cantidad de instituciones con las que cuenta el pueblo *~pamíva* garantiza la cobertura para atender aproximadamente al 90% de los niños y niñas *~pamíva* del departamento de Vaupés, pues “aunque la cobertura es muy buena, [...] falta algún margen, alguna población dispersa de las comunidades, [...] [observamos que] hay población que todavía no es atendida, pero es muy poca.”

Al respecto, Gelbert Quevedo agrega que este concepto de cobertura se entiende a partir del

hecho que la institución educativa tenga todas las escuelas donde haya capacidad educativa –en términos de estudiantes-, para que pueda generar una escuela asociada y, en esa medida, se genera la cobertura. Cuando no existe total cobertura es porque no hay suficientes estudiantes dentro de la categoría de ‘escuela’ para que pueda existir la infraestructura, [en otras palabras] si entre la comunidad no existe la capacidad estudiantil suficiente (mínimo doce estudiantes). (2016)

⁷⁰ Internado Los Cerros.

⁷¹ (1) Escuela Rural de Guamal, (2) Escuela Rural de San Pedro Del Ti, (3) Escuela Ecológica y Cultural Kuvai, (4) Escuela Rural de Tierra Grata, (5) Escuela Rural Puerto Vaupés, (6) Centro Educativo Rural de Puerto Pupu¥A, (7) Escuela Rural Wasay; (8) Concentración Santo Tomas De Villanueva, (9) Escuela Rural San Joaquin de ¥Amu, (10) Escuela Rural Santa Rosa, (11) Centro Educativo Rural de Yurupari, (12) Escuela Rural de Yacayaca - Sede Principal, (13) Sede Escuela Rural de Puerto de Nazareth.

⁷² Internado Rural de Pacu.

⁷³ (1) Escuela Rural Puerto Lleras Querará, (2) Escuela Rural de Camanaos Isana, (3) Escuela Rural de Bocoa, (4) Escuela Rural de Puerto Solano, (5) Escuela Rural de Ipanore, (6) Escuela Rural Santa Rita Querará, (7) Escuela Rural ¥Upana Querará, (8) Escuela Rural Laguna de Emaus Piraboton, (9) Escuela Rural Ca¥O Azul Querará, (10) Escuela Rural Santa Lucia, (11) Escuela Étnica de Caruru Querará - Sede Principal, (12) Escuela Rural de Villamaría - Sede Principal.

Si bien la cantidad de escuelas y su cobertura en las zonas del pueblo *~pamíva* permite determinar una parte significativa de la disponibilidad de la educación para sus comunidades, los líderes indígenas y funcionarias de la SEDV entrevistadas coinciden en afirmar que las condiciones de la infraestructura educativa no resultan suficientes para garantizar la calidad de la educación de las comunidades del pueblo *~pamíva*, principalmente en la zona rural. Los mayores esfuerzos por mejorar las instalaciones de las sedes educativas han provenido de las mismas comunidades. Por su parte, la SEDV se encuentra realizando convenios con el MEN y Organizaciones No Gubernamentales que colaboran articuladamente para avanzar en la inversión en infraestructura de la educación en estas zonas del departamento.

Tal es el caso de la institución educativa San Javier –y, en general, de las sedes educativas de la Zona de Cuduyarí-. La sede principal de esta institución y su internado es la que atiende a la mayoría de los niños, niñas y adolescentes del pueblo *~pamíva*, sobre la cual Sandra Guzmán, profesional de la SEDV, reconoce el pésimo estado en el que se encuentra su infraestructura y asegura que los recursos físicos con los que actualmente cuenta son resultado de la mano de obra y aportes de la misma comunidad. Para Clara Santacruz la infraestructura de los espacios educativos en la zona del Caño de Cuduyarí es la que se encuentra en peores condiciones con relación a los otros territorios del pueblo *~pamíva*. Frente a esta situación, asegura que la SEDV está adelantando una gestión con el gobierno nacional, a través de los recursos del Fondo de Financiamiento de Infraestructura Educativa del MEN, para la reconstrucción de toda la institución educativa.

La planta docente con la que cuentan las más de 60 comunidades del pueblo *~pamíva* está conformada por aproximadamente 105 docentes, contratados por nombramiento oficial. Durante el ejercicio de administración de la educación realizada por la organización UDIC en el año 2015 (al cual se hará referencia más adelante), los líderes indígenas identificaron que se necesitaban alrededor de 40 docentes adicionales, los cuales vienen siendo contratados por la SEDV a través de contratos de prestación de

servicios, señalando el déficit en el nombramiento de docentes para garantizar la cobertura de toda la población en el territorio de los *~pamíva*. (González, 2016)

Frente a esta situación, Sandra Guzmán (2016) considera que el departamento tiene una “insuficiencia cuantitativa de atención de matrícula”, lo cual significa que existen escuelas asociadas que no cuentan con el personal docente de planta suficiente y manifiesta que la SEDV requiere que una organización indígena garantice la prestación de este servicio, a través de la asignación de los docentes que faltan. Además, agrega que para el año 2016 la SEDV contrató a toda la planta de “padrinos culturales”⁷⁴, personal docente y administrativo para el pueblo *~pamíva*. Al respecto, resulta importante recordar lo reiterado por la Corte Constitucional en la Sentencia T-116-11, donde señala que la exclusión de las instituciones educativas de las políticas etnoeducativas con base en criterios territoriales y de mayoría numérica vulnera los derechos fundamentales de las comunidades étnicas.

1.1.2. ¿A qué edad empieza la educación? Otra dimensión de la asequibilidad

Otro aspecto que está asociado a la cobertura la advierte un docente de la Escuela Rural de Santa Marta, quien señala la ausencia de la educación preescolar en el modelo educativo que actualmente reciben los niños y niñas *~pamíva*. Teniendo en cuenta que para el pueblo *~pamíva* la educación de los niños y niñas empieza desde su gestación y durante todas las etapas del ciclo vital, los sabedores y padres tienen un rol fundamental en la transmisión de valores y costumbres propias de su cultura e identidad como indígenas, sin embargo, Servando Gutiérrez señala que estos saberes no resultan “suficientes” para responder a las demandas y exigencias de la educación occidental a la que se enfrentan en su etapa escolar:

[...] eso es un tropiezo también, porque estamos entrando directamente al grado primero, [por lo tanto] no tienen esa preparación en la parte de motricidad [...] y el niño

⁷⁴ Son los responsables del cuidado de los niños y niñas que estudian en los internados.

no tiene ese aprestamiento. Por eso es que estamos un poco quedados en la etapa inicial con los niños. No tenemos esa base para arrancar como se debe. (Gutiérrez, 2016)

Así, resulta relevante resaltar la preocupación que manifiesta el docente indígena, sobre el ingreso de la mayoría de los niños y las niñas *~pamíva* al sistema educativo al grado primero de primaria, es decir a los cinco años –que es la edad mínima en la educación oficial de acuerdo con los lineamientos del MEN-, teniendo en cuenta que, desde la CP⁷⁵ y la Ley General de Educación⁷⁶, el desarrollo legislativo⁷⁷ que realizó el Estado colombiano sobre la educación preescolar permite argumentar ampliamente su importancia para el desarrollo integral, en su dimensión biológica, cognoscitiva, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, antes de los seis años de edad⁷⁸.

Esta relevancia que se otorga a la educación preescolar en Colombia fue reiterada y se consolidó en la política educativa de primera infancia⁷⁹, basada en referentes normativos nacionales⁸⁰ e internacionales⁸¹, que la define como un derecho

⁷⁵ Ver: Art. 44, sobre la importancia de los derechos fundamentales de niñas y niños, así como el rol de la familia, el Estado y la sociedad; art. 7, sobre el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, que lleva a reflexionar sobre la primera infancia alrededor de esta diversidad; y art. 67, en la que se establece la obligatoriedad de un grado preescolar como mínimo para todos los niños y niñas.

⁷⁶ Ley 115 de 1994, art. 15.

⁷⁷ Decreto 1860 de 1994, art. 6; Resolución 2343 de 1996; Decreto 2247 de 1997.

⁷⁸ Para el Estado, la primera infancia incluye a niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años, sin alcanzar los 6. (ICBF, 2006, p. 3)

Para ampliar información sobre el desarrollo de la educación inicial en Colombia, consultar: Alarcón, 2013, pp. 68- 71

⁷⁹ Para ampliar información sobre los lineamientos de la política consultar: Colombia por la primera infancia: política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años (ICBF, 2006); Documento Conpes Social 115: Distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006; Documento Conpes Social 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”, 2007; Documento Conpes Social 091: “Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio - 2015” - 2005.

⁸⁰ Ley 715 de 2001; Ley 115 de 1994; Plan Nacional de Desarrollo; Ley 1098: Código de infancia y adolescencia.

⁸¹ Convención Derechos de los Niños - Unicef 1989; Ratificación Convención Derechos de los Niños 2000 - ONU, Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos; Compromiso hemisférico por la educación de la Primera Infancia - 2007 OEA y Cidi; Lineamientos programáticos para la educación de la Primera Infancia - 2007 OEA y Cidi; Objetivos de Desarrollo del Milenio – ONU; Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe 2008 – ONU; Sinopsis Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015 – ONU; Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe: retos, acciones y compromisos - 2004 BID.

impostergable para garantizar la potenciación del desarrollo integral de niñas y niños desde su nacimiento hasta los seis años. Además, resalta el reconocimiento e inclusión de la diversidad cultural del país como un argumento que requiere, por parte del Estado, el diseño de estrategias de educación inicial que respeten y se basen en la identidad de las culturas y sus procesos de transmisión de conocimientos propios. (ICBF, 2006, pp. 10)

Por tanto, diseñar e implementar un modelo educativo propio e intercultural para el pueblo *~pamíva* fundamenta el diálogo crítico entre culturas y promueve el intercambio recíproco y equitativo de conocimientos y saberes de las mismas. Incluir al menos un grado de preescolar integra las dimensiones del desarrollo humano desde la cosmovisión propia de la identidad y cultura indígena, y la perspectiva del mundo occidental.

1.1.3. Presupuesto y administración de la educación del pueblo *~pamíva*

Desde una dimensión económica de la disponibilidad, las asignaciones presupuestales resultan fundamentales para garantizar el derecho a la educación del pueblo *~pamíva*, frente al cual el Estado tiene la obligación de crear y desarrollar políticas económicas y fiscales que prioricen la financiación de la educación, de manera equitativa, desde los niveles locales hasta el ámbito nacional. Esta dimensión de la disponibilidad responde a la obligación de eliminar progresivamente la exclusión y discriminación en la educación, asociada a la eliminación progresiva de la pobreza, que busca disminuir las diferencias basadas en la acumulación de la riqueza, el género, la etnia, entre otras condiciones. (Tomasevski, 2004, p. 33)

A nivel local, la Corte Constitucional determinó que la intervención de los municipios en la administración de los recursos de la educación para los pueblos indígenas se debe ajustar a un marco que comprende seis condiciones⁸², entre las que se resalta la

⁸² En la Sentencia C-937/11, la Corte Constitucional plantea las siguientes: “(i) debe respetarse el carácter transitorio de la norma, pues cuando se expida la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial los recursos deberán ser girados directamente a las entidades territoriales indígenas; (ii) los municipios

importancia de realizar un proceso de consulta previa con las comunidades para decidir sobre la destinación de dichos recursos, privilegiando sus intereses sobre los intereses de las autoridades municipales y departamentales, en el marco del reconocimiento de su autonomía y libre determinación. (Corte Constitucional, 2011-a)

Al respecto, Simón Valencia (2016) asegura que los apoyos que brinda el Estado no son suficientes para que las instituciones educativas cuenten con condiciones óptimas de infraestructura y elementos esenciales para la formación y transmisión de conocimientos en el marco de los modelos propios de la educación del pueblo *~pamíva*. Esto lo ratifica la profesional de planeamiento educativo de la SEDV, quien asegura que, de acuerdo a la planeación que realizó esta entidad, estimaron un presupuesto promedio de \$7.000.000 anuales por cada niño para la atención educativa en el departamento; no obstante, actualmente el MEN asigna un presupuesto entre \$3.100.000 y \$3.200.000 anuales por cada niño (entrevista del 13 de septiembre de 2016), lo cual representa un déficit de más de la mitad del presupuesto requerido, que el departamento ni las organizaciones indígenas están con las capacidades de asumir.

En el 2015, la SEDV desarrolló un primer ejercicio de contratación para la administración de la educación del pueblo *~pamíva* por parte de la organización zonal UDIC, en el marco del SEIP y de los decretos 2500 de 2010 y 1953 de 2014. El presupuesto fue de \$1.182.000.000 para que la organización prestara el servicio educativo en los diferentes componentes: la estrategia de alimentación, permanencia, cobertura.

Sin embargo, para el 2016 no se continuó con la contratación debido a un análisis que realizó la SEDV de la experiencia con la organización y se identificó la necesidad de fortalecer el proceso educativo en la secundaria. En este sentido, la SEDV manifiesta

deben manejar en cuentas separadas los dineros y los resguardos; (iii) no corresponde al municipio decidir sobre la destinación de estos, ni muchos menos “hacer un uso discrecional de los mismos” (iv) el uso de los recursos debe consultar el interés de los grupos y comunidades indígenas; por lo tanto, (v) la decisión sobre su destinación debe ser autónoma y previa a la celebración del contrato mencionado; y (vi), cualquier discrepancia entre las autoridades de la comunidad y las autoridades municipales debe resolverse en favor de las primeras.”

que es necesario hacer un proceso de capacitación a las organizaciones sobre el manejo administrativo de los recursos públicos asignados para la educación en las comunidades indígenas, haciendo énfasis en los procedimientos de vigilancia y control que exige el MEN, así como los requerimientos para que los recursos sean aprobados por la SEDV: “nos falta que ellos se apropien más sobre cómo invertir estos recursos de la mejor manera, que permita que haya mejor calidad.” (Guzmán, 2016)

La coordinadora del área de calidad de la SEDV explica que, de acuerdo con la tipología que establece la transferencia de recursos mediante documento CONPES a los Fondos de Servicios Educativos de las instituciones educativas, la SEDV distribuye el presupuesto según el número de niños atendidos. En este sentido, cuando se hace el convenio con una organización indígena del pueblo *~pamíva*, los recursos se asignan por la tipología que les corresponde, la cual equivale a un promedio de tres millones de pesos anuales por cada niño –hay que tener en cuenta que los valores pueden variar-. Con ese presupuesto, se espera que la organización preste el servicio educativo. (Cardozo, 2016)

Básicamente, los recursos que se destinan a través del per cápita⁸³ están dirigidos a garantizar la alimentación y los materiales pedagógicos. Sin embargo, durante la implementación de la educación propia del pueblo *~pamíva* se ha identificado la necesidad de otro tipo de elementos que también resultan fundamentales. Por ejemplo, la ropa y los elementos de aseo, que, en muchas ocasiones, constituyen obstáculos para la permanencia de los estudiantes en las sedes educativas. En este sentido, el Secretario de Gobierno del Vaupés (Moreno, 2016) sugiere que las organizaciones desarrollen estrategias “ingeniosas” para garantizar su permanencia y, de esta manera, garantizar el número de estudiantes en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)⁸⁴ que se reporta al MEN, de acuerdo a sus requerimientos.

⁸³ Al respecto, John Moreno afirma que “[...]son aproximadamente 2.500 millones anuales. La per cápita creo está más o menos por \$80.000. Con el ánimo de garantizar al estudiante su ingreso, permanencia y calidad en la educación.” (Moreno, 2016)

⁸⁴ Es una herramienta del MEN dirigido a las Secretarías de Educación, que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. Es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de

De igual manera, “para que el pueblo *~pamíva* pueda administrar la educación tiene que presentar un acta de concertación con toda la comunidad. Ellos tienen que cumplir con una serie de requisitos contemplados en el Decreto 2500 de 2010, sujetos a la revisión de la SEDV, con todos los soportes y enviados al MEN, que nos da el aval si está completo o no. Entonces esa es la articulación que tenemos con el nivel nacional.” (Guzmán, 2016)

1.2. Acceso a la educación

Tener disponible los recursos y medios para la educación propia no garantiza que los niños y niñas del pueblo indígena *~pamíva* puedan acceder a los mismos, debido a que, en ocasiones, existen aspectos y condiciones de exclusión y discriminación en los contextos educativos o algunos grupos poblacionales que constituyen obstáculos para garantizar el acceso a la educación.

Una de las dimensiones de la accesibilidad está relacionada con la materialidad o el acceso físico a las sedes educativas, teniendo en cuenta las características geográficas del territorio y la forma de asentamiento del pueblo *~pamíva* en las áreas fluviales del departamento, sobre las cuales la SEDV no tiene una cobertura total. En este sentido, la administración de la educación propia por parte de las organizaciones indígenas contribuye a garantizar el acceso a la educación por parte de los territorios más apartados y de difícil acceso en la región, al mismo tiempo que se fortalecen las organizaciones en el manejo de los recursos públicos destinados a la educación del pueblo *~pamíva*.

En materia de accesibilidad económica, entendiendo que la educación gratuita y obligatoria es una responsabilidad pública del Estado colombiano en el marco del

instituciones oficiales que facilita la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, la consulta del alumno por Institución y el traslado a otra Institución, entre otros. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168883.html>

desarrollo normativo de la Constitución Política⁸⁵ y la Corte Constitucional⁸⁶, para algunos funcionarios de la SEDV los niños y las niñas del pueblo *~pamíva* tienen garantizado este derecho, en las mismas condiciones que se garantiza al resto de niños y niñas del departamento de Vaupés. (Santacruz, 2016 y Guzmán, 2016)

1.3. Aceptabilidad: una educación de calidad que se fundamenta en la dignidad humana y la diversidad cultural

La aceptabilidad concibe la educación a partir de determinadas calidades –criterios de calidad- consecuentes con los derechos humanos. Desde esta perspectiva, se propone una educación basada en los derechos y libertades de los principales actores en la educación: estudiantes, padres de familia y docentes. (Tomasevski, 2004, pp. 34- 35)

1.3.1. Docentes del pueblo ~pamíva: la importancia de condiciones laborales dignas, justas y equitativas para garantizar la calidad de la educación

El líder Simón Valencia no es de la zona, pero hace mucho tiempo es asesor pedagógico del programa de educación indígena propia para los docentes del pueblo *~pamíva* en la aplicación del PEUPP, y con el propósito que utilicen la metodología

⁸⁵ Artículo 44: consagra la educación como un derecho fundamental de los niños; artículo 67: la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y que será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

⁸⁶ Ver, por ejemplo, las sentencias T- 323 de 1994, T- 550 de 2005, T-1228 de 2008 y en la C-376 de 2010, en las que señala que la educación es un derecho de carácter fundamental, obligatoria para todos los menores entre 5 y 18 años de edad, y que se debe implementar progresivamente la gratuidad para la realización del derecho a la educación, eliminando de forma gradual el cobro de los servicios complementarios de los que trata el artículo 67 de la CP y los demás gastos establecidos. Igualmente, la Sentencia T-524/14 plantea específicamente que: “los recursos de gratuidad son administrados por los Fondos de Servicios Educativos de las instituciones estatales, teniendo presente que los recursos de gratuidad del Sistema General de Participaciones deben llevarse en cuentas independientes a las de otros ingresos que llegan al Fondo. Como consecuencia de la entrega de estos recursos, los rectores y directores de las instituciones educativas estatales deben velar por (i) el no cobro de los derechos académicos y los servicios complementarios a los estudiantes de la institución, (ii) ejecutar los recursos de gratuidad de acuerdo con los parámetros establecidos en la Ley y (iii) realizar reportes trimestrales de la ejecución de dichos recursos. Por su parte los Gobernadores y Alcaldes de los municipios certificados deberán realizar seguimiento al uso de los recursos según sus competencias. Además de las anteriores competencias, al Ministerio de Educación Nacional se le otorgó la obligación de implementar el Sistema de Información de Seguimiento a la Gratuidad, así como la obligación de realizar auditorías para verificar el adecuado uso de los recursos.”

construida para su implementación. En este modelo, los docentes tienen una responsabilidad fundamental, en tanto promueven que los niños y niñas valoren desde los primeros años su propia cultura, su lengua y se formen desde la visión cosmogónica propia de su realidad como pueblo indígena.

Según Valencia (2016), actualmente los docentes que pertenecen al pueblo *~pamíva* abarcan el 70% de la zona del departamento, mientras el 30% restante corresponde a docentes de otros pueblos indígenas. El Consejero Mayor estima que del porcentaje que representan los docentes *~pamíva* aproximadamente la mitad (35%) cuentan con las capacidades y formación para transmitir la educación propia.

En opinión de Gutiérrez (2016) esta situación se presenta porque algunos profesores son licenciados en educación y tienen más experiencia, mientras que otros son normalistas formados para asumir una práctica pedagógica oficial. Además, resalta el doble compromiso que representa el modelo de educación propia del pueblo *~pamíva* para los docentes: transmitir los conocimientos propios de la cultura indígena y cumplir con los estándares y lineamientos del MEN.

De acuerdo con Quevedo (2016), el modelo PEUPP está orientado actualmente a generar docentes con competencias educativas desde enfoques de lo propio y la interculturalidad. Sin embargo, en la práctica todavía existen algunas falencias que es necesario revisar y fortalecer. Por ejemplo, la estrategia de capacitación a los docentes: hacer seguimiento y evaluación de los procesos educativos para revisar dónde existen esas debilidades y dónde generar el apoyo necesario para que se genere la estructura de fortalecimiento dentro del proyecto de educación propia e intercultural.

Al respecto, González (2016) afirma que la mayoría de docentes han estado enfocados más a la educación oficial que a la propia, lo cual genera que su forma de pensar y concebir la formación de los niños y niñas *~pamíva* tenga este mismo enfoque. De esta manera, señala la importancia de desarrollar nuevos procesos en los que se transmita a la planta docente los principios y contenidos de una educación propia e intercultural y

la importancia de su inclusión en el sistema educativo oficial, a partir de la articulación respetuosa y recíproca de las estrategias pedagógicas de ambos enfoques culturales.

Rodríguez (2016) dijo que para fortalecer este enfoque en los territorios, la SEDV ubica a los docentes de acuerdo a su grupo y comunidad de origen, por demanda de las mismas organizaciones y comunidades indígenas *~pamíva*, en ejercicio del gobierno propio y la autonomía frente a las decisiones que toman para garantizar la preservación de sus conocimientos ancestrales y su cultura. El Secretario de Gobierno agrega que los lineamientos del SEIP indican que los docentes indígenas deben ser miembros de las comunidades en las que enseñan, con el propósito de garantizar la permanencia de los usos y costumbres de cada una de las comunidades. Pero las organizaciones indígenas del pueblo *~pamíva*, en el ejercicio de su autonomía y orientados por la apuesta de una educación propia e intercultural, están contratando docentes indígenas y otros que no pertenecen a las comunidades o no son indígenas, con el fin de garantizar el acceso al conocimiento occidental del orden nacional. “Por ejemplo, licenciaturas en español, biología, inglés, se prefiere gente que no pertenece a la comunidad, pero que sí tiene un grado de pertenencia e identidad con los procesos de educación propia.” (Moreno, 2016)

Sobre la forma de vinculación existen dos modalidades: el nombramiento oficial como docente de planta y la contratación provisional. De acuerdo a las percepciones de uno de los docentes *~pamíva*, la primera modalidad representa mayores garantías para unas condiciones laborales dignas, mientras que en la segunda modalidad los docentes deben someterse a las condiciones del proyecto que lo financie. Además, advierte que los docentes que se vinculan por contrato generalmente están “desanimados”, porque consideran que “no hay un buen manejo de los recursos” para sus contrataciones. (Gutiérrez, 2016)

Al respecto, Guido y Bonilla (2013) establecen que la Directiva ministerial 02 del 18 de febrero de 2008 del MEN orientó a las autoridades estatales de educación del nivel municipal y departamental para, por una parte, proveer temporalmente los cargos de

docentes vacantes para garantizar la atención educativa de las comunidades indígenas, mediante el nombramiento provisional⁸⁷ y, por otra, reportar las vacantes para concurso de méritos, los cuales deben realizar con un proceso previo de consulta para identificar los criterios de contratación de acuerdo a las necesidades e intereses de las mismas comunidades indígenas (p. 33). De esta manera, el mecanismo de consulta previa para la contratación de docentes en el sistema de educación propia indígena es un derecho fundamental de las comunidades y una obligación del Estado, que garantiza contar con una planta docente que responda a la integralidad del modelo educativo que proponen los *~pamíva*, en condiciones de dignidad y calidad para los docentes.

Finalmente, el docente indígena Servando Gutiérrez considera que las condiciones laborales para enseñar en las instituciones educativas de la zona de Cuduyarí son de nivel “medio”, pues establece que las condiciones de la infraestructura de las sedes no generan

esa adecuación propicia que uno necesita como docente para llevar la enseñanza que uno quiere impartir a los niños. A veces uno no encuentra los materiales adecuados en la comunidad, aunque sea de la región, del entorno, a uno se le dificulta encontrarlos. Falta alguien que desde la organización nos lidere y nos apoye, para que uno tenga una comunicación y apoyo continuo con los líderes de la zona, cuando uno dice ‘mire líder o capitán, no tengo esos materiales, cómo hago’, entonces que ellos nos aporten en algo en pro del bienestar de los niños.” (Gutiérrez, 2016)

1.3.2. El medio: la enseñanza de y en lenguas ~pamíe y castellano

El uso y enseñanza del idioma ocupa un lugar fundamental en los derechos de los pueblos indígenas. Lo anterior tiene como propósito la educación de niños y niñas indígenas en la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país, al mismo tiempo que dispone la preservación, desarrollo y práctica de las lenguas indígenas. En este sentido, con relación a la educación de niños y niñas indígenas la Convención

⁸⁷ Artículo 62 de la Ley 115 de 1994 y artículo 12 del Decreto 804 de 1995.

sobre los Derechos del Niño dispone que debe incluirse la enseñanza de conocimientos generales y aptitudes que les ayude a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su comunidad y la comunidad nacional. (Naciones Unidas, 1989, art. 28 y 29). Además, “Los especialistas en educación concuerdan que la escolarización a temprana edad tanto en la lengua materna como en la lengua oficial del Estado resulta beneficiosa para los niños indígenas, quienes podrán aprender la lengua vehicular de la sociedad más amplia sin perder su idioma vernáculo.” (Stavenhagen, 2003)

De esta manera, el lenguaje, como medio para enseñar y transmitir conocimientos en el sistema educativo, constituye un elemento esencial para facilitar u obstaculizar el acceso a la educación por parte de todos los niños y niñas en una nación. En consecuencia, una de las obligaciones del Estado que se deriva de la accesibilidad de la educación es brindar las condiciones suficientes y necesarias para que la población escolar comprenda los programas y contenidos curriculares. Para el caso de naciones pluriculturales y grupos étnicos que conservan formas lingüísticas diversas y ancestrales, esta obligación comprende el compromiso del Estado de proteger y fortalecer las lenguas nativas en todos los ámbitos de la vida social del país, principalmente el de la educación. Sin embargo, históricamente, desde los procesos de colonización, la lengua se ha constituido en un instrumento para continuar los ejercicios de poder y dominación cultural.

Para Villoro (1998, p. 21), la cultura es el principal medio de homogenización de la sociedad y la lengua es uno de los primeros aspectos que se busca unificar. Bajo el argumento de establecer un instrumento único de comunicación en una nación multicultural, la cultura hegemónica busca imponer su lengua en las principales estructuras políticas, económicas, administrativas y jurídicas del país. En este ejercicio de homogenización social a partir de la imposición cultural, la “educación uniforme” constituye el mejor instrumento para someter a todos los ciudadanos a un sistema educativo único, con una lengua única, tal como sucedió con los grupos del pueblo

~*pamíva*, quienes defendieron sus lenguas, como su territorio, como parte de su identidad y cultura⁸⁸.

Desde esta perspectiva

[...] la lengua nativa –vista como obstáculo– sirve de medio e instrumento para castellanizar más eficientemente y favorecer la asimilación a la cultura nacional. La enseñanza del español como segunda lengua permite desembocar en un bilingüismo aditivo y coordinado en una perspectiva intercultural y enriquecedora. (Hamel et al., 2004 en Baronnet, 2013, pp. 197- 198).

Al respecto, desde el PEUPP se propone la construcción de propuestas con pertinencia sociocultural y lingüística para corresponder a las realidades diversas de los pueblos pluriculturales y plurilingües. En este sentido, el modelo educativo busca responder a las características y realidades propias de las comunidades ~*pamíva*, entre ellas, el uso y fortalecimiento del idioma propio ~*pamíe* para su pervivencia cultural. (UDIC, s.f., p. 45)

Por sus orígenes históricos de alianzas ancestrales entre diferentes grupos indígenas, el pueblo ~*pamíva* posee una gran riqueza y diversidad lingüística con la que han sido muy conservacionistas. En consecuencia, en cada zona del territorio del pueblo ~*pamíva* se habla un tipo diferente de ~*pamíe*, que conservan acentos y formas lingüísticas propias del grupo de origen al que pertenecen.

Sobre la cuestión, González (2016) explica que ancestralmente algunos grupos de la Zona del Querarí, de origen *curripaco* y *arawak*, compartieron territorio con los ~*pamíva* debido a las guerras que los llevaron a aliarse; posteriormente se relacionaron y establecieron vínculos de parentesco con los “hablantes de la lengua ~*pamíe*”. Con el tiempo conformaron el gran pueblo ~*pamíva*, pero como su lengua de origen era el

⁸⁸ Para más información sobre los antecedentes de la escritura de las lenguas nativas de los pueblos indígenas en el Vaupés y su contexto sociolingüístico en general, consultar el UDIC, s.f., pp. 140- 155.

curripaco “por eso a veces los de Querarí hablan un poco diferente, porque les queda todavía el tonito del sonido del *curripaco*.”

Por ello, este sentido de apropiación de su lengua y riqueza lingüística se vive de manera cotidiana en las comunidades del pueblo *~pamíva*, de tal manera que los niños y niñas aprenden a hablar en *~pamíe* de sus padres, abuelos y autoridades tradicionales desde sus primeros años de vida. Como consecuencia, en el modelo educativo de los *~pamíva* no se contempla específicamente enseñarles a “hablar su lengua”, sino, a desarrollar las capacidades de lectoescritura en su lengua de origen, tal como sucede en la educación oficial con la lengua materna (que es el castellano).

En las primeras etapas –básica primaria y edades de cuatro en adelante- se empieza a generar un proceso de aprendizaje de lectoescritura en *~pamíe*: se va desarrollando desde las primeras escrituras, las primeras palabras y luego se van complejizando en oraciones en *~pamíe*. (Quevedo, 2016)

Adicionalmente, se propone enseñar el castellano como una segunda lengua, tal como lo plantea Baronnet (2013), donde se desarrollen tanto capacidades y competencias orales, como de lectoescritura. Sin embargo, en los primeros ejercicios de implementación de este modelo se han identificado dificultades para la enseñanza de ambas lenguas, en tanto “no ha sido suficiente y manejan una más que la otra: el castellano. Escriben más castellano y hablan más *~pamíe*.” (Valencia, 2016) Esto permite evidenciar los retos que representa el diálogo entre dos culturas que estructuran su pensamiento y relaciones de manera distinta, donde, en una la tradición oral es el centro de la transmisión cultural y la organización social de sus comunidades y, en la otra, la palabra escrita es la que vale y se respeta, porque la que se dice, generalmente, no se toma en cuenta.

Gelbert Quevedo (2016) desarrolla un poco más la pedagogía lingüística para articular la enseñanza de ambas lenguas, diferenciando los programas según la lengua y el contenido de los mismos, considerándolos complementarios en el modelo de educación

propia para el pueblo *~pamíva*. En este sentido, se propone que los elementos pedagógicos propios del contexto territorial y cultural se transmitan en lengua *~pamíe*, mientras que los “otros conceptos académicos –que son foráneos- se enseñen en castellano.”

Para fortalecer las estrategias lingüísticas en el modelo de educación propia del pueblo *~pamíva*, en términos de garantizar su aceptabilidad, resulta necesario mejorar el acompañamiento pedagógico y la comunicación con sus dirigentes, lo cual se venía realizando a través de un asesor pedagógico hasta el año pasado⁸⁹, y la formación de los docentes en los territorios alrededor de la grafía de la lengua *~pamíe*, que garantice una mejor apropiación de los conocimientos y capacidades pertinentes para enseñar la escritura del *~pamíe*. Ahora bien, para Guitérrez (2016) lo que resulta importante es que estas estrategias de formación lingüística al personal docente del pueblo *~pamíva* surjan y sean lideradas por las mismas comunidades y organizaciones, como parte del gobierno propio de los pueblos indígenas, contando con el apoyo del Estado colombiano para el desarrollo de políticas y la asignación de recursos en el marco de procesos concertados de consulta previa a las comunidades y los principales actores de la educación.

Finalmente, resulta importante recordar que los pueblos indígenas y sus lenguas son la riqueza del departamento de Vaupés. Por lo tanto, reflejan las amplias capacidades que tienen los *~pamíva* para comprender y manejar diferentes lenguas (no sólo las indígenas), que pueden ser potenciadas por el Estado en el ámbito educativo:

[...] tenemos una riqueza tan grande y una calidad tan propia que, desafortunadamente, el gobierno nacional no nos la está enriqueciendo, ni la está teniendo en cuenta, porque los indicadores son por el piso; y es al contrario: nosotros deberíamos estar mejor, porque tenemos algo natural que no tienen los demás." (Guzmán, 2016)

⁸⁹ El mismo Rodríguez (2016) manifiesta que debido al cambio de Directivas en las organizaciones indígenas durante este año percibe un aislamiento al interior de la organización a la que pertenece en la zona de Cuduyarí.

1.3.3. Los contenidos: garantizar los conocimientos ancestrales del pueblo ~pamíva en la educación oficial

En opinión del pueblo ~pamíva, el plan de estudios del sistema educativo nacional o la política actual de etnoeducación no integra de manera adecuada su cultura, ni sus conocimientos propios. En este sentido evidencian un desbalance entre los conocimientos propios y los occidentales. En cambio, el modelo de educación indígena diseñado por el pueblo ~pamíva, tal como fue concebido y construido colectivamente con las comunidades, comprende un programa curricular con enfoque intercultural que recoge una serie de fundamentos para garantizar la transmisión de la cultura indígena y la articulación con la enseñanza oficial del Estado (Ver Anexo 3. Matriz curricular del modelo de educación indígena propia del pueblo ~pamíva)

No se desconoce que las políticas etnoeducativas y las experiencias comunitarias para la construcción de los modelos de educación indígena propia, como la del pueblo ~pamíva, han sido diseñadas desde enfoques de interculturalidad que evidencian la consulta a las organizaciones y comunidades indígenas, para incorporar los contenidos tradicionales de sus culturas al sistema educativo oficial que reciben los niños, niñas y adolescentes ~pamíva. No obstante, la implementación de los contenidos de estos modelos tuvo rupturas principalmente en las generaciones que vivieron los procesos de imposición educativa y religiosa durante las etapas más violentas y de mayores enfrentamientos con las misiones. Actualmente, los contenidos constituyen un gran desafío para las autoridades indígenas, las instituciones educativas y las entidades del Estado, sobre todo para evitar las rupturas y transformaciones socioculturales negativas que han enfrentado las comunidades del pueblo ~pamíva. Tal como lo evidencia un docente del pueblo indígena:

Se está haciendo un trabajo arduo, de reconocimiento del espacio, reconocimiento de la identidad y, en ese sentido, las últimas generaciones de esos infantes que están en ese proceso de reconocimiento de lo propio, seguramente se va a fortalecer. Distinto de las otras generaciones que, poco a poco, han desconocido y viven desconociendo todo este bagaje de lo propio y que, de alguna manera, mantiene las relaciones interétnicas

de la zona y de la misma comunidad. [Se ha venido perdiendo] porque no existía una educación acorde al contexto y porque se estaba generando una negación de lo propio. Y lo menos que puede ocurrir al negarse lo propio, es que la gente termine acogiéndose a una educación netamente académica, foránea y solamente de contenido académico, sin ningún contenido de tipo social o que responda a los intereses particulares del territorio. (Gelbert Quevedo, 2016)

En este sentido, no todos los niños y niñas *~pamíva* tuvieron la posibilidad de recibir contenidos educativos según sus costumbres y saberes propios. Esto explica en parte que en muchas comunidades ya no se practiquen e incluso algunos se avergüencen de sus orígenes, sin desconocer la influencia de las misiones religiosas en las comunidades y a la imposición sobre los contenidos educativos para que niños y niñas sean “educandos en nuestra sociedad”. Con la imposición de contenidos y pedagogías en la educación a los grupos indígenas se imponen modelos de ciudadanos y ciudadanas que responden a un modelo de Estado Nación que se concibe cada vez más globalizado:

[...] también hay que pensar en aquellos niños que quieren conocer y saber sobre la educación occidental: así como los niños de otras ciudades tienen otros privilegios, ellos también quieren tenerlos. (Rodríguez, 2016)

De esta manera, funcionarios públicos de la SEDV consideran que la educación que actualmente reciben los niños, niñas y adolescentes *~pamíva* garantiza la integración de los conocimientos y saberes propios como pueblo indígena. Sin embargo, los líderes y autoridades tradicionales difieren de esta afirmación asegurando que el modelo de educación propia, tal como está concebido en el documento del PEUPP, no está siendo implementado actualmente en el territorio del pueblo *~pamíva* dado que los docentes no están aplicando el plan de estudios que se construyó. Al respecto, Valencia (2016) asegura que “no lo están utilizando, porque el sistema de educación nacional lo está manejando desde la secretaría de educación y no puede evaluar ni darle seguimiento al PEUPP, porque no lo conoce.”

Algunos de los principales obstáculos identificados en el proceso de transmisión de conocimientos ancestrales al pueblo *~pamíva* en la educación oficial son:

- Desacuerdos entre los docentes frente al modelo de educación propia, debido a que consideran que aún no es un modelo terminado, pues para la implementación de las prácticas pedagógicas faltan componentes, materiales, guías y formatos. (Orlando Rodríguez, 2016)
- La no inclusión de los conocimientos tradicionales al plan de estudios del sistema nacional. (Simón Valencia, 2016)
- Los mecanismos de las tecnologías de la información y la comunicación afecta el aprendizaje de conocimientos ancestrales propios, por el interés que despiertan en la nueva generación. De esta manera, la sabiduría ancestral empieza a perder valor. Precisamente lo que quieren los modelos de educación propia, para el caso del PEUPP, es reivindicar y promover la apropiación de lo propio, depositada especialmente en los mayores y sabedores. Desafortunadamente hay muchos abuelos que se han estado quedando solos y han perdido también el interés de enseñar ni de aprender esta sabiduría. Finalmente, “esto hace que se pierda la importancia de la sabiduría ancestral y al perderse la importancia de formación para estas nuevas generaciones, de alguna manera se genera una paulatina aculturación.” (Gelbert Quevedo, 2016)

1.3.4. Métodos de enseñanza

Con relación a los métodos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas *~pamíva*, Clara Santacruz (2016) considera que en la actualidad todavía se conserva la metodología de la educación oficial tradicional basada en los lineamientos del MEN y contraria a las metodologías y enseñanzas propias de los pueblos indígenas debido a la falta de apropiación e implementación del modelo en la zona.

Por su parte, John Moreno (2016) precisa que con el pueblo *~pamíva* se continúa la enseñanza de todos los valores y el pensum académico del sistema de educación nacional, y que cuando se abordan los contenidos propios de sus culturas se implementa la estrategia ‘padrinos culturales’, encargados de la estructuración y puesta en práctica de todos aquellos saberes propios que tienen las comunidades. Por ejemplo, los tejidos, la manera de clasificar las plantas medicinales, la elaboración de materiales para el uso doméstico –como los canastos- y materiales que son esenciales en la cacería y la pesca; también con el tema agrícola en especial, las prácticas tradicionales de cultivos se están integrando con conceptos técnicos de la agricultura y con las prácticas tradicionales. En algunos centros educativos se están empezando a implementar casas de sabiduría ancestral en las que se generan prácticas para los estudiantes, generalmente de danzas y cantos tradicionales.

Uno de los mayores retos en los métodos de enseñanza para el pueblo *~pamíva* es la articulación entre la pedagogía de la oralidad y la cotidianidad, los lugares y rituales sagrados, la práctica a partir de la observación y la relación con todos los seres de la naturaleza, y las pedagogías y los contenidos exigidos por los lineamientos nacionales a partir de los cuales se evalúan los procesos educativos a nivel nacional. Es relevante destacar que el método de evaluación que se aplica a las instituciones, estudiantes y docentes del pueblo *~pamíva*, así como a toda la comunidad educativa del país, es el establecido por el ICFES, a través de instrumentos de medición como las pruebas SABER y las ICFES, el cual genera tensiones con las realidades y saberes propios de los pueblos indígenas:

[...] como SEDV hemos exigido al gobierno nacional que a nosotros no nos pueden evaluar con las pruebas saber, como lo hacen al interior del país. ¿Cómo es posible que un niño de tercer grado, que apenas está aprendiendo español, porque su lengua nativa es *~pamíe*, vaya a contestar unas pruebas ICFES? No va a entender el español. Eso no lo analiza el MEN o el gobierno nacional, porque cuando sacan los indicadores Vaupés está de últimas, pero no mencionan las condiciones en que nosotros realmente estamos. Yo le decía a un funcionario del MEN, hagamos una prueba: traigamos un

estudiante de Bogotá y apliquémosle unas pruebas ICFES en lengua *~pamíe*, a ver si contesta en las mismas condiciones que cuando le aplica las pruebas en español. Es lo mismo. Entonces, no nos pueden evaluar la educación desde ese punto de vista. Para nosotros eso no sería calidad. La calidad viene de fortalecer los grupos étnicos, su cultura.” (Sandra Guzmán, 2016)

Como estrategia pedagógica, el Consejero Mayor del pueblo *~pamíva*, Simón Valencia, reflexiona sobre la importancia de reconocer los lugares sagrados, por ejemplo las casas de sabiduría ancestral, como espacios oficiales de la educación propia, a partir de un proceso de transformación de la práctica histórica que impuso el modelo educativo occidental que entiende la escuela como el sitio único y privilegiado para la educación:

“Algunos momentos hemos pensado que las aulas de clase, dentro de la infraestructura educativa pensada desde la visión occidental, no son espacios muy apropiados para la transmisión de los saberes a los niños y niñas indígena. Pensamos nosotros que cada centro educativo debe contar con un espacio tradicional, como es la llamada *~pamikrami* [en tanto] es un lugar muy apropiado, donde el sabedor tradicional se sienta a comunicar, a dialogar o transmitir todos estos conocimientos.” (Valencia, 2016)

1.4. Adaptabilidad: una apuesta por la interculturalidad en la educación del pueblo *~pamíva*

De acuerdo a lo planteado tanto por el SEIP como por el PEUPP, se propone que la educación del pueblo *~pamíva* sea intercultural, es decir, que fortalezca la construcción de su identidad cultural y la apropiación de su lengua, como base para el diálogo crítico con otras culturas, entre ellas la occidental, orientada hacia el desarrollo de una vida integral para los pueblos indígenas, según las costumbres y prácticas culturales de las comunidades a las que pertenecen. Es una educación que forma liderazgos para promover procesos al interior de sus territorios o fuera de ellos: “[...] la idea es que éste sea un modelo intercultural, en tanto que, como le dije antes, necesitamos ser

competentes y activos tanto en la cultura propia como en la sociedad occidental.” (Rodríguez, 2016)

De acuerdo con el PEUPP, la educación propia del pueblo *~pamíva* se concibe como una formación integral de personas con capacidades para liderar procesos de convivencia, según los Planes de Vida de las comunidades a las que pertenecen, cuya función principal es fortalecer y mantener la identidad cultural propia en interacción con la cultura occidental, orientando el uso adecuado de los valores culturales. (UDIC, s.f., p. 26)

El modelo educativo del pueblo *~pamíva* busca articular la enseñanza desde dos enfoques culturales (indígena y occidental), como un proceso de transformación de las dinámicas pedagógicas con las comunidades indígenas arraigadas históricamente en el Vaupés. Un proceso que requiere tiempo para cambiar estructuralmente la forma de pensamiento desde el que se transmiten los conocimientos a las futuras generaciones y requiere fortalecer el ejercicio del gobierno propio de las comunidades para garantizar su autonomía y la toma de decisiones alrededor de los asuntos relacionados con la educación de sus niños, niñas y adolescentes. (Valencia, 2016)

La Secretaria de Educación y le Secretario de Gobierno del Vaupés confirman que, en cumplimiento del Decreto 2500 de 2010, la educación propia ha sido articulada en el sistema educativo oficial, de manera que los docentes del pueblo *~pamíva*, desde los diferentes niveles educativos, han adaptado y articulado todos los conocimientos propios y los conocimientos occidentales dentro de sus planes de estudio y según su plan de vida, según su currículo propio y su modelo pedagógico.

1.4.1. ¿Cuáles son los retos de una educación intercultural?

La educación que actualmente recibe el pueblo *~pamíva* tiene múltiples desafíos para garantizar la interculturalidad de su sistema y los procesos de articulación entre el Estado y las autoridades indígenas. Sin duda, una meta urgente por realizar es

balancear adecuadamente los conocimientos de ambas culturas (la propia y la occidental) en los contenidos y las pedagogías del modelo educativo del pueblo pamiva.

En este sentido, el reto más grande es garantizar la educación propia para que los niños, niñas y adolescentes del pueblo *~pamíva* no pierdan su propia cultura, sino que, por el contrario, sea garante de su articulación y conservación desde las perspectivas de la interculturalidad y los derechos humanos. La educación propia es un reto para el pueblo pamiva. La idea es que este principio de identidad propia se fortalezca desde la educación oficial y que los niños primero reconozcan su propia cultura y su propia identidad para que luego puedan recibir los conocimientos occidentales que son impartidos en la educación oficial. (Santacruz, 2016)

En opinión de una de las personas entrevistadas, los niños y niñas *~pamíva* deben fortalecer sus capacidades en ambas culturas: desde el enfoque propio y el occidental, evitando que se generen choques frente a las demandas de niños, niñas y adolescentes frente a áreas de español, inglés e informática, principalmente. (Cardozo, 2016)

Y, finalmente, para Moreno (2016) se requiere estructurar una nueva visión intercultural del pueblo *~pamíva*, en la que el conocimiento de una cultura no relegue la propia. Por el contrario, los valores deben concebirse en el marco de un diálogo equitativo, en el que no haya jerarquización, sino más bien un conjunto armónico de acercamiento y diálogo de las culturas que hacen parte del departamento y el país.

1.4.2. Algunos elementos asociados a la deserción escolar de niños y niñas ~pamíva en el Vaupés

Si bien no es significativo el grado de deserción escolar que fue identificado por las personas entrevistadas en el marco de esta investigación, resulta relevante precisar las posibles causas y elementos asociados a este fenómeno. En primer lugar, la modalidad

educativa de los internados es un escenario extraño y ajeno para los niños y niñas *~pamíva*, pues generan transformaciones estructurales en sus prácticas cotidianas – una de sus principales pedagogías en las comunidades- y sus necesidades básicas para la supervivencia.

De otra parte, algunos niños, niñas y adolescentes no cuentan con los utensilios de aseo, vestido, elementos de cuidado personal y materiales escolares que se consideran necesarios para el desarrollo de la vida occidental, lo que en algunos casos lleva a tomar las pertenencias de otros, desanimarse e irse. En el mismo sentido, la alimentación que reciben no es la misma que hace parte de la comunidad de la que vienen.

En opinión de algunos docentes, existe una ausencia de garantías para la permanencia de los estudiantes en los internados, las cuales también podrían explicarse por la temprana edad en la ingresan a este tipo de instituciones, sin contar con las capacidades mínimas de autocuidado y autonomía que tienen en sus comunidades. En consecuencia, se genera un impacto negativo al quitarle el escenario familiar a los niños, niñas y adolescentes en formación para llevarlo a un escenario de internado académico, condicionado a cuatro paredes de formación, aún si se trata de un espacio abierto. Para el docente Gelbert Quevedo, “el hecho mismo de generar una formación escolarizada en un aula de clase limita mucho el espíritu del estudiante del niño, que siempre ha estado en un contexto libre y natural”. (2016)

Se pudo evidenciar que los docentes contribuyen a identificar este tipo de factores que conducen a la deserción escolar para implementar estrategias que garanticen la permanencia de los niños, niñas y adolescentes del pueblo pamiva en el sistema educativo. Por ejemplo, el traslado y continuidad del proceso educativo de aquellos que sean transferidos a otras escuelas, a partir de la coordinación y articulación entre las sedes educativas, pues, cuando esta situación se presenta, los niños y niñas pierden el proceso de su anterior escuela, ocasionando que prefieran terminar con sus estudios, en lugar de repetir algún ciclo anterior. (Gutiérrez, 2016)

2. La consulta previa al pueblo *~pamíva* para la construcción de políticas públicas educativas interculturales y respetuosas de los derechos humanos

Las políticas educativas del nivel nacional son concebidas por las autoridades y los líderes indígenas como iniciativas generales, que requieren ser adaptadas a los contextos y realidades regionales y locales de las comunidades indígenas a las que van dirigidas. Las limitaciones que tienen estas políticas son principalmente de tipo financiero y por las restricciones que tienen las organizaciones y autoridades indígenas en la toma de decisiones frente a la predominancia de las instituciones del Estado. (Rodríguez, 2016)

El principal escenario de consulta para la construcción y discusión de las políticas educativas ha sido la CONTCEPI. Allí se concibe que la educación indígena debe ser implementada de manera autónoma, con fundamento en el gobierno propio, y de acuerdo a su propia proyección y planes de vida. En este escenario son evidentes las tensiones para el logro de acuerdos por parte de los actores y el balance entre sus perspectivas distintas de la educación. En el referido escenario, las organizaciones y autoridades indígenas no sólo son consultadas para la construcción de las políticas, sino que desempeñan su autonomía y gobierno propio en la elaboración de currículos pedagógicos y la administración de recursos, mientras que la vigilancia, evaluación y toma de decisiones la realizan las instituciones del Estado desde una perspectiva de la educación occidental. En este sentido, Valencia (2016) propone que el seguimiento lo deben realizar los mismos coordinadores pedagógicos, líderes, sabedores tradicionales y la organización zonal y las autoridades indígenas, con el propósito de que avalen los resultados del proceso, desde los principios de la educación propia alrededor de la recuperación de lo tradicional y la lengua.

Durante los últimos años la construcción de la política pública educativa para los pueblos indígenas se ha realizado de manera concertada entre el gobierno nacional, el MEN y las organizaciones indígenas nacionales. Como resultado, el SEIP es concebido como una política educativa nacional, que funciona como un sistema que orienta los

macroprocesos de educación propia para los pueblos indígenas, dejando las estrategias y proyectos pedagógicos de implementación en cada territorio para que sean adaptadas y consultadas por parte de cada comunidad.

En el caso de la región de la Amazonía las organizaciones indígenas participaron en los espacios de consulta previa para la construcción del SEIP, sin embargo, en opinión de los mismos pueblos, no se incluyó adecuadamente en el SEIP la realidad diferenciada del contexto amazónico. Por lo anterior, los pueblos indígenas elaboraron un documento con la OPIAC y plantearon un capítulo amazónico dentro del SEIP, pero no fue tenido en cuenta por el gobierno nacional. Sin embargo, los pueblos socializaron tal situación en todos los departamentos amazónicos e integraron aquel documento al SEIP; hasta ahí lograron avanzar con el MEN.

En este sentido es posible afirmar que el proceso de consulta previa para la construcción del SEIP no tuvo en cuenta las realidades diferenciadas de los pueblos indígenas del Amazonas, incluyendo al pueblo *~pamíva* del Gran Reguardo del Vaupés parte oriental. Para González (2016) el escenario de consulta de la CONTCEPI, en el que participó el MEN, se estableció que para la región de la Amazonía había que socializar el proceso de consulta y concertación, en dos etapas. Una para la socialización de todo el documento SEIP, porque es un documento extenso, del que todos deben saber sobre qué habla y, otra etapa para hacer un ejercicio de consulta previa y concertación con todas las comunidades. En opinión del líder indígena, no sucedió de esta manera debido a que el MEN tomó la decisión de hacer solo un ejercicio de consulta y concertación. Ello generó múltiples dificultades en la Amazonía para la adopción e implementación del SEIP, principalmente por el desconocimiento y la falta de apropiación por parte de los actores de la educación propia de la base comunitaria en los territorios.

Como consecuencia, actualmente el proceso de implementación del SEIP está detenido y no ha podido seguir adelante. En tal situación, el gobierno nacional no puede continuar con la siguiente etapa hasta que el proceso de consulta previa no esté

plenamente realizado. Tal es la ruta jurídica con la que se pretende establecer el SEIP como una ley de la República. Mientras avanza este proceso de consulta, las organizaciones llegaron al acuerdo con el MEN de empezar a implementar el SEIP, a través de modelos de educación propia, aunque no se haya establecido como Ley nacional. (González, 2016)

Para la SEDV, uno de los retos más grandes en esta situación es la contratación de aquellos docentes que los nombramientos de planta no alcanzan a cubrir. Como si fuera poco, los docentes vinculados no pueden formarse ni ascender, pues la mayoría son provisionales. Como se trata de un territorio indígena, ninguno puede concursar, ni ascender hasta que inicie oficialmente la implementación del SEIP en la nación. (Cardozo, 2016)

2.1. Relación entre las autoridades indígenas y el gobierno en los espacios de consulta previa del SEIP

Se sabe que los pueblos indígenas cuentan con una organización y un gobierno propio que permite la relación con el Estado colombiano, a partir de la elección de representantes y autoridades ancestrales por cada pueblo, organización y comunidad, según el tipo y nivel de escenario en el que se interactúa con las autoridades estatales.

Orlando Rodríguez (2016) afirma que actualmente existen algunas dificultades de coordinación y comunicación⁹⁰ interna entre las comunidades de Vaupés, alrededor del consenso sobre las políticas, estatutos y principios para la interlocución con las instituciones del Estado. Por lo anterior resulta necesario que los líderes y representantes indígenas fortalezcan los procesos de comunicación con los actores de la educación propia y las comunidades indígenas en general sobre las decisiones y los acuerdos que establecen en los escenarios de consulta previa.

⁹⁰ Explica que, por ejemplo, algunos líderes y autoridades se refieren a la organización como CRIVA (nombre anterior) y otros como Gobierno Propio (nombre actual). Además, no hay acuerdos sobre cómo se recibe, organiza y responde a las comunicaciones que llegan de las diferentes instituciones del Estado. Y no hay un seguimiento permanente a la representatividad de las comunidades y organizaciones indígenas en los espacios de consulta previa. (Rodríguez, 2016)

A pesar que Colombia se define como una nación pluriétnica, las necesidades específicas de los grupos minoritarios generalmente se diluyen en el bien común y general de las mayorías. Tal situación se ve reflejada en distintos aspectos del proceso educativo. Por ejemplo, en opinión de Valencia (2016) el presupuesto no alcanza cuando se trata de la elaboración de un material didáctico para un pueblo indígena de 300 personas: “es muy desgastante y poco fruto para esta gente. Entonces, todas estas políticas nacionales nos han tenido marginados y con poco presupuesto para esto.”

Por ello, para Valencia (2016) la SEDV debería continuar su trabajo de orientar e impulsar el desarrollo de los modelos de educación propia con las comunidades indígenas que no los han elaborado (por ejemplo, los *sirianos*, los *desanos*, los *tukanos*, los *piratapuyo*, los *cacua*, los *curripaco*, los *carapana*, los *guanano*). Hay diversos pueblos indígenas que están pendientes de construir e implementar sus propios modelos educativos a través de los escenarios de la consulta previa y a partir de sus realidades específicas, socioculturales y territoriales. Sin embargo, los pueblos indígenas han encontrado obstáculos por parte de los gobiernos nacional y departamental que impiden el ejercicio de la autonomía y del gobierno propio en la educación indígena, a partir de lineamientos educativos unitarios y homogenizantes.

Para Clara Santacruz (2016), la consulta previa del SEIP ha tenido irregularidades en su proceso y procedimiento de tal forma que ve con preocupación que el SEIP en Colombia avanza desde la perspectiva del gobierno nacional, mientras que los pueblos indígenas que están en las bases no tienen conocimiento sobre dichos avances. En este sentido, los pueblos conservan su modelo educativo, pero los espacios de consulta han sido “muy débiles” y en el territorio no se perciben realmente como espacios de concertación sobre el sistema educativo indígena propio.

En opinión de Alfonso González (2016) la consulta previa del SEIP debió ser mucho más amplia con todas las autoridades. De manera especial González considera que

para expedir el decreto 1953 del 2014, faltó la participación de la Amazonía colombiana con la organización OPIAC. En su opinión, la posición de la OPIAC fue errada al abandonar el escenario de consulta previa del SEIP porque no estaban de acuerdo con lo que el gobierno nacional estaba proponiendo. Por ejemplo, las realidades poblacionales de los pueblos amazónicos no se tuvieron en cuenta para determinar el número de alumnos exigidos por el MEN para administrar la educación de las comunidades indígenas de manera directa, dejando la decisión en manos de otros pueblos indígenas que cuentan con una población más grande (como la Guajira y el Cauca), resultando una meta inalcanzable para el departamento.

Quevedo (2016) opina que los resultados obtenidos a partir de la interlocución con el Estado en estos espacios no permiten establecer una relación de confianza entre las organizaciones indígenas y el gobierno nacional, en cabeza del MEN, que garantice y haga efectiva la consulta previa. Para Quevedo es necesario elevar los escenarios de consulta a otras instancias, que promuevan la responsabilidad política que debe asumir el gobierno nacional en esta materia.

El Secretario de Gobierno de Vaupés (Moreno, 2016) resalta el rol que han tenido los representantes del pueblo *~pamíva* en los escenarios de consulta previa para articular los currículos de educación propia con la política educativa nacional y armonizar sus valores y principios. Además, asegura que los representantes del pueblo *pamiva* han sido determinantes para transformar la función del MEN de una institución que impone políticas públicas a una entidad que apoya incondicionalmente las propuestas educativas indígenas propias en cada una de las comunidades y en especial. En resumen, para el funcionario público el pueblo *~pamíva* ha sido un protagonista esencial en la construcción del sistema de educación propia.

A nivel comunitario, se considera que los docentes indígenas requieren espacios de consulta y discusión crítica más amplios con los actores de la educación propia para abordar los asuntos y decisiones que toman las autoridades y los representantes de las organizaciones indígenas y del Estado. De la misma forma, estos escenarios podrán

permitir el avance en la construcción e implementación de metodologías propias del modelo educativo intercultural, a partir de la orientación de los sabedores, mayores y asesores pedagógicos, y la consulta a los docentes, padres de familia y estudiantes de la comunidad.

2.2. ¿Cuáles son los avances de los escenarios de consulta previa, gobierno y educación propia del pueblo *~pamíva*?

En materia de avances, los espacios de consulta previa han permitido acciones afirmativas del gobierno propio y procesos de toma de decisión que reiteran y exigen el cumplimiento de las obligaciones del Estado colombiano en relación con la garantía del derecho a la educación del pueblo *~pamíva*. En el caso de los pueblos indígenas del Vaupés, la consulta previa con las organizaciones ha impulsado la implementación de tres proyectos etnoeducativos (de catorce que tiene previstos la SEDV durante su periodo actual), que incluyen en alguna medida la educación propia para los pueblos indígenas y la formación de los docentes para su implementación en las comunidades.

A pesar de la inclusión que la política de etnoeducación tiene con la educación propia del pueblo *~pamíva*, para Valencia los avances logrados en los escenarios de consulta previa son limitados; por ejemplo ello se puede ver reflejado en los sistemas de evaluación, los cuales desconocen la diversidad y las realidades propias de cada pueblo indígena. En este sentido, las probabilidades para que el MEN apruebe y apoye la implementación de un proyecto educativo por parte de una comunidad indígena son poco efectivas y muy remotas, porque

parece que no nos creyeran lo que nosotros estamos haciendo. Usted sabe que simplemente las instituciones del Estado creen más a aquellas personas que están recomendadas por una institución de alto nivel o que egresó de una universidad de alto nivel. A esos le creen. Porque la gente que ha tenido su propia experiencia a lo largo del tiempo es muy poco escuchada. (Simón Valencia, 2016)

El líder zonal Gelbert Quevedo (2016) reconoce que no ha sido fácil la implementación de los proyectos educativos, sin embargo, el movimiento indígena ha tratado de generar las garantías necesarias, a través de estos espacios de interlocución y, hasta la fecha, uno de los principales logros de estos escenarios de consulta previa ha sido la implementación del desarrollo normativo de los decretos 2500 de 2010 y el 1953 de 2014, que sustenta los sistemas de las organizaciones indígenas y su administración en el territorio. Sin embargo, estos decretos no resultan suficientes para regular totalmente la administración de la educación en el territorio del pueblo indígena *~pamíva* dado que es una norma que no aplica para la región amazónica. Como consecuencia, las organizaciones indígenas del Amazonas están buscando un espacio de consulta y concertación con el gobierno nacional para generar otra norma que aluda directamente a la política pública contenida en el documento del SEIP, de tal manera que pueda ser aplicada en territorio.

2.3. Articulación de las instituciones educativas del nivel nacional y departamental para la garantía de la educación

A nivel nacional, el MEN tiene un área específica para los asuntos de los pueblos indígenas en el país. Desde esta área, el MEN viene apoyando a la SEDV con los recursos para implementar el SEIP y a la vez es una de las estrategias que se busca fortalecer en el Plan Nacional de Desarrollo. En el 2016, la SEDV se encuentra adelantando las gestiones para continuar con ese apoyo debido a que en el año anterior no se contó con estos recursos. Al interior de la SEDV, el tema está bajo la responsabilidad del área de calidad, a través del coordinador técnico pedagógico, quien es el que orienta todos los procesos etnoeducativos con las organizaciones indígenas del departamento.

Ahora bien, ¿cómo se deben aplicar estos proyectos? Inicialmente, a través de las mesas de concertación con los pueblos indígenas, pues desde ahí surgen las políticas etnoeducativas. Del MEN se recibe apoyo técnico en la parte pedagógica, pero financieramente la educación del pueblo *~pamíva* depende únicamente del valor de la

matrícula por cada niño atendido. En consecuencia, la SEDV busca diferentes estrategias con recursos propios para garantizar la educación y su permanencia, aunque no sean suficientes para cumplir con las condiciones de una educación propia e intercultural. (Cardozo, 2016)

De esta manera, por ejemplo la actual administración departamental coordinó y articuló esfuerzos con las SEDV de los municipios de Vaupés (Mitú, Carurú y Taraira) para proveer de manera organizada la educación a los pueblos indígenas y atenderlos con los recursos del programa de alimentación escolar PAE. De tal forma que la gobernación atiende las áreas no municipalizadas del departamento, mientras que los municipios atienden su jurisdicción y los territorios en los que se identifican vacíos en la cobertura para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. (Moreno, 2016)

2.4. Retos en la implementación del PEUPP

Puede afirmarse que existe un consenso entre las autoridades indígenas y los representantes del gobierno nacional en torno a que el PEUPP es un modelo construido colectivamente por el pueblo *~pamíva* pero que está sin implementar; incluso, hay quienes afirman que su diseño también debe ser terminado, pues es necesario que las estructuras organizativas (de las comunidades indígenas) y estatales (del MEN y la SEDV) se dispongan para la implementación, seguimiento, apoyo técnico y evaluación del modelo de educación indígena propia. Pero sobre todo, hay coincidencia cuando afirman que falta la elaboración de algunos materiales pedagógicos y guías didácticas para la enseñanza según el currículo propuesto en este modelo.

Para Quevedo (2016) uno de los principales retos en la implementación de la educación indígena propia en los territorios del pueblo *~pamíva* es enfrentar las voluntades políticas y administrativas de los gobiernos departamentales y municipales. Por ejemplo, el líder indígena Simón Valencia asegura que actualmente la mayoría

integrantes de la Asamblea Departamental están opuestos a que se implementen programas de educación propia en las organizaciones indígenas:

[...] no entienden que nosotros aquí en el Vaupés, la mayoría, vivimos pueblos indígenas. Ellos creen que estamos en un Estado colonialista, porque todo tiene que ser lo que el Estado le imponga, ni siquiera han leído el artículo séptimo de la CP sobre la diversidad étnica, no han leído ni siquiera el artículo décimo de la CP sobre la educación para los pueblos indígenas que debe ser bilingüe y autónoma... no lo han leído. Entonces están completamente opuestos. Para ellos, los niños no están aprendiendo, no saben leer, no saben escribir. Pero nunca han estado al frente como docentes para decir que esto sucede, solamente es un manejo político que obstaculiza totalmente a la aplicación de la educación propia en el Vaupés.” (Valencia, 2016)

En tal sentido, los pueblos indígenas del Amazonas vienen preparándose para fortalecer y potenciar sus capacidades para administrar los recursos públicos para la educación propia de las organizaciones indígenas del pueblo *~pamíva*, en el ejercicio de su autonomía y gobierno propio. Ahora bien, resulta importante tener en cuenta lo que advierte Quevedo (2016) sobre los riesgos de transferir las obligaciones del Estado en materia del derecho a la educación a las organizaciones indígenas del pueblo *~pamíva*, porque ellos también están en un proceso de aprendizaje para cumplir con los requerimientos que exige el sistema educativo occidental: una unidad pedagógica, una planta docente, un proceso de supervisión en terreno y una rigurosidad administrativa en el manejo de los recursos. Estos requerimientos representan para las organizaciones sociales del pueblo *~pamíva* un gran esfuerzo de personal, con el que no cuentan, pues no es suficiente tener los docentes necesarios para garantizar la cobertura en todas las sedes educativas, además, se debe contar con personal administrativo y técnico-pedagógico que realice el acompañamiento a los docentes y, al mismo tiempo, haga la evaluación y el seguimiento al modelo para ir haciendo los ajustes a los planes educativos.

En consecuencia, la implementación del PEUPP requiere por parte del gobierno nacional, departamental y municipal de mayores asignaciones de recursos e

inversiones presupuestales para garantizar integralmente la implementación del PEUPP, en condiciones de respeto por sus derechos, identidad y cultura indígena. Desde esta perspectiva, se requiere ampliar la inversión en la infraestructura educativa, los escenarios deportivos, los materiales pedagógicos, textos didácticos. Además, se considera necesario realizar pilotajes de la implementación del modelo en los territorios que permitan hacer ajustes a los planes educativos según las particularidades propias de cada una de las comunidades. Al mismo tiempo, se debe fortalecer el enfoque comunitario, a través de la ampliación de los espacios de consulta con los diferentes actores de la educación propia (familias, sabedores, docentes, estudiantes), en los que se identifiquen de manera colectiva y permanente los aspectos y elementos que se deben tener en cuenta para mejorar los procesos, planes y contenidos de la educación propia.

Uno de los desafíos asociados a la falta de recursos es que la dispersión geográfica del departamento no permite garantizar la cobertura de la educación en condiciones de calidad, por los elevados costos económicos que esto representa. El costo para el departamento del Vaupés es muy alto y la tipología que otorga el MEN, según el número de niños atendidos, aunque en la zona rural es un poco más alto, no es suficiente para atender la educación. La SEDV le ha manifestado al MEN esta situación, sin embargo, desde el nivel nacional se argumenta que el departamento tiene la tipología más alta y que se deben complementar con los recursos propios. No obstante, éstos son mínimos debido a la falta de inversión social por parte del sector privado y la ausencia de actividades industriales y comerciales que generen ingresos significativos al departamento, dejando la mayor productividad económica concentrada en el sector público.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones. El SEIP y el PEUPP proponen que la educación del pueblo *~pamíva* sea intercultural, es decir, que fortalezca la construcción de su identidad cultural y la apropiación de su lengua, como base para el diálogo crítico con otras culturas, entre ellas la occidental, orientada hacia el desarrollo de una vida integral para los pueblos indígenas, según las costumbres y prácticas culturales de las comunidades a las que pertenecen. El reto más grande es garantizar la educación propia para que los niños, niñas y adolescentes del pueblo *~pamíva* no pierdan su propia cultura, sino que, por el contrario, sea garante de su articulación y conservación desde las perspectivas de la interculturalidad y los derechos humanos.

Las prácticas educativas y pedagógicas propias del pueblo *pamíva* están orientadas a fortalecer y recuperar la identidad cultural, construir proyectos de vida que les permita la reivindicación de sus derechos, su territorio, su autonomía escolar, su sentido de pertenencia, el establecimiento de relaciones con su entorno; a través de la formación integral en la que los niños aprenden diariamente lengua *~pamíe*, los valores culturales, tradiciones, mitos, danzas y formas de producción, observando, imitando y practicando las diferentes actividades que realizan sus padres, en los espacios adecuados, según las disciplinas que se requieren y de acuerdo a las necesidades cotidianas.

El uso y enseñanza del idioma ocupa un lugar fundamental en los derechos de los pueblos indígenas. El lenguaje, como medio para enseñar y transmitir conocimientos en el sistema educativo, constituye un elemento esencial para facilitar u obstaculizar el acceso a la educación por parte de todos los niños y niñas en una nación. En consecuencia, una de las obligaciones del Estado que se deriva de la accesibilidad de la educación es brindar las condiciones suficientes y necesarias para que la población escolar comprenda los programas y contenidos curriculares. En este sentido, se propone que los elementos pedagógicos propios del contexto territorial y cultural se transmitan en lengua *~pamíe*, mientras que los “otros conceptos académicos –que son foráneos- se enseñen en castellano.”

En el modelo educativo de los *pamíva* se integran conocimientos propios como los tejidos, la manera de clasificar las plantas medicinales, la elaboración de materiales para el uso doméstico –como los canastos- y materiales que son esenciales en la cacería y la pesca, actividades agrícolas, prácticas tradicionales de cultivos, con conceptos técnicos de la agricultura y tecnologías occidentales. En algunos centros educativos se están empezando a implementar casas de sabiduría ancestral en las que se generan prácticas para los estudiantes, generalmente de danzas y cantos tradicionales. Resulta importante reconocer los lugares sagrados, como las casas de sabiduría ancestral, en tanto son espacios oficiales de la educación propia, a partir de un proceso de transformación de la práctica histórica que impuso el modelo educativo occidental que entiende la escuela como el sitio único y privilegiado para la educación. La mayoría de docentes han estado enfocados más a la educación oficial que a la propia, lo cual genera que su forma de pensar y concebir la formación de los niños y niñas *~pamíva* tenga este mismo enfoque.

Las políticas etnoeducativas del Estado en torno a la educación propia del pueblo *~Pamíva* no resultan pertinentes para las necesidades específicas del contexto de la región de la Amazonía, en tanto no son políticas diseñadas desde las mismas comunidades indígenas del Vaupés, sino en un contexto general de la población indígena; por lo tanto, no contribuyen al fortalecimiento de la autonomía indígena del Vaupés.

El diseño e implementación de este modelo educativo enfrenta los retos propios de la transición de un sistema educativo oficial. Resulta fundamental solicitar al gobierno nacional el acompañamiento y apoyo económico y técnico, para que se garantice una educación diferencial en condiciones de asequibilidad, adaptabilidad, accesibilidad y aceptabilidad para todas las comunidades indígenas del Gran Resguardo del Vaupés, parte oriental. La implementación del PEUPP requiere por parte del gobierno nacional, departamental y municipal de mayores asignaciones de recursos e inversiones presupuestales para garantizar integralmente su implementación.

Las organizaciones y comunidades indígenas zonales del pueblo pamíva se enfrentan a múltiples retos en la implementación de su modelo educativo indígena, en los que se evidencia la ausencia del Estado colombiano en la totalidad del territorio del Gran Resguardo del Vaupés, parte oriental, no sólo para brindar una atención educativa de calidad y pertinente para las comunidades indígenas, sino para desarrollar procesos más amplios y participativos de socialización y consulta sobre los proyectos y programas que está ejecutando la SEDV en esta materia, fortalecer la formación de docentes indígenas de acuerdo a los lineamientos del SEIP y asignar los recursos físicos y presupuestales necesarios y suficientes para garantizar el derecho fundamental a una educación integral e intercultural.

Otros desafíos de tipo interno se relacionan con la potenciación de capacidades para el manejo y ejecución de recursos públicos destinados a la educación indígena, según los lineamientos del MEN para la administración propia de la educación, y la comunicación entre las autoridades tradicionales de los diferentes niveles (nacional, regional, departamental, municipal, zonal) sobre las decisiones acordadas en los espacios de consulta previa relacionadas con el SEIP.

Otro de los principales retos en la implementación de la educación indígena propia en los territorios del pueblo ~pamíva es enfrentar las voluntades políticas y administrativas de los gobiernos departamentales y municipales. Actualmente, la mayoría integrantes de la Asamblea Departamental se oponen a la implementación de programas de educación propia en las organizaciones indígenas.

La consulta previa del SEIP ha tenido irregularidades en su proceso y procedimiento, de tal forma, se observa con preocupación que el SEIP en Colombia avanza desde la perspectiva del gobierno nacional, mientras que los pueblos indígenas que están en las bases no tienen conocimiento sobre dichos avances.

Recomendaciones

- Privilegiar a los sabedores tradicionales en los procesos de educación propia, como estrategia para conservar las tradicionales y promover valores para el manejo, uso y respeto de su transmisión oral.
- Concertadamente, planear, implementar y evaluar un proceso de consulta previa e informada sobre el SEIP con las comunidades indígenas del Gran Resguardo del Vaupés, parte oriental, que contemple, por lo menos, dos etapas: (i) socialización, para la explicación y discusión de los documentos y modelos educativos propios (para aquellas comunidades que hayan avanzado en su construcción) a toda la comunidad educativa; y (ii) la presentación y aprobación por parte de la comunidad, por ejemplo, a través de una asamblea, para que posteriormente sea acogido mediante ordenanza departamental.
- Fortalecer los procesos de comunicación interna entre las autoridades, líderes y representantes indígenas con los actores de la educación propia y las comunidades indígenas en general, sobre las decisiones y acuerdos que se establecen en los escenarios de consulta previa en materia educativa.
- Cualificación de la planta docente en las pedagogías y lineamientos del SEIP, a través de estrategias de formación y capacitación específicas en el territorio, el mejoramiento de las condiciones de contratación de acuerdo a los requerimientos pedagógicos de la educación propia e intercultural y la asignación de materiales didácticos y herramientas pedagógicas suficientes y pertinentes para brindar una educación integral.
- Desarrollar nuevos procesos de formación en los que se transmita a la planta docente los principios y contenidos de una educación propia e intercultural y la importancia de su inclusión en el sistema educativo oficial, a partir de la articulación respetuosa y recíproca de las estrategias pedagógicas de ambos enfoques culturales.
- Fortalecer las estrategias lingüísticas en los modelos de educación indígena propia a través del acompañamiento pedagógico a las autoridades educativas de las comunidades alrededor de la grafía de la lengua *~pamíe* y el desarrollo de capacidades para la enseñanza de la escritura de la lengua *~pamíe*.
- Incorporar una estrategia de seguimiento y evaluación propositiva sobre el desempeño de los docentes para identificar las principales debilidades y necesidades

de acompañamiento por parte de las autoridades indígenas y las instituciones del Estado.

- Fortalecimiento de los componentes pedagógicos de los proyectos educativos de las zonas del pueblo pamíva, para garantizar la apropiación del SEIP por parte de las autoridades educativas oficiales y tradicionales, docentes, padres de familia y estudiantes, a través de la articulación y complementariedad de los saberes propios de la cultura indígena con los de la cultura occidental.

- Al ICFES, establecer e implementar criterios e instrumentos de medición y evaluación de la educación indígena a nivel nacional según los lineamientos del SEIP.

- Designar a los coordinadores pedagógicos y autoridades indígenas tradicionales de las organizaciones zonales el seguimiento de la implementación del PEUPP, basados en los principios de la educación propia del pueblo pamíva.

- Garantizar que la educación indígena propia se incluya en los Planes de Desarrollo del departamento y de los municipios, para garantizar la asignación presupuestal a programas y proyectos que garanticen la permanencia de los procesos de diseño e implementación de los modelos educativos propios, según los lineamientos del SEIP.

- Que las políticas y proyectos educativos cuenten con una asignación presupuestal basada en estudios de mercado y diagnósticos departamentales pertinentes a las realidades de cada territorio, en tanto se considera que los lineamientos del MEN son de carácter nacional y regional (del Amazonas para el caso del Vaupés) y desconocen necesidades propias y condiciones geográficas del territorio.

- Al gobierno nacional, mayores inversiones en la infraestructura de las instituciones educativas ubicadas en las zonas del pueblo pamíva, principalmente la institución educativa de San Javier y escuelas asociadas de la zona del Cuduyarí.

- A la CONTCEPI, que discuta y desarrolle lineamientos en materia educativa específicos para el departamento del Vaupés, desde un enfoque departamental, que permita atender las necesidades específicas del departamento y no sólo como parte de una región amazónica que tiene algunas características en común con otros departamentos.

- Que se nombre en la CONTCEPI un representante por departamento para el tema de educación, pues actualmente sólo hay uno para toda la región del Amazonas, que

pertenece a los grupos indígenas de la Guajira, y las autoridades del Vaupés consideran que las necesidades de cada departamento no logran plantearse en este espacio de trabajo y concertación.

- Avanzar en la construcción de los modelos propios con las demás comunidades indígenas del Vaupés, teniendo en cuenta los aprendizajes construidos por el pueblo *~pamíva* con el PEUPP, alrededor de los procesos de consulta previa con la población de base comunitaria en los territorios.

REFERENCIAS

- Agency Latino-americaine d'information- ALAI (1978) El instituto Lingüístico de Verano, instrumento del Imperialismo. *Nueva Antropología*, 3(9), 116- 142. México.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15900911.pdf>
- Ahern, Evelyn J. G. (s.f.) El desarrollo de la educación en Colombia 1820- 1850.
Traducción de Guillermo Arévalo y Gonzalo Cataño. *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf
- Alarcón, C. L. (2013) Estrategia de atención integral a la primera infancia FUNDAMENTOS POLÍTICOS, TÉCNICOS Y DE GESTIÓN. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de:
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Asociación de Pamijabova del Río Cuduyarí para un Gobierno Propio- UDIC (s.f.) *Modelo Educativo Propio Comunitario e Intercultural del Pueblo ~PAMÍVA "PEUPP"*. Vaupés, Colombia.
- Baronnet, B. (2013) Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 8 (2), 183 – 208, Madrid: Antropólogos. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4656361.pdf>
- Bercher, A. S., García, A. M. y Mantilla, A. (2006) *Los derechos en nuestra propia voz. Pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA. Bogotá, Colombia.

Burger, Julian. (2014) La protección de los pueblos indígenas en el sistema internacional. En Red de Derechos Humanos y Educación Superior. *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables- Manual*(pp. 213- 239). Recuperado de: https://www.upf.edu/dhes-alfa/materiales/docs/DHGV_Manual.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos- CIDH (2016) *CIDH celebra aprobación de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Comunicado de prensa No. 082/16. Washington D.C.: Oficina de Prensa y Comunicación de la CIDH. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2016/082.asp>

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas- CONTCEPI (2013) *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio- S.E.I.P.* Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://www.opiac.org.co/documentos/documentos-de-interes.html?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip>

Corporación para el Desarrollo del Pueblo Cubeo y otros grupos étnicos del Vaupés- CORPAMIVA (2014) *Propuesta Plan de Inversión del Anticipo. Convenio de Cooperación N° 011 de 2014*. Mitú, Vaupés.

Corporación para el Desarrollo Sostenible del Norte y el Oriente Amazónico- CDA (2005) *Plan Integral de Vida Indígena del Pueblo Cubeo- Zonal UDIC*. Vaupés. Recuperado de: [https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjV8sD1g5vRAhUELSYKHeJiAkAQFggdMAE&url=http%3A%2F%2Fcda.gov.co%2Fapc-aa-files%2F31636561376436316331633537343462%2FPVI UDIC 2005 2.pdf&usq=AFQjCNEuY2-P7yD1Kbtev0tOZT-i0LMIpg&sig2=RSDPRv9kUvUHmqc1pDgwMg](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjV8sD1g5vRAhUELSYKHeJiAkAQFggdMAE&url=http%3A%2F%2Fcda.gov.co%2Fapc-aa-files%2F31636561376436316331633537343462%2FPVI%20UDIC%202005%202.pdf&usq=AFQjCNEuY2-P7yD1Kbtev0tOZT-i0LMIpg&sig2=RSDPRv9kUvUHmqc1pDgwMg)

Galeano, M. (2013). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC- 1974-2012. Su incidencia en las Políticas Públicas de Educación Indígenas* (tesis de maestría). Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperada de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/40957/1/6700565.2013.pdf>

Gobernación del Amazonas, Secretaría de Educación del Amazonas y representantes de los pueblos indígenas. (2004). *Acuerdo para la implementación de la Etnoeducación en el departamento del Amazonas*. Leticia, Colombia.

Grueso, L. (2009). *El Derecho de los Pueblos Indígenas a la Consulta Previa, Libre e Informada. Una guía de información y reflexión para su aplicación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Derechos de los Pueblos Indígenas. Bogotá: ONU. Recuperado de:
<http://www.hchr.org.co/publicaciones/libros/Consulta%20Previa%20Indigenas%20Baja.pdf>

Guido, S. P. y Bonilla, H. A. (2013) *Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos*. En *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Bogotá.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICFB (2006) *COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, D.C. Recuperado de:
http://www.oei.es/historico/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

Molina- Betancur, Carlos Mario (2012) La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, 124, 261- 292. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29519.pdf>

Oficina en Colombia del AltoComisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos- OACNUDH (2008) *El Derecho de los Pueblos Indígenas a la Consulta Previa, Libre e Informada. Una guía de información y reflexión para su aplicación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá, Colombia: OACNUDH.

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana- OPIAC (2011) *Programa de garantías de los derechos de los pueblos indígenas de la Amazonía Colombiana* (documento borrador) Bogotá, Colombia: OPIAC.
Recuperado de:
http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/propuesta_indigenas_amazonas.pdf

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana- OPIAC (2014-a) *Decreto 1953 de 2014 sería inaplicable para Amazonía*. Coordinación de Educación. Colombia. Tomado de:
<http://www.opiac.org.co/coordinaciones/educacion/265%ADdecreto%AD1953%ADde%AD2014%ADseria%ADinaplicable%ADpara%ADamazonia.html>

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana- OPIAC (2014-b) *Encuentro Mesa Educativa Amazónica*. Colombia. Tomado de:
<http://www.opiac.org.co/coordinaciones/educacion/258encuentromesadeeducacionamazonica.html>

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana- OPIAC (2014-c) *Fortalecer la educación propia, un pilar de los Pueblos Amazónicos*. Coordinación de Educación. Colombia. Tomado de:

<http://www.opiac.org.co/coordinaciones/educacion/260fortalecerlaeducacionpropiaunpilardelospueblosamazonicos>

Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC (2012) *Ponencia de gobierno propio (Programa y estructura de gobierno)*. VII Congreso de la ONIC.

Recuperado de:

<http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Ponencia%20sobre%20Gobierno%20ind%C3%ADgena%20ONIC%20VII%20Congreso.pdf>

Rodríguez, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para los pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991*(tesis de maestría).Departamento de Antropología.Facultad de Ciencias Humanas.Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia.

Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 167-182.

Secretaría de Educación Departamental de Vaupés- SEDV (2014) *Plan Territorial de Formación Docente 2014- 2015*. Mitú, Vaupés.

Secretaría de Educación Departamental de Vaupés- SEDV (2016) *Actualidad Etnoeducativa 2014. Proceso Etnoeducativo del Vaupés*. Documento enviado por la autora.

Semper, F. (2006) Los derechos de los pueblos indígenas de Colombia en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. En FUNDACIÓN KONRAD-ADENAUER (Ed.) *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*. Tomo 2. (pp. 761- 778). Montevideo, Uruguay. Recuperado el 29 de agosto de 2016, de <http://www.kas.de/wf/doc/5588-1442-4-30.pdf>

Stavenhagen, R. (1988). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos y El Colegio de México. México. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/13089.pdf>

Stavenhagen, R. (1992) Los derecho de los indígenas: algunos problemas conceptuales. *Nueva Antropología*, Vol. XIII, No. 43, México. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15635/13963>

Stavenhagen, R. (1998) En búsqueda del nuevo derecho indígena. *11 Revue. quebecoise de droit int'l* 143. Recuperado de: <http://www.sqdi.org/wp-content/uploads/11.1 - stavenhagen.pdf>

Stavenhagen, R. (2003) *Los pueblos indígenas y su acceso a los derechos humanos*. VI Asamblea Anual del Consejo internacional para el estudio de los derechos humanos (CIEDH), Guadalajara, México. Recuperado de [http://www.ichrp.org/files/papers/115/123 - Los_pueblos_indigenas_y_su_acceso_a_los_derechos_humanos_Stavenhagen_Rodolfo_2003 .pdf](http://www.ichrp.org/files/papers/115/123 - Los_pueblos_indigenas_y_su_acceso_a_los_derechos_humanos_Stavenhagen_Rodolfo_2003.pdf)

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista IIDH*, 40, 341-388. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Toro, L. (2012) *El derecho de los pueblos indígenas en el plano internacional* (presentación de Power Point) Departamento de Derecho Internacional. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: http://www.oas.org/dil/esp/curso_derecho_pueblos_indigenas_sistema_interamericano_julio_2012_material_referencia_Luis_Toro_DPI.ppt.

Vasco, L. G. (2004) Etnoeducación y Etnobiología: ¿una alternativa? *Acta Biológica Colombiana*, Vol. 9 No. 2, pp. 67- 70. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Villoro, L. (1998) Del Estado homogéneo al Estado plural. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós, 1998, pp.13-62.

Walsh, C. (1998) La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Aula Abierta* 12. Corporación Editora Nacional, Quito. Ecuador. Recuperado de:
<http://revistaprocesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/viewFile/352/421>

Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación de Perú y UNICEF. Lima, Perú. Recuperado de:
<http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion.pdf>

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. Recuperado de:
https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjooLSQi5vRAhUI6CYKHWoVDCYQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Finterculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf&usq=AFQjCNGwT1Zpu9QPt-sybrlqsHCMDSjjQw&sig2=c0toZZ8eTnV7PCjrvIBHUw

Normatividad internacional

Organización Internacional del Trabajo

Convenio de 169 de 1989 de la OIT

Naciones Unidas

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989) Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Recuperada de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Observación general 13 (21º período de sesiones, 1999). El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)(1999) Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.E/C.12/1999/10. Recuperado de: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf

Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas.(A/61/L.67 y Add.1),13 de septiembre de 2007. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Normatividad interamericana

Organización de los Estados Americanos- OEA (1969) Convención Americana de Derechos Humanos. San José, Costa Rica. Recuperado de:
http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm

Organización de los Estados Americanos- OEA (2016) *Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*. AG/RES. 2888 (XLVI-O/16), 14 de junio de 2016. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>

Normatividad nacional

Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Ed. LEGIS.

Decreto 1860 de 1994

Decreto 1397 de 1996

Decreto 3012 de 2005

Decreto 2406 de 2007

Decreto 2500 de 2010

Decreto 1953 de 2014

Ley 115 de 1994

Sentencias de la Corte Constitucional

(1994) T- 323-94,

(2003) SU-383-03

(2005) T- 550-05,

(2008) T-1228-08

(2010) C-376-10

(2011-a) C-937/11

(2011-b) T-116/11

(2011-c) C-937/11

(2013-a) T-565/13

(2013-b) T-871/13

(2014-a) T-524/14

(2014-b) T 355/14

Ministerio Nacional de Educación (MEN)

Decreto Ley 088 de 1976

Decreto 1142 de 1978

Entrevistas

Cardozo, Luz Zenaida. Coordinadora del área de calidad. Secretaría de Educación Departamental del Vaupés. 14 de septiembre de 2016

Fernández, Claudio. Líder zonal de la organización AATIAM. 19 de septiembre de 2016

González, Alfonso. Líder zonal de la Organización Indígena UDIC. 13 de septiembre de 2016.

Guzmán, Sandra. Profesional universitario de planeamiento educativo. Secretaría de Educación Departamental del Vaupés. 13 de septiembre de 2016.

Gutiérrez, Servando. Docente de planta de la comunidad de Santa Marta en el Caño Cuduyarí. 20 de septiembre de 2016.

López, Clara. Secretaria de Educación Departamental de Vaupés. 15 de septiembre de 2016. Mitú, Vaupés.

Moreno, John. Secretario de Gobierno Departamental de Vaupés. 16 de septiembre de 2016. Mitú, Vaupés.

Quevedo, Gelber. Líder zonal de la organización Gobierno Propio. 29 de noviembre de 2016.

Rodríguez, Orlando. Líder zonal de UDIC. 15 de septiembre de 2016. Vaupés.

Valencia, Simón. Consejero Mayor del pueblo ~*Pamíva*. 14 de septiembre de 2016. Vaupés.

ANEXOS

ANEXO 1. Objetivos de la educación intercultural y de la educación propia del pueblo *~pamíva*

Objetivos generales de la educación intercultural, según Walsh (2005)	Objetivos de la educación propia del pueblo <i>~pamíva</i> (PEUPP)
<ul style="list-style-type: none">- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen.- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas, grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.	<ul style="list-style-type: none">- Fortalecer la autoridad, autonomía, territorio, autoestima y la identidad cultural.- Promover el conocimiento y valoración de saberes y prácticas propias y apropiadas.- Promover una comprensión crítica de los conflictos intra y extra culturales, así como una interpretación positiva de la diversidad cultural.

Fuente: Walsh, 2005, p. 23 y PEUPP, p. 43

ANEXO 2. Cronología de la llegada de la educación occidental a territorios del pueblo ~pamíva en el Vaupés

1909	
<p>Por el río Cuduyarí llegó la primera misión evangelizadora al pueblo pamíva: los misioneros holandeses monfortianos Pierre Barón y Hubert Damoiseaux, quienes fundaron la misión de Santa María del Cuduyarí, en el territorio actual de la comunidad Itapinima. Además, aquí se fundó una de las primeras escuelas del Vaupés por el Vicariato Apostólico de los Llanos de San Martín.</p> <p>Estos misioneros tuvieron enfrentamientos con los mayores pamíva debido a la persecución que impusieron violentamente sobre sus ceremonias y costumbres ancestrales, en la que los relacionaban con rituales “diabólicos”.</p> <p>Por esta razón, esta misión fue rechazada y desalojada de este lugar.</p>	
1914	
<p>Los misioneros monfortianos llegan por el río Papurí para fundar la misión Monforth, como centro de cristianización y educación en toda la región.</p>	
1918	
<p>Con el Decreto 614, el gobierno nacional le otorga la responsabilidad y control de distintas dimensiones de la vida de los pueblos indígenas del Vaupés, entre ellas, la justicia, la organización sociopolítica, la espiritualidad y la educación.</p>	
Comienzos 40's	
<p>Llegaron los grupos protestantes, bajo la dirección de Sofía Müller. Ubicaron su trabajo en los territorios de las comunidades pamíva y curripaco, en el río Cuduyarí, Querarí, Isana y Vaupés Medio. Sus acciones estuvieron dirigidas a la evangelización “fanática” y la traducción de la biblia.</p>	
<p>Llega el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), de origen norteamericano. Su labor fue de tipo investigativo sobre las lenguas y cultura de las comunidades indígenas.</p>	
1949	
<p>Los misioneros Javerianos de Yarumal llegan para expandir el nacionalismo de derecho de Monseñor Miguel Ángel Builes en Vaupés. Se enfrentan al ILV y la misión de Sofía Müller.</p>	
60's	
<p>Los misioneros Javerianos de Yarumal, liderados por el Monseñor Gerardo Valencia Cano y Belarmino Correa, declararon la neutralidad ante el dualismo religioso, a partir de la Teología de la Liberación.</p>	
1969- 1970	
<p>Se organiza la “semana indígena”, en la que se retomaron algunas costumbres propias de la cultura indígena, como los bailes, consumo de chicha, mambe y la toma de yagé.</p>	

Con este tipo de acciones los misioneros católicos (javerianos) organizaron a las comunidades pamíva, con objetivos políticos, lo cual representó una confrontación con los misioneros protestantes. A partir de esta época, el ILV empieza a ser expulsado del territorio por parte de los mismos pobladores y presión de los misioneros católicos.	
1973	
Creación del CRIVA, con la participación de maestros y estudiantes indígenas, basado en la tradición y continuidad cultural en lugar del catolicismo.	
1974	
Demanda del CRIVA hacia el ILV para retirarse del territorio.	
1975	
El CRIVA acusa a la misión católica de explotación por la compra de artesanías, la “contratación” de indígenas para cuidar ganado y tiendas.	
27- 30 de septiembre. Congreso General de las comunidades pamíva, realizada en la comunidad de Arara-Cuduyarí. Participaron activamente las autoridades tradicionales, capitanes, líderes y mujeres de las diferentes comunidades ⁹¹ , con el apoyo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) y el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT). Creación de la Unión de Indígenas Cubeos (UDIC). En su declaración de autodeterminación, condena la práctica misionera de satanizar la tradición, defendiendo los programas propios de las comunidades sin obstáculos de las religiones y acordaron que la dimensión religiosa sería un asunto privado y personal.	
1999	
Finaliza la educación contratada bajo la iglesia católica, como resultado del cuestionamiento de la imposición del cristianismo por parte de las organizaciones indígenas.	

Fuente: Elaboración propia, adaptado de PEUPP, p. 28- 34

⁹¹ Río Querarí, Cuduyarí, Pirabotón y Cubiyú.

**ANEXO 3. Matriz curricular del modelo de educación indígena propia del pueblo
~pamíva (elementos principales)**

Principios	
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Crecer con y para los otros: entender que la escuela es un espacio de actuación pública. 2) Aprender a aprender, más allá de acumular conocimientos que están sujetos a constantes cambios. 3) Procesar la información en lugar de memorizar información. 4) Aprender a pensar críticamente y negociar los procedimientos, en lugar de aprender a seguir instrucciones. 5) Manejar conceptos antes que manejar datos. 6) Valorar la experiencia de las comunidades y la sabiduría sociocultural, no sólo el saber académico. 7) Valorar la escuela como una experiencia definitiva en la vida personal y comunitaria.
Áreas del conocimiento	
	<ol style="list-style-type: none"> a) Astronomía: constelaciones, sol, luna, día, noche, eclipse de luna y sol. b) Sociales: hombre y mujer, cultura propia y cultura occidental, interculturalidad, ley de origen, territorio, usos y costumbres. c) Naturaleza y biodiversidad: los elementos de la naturaleza (tierra, fuego, aire, agua) y su importancia en el contexto cultural y universal, relación hombre- naturaleza. d) Lenguaje y comunicación: lengua ~pamíe y castellano. e) Cultura y espiritualidad (ética): lo bueno y lo malo, rituales sagrados y no sagrados, prácticas culturales, historias de los asentamientos de los pueblos indígenas, derechos y deberes, normas de convivencia. f) Comercialización, producción y artística, tecnología: colores y cultura pictográfica, valores, responsabilidades y costumbres sobre el cuerpo, materiales del medio ambiente, construcción y producción de elementos propios (potrillo y remo). g) Pensamiento lógico- matemático: largo y ancho, grueso y delgado, mucho o nada, medidas longitudinales tradicionales, problemas matemáticos y su aplicación en la vida cotidiana.
Pilares	
	<ol style="list-style-type: none"> i. Aprender a conocer: extensión del conocimiento y su profundización a lo largo de la vida. ii. Aprender a hacer: resolución de problemas y trabajo en equipo. iii. Aprender a vivir juntos: comprensión de los demás, respeto por los valores de diversidad étnica u pluralidad, comprensión mutua y paz. iv. Aprender a ser: desarrollo de la personalidad y autonomía del individuo, juicio y responsabilidad personal. Respeto por las diversas posibilidades de aprendizaje de cada persona.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de PEUPP, pp. 92- 106

ANEXO 4. Registro fotográfico del trabajo de campo realizado en los territorios del pueblo *~pamíva* en el Vaupés.



Fotografía 1.



Fotografía 2



Fotografía 3



Fotografía 4.



Fotografía 5.



Fotografia 6.



Fotografía 7.



Fotografia 8.